



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LA LECTURA INFERENCIAL: PUNTO DE
REFERENCIA PARA LA FORMACIÓN
CIUDADANA EN LA ESCUELA**

Nora Ortencia Perea Mena
Libia Vergara Padilla
Iris Anet Chaverra Duran

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación

Maestría en Educación de Profundización

Turbo, Colombia

2018



La lectura inferencial: punto de referencia para la formación ciudadana en la escuela

Nora Ortencia Perea Mena
Libia Vergara Padilla
Iris Anet Chaverra Duran

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Asesora:

Ángela María Urrego Tovar

Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Línea de Investigación:

Línea de Enseñanza de la lengua y la literatura

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación de Profundización

Línea de Enseñanza de la lengua y la literatura

Turbo, Colombia

2018

DEDICATORIA

A Dios por escucharme y cumplir este bello sueño.

*A mi familia en especial a **mi esposo, mi madre, mi hijo y mis hijas** por inspirarme y ser un soporte para mí en todo este proceso.*

A la institución educativa Santa Fe, en especial los estudiantes del grado 4 A por su ternura, amor y por permitirme vivir con ellos esta experiencia.

Iris Anet Chaverra Duran

Este trabajo se lo dedico a los siguientes seres influyentes en mi vida:

***Dios** todo poderoso, dador de vida por permitirme llegar hasta aquí.*

*A **mi hija**, Angie Paola Salazar a la que amo con toda mi alma y mi corazón. Ya que es el motor de mi vida.*

*A **mi madre**, Hortensia Mena, por su ayuda incondicional y a mi compañero de vida.*

Nora Ortencia Perea Mena.

*Este trabajo de profundización, se lo dedico, a Dios, a mi familia y especialmente a mis hijos **Camilo Andrés y Luis Eduardo**, por ser testigos silenciosos de todo este proceso y comprender que se requiere tiempo para poder consolidar las ideas, aunque esto implique sacrificar el propio, y estar alejada de alguna manera de sus vivencias.*

Libia Vergara Padilla.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos primeramente al Ministerio de Educación Nacional por darnos la oportunidad para cualificar nuestras prácticas educativas.

Así mismo a la Universidad de Antioquia por acogernos y brindarnos un acompañamiento de alta calidad por parte de su equipo docente, quienes nos brindaron todos los elementos con los cuales se hizo posible la realización de este sueño.

A su vez, a la Magister Angela María Urrego Tovar, nuestra asesora, quien a partir de sus enseñanzas posibilitó la consolidación de este trabajo de profundización e inyectó en nosotras la pasión y el gusto por la excelencia, lo cual nos acompañará a lo largo de nuestro ejercicio docente.

A la comunidad de la Institución Educativa Santa Fe del municipio de Turbo, especialmente, a los niños y las niñas del grado 4° A, porque sin ellos no hubiese sido posible desarrollar esta propuesta. A los padres de familia y acudientes quienes apoyaron en todo momento y a los maestros y maestras de la Básica primaria, por su apertura y disposición a escuchar las nuevas propuestas.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	1
CAPÍTULO 1 - CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
1.1 Contextualización	9
1.2 Antecedentes	15
1.2.1 Antecedentes legales	16
1.2.2 Antecedentes investigativos	20
1.3 Planteamiento del problema.....	25
1.4 Justificación	33
1.5 Objetivos.....	35
1.5.1 General:	36
1.5.2 Específicos:	36
CAPÍTULO 2 - REFERENTES TEÓRICOS – CONCEPTUALES	37
2.1 La lectura como práctica sociocultural	38
2.1.1 Implicaciones de la lectura inferencial en la comprensión lectora.....	41
2.2 Lectura como requisito para la formación ciudadana	44
2.3 La Secuencia Didáctica, una configuración didáctica que favorece el análisis de la práctica educativa.	48
2.4 Reconfiguración de las prácticas de los maestros.....	49
CAPÍTULO 3 - TRAZANDO RUTAS METODOLÓGICAS HACIA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA INFERENCIAL PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA	52
3.1 Ruta metodológica desde el paradigma cualitativo y la investigación acción educativa	52
3.1.1 Pasos de la Investigación Acción.....	53

3.1.2 Participantes	59
3.1.3 Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	60
3.1.4 Proceso de análisis e interpretación de la información	62
3.1.5 Cronograma.....	63
3.1.6 Posturas responsables con el manejo de la información, Consideraciones éticas	65
CAPÍTULO 4 - ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	66
4.1 Hallazgos en torno a la lectura inferencial en la escuela	66
4.1.1 Fortalezas en las prácticas de lectura inferencial de los y las estudiantes del grado 4° A de la Institución Educativa Santa Fe.....	72
4.1.2 Debilidades en las prácticas de lectura inferencial de los y las estudiantes del grado 4° A de la Institución Educativa Santa Fe.....	75
4.2 Diseño e implementación de la Secuencia Didáctica	80
4.2.1 Acerca de la elección de la configuración didáctica:	81
4.2.2 Implementación de la Secuencia Didáctica.....	88
4.3. Valoración de la secuencia didáctica	110
CAPÍTULO 5 - CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXOS	132

LISTA DE TABLAS, FIGURAS E ILUSTRACIÓN

Tabla 1: Estructura de la Secuencia Didáctica.	56
Tabla 2: Mapa de categorías.	58
Tabla 3: Técnicas e instrumentos.	60
Tabla 4: Cronograma.	63
Tabla 5: Estructura de la prueba diagnóstica.	67
Tabla 6: Datos de la prueba.	69
Tabla 7: Especificidades de la SD.	86
Tabla 8: Datos de la prueba de salida.	111
Figura 1. Pasos para la Investigación Acción.	54
Figura 2: adaptación de pasos para analizar datos cualitativos.	62
Figura 3: Comparativo Prueba Diagnóstica vs. Salida.	112
Ilustración 1: Organización de imágenes Niña bonita-fase 1, Sesión 2. SD.	91
Ilustración 2: Lectura de texto Elmer. Fase 2, sesión 2. SD.	99
Ilustración 3: Mural de la diversidad cultural-fase 2, Sesión 3, SD.	100
Ilustración 4: Socialización cartelera fase 3, Sesión 1. SD.	102

RESUMEN

El trabajo de profundización denominado *La lectura inferencial: punto de referencia para la formación ciudadana en la escuela*, hace parte del proceso de la Maestría en educación de profundización, en la línea de enseñanza de la lengua y la literatura, cuyo objetivo central fue fortalecer la lectura inferencial y con ella, la formación ciudadana en identidad, pluralidad y valoración de las diferencias, en los y las estudiantes del grado 4ºA de la Institución Educativa Santa Fe del municipio de Turbo; a partir de la implementación de una Secuencia Didáctica –SD–, que acoge el enfoque sociocultural de la lectura.

La metodología utilizada fue la Investigación Acción, la cual nos permitió reconocer la problemática en el aula, observarla, analizarla y reflexionar desde nuestra práctica educativa. En correspondencia con esta, se diseñó e implementó una Secuencia Didáctica que permitiera alcanzar el objetivo propuesto.

Entre los principales resultados se destaca que la implementación de la Secuencia Didáctica “Un mundo por comprender con la lectura inferencial”, generó una movilización de los aprendizajes de los y las estudiantes en lectura inferencial, en mayor medida en las inferencias enunciativas y discursivas. Así mismo, avanzaron en la realización de las inferencias textuales a nivel microestructural y, reconocieron su identidad y la de los demás, la pluralidad existente en Turbo y en Colombia, y el valor que tienen las diferencias. También podemos afirmar que es posible fortalecer la lectura inferencial en el aula, y con ella los aspectos de la formación ciudadana que se abordaron en esta propuesta, mediante una selección consciente que hace el maestro del material de lectura que se llevará al aula, el cual debe estar relacionado con las vivencias de los y las estudiantes en su cotidianidad, con sus intereses y necesidades, así como con las problemáticas que los afectan, que para el caso puntual de un municipio como Turbo, están permeadas por múltiples formas de violencia.

De igual modo nos generó la reflexión, acerca de la necesidad de reconfigurar nuestras prácticas de enseñanza, en torno a la manera de cómo desde la didáctica orientamos las prácticas de lectura en el aula, a la luz de los nuevos planteamientos que permitan a los sujetos comprender su realidad, y en esa medida emanciparse. Es decir, formar ese sujeto crítico, analítico, capaz de tomar decisiones frente a las situaciones que le atañen.

PALABRAS CLAVES: lectura inferencial, práctica sociocultural, identidad, pluralidad, valoración de las diferencias.

ABSTRACT

The deepening work called The inferential reading: a point of reference for citizen education in the school, is part of the process of the Master's Degree in in-depth education, in the line of teaching of language and literature, whose main objective was to strengthen the inferential reading and with it, the citizen formation in identity, plurality and assessment of the differences, in the students of the 4th grade of the Educational Institution Santa Fe of the municipality of Turbo; from the implementation of a Didactic Sequence -SD-, which welcomes the sociocultural approach to reading.

The methodology used was the Action Research, which allowed us to recognize the problem in the classroom, observe it, analyze it and reflect from our educational practice. In correspondence with this, a Didactic Sequence was designed and implemented to achieve the proposed objective.

Among the main results is that the implementation of the Didactic Sequence "A world to understand with inferential reading", generated a mobilization of the students' learning in inferential reading, to a greater extent in the enunciative and discursive inferences. Likewise, they advanced in the realization of textual inferences at the microstructure level, and recognized their identity and that of others, the plurality existing in Turbo and in Colombia, and the value of differences. We can also affirm that it is possible to strengthen the inferential reading in the classroom, and with it the aspects of civic education that were addressed in this proposal, through a conscious selection made by the teacher of the reading material that will be taken to the classroom, which It must be related to the experiences of the students in their daily lives, with their interests and needs, as well as the problems that affect them, which for the specific case of a municipality such as Turbo, are permeated by multiple forms of violence.

Likewise, it generated reflection on the need to reconfigure our teaching practices, based on the way in which didactics guide reading practices in the classroom, in the light of new approaches that allow subjects understand their reality, and to that extent emancipate. That is, to form that critical, analytical subject, capable of making decisions in the face of the situations that concern them.

KEYWORDS: inferential reading, sociocultural practice, identity, plurality, assessment of differences.

PRESENTACIÓN

El trabajo de profundización, *La lectura inferencial: punto de referencia para la formación ciudadana en la escuela*, hace parte del proceso formativo de la Maestría en Educación- Modalidad de Profundización, en la línea enseñanza de la lengua y la literatura. El cual fue desarrollado entre mayo de 2016 y septiembre de 2018, en la Institución Educativa Santa Fe de Turbo-Antioquia –en adelante I.E. Santa Fe–, con estudiantes del grado 4° A.

Esta indagación surge en el interés de tres maestras por cualificar los procesos ligados a la lectura en el ámbito escolar. Particularmente, por la necesidad de fortalecer la *lectura inferencial* que constituye un requisito indispensable para ejercer la ciudadanía. Por tanto, es un tema que la escuela debe considerar con especial énfasis. De acuerdo con la Ley General de Educación 115 (1994), la escuela como escenario fundamental para la educación, tiene por función primordial formar para y desde el ejercicio de la ciudadanía.

Así pues, las estudiantes de Maestría en Educación en la modalidad de profundización, trabajamos en investigación aplicada según el fundamento que otorgan los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional –MEN–. Dicha investigación comienza por el reconocimiento de diversas problemáticas que acaecen en el ámbito educativo; y de manera particular, en las potencialidades y necesidades de los contextos escolares.

De este modo, los maestros y maestras en formación pueden plantear proyectos conceptual y metodológicamente pertinentes para dichos contextos, a fin de que el proceso permita la transformación de las propias prácticas institucionales. En esta medida, el trabajo de profundización parte de la lectura del contexto, la identificación de unas necesidades respecto a las prácticas de lectura, desde la perspectiva sociocultural y del análisis de las falencias que existen con relación a la *lectura inferencial*.

Esta última se constituye en un aprendizaje necesario para acceder a la comprensión de lo que leemos. Y para efectos de esta propuesta decidimos orientarla desde el enfoque sociocultural, el cual asume la lectura como un hecho y un acto social, que debe ser

estudiado, analizado, enseñado y aprendido desde una relación directa con el contexto y con la cultura.

Por esto, desde nuestro quehacer de maestras y el rol que ejercemos como tutoras del Programa Todos a Aprender –PTA 2.0–, decidimos realizar el trabajo de profundización enfocado en la lectura inferencial como tema central. Particularmente, buscamos establecer relación directa entre el proceso de lectura inferencial con la identidad, la pluralidad y la valoración de las diferencias; estos últimos, como elementos que hacen parte de una de las dimensiones constitutivas de la formación ciudadana.

Podemos llegar a considerar que solo en la medida en que un sujeto desarrolle capacidades para inferir información respecto de quién habla en un texto, de cuáles son las intencionalidades de este y de los mensajes que hay entre líneas, entre muchos otros aspectos, solo entonces ese sujeto podrá tener una participación efectiva en distintas situaciones de comunicación. Además, puede lograr acercarse a una lectura crítica de lo que ocurre a su alrededor y, con esto, tener elementos que le permitan ejercer su ciudadanía.

Como caso particular, en el grado 4^oA de la I.E. Santa Fe, la lectura y la formación ciudadana son dos aspectos que se trabajan de forma desarticulada. La primera se aborda como un acto cognitivo, el cual es asunto exclusivo de la escuela alejado de lo que se vive en la realidad de cada estudiante. Así mismo, direccionan la formación ciudadana solo desde el área de ciencias sociales como un concepto que puede ser aprendido, pero no se hace visible en la escuela.

Por estas razones, desde la *perspectiva sociocultural*, pretendemos que la lectura sea considerada como “una tarea social (se asumen roles, se muestran identidades, se interactúa, se ejerce el poder al leer)” (Cassany, 2010, p.3). En este sentido, la lectura tiene una relación directa con el planteamiento de Pérez Abril (2004), respecto a la necesidad de pensarla como condición indispensable para el ejercicio de la ciudadanía.

Pues de acuerdo con este último, “esa vía arroja luces para remover ciertas concepciones sobre la lectura y las funciones de la escuela respecto a ella” (p.73). Desde esta mirada, no podemos pensar la escuela por fuera de los ámbitos de formación política y ciudadana. Los

aprendizajes relacionados con el lenguaje, entre los que se encuentran la lectura y la escritura, cobran un papel muy importante, ya que ofrecen la posibilidad para formar sujetos que desarrollen capacidades para hacer lectura del mundo; y que puedan en virtud de esto, participar responsable y activamente en las decisiones que los afectan, como parte de una sociedad y una cultura.

Por lo anterior, gracias al proceso de formación de la maestría y a los aprendizajes y reflexiones que de esta se han desprendido, adquirimos cada vez más consciencia del sentido de nuestra práctica pedagógica respecto a la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de la lectura inferencial como requisito para la comprensión. Así mismo, frente a la urgencia de abordar asuntos relacionados con la formación ciudadana, los cuales exigen de una lectura comprensiva que permita empoderarse, participar, comprender el mundo, formarse, relacionarse. En síntesis, trabajar en la configuración de propuestas didácticas, que contribuyan al mejoramiento de los procesos de formación lectora en la escuela desde la realización de inferencias en cada uno de nuestros contextos de actuación profesional.

Pero más allá de esto, somos conscientes de la urgencia de revisar críticamente nuestras propias prácticas educativas, en torno a la lectura; con el ánimo de avanzar en los cambios requeridos para transformarlas y cualificar los procesos de acompañamiento y formación que debemos llevar a cabo con los y las estudiantes.

Es así como, para dar cuenta de estas exigencias, elegimos la Secuencia Didáctica como configuración didáctica propicia para trabajar en el fortalecimiento de la lectura inferencial. Lo que nos permite, a su vez, abordar la identidad, la pluralidad y la valoración de las diferencias, como aspectos centrales de la formación ciudadana.

De ahí que, la lectura, como práctica sociocultural, debe favorecer los procesos de identidad en los y las estudiantes, para que se reconozcan como parte de una cultura, un territorio y un devenir histórico y social. Así mismo, debemos favorecer espacios de interacción, diálogo y reconocimiento de aspectos humanos, sociales y políticos que nos unen; pero también de los que nos diferencian y son necesarios formar, en y desde el respeto y la validación de dichas diferencias.

Para lograr tal fin, acogemos el enfoque *Cualitativo* de la investigación en el ámbito educativo. Dentro de las características fundamentales de este enfoque se encuentran la búsqueda del conocimiento y el mejoramiento de distintas situaciones que hacen parte de las realidades educativas. Por esto, partimos del reconocimiento de los contextos y establecemos las problemáticas a las que buscamos responder desde la investigación, con especial énfasis en el registro sistemático de la práctica; lo que permite poner en diálogo a la teoría y la práctica, reflexión y acción, para luego dar cuenta de un hacer reflexionado (Osse, Sánchez & Ibáñez, 2006).

Así mismo, en coherencia con lo anterior, indagamos desde la metodología de *Investigación Acción*, que permite encontrar una correspondencia entre las fases que se plantean para su realización y los momentos que implica la puesta en marcha de la Secuencia Didáctica. Los postulados del método exigen la revisión y reflexión autocrítica de las prácticas educativas, desde las cuales podemos avanzar en la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Latorre (2005) también afirma que la *investigación-acción* se presenta como una metodología que contribuye a la mejora de la práctica educativa.

Como parte esencial de la presentación, a continuación, presentamos la organización de los capítulos que componen nuestro trabajo de profundización:

En el primer capítulo presentamos la construcción del problema de investigación, a partir de la lectura del contexto del municipio de Turbo, en el departamento de Antioquia; como escenario en el que se encuentra ubicada la Institución Educativa Santa Fe. Además, desarrollamos el análisis de antecedentes legales e investigativos, el planteamiento del problema, la justificación, el objetivo general y los específicos.

Las lecturas para el desarrollo de este primer apartado permiten enfocar la mirada en las dinámicas económicas, políticas, sociales, educativas, entre otras, que se viven en el territorio; a su vez que facilitan comprender cuáles situaciones permean la escuela. No podemos pensar en una propuesta que favorezca la lectura inferencial si desconocemos el referente que permita leer la realidad de manera detallada.

En esta medida, pudimos constatar que esta propuesta de profundización es viable en la escuela. Pues permite incorporar lo que vivimos en el contexto a las prácticas educativas, desde el enfoque sociocultural. Además, logramos concluir que, en la medida en que se fortalece la lectura inferencial, como requisito indispensable para la comprensión, se pueden fortalecer paulatinamente asuntos centrales de la formación ciudadana como son: la identidad, la pluralidad y la valoración de las diferencias.

En el segundo capítulo presentamos el marco teórico-conceptual que está integrado por cuatro categorías. Estas constituyeron los referentes sobre los cuales construimos nuestra propuesta de profundización. Una de las categorías es la lectura como práctica sociocultural, en la cual hicimos énfasis en los procesos de comprensión lectora y en las implicaciones de la lectura inferencial asumidas desde este enfoque.

Otra de las categorías que planteamos es la lectura como requisito para la formación ciudadana. Esta nos permitió comprender que con la lectura podemos transitar hacia las lecturas del mundo, y que se debe asumir como derecho, como práctica viva, como medio de desarrollo de los individuos para ejercer la participación ciudadana. Cabe anotar que, mediante la realización de inferencias el sujeto se acerca a esas lecturas; porque leer es comprender y es allí cuando la lectura inferencial cobra su importancia como el eje que sostiene este trabajo de profundización.

También tenemos la categoría denominada la Secuencia Didáctica una configuración didáctica que favorece el análisis de la práctica educativa. Establecer esta categoría nos condujo a leer autores que la sustentaran, pues tuvimos claro que no la asumiríamos como un instrumento sino como una configuración didáctica que posibilita el análisis y la reflexión, que desde la práctica educativa se requiere. Es decir, que fuera el hilo conductor con el que conectamos las actividades que llevaríamos a cabo durante el tiempo de intervención.

Finalmente, presentamos la categoría reconfiguración de las prácticas de los maestros. Esta nos llevó a reflexionar acerca de reconfigurar las prácticas a la luz de estas nuevas maneras de emprender el quehacer pedagógico. Lo que también deja claro es la necesidad de indagar

y profundizar en las posibilidades que permite la enseñanza y el aprendizaje de la lectura inferencial, desde el enfoque sociocultural.

Además, en esta planteamos que los maestros y maestras estamos llamados a revisar nuestra práctica, desde las posibilidades que propone el diálogo de la teoría con la praxis. Lo anterior es un asunto fundamental para la construcción de sociedad y para la formación de una ciudadanía que se reconozca a sí misma, desde la identidad, la pluralidad y la valoración de las diferencias.

El tercer capítulo trata del diseño metodológico, concebido desde el paradigma cualitativo de la investigación y desde el enfoque de la Investigación Acción en educación. En este presentamos todo lo referido a los pasos de la investigación, que tienen correspondencia con los objetivos trazados. El paso 1: Diagnosticar y descubrir una preocupación temática "problema" mediante la aplicación de una prueba diagnóstica y el proceso de observación de las dinámicas del aula, permitió caracterizar las prácticas de lectura inferencial de los y las estudiantes del grado 4° A de la Institución Educativa Santa Fe.

Los pasos 2 y 3 de diseño e implementación del plan, los hicimos mediante la intervención pedagógica en el aula, a través del diseño e implementación de la Secuencia Didáctica. Luego en el paso 4, de reflexión e integración de resultados, que corresponde al cuarto objetivo, entramos a valorar los efectos de la Secuencia Didáctica como configuración que posibilita el fortalecimiento de la lectura inferencial y con ella algunos de los aspectos centrales de la formación ciudadana (identidad, pluralidad y valoración de las diferencias), desde el enfoque sociocultural de la lectura.

Estos pasos de la Investigación Acción –IA–, nos permitieron definir las técnicas e instrumentos de recolección de la información, reconocer los participantes desde su nivel de vinculación en la investigación y establecer el proceso de análisis e interpretación de los datos; como también la pertinencia, el asumir posturas responsables con el manejo de esta y establecer consideraciones éticas de acuerdo con la población que fue partícipe en la investigación.

En el cuarto capítulo presentamos el análisis y discusión de los resultados, en el que establecemos los hallazgos frente a cada objetivo trazado, producto de la recolección de la

información en cada uno de los momentos de la Investigación Acción. A partir de los resultados de la prueba diagnóstica, de las reflexiones que consignamos en nuestros diarios de campo, de las notas de lo observado en el aula y de los talleres que realizaron los y las estudiantes del grado 4° A, lo cual favoreció la caracterización de las prácticas de lectura de estos y estas.

La anterior información fue tomada como punto de partida para el diseño e implementación de la Secuencia Didáctica y a su vez permitió valorar su impacto. De igual manera, en este capítulo discutimos estos hallazgos, lo que llevó a ponerlos en diálogo con el marco teórico y con los antecedentes que rastreamos.

Por último, presentamos el quinto capítulo, en el cual damos a conocer las conclusiones del trabajo de profundización y las recomendaciones para docentes, maestros y maestras en formación y directivos que desean poner en práctica una propuesta como la nuestra. Así mismo, dimos a conocer, por una parte, los efectos que esta propuesta de profundización generó en los actores que estuvimos presentes, y por otra, algunos asuntos que no alcanzamos a abordar por situaciones de tiempo y por los límites que establecimos para este trabajo; pero que pueden derivar en otras investigaciones.

Para finalizar esta presentación, es preciso aclarar que en las reflexiones y análisis en torno a nuestro trabajo de profundización fue necesario reconocer las características de los sujetos que participaron. Aquí los presentamos acompañados de los artículos *los* y *las*, como un asunto de identidad, para darles un lugar de reconocimiento a los niños y las niñas, así como al resto de actores que tuvieron injerencia a lo largo de todo el trabajo; máxime porque el trabajo busca fortalecer la lectura inferencial, y con ella, algunos aspectos centrales de la formación ciudadana.

Cabe aclarar que, los nombres de los y las estudiantes han sido cambiados para garantizar su derecho a la privacidad y como un aspecto que concertamos y quedó pactado en los consentimientos informados. Así mismo, nos incluimos en todo el relato porque fueron nuestras experiencias, percepciones, puestas en escenas, tensiones, temores, avances y retrocesos, los que enriquecieron el trabajo; aspecto que tratamos de recrear a través de la escritura. Además, especificamos que, en el presente trabajo de profundización, dos de las

autoras no somos docentes de base de la Institución Educativa Santa Fe, pero participamos como tutoras del Programa Todos a Aprender –PTA 2.0–.

También consideramos necesario dar a conocer las dudas en el inicio de la investigación. Especialmente encontramos que, al revisar críticamente las propias prácticas se accede a un camino que en principio es insospechado. La pretensión fundamental que esto constituye es la de desacomodarse y confrontarse para dejar de lado muchas de nuestras *certezas* y ser autocríticas; lo cual significó para cada investigadora un reto muy grande y muchos aprendizajes. Es por esto que, a continuación, procedemos a presentar cada uno de los apartados de nuestro trabajo de profundización.

CAPÍTULO 1 - CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Contextualización

El trabajo de profundización, *la lectura inferencial: punto de referencia para la formación ciudadana en la escuela*, se lleva a cabo en el municipio de Turbo (Antioquia); ubicado en el Golfo de Urabá a orillas del Mar Caribe. El municipio limita con los departamentos de Chocó y Córdoba. Está conformado por 18 corregimientos, 225 veredas y 2 resguardos indígenas. Además, tiene una extensión que oscila entre los 3.055 km² y los 3.090 km², con una altura de dos metros sobre el nivel del mar (Keep, 2009).

Turbo fue erigido como municipio hace 177 años, lo cual lo ubica como una de las poblaciones más antiguas de la región del Urabá antioqueño. En su historia, las comunidades han mantenido relación constante con el mar, y en los últimos años ha venido cobrando un interés particular en lo referente a los nuevos desarrollos portuarios del país.

Según el Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019 (*s.f.*), Turbo presenta muchas problemáticas, tales como: insuficiente infraestructura educativa, falta de inversión social, deficiencias en el suministro de agua potable, falta de oportunidades de acceso y permanencia en relación con la cultura, la educación, el empleo, la salud, entre otros. Todo esto evidencia carencias en la implementación de políticas públicas que impulsen el desarrollo social de cara a las necesidades básicas de la población, que respondan a los altos índices de descomposición social, pobreza y desempleo.

De otro lado, los grupos armados de distintos bandos tienen una fuerte influencia en este territorio. Por ejemplo, desde la década de los 70's, las guerrillas de las FARC y el EPL hicieron su arribo a esta zona. Años después llegan también las autodefensas y otros grupos delincuenciales a este territorio, que por ubicación geoestratégica constituye la ruta privilegiada para el tráfico de droga y armas.

Las pugnas de estos grupos delictivos por el control territorial se convierten en factor generador de múltiples violencias, ponen a la población civil en medio de las disputas y ocasionan una violación sistemática de derechos. De igual forma, la riqueza de sus recursos naturales ha significado conflictos por la apropiación de las tierras.

Todos estos factores crean ciclos de violencia que se intensifican en distintos momentos de lo que va corrido en estas tres décadas, y han dejado miles de víctimas de distintos hechos, tales como: homicidios, desplazamientos, lesiones personales, desapariciones y torturas; por lo que ha sido catalogado como uno de los municipios más violentos del país.

De acuerdo con el reporte generado en la página web de la Unidad de Víctimas, en Turbo, a la Fecha del primero de julio de 2017, se presentan las siguientes cifras de hechos victimizantes que han marcado a este municipio. En total son 88.718 víctimas del conflicto armado registradas, de las cuales se identifica un total de 16.165, “víctimas directas de desaparición forzada, homicidios, fallecidas y no activos para la atención” (RNI, 2018, p.1).

Este panorama incide en la configuración del ciudadano turbeño, quien desde la niñez adquiere patrones de conducta que se masifican y trascienden a la escuela. Tales como: la recurrencia a la agresión física y verbal para resolver los conflictos, las actitudes que silencian e invisibilizan al otro, la indiferencia frente a actos de injusticia, la intimidación, la discriminación y el rechazo a la diferencia, entre otras. Ya que, un contexto en el que predomina la imposición de la fuerza antes que la democracia y la libre expresión, genera impactos en las maneras de relación de los individuos.

La desconfianza, el miedo, la apatía, la poca credibilidad ante el estado, el ausentismo en la participación política, la indiferencia y la intolerancia entre otros aspectos, se han convertido en conductas comunes que permean la cultura turbeña. Por esta realidad es prioritario reflexionar acerca de la formación ciudadana que reciben los y las estudiantes; por lo que, queda la tarea de apuntarle a la formación de sujetos críticos, asertivos, autónomos y proactivos.

Ahora bien, bajo el análisis del contexto educativo podemos decir que, en el municipio de Turbo la educación es certificada y está direccionada por las orientaciones que brinda el Ministerio de Educación Nacional –MEN–; las cuales son impartidas a través de la

Secretaría de Educación del municipio. Además, Turbo cuenta con una planta docente que oscila entre los 1400 y 1500 educadores, con 39 instituciones educativas oficiales focalizadas por el Programa Todos a Aprender –PTA 2.0¹; el cual apunta a mejorar la calidad educativa en las áreas de lenguaje y matemáticas de la básica primaria y en preescolar.

En cuanto a calidad educativa, podemos decir que, en los últimos años, el municipio ha ido mejorando los resultados del *Índice Sintético de Calidad Educativa* en la básica primaria –ISCE², que pasó de 4.2 en el 2014 a 5.01 en el 2015. Sin embargo, dichos resultados se encuentran aún por debajo del promedio Nacional, que era de 5.4 en 2104 y subió a 5.6 en el 2015.

Cabe anotar que el avance fue ante todo en el área de lenguaje, gracias a diversas estrategias que propendieron por fortalecer los procesos de lectura y escritura, para lograr mejores desempeños. Proyectos y programas como: Proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad –PILEO–, Turbo lector, Maratones de Lectura, tertulias literarias, recitales poéticos, rastreo y socialización de experiencias significativas en lectura y escritura, entre otros, posibilitaron dichos avances.

No obstante, esos procesos tienen que orientarse a contribuir no solo en el ámbito académico. Las políticas públicas educativas deben apuntar siempre a promover la formación del ser integral, desde distintas dimensiones: política, social, intelectual, ética y espiritual; pues las realidades sociales así lo requieren.

Se necesita un compromiso decidido frente a la formación con equidad, valoración, respeto por las diferencias, fomento de la libre expresión, reconocimiento de las potencialidades de los sujetos, fortalecimiento del trabajo conjunto, incentivos a la solidaridad y la pluralidad; entre muchos otros asuntos que tienen una relación directa con la formación ciudadana y que presentan fuertes rupturas en nuestra sociedad.

¹ Programa para la excelencia docente y académica Todos a Aprender, PTA 2.0

² El cual tiene una escala del 1 al 10, siendo 1 el nivel más bajo y 10 el superior.

Después de presentar este breve panorama del municipio de Turbo, es necesario focalizar la atención en la Institución Educativa Santa Fe, la cual se encuentra ubicada en el barrio del mismo nombre, sobre el *kilómetro 1* de la vía nacional. Esta Institución está a escasos 250 metros de la playa, por lo que hasta sus salones llega el sonido de las olas y la brisa de la tarde, que se pasean por las aulas llevando consigo el aroma típico del mar, envuelto en un viento suave que refresca las tardes calurosas y se presenta como un regalo para toda su comunidad.

Actualmente, la institución alberga 1545 estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria, media vocacional y tercera jornada. La comunidad educativa está conformada por habitantes de los barrios: Santa Fe, la playa, El pescador, Barrio Mocho, El Siete de Agosto, Las Flores, Las Malvinas, Manuela Beltrán, Robledo y Jesús Mora. Cabe resaltar que, en la Institución, en su gran mayoría, las familias son desplazadas por la violencia; y han llegado principalmente de los departamentos de Chocó y Córdoba.

A partir de información recolectada, a través de visitas domiciliarias, realizadas por las docentes de la institución, podemos inferir que los habitantes de este sector se ganan la vida en oficios informales. Además, en su composición familiar predominan las madres cabeza de familia y los hogares son extensos o consanguíneos, por lo que algunos niños y niñas viven con tíos y abuelos.

A partir de los acompañamientos en el aula que se llevan a cabo desde el PTA 2.0, es preciso decir que en el aspecto académico evidenciamos distintas fortalezas en los y las estudiantes del grado 4ºA. Una de estas consiste en la disposición y apertura de los niños y niñas a aprender cosas nuevas

Por esto, siempre reciben a quien llega a su salón con una sonrisa y un saludo y evidencian interés por lograr los retos que se les proponen. También es importante señalar que poseen fortalezas en la representación y dramatización de obras, cuentos y fabulas, entre otras manifestaciones artísticas.

En cuanto a los aspectos a potenciar reconocemos que, en el discurso de los maestros, en los documentos institucionales y en los planes de estudio, la lectura ocupa un lugar central, como lo contemplan: el PEI de la I E Santa Fe que tiene como propósito “crear la lectura

como un hábito en los estudiantes y con ello elevar el nivel intelectual de la población”. (2012, p.62). Así mismo, en el comentario de una de las docentes:

“Para mí la lectura es muy importante, constantemente busco que mis estudiantes mejoren en su proceso de lectura a través de ejercicios, actividades de selección múltiples, los desafíos que proponen los libros del PTA, las lecturas en voz alta, los concursos de lecturas y las preguntas del reto Saber”. (CN, M3, CDL).

Lo anterior nos deja ver que la lectura se considera como la base fundamental del aprendizaje. Además, en la I.E. Santa Fe se han emprendido esfuerzos por participar en algunos de los programas propuestos desde la Secretaría de Educación del municipio y se acogió el acompañamiento ofrecido desde el PTA 2.0. No obstante, la lectura sigue siendo accesoria. Es decir, en la cotidianidad escolar no representa algo distinto, es considerada como una tarea más, y cuando se habla de la necesidad de fortalecerla, se designa a los docentes del área de lenguaje y a las maestras y maestros de los primeros grados como principales responsables de la misma, como lo esboza el siguiente comentario de la maestra de lenguaje:

“Este asunto de la lectura y la comprensión, siempre nos lo dejan a las maestras de lenguaje, los otros maestros no se sienten responsables de ayudar a los estudiantes en este proceso. Por eso lo que nosotras logramos hacer es poco, comparado con las necesidades que presentan en cuanto a la lectura” (CN, M3, CDL)³

De otro lado, frente a los procesos de convivencia es evidente que, tanto en el aula como fuera de ella, se presentan constantes situaciones de menosprecio hacia quienes están en alguna situación de desventaja. Estas circunstancias conllevan burlas, señalamientos y el consecuente silenciamiento de las voces de los niños y las niñas, que van quedando relegados y no se atreven a compartir sus puntos de vista, ni a preguntar o solicitar ayuda cuando no comprenden algo.

Situaciones como estas, aunadas a la falta de tiempo para responder a las múltiples tareas y compromisos que deben asumir los docentes en su carga laboral, implican que no se dediquen espacios suficientes para abordar las problemáticas del aula de manera dialogada.

³ CN- cuaderno de notas; M3- maestra 3; CDL-conversatorio docente de Lenguaje

Por eso, la sanción disciplinaria se convierte en la única opción desde la cual se espera que los y las estudiantes respondan y se autorregulen; aunque sea por el temor a recibirla.

Así, dejan de lado posibilidades para aprender, construir conjuntamente reflexiones y acciones que estén dirigidas a incentivar el respeto mutuo, la solidaridad, la equidad y todos los demás valores y actitudes que contribuyan al mejoramiento de la convivencia; y de paso, favorecer la formación ciudadana de manera consciente, activa y propositiva.

Ante esto es valioso recoger los planteamientos de Silveira (2013), para quien la lectura ha sido valorada como una actividad fundamental, que transversa todos los procesos de enseñanza y de producción del conocimiento. La autora afirma que, más allá de esto, la lectura debe ser considerada como “crucial para desenvolverse con plenitud en la actividad ciudadana” (p.107).

Por lo que, en la escuela debemos establecer vínculos entre la lectura y la ciudadanía. Sin embargo, para muchos docentes, estos son asuntos que marchan por vías distintas. La mirada que prima alrededor de la lectura es que, esta es necesaria para avanzar en la vida académica; pero pese a dicho reconocimiento, se presentan múltiples falencias frente a la misma.

De ahí que, considerarla como una práctica social y ciudadana que incorpora la necesidad de hacer también lecturas críticas y propositivas de las dinámicas sociales, culturales, económicas y políticas que nos rodean, es todavía un enorme reto para la escuela. Esto último guarda una relación directa con la participación de los y las estudiantes, pues no son tenidos en cuenta en la toma de decisiones de lo que ocurre en la vida escolar; ni siquiera son escuchados sobre los asuntos que los afectan.

Solo se habla de participación democrática en la escuela cuando realizan las elecciones de personero, contralor y otros estamentos institucionales. Con esto reducen y restringen la experiencia democrática solo al momento de la elección, al derecho al voto, sin que existan espacios de revisión y reflexión de la responsabilidad que tiene la escuela frente a la formación ciudadana y todo lo que esto implica.

Es generalizada la idea de que los asuntos políticos y sociales le corresponden exclusivamente al área de ciencias sociales. Lo que ocurre es que, los piensan más como un

contenido temático que deben aprender los y las estudiantes, pero no como una posibilidad para que vivencien o para que aprendan, a partir de las dinámicas sociales presentes en la escuela.

Por esto, es usual que los maestros y las maestras piensen que la responsabilidad de la formación ciudadana recae principalmente en las ciencias sociales. Pues, desde esta área accedemos a los contenidos relacionados con el reconocimiento de la identidad del ser, las diferencias y semejanzas de las culturas, los grupos étnicos, las costumbres, las festividades tradicionales, la pertenencia a grupos (familia, barrio, colegio...), entre otros.

Sin embargo, la formación ciudadana es compleja, por lo tanto, debe apoyarse desde diferentes escenarios escolares y extraescolares. Desde el ámbito escolar, como lo propone la UNESCO (2015), la formación ciudadana en la escuela requiere del apoyo de todas las disciplinas para la comprensión de diversos aspectos de la vida en sociedad.

Por ejemplo, en nuestro caso, desde el área de lenguaje es necesario afianzar la lectura inferencial de diferentes tipos de textos. Esto contribuye a la formación ciudadana, en la medida en que los y las estudiantes logran comprender e interpretar la información implícita que se da en los textos de su cotidianidad y pueden encontrar distintas relaciones de significado entre esas lecturas y su realidad.

Todo esto les permitirá tomar posturas, opinar de forma consciente y participar en la toma de decisiones desde lo colectivo, pensar en el bien común, en la necesidad de construir de manera conjunta opciones para enfrentar las diferentes problemáticas que se encuentran en el aula y fuera de ella.

1.2 Antecedentes

A continuación, presentamos los antecedentes legales que dan sustento a nuestro trabajo de profundización, el cual tiene como eje principal la lectura inferencial, con miras a contribuir sobre algunos aspectos centrales de la formación ciudadana; como es la identidad, pluralidad y valoración de las diferencias.

Para iniciar, fue necesario revisar lo que otros y otras han hecho respecto al tema de nuestro interés. Esto nos permitió reconocer sus investigaciones y derivar algunos aportes para nuestro trabajo de profundización. De manera particular, nos concentramos en aquellos trabajos y referentes que representan antecedentes de orden legal e investigativos. A continuación, se presenta una síntesis de los aspectos centrales que retomamos.

1.2.1 Antecedentes legales

Para comenzar, nos acogemos a la Constitución Política de Colombia de 1991, que en su artículo 67 establece que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” (p.18). De igual forma, nos apoyamos en la Ley General de Educación (1994), particularmente en el artículo 5, relacionado con los fines de la educación, de los cuales nos interesa resaltar los siguientes: el numeral 3, en el cual se establece como fin de la educación para los ciudadanos: “La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” (p.2); el numeral 6, en el que se plantea que se debe favorecer “El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad” (p.2); y el numeral 9, que enuncia lo siguiente como uno de los fines de la educación:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país (1994, p.2).

Desde estas consideraciones normativas, entendemos que la educación es un derecho y una obligación del estado. Por lo tanto, todos los procesos que llevemos a cabo en la escuela están vinculados al propósito de dar cuenta de ese derecho; y deben estar orientados a formar sujetos que puedan leer críticamente lo que ocurre a su alrededor y estar preparados para aportar al bienestar común y al desarrollo del país.

Otro documento central, en materia de referentes legales, es el de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del MEN (2006), en el cual se plantea lo siguiente respecto al ejercicio de una ciudadanía responsable:

Este ejercicio es viable a través del lenguaje, porque con él los seres humanos expresan la visión que han construido del mundo, del entorno, de su forma de relacionarse con éste y con sus congéneres, lo cual supone usos del lenguaje en los que una ética de la comunicación propicia la diversidad, el encuentro y el diálogo de culturas, a la vez que se constituye en cimiento de la convivencia y del respeto, pilares de la formación ciudadana (p.23).

Como docentes en el área de lenguaje, estos planteamientos nos comprometen a trabajar desde diferentes usos y estrategias en el fortalecimiento de la formación ciudadana. Desde ahí nos ratificamos en el convencimiento de que, sin el acceso a la lectura, desde una mirada sociocultural, sin el mejoramiento de las formas en que se lee, ni el énfasis en la lectura inferencial, es muy difícil poder lograr estos propósitos.

Por lo que, la lectura debemos concebirla como una práctica indispensable para pensar la participación crítica y activa de los y las ciudadanos/as. Desde esta se promueven las capacidades críticas y reflexivas de los sujetos ante las situaciones que les atañen, lo cual es fundamental para la toma de decisiones de manera autónoma y responsable.

Del mismo modo, para nuestro proyecto de profundización es fundamental recoger lo que se plantea en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), en relación con la lectura. Estos reconocen la comprensión como la constante búsqueda, construcción y reconstrucción de los significados y los sentidos que establece un sujeto, al enfrentarse a cualquier texto, pero siempre en interacción con el contexto sociocultural en el que se encuentra inmerso:

Leer es un proceso de construcción de significados, a partir de la interacción entre el texto, el *contexto* y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está solo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión (p.47).

Como se puede apreciar, en esta concepción de lo que es leer, es preciso contar con los saberes que los y las estudiantes poseen respecto al mundo. Por tanto, cada vez más se deben fortalecer esos intercambios y experiencias, en las que los sujetos puedan ampliar sus referentes. Así mismo, será necesario que el lector no se quede en el plano de lo *literal* y que trascienda a la *inferencia*, pues esta última será requisito para hacer lecturas críticas de lo que lo rodea; solo así se podrá hablar de comprensión.

Tal como se plantea en los Estándares Básicos de Competencia de Lenguaje (2006), en los que se afirma lo siguiente:

Se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión (p.25)

En el mismo sentido, los Estándares Básicos de Competencia Ciudadana (2006) plantean, la necesidad sentida, que como sociedad tenemos, para aprender a tramitar los conflictos de manera pacífica y para entender la importancia de vivir en medio de relaciones humanas; basadas en el respeto y en la búsqueda permanente de condiciones más armoniosas y dignas para la convivencia. Por esto, la concepción de formación ciudadana que se plantea en este documento:

Supone apoyar el desarrollo de las competencias y los conocimientos que necesitan niños, niñas y jóvenes del país para ejercer su derecho a actuar como agentes activos y de manera constructiva en la sociedad: para participar activa y responsablemente en las decisiones colectivas de manera democrática, para resolver los conflictos en forma pacífica y para respetar la diversidad humana (p. 154).

Pese a que las competencias ciudadanas se desarrollan con mayor rigor en los contenidos propios de las ciencias sociales, consideramos que esta no es la única área del conocimiento que debe ocuparse de ellas, pues vivimos en una sociedad que requiere con urgencia, desde diversos ámbitos, el fortalecimiento de las capacidades que pretenden desarrollar los y las estudiantes.

Por tanto, desde el área de lenguaje también se debe apuntar a formar ciudadanos de manera integral, siendo conscientes que la lectura es fundamental en esta tarea, particularmente, desde el abordaje del enfoque sociocultural y del trabajo con la lectura inferencial, puesto que, desde el uso de textos que impliquen situaciones comunes a los y las estudiantes, a sus vivencias, a los asuntos que los afectan y los involucran, desde la comprensión de los mismos, se puede aportar al fortalecimiento de las relaciones entre los sujetos, tal como lo establecen, tanto el enfoque sociocultural de la lectura y la formación ciudadana.

Finalmente, desde los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lengua Castellana –DBA– (2016), abordamos específicamente aquellos relacionados con la necesidad de fortalecer la lectura inferencial. Cabe anotar que, la estructura de los DBA presenta ejemplos de las evidencias de aprendizaje, que buscan dar cuenta de aquellos aprendizajes que el estudiante puede alcanzar en su proceso de formación. Algunos de estos se listan a continuación:

- a) “Infiere el significado de palabras desconocidas, según el contexto donde se encuentren” (p.18).
- b) “Infiere las temáticas que desarrolla un texto a partir de la información que contiene y el contexto de circulación en que se ubica” (p.22).
- c) “Infiere la intención comunicativa de los textos (narrar, informar, exponer, argumentar, describir) a partir de las circunstancias en que han sido creados” (p.30).
- d) “Infiere el significado de palabras de acuerdo con el contexto en que se encuentren y los propósitos en que se enmarquen” (p.36).
- e) “Infiere múltiples sentidos en los textos que lee y los relaciona con los conceptos macro del texto y con sus contextos de producción y circulación (p.38).
- f) “Infiere significados implícitos, referentes ideológicos, sociales y culturales en los medios con los que interactúa” (p. 40).
- g) “Infiere la relación de los mensajes emitidos por los medios de comunicación masiva dentro de contextos sociales, culturales y políticos” (p.48).

Como se puede apreciar, los DBA están dispuestos de manera gradual, pero serán los maestros y maestras quienes definan cómo contextualizar estos ejemplos; de acuerdo con las características del contexto en el que trabaja y a los ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes. Lo importante es que todos partan de la inferencia como requisito de la comprensión lectora.

Abordar estos referentes legales nos permitió consolidar nuestra propuesta y hacer hincapié en la lectura inferencial como parte integral de la comprensión lectora; pues finalmente esta última es la esencia del acto lector. Así, leer es ante todo comprender y es imprescindible favorecer el desarrollo de las capacidades inferenciales para posibilitar mejores desempeños académicos y sociales. De igual forma, como complemento fundamental para acercar a los sujetos a lecturas críticas y propositivas de sus realidades, la formación ciudadana debe trabajarse considerablemente desde todos los ámbitos escolares; y no solo en el área de Ciencias Sociales, sino como un objetivo común de la educación en todos los niveles.

1.2.2 Antecedentes investigativos

En el proceso de rastreo de antecedentes investigativos que realizamos, se encuentran 15 tesis: dos desde el ámbito Internacional y el resto Nacionales. Pese a que algunas hacen alusión a la lectura como derecho, en la mayoría de las tesis rastreadas no encontramos de manera explícita la relación entre la lectura y la formación Ciudadana.

Solo se encontró una tesis que se acerca a nuestro tema de investigación, esta es la de Pineda y Castaño (2013), la cual lleva como título: Discursos docentes sobre la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria, en esta se abordan los discursos que utilizan los docentes sobre la enseñanza de la lectura, tanto en el área de español como en las otras áreas del conocimiento.

En esta investigación, las autoras llevaron a cabo una serie de entrevistas a los docentes. Esta actividad de indagación les permitió evidenciar cómo las prácticas pedagógicas, frente a la lectura, están inscritas en un enfoque tradicional y de qué manera, pese a que los maestros y maestras le confieren importancia a la lectura, los procesos no favorecen la comprensión.

Como resultado, plantearon la necesidad de estimular las competencias comunicativas de los profesores y darles a conocer nuevos enfoques de enseñanza de la lectura; para que la entiendan “como un derecho ciudadano que permite la construcción permanente de sentido para resolver problemas del conocimiento y de la cultura” (p.4). Este trabajo permitió pensarnos la posibilidad de materializar la premisa que afirma que, desde la lectura se puede aportar a la formación Ciudadana; lo cual se convierte en el pilar principal en el que pretendimos sostener nuestro proyecto de profundización.

Cabe resaltar que, el análisis de las tesis se llevó a cabo desde los objetivos generales, el enfoque metodológico, los referentes teóricos y las principales conclusiones que estos trabajos arrojaron, con el fin de establecer claridades sobre la importancia, la pertinencia y la viabilidad de nuestro trabajo de profundización.

A nivel internacional sobre lectura inferencial, se leyeron dos tesis. La investigación de Gutiérrez (2011) con el título: *La Comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica* y la de Madero (2011) titulada: *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. Ambas afirman que, en la medida que el estudiante reconoce que tiene un problema de comprensión e identifica el propósito de la lectura, se acerca a esta con un plan definido y utiliza estrategias que le van a ayudar a resolver el problema.

Estas lecturas nos permitieron comprender que es necesario fortalecer la lectura Inferencial en los primeros años de escolaridad y de esta manera mejorar los desempeños de los y las estudiantes en las etapas posteriores de la formación académica, como son el Bachillerato y la educación superior. Así mismo, pudimos ratificar que nuestra propuesta es pertinente e interesante; puesto que está pensada para el trabajo con los y las estudiantes de primaria de la I.E Santa Fe, en la cual se requiere concentrar esfuerzos por mejorar las capacidades de estos frente al establecimiento de relaciones de sentido al interior de los textos y de estos con lo que ocurre a su alrededor y con otros textos.

En el ámbito nacional encontramos la tesis de Gil (2010) titulada: *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años*.

Consideramos relevante la investigación en cuanto muestra un panorama acerca de las inferencias que los niños y las niñas pueden realizar a temprana edad y cómo se da el esquema de elaboración de las inferencias en los menores.

La investigación aporta a nuestra propuesta en la medida que sirve de apoyo para la sustentación respecto a que, en la escuela podemos y debemos trabajar la lectura inferencial desde los primeros años escolares. Esta no debe estar aislada de las prácticas de los docentes y no puede subestimarse a los y las estudiantes, al considerar que no están preparados para el acercamiento a la comprensión desde las inferencias.

En este mismo orden, la tesis de Chivatá (2015) denominada: *ver para leer Propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos*, evidencia cómo, a través de la implementación de una propuesta didáctica basada en talleres, que propicia las condiciones para que los y las estudiantes interactúen con el texto icónico, se puede fortalecer la lectura inferencial. Esta tesis, aborda la lectura inferencial desde el empleo del texto icónico, y en este aspecto, conversa con nuestra propuesta cuando pretendemos trabajar a partir de otros sistemas simbólicos, como también se puede trabajar desde distintas tipologías textuales.

La anterior afirmación cobra validez en la tesis de Leguizamón (2011), denominada: *Los jóvenes y sus tejidos del mundo (la lectura como práctica social)*. Esta investigación hace una propuesta en relación con la lectura como práctica social, que se teje a partir de la intertextualidad, como posibilidad de leer otros textos en el aula; lo cual va de la mano con lo que proponemos en nuestro proyecto.

En este mismo sentido, la tesis de Gallego y Hernández (2014) titulada: *Secuencia didáctica para potencializar los procesos de lectura en estudiantes de ciclo 3-2 de la institución educativa Alfonso Jaramillo Gutiérrez desde el enfoque de la identificación de textos de María Cristina Martínez*, nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de realizar un trabajo específico, desde el diseño de una Secuencia Didáctica que haga énfasis en la lectura inferencial.

Del mismo modo pudimos considerar que esta se puede trabajar no solo desde el texto escrito sino desde otros sistemas simbólicos, desde lo audiovisual, desde los actos

comunicativos propios del contexto y desde la lírica de las canciones que escuchan los y las estudiantes de manera habitual.

Por otro lado, al abordar el rastreo de investigaciones sobre ciudadanía, encontramos tres tesis a nivel nacional; La de Pimienta (2009) denominada: *Formación Ciudadana, Proyecto Político y Territorio*”, la de Orozco y Caro (2014) con su tesis titulada: *La formación ciudadana en los egresados de la licenciatura en educación con énfasis en ciencias Sociales de la universidad de Antioquia*, y la de Murillo (2014) titulada *Concepciones de participación política y de ciudadanía de estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Colombia del municipio de Carepa de la región de Urabá*.

Todas recalcan la necesidad de formar en la ciudadanía, desde la idea de ser ciudadano con las prácticas e imaginarios que esto conlleva, en la medida que se va dando nuestra comprensión del mundo. Por lo que, la práctica transformadora de la ciudadanía solo tiene sentido con base en la conciencia de nuestra situación, para ello hay que repensar el currículo; para formar a los ciudadanos activos que se requieren en la actualidad.

No obstante, consideramos pertinentes las recomendaciones que hacen estas investigaciones sobre la formación para la ciudadanía; pero, a la vez, son muy generales. Por esto, es necesario reflexionar desde todas las áreas del saber y, en consecuencia, derivar acciones pedagógicas que favorezcan la lectura y la comprensión. Lo cual contribuirá en la consolidación de ese ciudadano que la sociedad necesita y que estamos convencidas, que, desde el área de lenguaje, se puede potenciar.

Ahora bien, desde los objetivos de las investigaciones rastreadas encontramos que, en las relacionadas con la lectura, se busca fortalecer la lectura inferencial desde diferentes asuntos como: los procesos y estrategias para comprender un texto, la práctica social y el análisis del discurso; la lectura de textos icónicos y la identificación de tipos de textos. En la misma medida establecen la relación entre los procesos de comprensión y las habilidades de pensamiento inferencial. Por otro lado, en cuanto a la ciudadanía, los estudios hacen énfasis en la comprensión de las concepciones que se tienen de ciudadanía en la escuela, y respecto a la formación ciudadana, en las relaciones que existen entre el territorio y los aspectos políticos y sociales que lo definen.

Seguidamente, al llevar a cabo el análisis de las tesis rastreadas desde el enfoque y desarrollo metodológico, podemos afirmar que todas se sitúan en el paradigma Cualitativo. No obstante, en cuanto al enfoque se evidencia gran diversidad, algunas tienen enfoque Hermenéutico, Fenomenológico, otras abordan el enfoque de tipo Descriptivo-correlacional y otras emplearon un Método mixto.

Dos tesis abordaron la Investigación Acción Participativa, otra abordó la Investigación Acción Pedagógica, entre otros enfoques. Todo lo anterior permite mirar un panorama amplio y constatar que no hubo homogeneidad en estos. Sin embargo, la lectura de esta categoría lleva a pensar sobre los métodos, instrumentos y técnicas que se emplearon en las tesis y cómo pueden ser tenidos en cuenta a la hora de implementar la nuestra.

Respecto a los referentes teóricos de las tesis que abordan la lectura, se presentan como categorías centrales las siguientes: el Aprendizaje Significativo de Ausubel, Novak & Hanesian (1991); los procesos de Enseñanza Aprendizaje desde Vygotsky (1978,1988); la Lectura Crítica a partir de los postulados de Van Dijk (1999); la Lectura inferencial con Martínez (1997) y el Texto Icónico como lo plantea Lomas (1991).

El concepto de lectura, lo sustentaron con autores como Larrosa (1996), Solé (1996, 2008) Ferreiro (2002), Pérez Abril (2006) y Castrillón (2007). El encuentro con estos teóricos da sustento para hablar de la lectura como práctica social. Para reflexionar sobre cómo se viene trabajando en la escuela y cómo se deberían comenzar a replantear las prácticas de lectura y los procesos de comprensión en las aulas de clases.

De otro lado, los referentes teóricos de las tesis que esbozan el tema de la ciudadanía tienen como categorías centrales: Ciudadanía y Formación Ciudadana. De la primera en mención los autores que se destacan son: Cortina (1997) y Bolívar (2007). En la segunda encontramos que coinciden en: Freire (1972, 2004), Bourdieu y Passeron (2003) y Giroux (2001, 2004).

La lectura de estos teóricos lleva a afirmar que hay que superar el constructo tradicional de ciudadanía. Lo que lleva a concebir un ciudadano que no solo conozca y respete las normas, sino que participe en la construcción de estas. Para lograrlo, es necesario que se

fortalezcan los valores cívicos y morales, así como generar conciencia de colectividad y comprensión del contexto.

Es decir, ser ciudadano implica asumir una participación activa, en un determinado espacio en el que se interactúa. A ser ciudadano se aprende desde los procesos de educación y las interacciones sociales.

Luego de leer estas investigaciones podemos afirmar que, en cada una de ellas, se aborda la lectura, las inferencias y la ciudadanía de manera independiente. De ahí que, en alguna de las investigaciones se trata de caracterizar la lectura como una práctica social. Pero está más ligada a las pretensiones del lector, sus gustos o sus relaciones, que a sus derechos, responsabilidades, posibilidades y lugar que ocupa dentro de la sociedad; horizonte al que pretendemos apuntar con nuestro proyecto de profundización.

Por ello, a partir de nuestra área de formación y nuestro rol como tutoras del Programa Todos a Aprender –PTA 2.0–, pretendemos contribuir al fortalecimiento de la lectura inferencial de los y las estudiantes del grado 4° A, de la Institución Educativa Santa Fe. Con lo cual, estamos haciendo un aporte en el tejido de las relaciones sociales. Generamos espacios de reflexión, participación y toma de decisiones por medio de diferentes tipos de textos que traten asuntos como identidad, pluralidad y valoración de las diferencias; como asuntos centrales de la formación ciudadana tan necesarios en la escuela.

1.3 Planteamiento del problema

Según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el reporte de 2015⁴ establece que nuestro país continúa por debajo del promedio de la OCDE; en lo relacionado con la comprensión lectora. Nuestros y nuestras estudiantes se encuentran en los niveles de desempeño 1 y 2 en lectura: en el que se pide localizar información explícita y realizar

⁴ Informe nacional de Pisa 2015

asociaciones básicas, entre la información que contiene el texto y elementos que son de conocimiento común.

En total, el 72% no alcanza los niveles de desempeño 3, 4, 5 y 6 en lectura, por lo que debemos fortalecer asuntos como: hacer inferencias, contrastar, categorizar, establecer comparaciones, evaluar críticamente un texto y generar hipótesis, entre otros. Todos estos niveles se conciben como articulados entre sí para dar cuenta de la comprensión de un texto.

En Colombia la evaluación estandarizada que se aplica en la Educación Básica, en todo el territorio, recibe el nombre de *Pruebas Saber: 3°, 5° y 9°*⁵. En lo concerniente a la lectura, evalúan solo tres niveles que condensan los seis que plantea la prueba PISA.

Tal como se puede apreciar, en los Lineamientos para la aplicación muestral y censal (2016) del ICFES⁶, en los que se afirma que “las preguntas de la prueba se orientan a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas” (p.21). No obstante, las orientaciones para el trabajo con estos niveles de lectura siguen siendo un tema de discusión para maestros, maestras y demás académicos interesados en este asunto.

Las discusiones radican en que no hay consensos respecto de si se deben o no asumir los niveles de lectura como referentes para la comprensión lectora. Al respecto, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), hacen alusión al proceso de lectura desde los niveles: literal, inferencial y crítico intertextual; y que dejan explícita la necesidad de pasar por estos como tránsito hacia la comprensión lectora.

Mientras que, en el documento de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), que retoma planteamientos de este, no es tan explícita la diferenciación de dichos niveles. Aunque plantean algunos indicadores que, de manera progresiva y por conjuntos de grados, apuntan a lograr lo que en los lineamientos se propone.

⁵Son pruebas que se realizan anualmente a los estudiantes de los grados 3°, 5° y 9° de todos los establecimientos educativos. Evalúan las áreas de Lenguaje y Matemáticas en los grados 3°, 5° y 9° y Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas en 5° y 9°

⁶ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

Igualmente, desde la propuesta de los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lengua Castellana –DBA– (2016), no hay una alusión directa a los niveles de comprensión lectora. Solo presentan una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrollar en los y las estudiantes para cualificar sus desempeños.

Además, los DBA buscan coherencia con los referentes anteriores. Por esto es fácil identificar las evidencias de aprendizaje que aluden a aspectos propios de los niveles literal, inferencial y crítico intertextual, de los Lineamientos Curriculares. Sin embargo, más allá de la discusión sobre si los referentes legales se apoyan en los tres niveles o no, como ya se mencionó, lo que sí queda claro es que se evalúan en las pruebas nacionales.

Ahora bien, estas evaluaciones internacionales y nacionales han representado una alarma para el sistema educativo colombiano, con sus respectivos programas. Como respuesta se han implementado diferentes estrategias tales como: el Plan Nacional de Lectura y Escritura que dotó de 256 libros⁷ a los establecimientos educativos, realizó varios programas de formación docente y socializó algunas estrategias, para promover la lectura dentro del aula.

Las maratones de lectura, que se realizaron una o dos veces al año a nivel nacional, con el fin de mejorar el comportamiento lector, no han tenido el impacto que se esperaba en cuanto al fortalecimiento de la práctica de la lectura. De igual forma, la estadística del Plan Nacional de Lectura y Biblioteca (2003 y 2010), deja ver que respecto a la comprensión lectora en el país hay un déficit. En esta se da cuenta de lo siguiente:

Más del 70% de los niños y jóvenes colombianos pertenecientes al sistema educativo están en el nivel de lectura más básico: responden a preguntas cuya respuesta está explícita en el texto, pero tienen dificultad para establecer relaciones entre distintas ideas del texto, no tienen comprensión global y mucho menos hacen una lectura crítica para formarse una opinión sobre el texto (p.11).

De lo anterior se deduce que, la mayoría de los y las estudiantes han recibido un buen acompañamiento en lo que se refiere al reconocimiento de aspectos que corresponden con

⁷ Colección semilla

la lectura literal; pero no pasa lo mismo con la lectura inferencial y la crítica intertextual. De modo que, es necesario seguir avanzando en el fortalecimiento de estas.

Acá es pertinente recoger las reflexiones de Pérez-Abril (2013), quien frente a los resultados en este tipo de pruebas y lo que generan en el país, afirma que:

Esa realidad de bajos logros, insistamos, es algo muy estable, nos ha acompañado en el tránsito de un siglo a otro... han corrido miles de páginas de diagnósticos, estudios, resultados y, por supuesto, noticias. También han corrido costosos procesos de adiestramiento y preparación en la resolución de exámenes estandarizados, para que a los colegios les vaya mejor. Pero como vemos las cifras no cambian (p.5).

Además, resalta la labor que han llevado a cabo muchas instituciones, docentes investigadores y otros académicos que trabajan para mejorar la calidad de la educación en distintos aspectos; no obstante, insiste en que es necesario replantear muchas políticas que llegan desarticuladas y sin las condiciones de infraestructura ni de formación profesional para su implementación en la escuela.

Así mismo, pone de manifiesto que debemos preguntarnos por el rol que cumple esta, frente a la cualificación de los procesos relacionados con la lectura. Aquí caben preguntas como: ¿cómo se lee en la escuela?, ¿qué discursos se manejan en la escuela?, ¿los y las docentes y los y las estudiantes conversan para promover la comprensión de lo que se lee en el aula?, ¿qué tipo de estrategias pedagógicas y didácticas se están implementando para afianzar la lectura inferencial y crítica? Interrogantes fundamentales que hay que resolver antes de proponer estrategias en este sentido, con miras a tener un conocimiento real de la situación.

Después de presentar este breve panorama de la situación de la lectura en Colombia y revisar las orientaciones ministeriales, es importante decir que, nuestro interés investigativo no está puesto en el trabajo con los niveles de lectura, pero era necesario abordar, de manera sucinta, la discusión que hay en torno a este tema. Porque se podría presentar una confusión con el objeto de estudio de nuestro trabajo de profundización, el cual es la lectura inferencial, entendida como requisito indispensable para acceder al posicionamiento crítico de todo ciudadano.

Cabe anotar que, por la línea delgada existente entre lectura inferencial y crítica se hace necesario hacer la diferenciación entre ambas, desde los planteamientos de Cassany (2013) en los cuales sostiene que la última en mención es el nivel más alto de comprensión, y que requiere de la lectura literal e inferencial, por lo que en esta última el lector ha de identificar imaginarios, puntos de vista, reconocer que hay múltiples miradas de la realidad, que surgen de los rasgos ideológicos de los sujetos.

Ubicadas en esta perspectiva y desde la experiencia como tutoras del PTA 2.0, hemos observado que, en las Instituciones Educativas del municipio de Turbo, la lectura se orienta hacia el cumplimiento de tareas de las distintas áreas de conocimiento; como una actividad de entrenamiento para las pruebas nacionales; y como estrategia de control disciplinario, entre otros.

Además, las prácticas de lectura se centran en indagar aspectos explícitos de los textos, que no requieren establecer relaciones con los saberes previos, no exigen plantear hipótesis, escudriñar pistas, establecer relaciones de sentido o sentar una postura frente a lo que plantea el texto. Es decir, no abordan la lectura inferencial, la cual, en términos de Martínez (2013), implica “un proceso de búsqueda continua por parte del oyente o lector de las relaciones de significado propuestas en los enunciados de un texto (oral o escrito) en cuyas formas de manifestación tal actitud de respuesta activa ya había sido considerada” (p.4). Por lo tanto, a partir de los planteamientos de esta autora, y sus investigaciones, consideramos que es necesario trabajar en el fortalecimiento de la lectura inferencial.

Ahora bien, la Institución Educativa Santa Fe no es ajena a lo que se vive en el municipio. Los resultados del informe *Siempre Día E de 2015*, del Ministerio de Educación Nacional – MEN–, arrojaron que las principales dificultades que presentan los y las estudiantes del grado 3°, frente a la comprensión de lectura, radican en que no identifican las intenciones, propósitos y perspectivas presentes en un texto.

En términos generales, no establecen relaciones de sentido y significado entre las palabras, no reconocen los tipos de texto, pese a que logran identificar algunos de sus usos y funciones; tampoco logran establecer vínculos entre la información verbal y la no verbal.

Por otro lado, las prácticas educativas están centradas en rescatar la información literal, que está relacionada con características y acciones de los personajes de los textos narrativos, que son los que más se privilegian en el aula. Pero, no se enfatiza en inferir aspectos como el perfil de un personaje de acuerdo con lo que dice o hace, o en establecer relaciones entre las distintas posturas de los personajes, entre otros.

Adicional a esto, se privilegia la utilización de las cartillas del PTA 2.0 en forma mecánica e instruccional. Esta no va más allá de seguir un derrotero para desarrollar las actividades de los textos; y no se emplean como guías para apoyar la enseñanza. Sino que son asumidas como el único medio con el cual se llevan a cabo las actividades escolares. Cabe anotar que, estas vienen diseñadas para favorecer la comprensión lectora; más, al analizarlas pudimos constatar que privilegian la lectura literal y hacen poco énfasis en la lectura inferencial.

Situación que evidenciamos en el aula de 4° A, en la que emplean los textos de lenguaje, llevan una secuencia de actividades como se establece en la guía del docente, pero no hacen el análisis del tipo de pregunta que trae ni a qué tipo de comprensión hace énfasis, que como lo dijimos en el párrafo anterior, aluden a la lectura literal; lo que implica que no tomen como punto de partida para ir acercándose a la lectura inferencial.

Lo que implica que, los y las estudiantes presenten dificultades para identificar ideas principales, propósito del texto, intención comunicativa, tipos de textos como narrativos, descriptivos, informativos, entre otros. Se sigue instrumentalizando la lectura como un proceso solo para el momento, ajena a la realidad, que no dialoga con las particularidades socioculturales de sus contextos y pocas veces entabla relaciones con las vivencias y experiencias de los y las estudiantes.

Cabe anotar que asumir la lectura de manera instrumentalizada contribuye a que se desligue de su función social, que va mucho más allá de las exigencias de la escuela. Esta debería tender a no ser solo un mecanismo de aprendizaje o de entretenimiento para los y las estudiantes, sino un medio de comprensión de su contexto (local, regional, nacional y mundial), de formación de la identidad, y del reconocimiento del otro como interlocutor válido. En pocas palabras, la lectura posibilita ser conscientes de las relaciones que se dan

en la sociedad y que el individuo se visibilice, con lo que se contribuye a la formación ciudadana.

Por otra parte, al interior del aula de 4°A, al analizar las dinámicas de participación e interacción entre los y las estudiantes, pudimos evidenciar que están condicionadas a la manera cómo responden a las actividades planteadas. Esto permite que se generen clasificaciones al interior del aula entre unos y otros, las cuáles se denotan por el saber responder con propiedad a lo que se pregunta, el leer con fluidez, expresar sus ideas, al liderazgo, a establecer círculos en los que siempre trabajan los mismos.

Los anteriores aspectos permean la vida escolar y tienen que ver con la manera como se desenvuelven los sujetos en la sociedad. Lo que hace que muchos niños y niñas se queden en silencio, no participen por miedo a ser sometidos a burlas y se vayan quedando rezagados. Así como, no reciben apoyo por parte de los compañeros más aventajados y de esta manera ir superando sus debilidades e ir mejorando sus aprendizajes. Esto ha generado discriminación, poco respeto y valoración por la diferencia.

Todo lo anterior va en una vía distinta con lo que plantean Pérez-Abril (2004), y Cassany (2013). Ambos autores asumen que la lectura posibilita llenar de sentido al mundo y que debe ser asumida como una práctica sociocultural de empoderamiento para el ciudadano. Por otro lado, Martínez (2013) nos presenta ideas claras frente a la lectura inferencial, que permite comprender cómo, en el grado 4° A, las prácticas de lectura de los y las estudiantes, siguen siendo de corte tradicional.

Pese a que en la escuela se propende por ir en concordancia con lo que establecen las orientaciones del MEN desde los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje (2006) y lo que establecen los de Competencias Ciudadanas (2006), no se logra evidenciar de manera clara su articulación.

Cabe anotar que la lectura inferencial es condición necesaria para la comprensión y hasta el momento no se privilegia en el aula, puesto que, en el grado 4° A se ha convertido en un acto rutinario y poco satisfactorio para los y las estudiantes. Lo cual no les permite

dimensionarla como algo inherente a la vida que puede ofrecer múltiples posibilidades de aprendizaje, crecimiento personal y social.

El éxito que se evidencia en las prácticas de lectura de esta población alude a la comprensión literal que, si bien es necesaria para acercarse a la comprensión, no es tan efectiva cuando se pretende comprender más allá de lo dicho, leer entre líneas, interrogar al texto, preguntarse por los personajes, sus acciones y demás, las cuales son características propias de una lectura inferencial. Ahora bien, si leer es comprender, entonces es necesario que se potencie desde las inferencias; ya que no se puede hablar de comprensión de un texto si no se privilegia la lectura inferencial.

También es importante señalar que la maestra del grado 4^oA, al igual que nosotras anteriormente, no tiene una conciencia clara de lo que implica la lectura literal, inferencial y crítica. Hecho que se refleja en la ausencia de estrategias que promuevan, en este caso, la lectura inferencial en el aula.

Pese a que la maestra del grado 4^oA trabaja con la Secuencia Didáctica, esta es vista como un formato que favorece la planeación de las actividades de la clase, pero no se reconoce como una configuración didáctica que permite acoger el enfoque sociocultural de la lectura; que a su vez posibilita la reconfiguración de las prácticas educativas de los maestros y maestras.

Por tanto, es necesario que se trabaje desde el aula, en configuraciones didácticas orientadas a lograr la cualificación del ejercicio docente; como una necesidad que cada día cobra mayor relevancia en las aulas de clase. Cabe anotar que la Secuencia Didáctica es una configuración que ha sido abordada por autores como Pérez Abril y Rincón (2009), Zavala (2000) y Díaz Barriga (2013), quienes conversan en que esta ofrece muchas bondades a los docentes que, como nosotras, se han pensado propuestas como la nuestra.

Además, lo anterior va en concordancia con los pasos de la Investigación Acción. Permite posar la mirada sobre esta como una categoría que desde la didáctica transversa nuestro trabajo de profundización y que es necesario reconocer y darle un lugar, como hilo conductor que conecta la práctica educativa.

Por ello, proponemos desarrollar una Secuencia Didáctica que permita hacer visible la relación estrecha que existe entre la lectura inferencial y el enfoque sociocultural. Lo que deja claro que, propendemos por el fortalecimiento de la lectura inferencial, como una condición necesaria de la comprensión, y con ella asuntos como la identidad, la pluralidad y la valoración de las diferencias, mediante la selección de textos que traten estos asuntos, se puede acercar a los y las estudiantes a otras maneras de leer, y, por ende, podemos aportar a la formación ciudadana.

Es decir, debemos buscar el fortalecimiento de las prácticas de lectura que favorezcan la incorporación del contexto; y de los textos que allí circulan con las vivencias del aula, con el fin que niños y niñas puedan hacerle preguntas al texto y asociarlo con sus conocimientos previos lo que conduce a la realización de inferencias.

Hoy más que nunca se requiere que los y las estudiantes de 4° A estén en constante indagación frente a lo que los textos les dicen, que los relacionen con las vivencias, experiencias y realidades en las que están inmersos; y que en la actualidad no están viviendo.

Todo lo anterior, nos lleva a cuestionar: ¿de qué manera se fortalece la lectura inferencial y con ella la formación ciudadana en identidad, pluralidad y valoración de las diferencias, en los y las estudiantes del grado 4°A de la Institución Educativa Santa Fe del municipio de Turbo, a partir de la implementación de una Secuencia Didáctica que acoge el enfoque sociocultural de la lectura?

1.4 Justificación

Como ya lo hemos dicho antes, la lectura más que un fin debe concebirse como una práctica que potencialice la participación, la democracia, el ejercicio de la ciudadanía entre otros. Pensarnos en una propuesta de investigación aplicada en la que se lograra fortalecer la lectura inferencial, como medio para la formación ciudadana en la escuela, cobra validez en tanto que contribuye al alcance de las metas del PEI de la Institución Educativa Santa Fe del municipio de Turbo.

Existe un tipo de estudiante que la Institución quiere formar, con base en el desarrollo de habilidades y competencias para la vida, valores, competitividad, espíritu de superación y fortalecimiento de las relaciones sociales. Lo que está en concordancia con el plan de área de lenguaje que hace referencia no solo a los procesos académicos, también a la transversalidad del lenguaje para el fortalecimiento de las competencias de los y las estudiantes. Lo que tiene la intención que los y las estudiantes encuentren relaciones de significado, asuman posturas críticas, interactúen con los demás, respeten las diferencias y defiendan sus ideas.

Por otro lado, la propuesta de profundización aporta al fortalecimiento de las prácticas de aula, de la docente y también a las nuestras, en la medida que nos permite analizar y reflexionar sobre nuestra práctica educativa; frente a cómo veníamos trabajando la lectura en el aula y a la posibilidad de considerar otras formas de hacerlo.

Tal como lo dice Bombini (2012) “las prácticas de lectura literaria desarrolladas en el ámbito escolar deben examinarse de acuerdo con las prácticas de lectura desarrolladas en otros ámbitos” (p.8). También es una oportunidad para que, desde nuestro rol como docentes investigadoras, nos situemos e indagemos el contexto, las relaciones y la realidad de los y las estudiantes.

Confrontar las prácticas y métodos de enseñanza, a la luz de los referentes de calidad y de algunos postulados, desde el enfoque sociocultural, permite dar relevancia a lo que viven los y las estudiantes, las inferencias, las lecturas que hacen del mundo que les rodea; y cómo esto les sirve para ir formando el tipo de ciudadano que se espera en la sociedad.

La lectura es un requisito para mejorar no solo la comprensión sino para aportar a la formación ciudadana y afianzar las relaciones interpersonales entre los y las estudiantes. Para lo cual, nos apoyamos en autores como Bombini (2012), Ferreiro (2001), Martínez (2013), Pérez Abril (2004), Lerner (2003), Sánchez (2014), entre otros.

En la medida que se robustezca la lectura inferencial en los y las estudiantes, se contribuye a la formación ciudadana. Porque un sujeto que comprende lo que lee, que reconoce las interacciones entre sus congéneres, que es capaz de leer entre líneas, que interpreta lo no dicho, está en capacidad de tomar decisiones frente a un determinado asunto.

Por tanto, pretendemos que los y las estudiantes se reconozcan como ciudadanos, capaces de participar en la sociedad. Que le den sentido a esas prácticas de lectura, al utilizarlas en otras esferas, además de la escuela; pues actualmente se leen textos a diario en diferentes medios (Smartphone, Tablet, revistas, computador, entre otros). Por tanto, se requiere de la lectura inferencial para participar de manera activa y asertiva en esta era de la comunicación, para conocer sobre la ciencia y la tecnología, para recrearse, establecer diálogos consentidos, valorar su realidad y sentar una posición.

Finalmente, esta propuesta se convierte en un aporte significativo para la región de Urabá. Pese a que existen algunas tesis que investigaron la comprensión lectora y la lectura inferencial, hasta el momento en el rastreo no encontramos ninguna que aborde la lectura inferencial; con el fin no solo de ayudar al mejoramiento de la comprensión lectora sino también de aportar a la formación ciudadana.

Esperamos que, a partir de la implementación de la propuesta, la observación y el ajuste permanente se cualifique la Secuencia Didáctica. Además, que los resultados que se deriven del ejercicio investigativo se puedan constituir en insumos para orientar la práctica educativa; sobre cómo fortalecer la lectura inferencial, y a la vez, contribuir a la formación ciudadana. De manera que puedan ser replicados o que sirvan de base para otros maestros y maestras de la región.

1.5 Objetivos

Los objetivos que se presentan a continuación se corresponden con los momentos planteados desde la Investigación Acción. Así mismo, tienen una relación directa con las etapas de la configuración didáctica que se eligió para el desarrollo del trabajo de profundización.

1.5.1 General:

Fortalecer la lectura inferencial y con ella, la formación ciudadana en identidad, pluralidad y valoración de las diferencias, en los y las estudiantes del grado 4ºA de la Institución Educativa Santa fe del municipio de Turbo, a partir de la implementación de una Secuencia Didáctica que acoge el enfoque sociocultural de la lectura.

1.5.2 Específicos:

- a) Caracterizar las prácticas de lectura de los y las estudiantes del grado 4º A de la I.E. Santa Fe, estableciendo fortalezas y debilidades frente a la lectura inferencial.
- b) Diseñar una Secuencia Didáctica que favorezca la lectura inferencial y con ella, la identidad, la pluralidad y la valoración de las diferencias, como aspectos centrales de la formación ciudadana de los y las estudiantes que se dinamizan mediante esta forma de asumir la lectura.
- c) Implementar la Secuencia Didáctica con los y las estudiantes del grado 4º A de la I.E. Santa Fe.
- d) Valorar la pertinencia de la Secuencia Didáctica como configuración didáctica para afianzar la lectura inferencial, y con ella, algunos de los aspectos centrales de la formación ciudadana (identidad, pluralidad y valoración de las diferencias), desde el enfoque sociocultural de la lectura.

CAPÍTULO 2 - REFERENTES TEÓRICOS – CONCEPTUALES

Para dar continuidad a nuestro trabajo de profundización es necesario llevar a cabo la construcción conceptual. Esta permite dar sustento a nuestra propuesta. Para ello, fue fundamental que leyéramos los planteamientos de autores que nos aportaran acerca del enfoque desde el cual vamos a entender la lectura; en nuestro caso desde el enfoque sociocultural.

De ahí que, en concordancia con la pregunta de investigación esbozada en el planteamiento del problema, en este apartado abordamos cuatro categorías que se convierten en objeto de conceptualización.

La primera tiene que ver con *la lectura*, entendida como una práctica sociocultural, a partir del acercamiento con una manera de leer, que pone en escena al texto, al lector, a su contexto y su interacción con la cultura y con su vida. Se hace énfasis en los procesos de comprensión lectora y en las implicaciones de la lectura inferencial asumidas desde este enfoque.

En segundo lugar, recogimos aportes teóricos que permiten asumir *la lectura* como requisito para la formación ciudadana. En este sentido, esta se reconoce como derecho, como práctica viva, como medio de desarrollo de los individuos para ejercer la participación ciudadana.

En tercer lugar, asumimos la Secuencia Didáctica como una configuración que permite desarrollar este trabajo de profundización. Dicha configuración es vista como la construcción final del proyecto, a la vez que constituye el hilo conductor con el que conectamos las actividades que llevamos a cabo, durante el tiempo de intervención.

Finalmente, planteamos algunas reflexiones en torno a la necesidad de reconfigurar prácticas pedagógicas de los maestros y maestras. Es necesario indagar y profundizar en las posibilidades que permiten la enseñanza y aprendizaje de la lectura inferencial desde el enfoque sociocultural; Especialmente en lo relacionado con la lectura más allá de lo

evidente; con ser analíticos y críticos frente a lo que sucede en el contexto que nos rodea y en el mundo. También en la necesidad de contribuir a la construcción de una sociedad más pluralista, respetuosa de la diferencia y participativa.

2.1 La lectura como práctica sociocultural

La lectura es fundamental para comprender el mundo y adentrarnos en acciones sociales más complejas como: participar, asumir posturas dentro de la sociedad e interactuar con la cultura. Por esta razón, en el presente apartado reflexionamos en torno a la lectura, como una práctica que se puede hacer viva en la escuela.

Así mismo, establecemos la relación entre la lectura como práctica sociocultural y la comprensión; lo que deja en claro que son inseparables y que no es posible que se dé una sin la otra. Finalmente, damos a conocer las implicaciones que tiene en la enseñanza una propuesta basada en este enfoque, que permita hacer viable la lectura como práctica; pero haciendo énfasis en la lectura inferencial, que posibilita fortalecer algunos aspectos de la formación ciudadana.

Ahora bien, en la Institución Educativa Santa Fe, con los y las estudiantes del grado 4°A, la lectura está orientada como una tarea, habilidad, destreza o un requisito académico con el cual hay que cumplir en términos de saber leer. Se han dejado de lado otros aspectos importantes de la lectura que van más allá de lo que demanda la escuela y que permiten que se encuentre sentido a la lectura.

De ahí, la necesidad que los y las estudiantes vivan la lectura como una práctica inherente a la construcción de relaciones sociales. Con el fin de comprender las dinámicas de comunicación con el otro, para participar en otros escenarios del contexto social (Cassany, 2013). Esta postura permite afirmar que, si la lectura es una práctica que está inmersa hasta en las actividades más elementales de la sociedad, también está inmersa en la escuela.

Por tanto, este es el espacio propicio en donde los individuos pueden acceder a ella en las relaciones sociales, las interacciones con sus iguales y el cuestionarse por situaciones de su

contexto. Por lo cual, se debe propender por acercar a los y las estudiantes a la vivencia real de esta práctica desde el carácter social de la escuela.

Así pues, ha de entenderse que la lectura va más allá de la realización de ejercicios o el cumplimiento de una tarea mecánica, impuesta por el docente dentro de un plan curricular. De lo que se trata entonces es de reconocer que es una práctica sociocultural que implica la comprensión; porque permite que los sujetos puedan leer las manifestaciones de su realidad, lo que es familiar a ellos.

En otras palabras, si damos una mirada a lo que constituyen las maneras como se aborda la lectura en la escuela, podemos afirmar que, esta no se concibe como una práctica; se trata de ejercicios de decodificación y actividades de comprensión que no van más allá del cumplimiento de una tarea específica, en la que prima el análisis literal. Esto la convierte en un acto que genera tedio y desánimo a la hora de ejecutarla, como se viene dando en la básica primaria.

Es común ver que la lectura se convierte en un momento de tensiones constantes para el docente y para el estudiante. En este instante, el primero impone lo que se debe leer y el otro se resiste a todo lo que represente esta acción. Lo cual conlleva a que, no se aborde la lectura de manera efectiva; y que, al finalizar la etapa escolar, los individuos resulten alejados totalmente de ella.

Por ello, es necesario el abordaje de la lectura desde el enfoque sociocultural, que como lo plantea Silveira (2013), “Desde lo sociocultural la lectura se define como una «práctica» porque es una acción con intención, cargada de valores variables de acuerdo con el contexto” (p.108). De ahí que, debemos tomar conciencia del papel determinante que tiene la escuela para llevar a cabo una propuesta de este tipo. Debido a que la escuela es el espacio en el cual los y las estudiantes interactúan con los textos, es justo que en ella deba privilegiarse como una práctica y no como una simple habilidad que se adquiere o no, como lo evidencian el éxito o fracaso escolar.

Con base en lo anterior, abordamos las posturas de autores como Ferreiro (2001), Lerner (2003), Bombini (2012) y Cassany (2013), quienes proponen que se debe llevar a cabo el

acercamiento a la lectura en clave sociocultural: un enfoque en el que confluyen las prácticas de lectura que se desarrollan en la sociedad y las que se dan en la escuela.

Dado que, la lectura desde este enfoque, acerca de manera directa a los y las estudiantes a prácticas con una finalidad real; según sus interacciones, sus propios intereses, la valoración de lo que se lee y las comprensiones que realizan. Esto deja de manifiesto, el papel que se le debe otorgar a la lectura vívida desde las bondades de este enfoque como lo plantea Cassany (2013):

La perspectiva sociocultural ofrece una visión más global de la práctica de la lectura, que incluye elementos hasta ahora poco estudiados, como las identidades y los roles, los valores y las representaciones sociales, los usos de lo letrado o la diversidad retórica de las prácticas (p. 39).

Desde esta perspectiva se fundamenta nuestra propuesta. A partir de la selección de textos que favorecen la puesta en escena de los intereses de los y las estudiantes, sumados a sus experiencias personales, los conocimientos previos y los nuevos sentidos; que fueron construyendo desde la manera de asumir la lectura como una práctica que es dinámica, que se fortalece mediante las interacciones de los sujetos, en el contexto del aula como escenario para el desarrollo de las prácticas en las que estuvieron inmersos los y las estudiantes.

Para poder entender las implicaciones que este asunto tiene para la enseñanza, debemos puntualizar que, la perspectiva sociocultural, como se mencionó, enfatiza en la lectura de carácter interpretativo. Si bien, esta perspectiva no deja de lado ni niega los procesos cognitivos, no los considera como fundamentales ni exclusivos. Por el contrario, abre las posibilidades para aprovechar todo lo que rodea a los sujetos, como son sus diversas prácticas de lectura, los textos que circulan en el contexto, las relaciones interpersonales, la cultura, y todas las manifestaciones artísticas.

De acuerdo con lo anterior, entender la lectura como práctica sociocultural, tiene unas implicaciones para su enseñanza, pues requiere que como maestros y maestras reconozcamos y valoremos los conocimientos previos de los y las estudiantes, como

producto de unas interacciones sociales en las que están inmersos y que posibilitemos diversidad de experiencias de lectura que vayan consolidando un sujeto lector capaz de tomar decisiones y asumir posturas frente a los hechos que le circundan, que esté en capacidad de participar de manera efectiva en todos los escenarios. Por lo que reconocer dichas experiencias, será de vital importancia para poder entablar esos diálogos entre lo que sucede en la escuela y fuera de ella. De manera que comprenda e interprete los diferentes discursos, los confronte y retome elementos que le sirvan para su configuración como ciudadano.

Por otra parte, hablar de la lectura como practica sociocultural también implica reconocer, como lo afirma Cassany (2003), que “leer significa comprender” (p.197); que no es posible que se dé una lectura si no genera comprensión de manera paulatina. Lo que se hace evidente en la medida en que el sujeto encuentra sentido a lo que lee y lo incorpora a su vida, mediante la construcción de “un significado nuevo que teje en su mente a partir de estos signos. Esto es lo que significa básicamente leer” (Cassany, 2003, p.197).

Con base en lo anterior, puede afirmarse que, en la medida en que se asuma la lectura desde esta postura, los y las estudiantes del grado 4° A podrán aplicarla en su contexto personal. Lo que les permite reconocer las situaciones de violencia e incertidumbre en la que están inmersos; y así, tener herramientas para decidir participar o tomar distancia ante los hechos circundantes.

De modo que, leer para comprender el mundo es lograr argumentos con que defender o rebatir una opinión (Lerner, 2003). Es decir que, la lectura como práctica sociocultural favorece el empoderamiento del sujeto, frente a las realidades en las que es partícipe.

2.1.1 Implicaciones de la lectura inferencial en la comprensión lectora

Ahora bien, en el proceso de comprensión lectora juega un papel importante el bagaje que la persona tenga. Así también lo plantea Cassany (2004), “el ciudadano para vivir en democracia debe disponer de una sofisticada capacidad de comprensión” (p. 4). En este sentido, es evidente que la lectura está ligada al ejercicio de la participación ciudadana.

Al referirnos a la *comprensión lectora* lo hacemos desde el enfoque en mención. Ya que, en la escuela, pese a ser un espacio contracultural en términos positivos, como lo plantea Bombini (2012), existen experiencias que van más allá de lo cognitivo. Estas pueden generar espacios de comprensión del otro como persona, de las responsabilidades que se tienen, de propiciar el diálogo y la práctica de los valores de solidaridad con los que se pueden fortalecer la convivencia y la ciudadanía.

Lo anterior deja entrever que en este enfoque se necesita hacer lecturas más profundas y más elaboradas, en las que juega un papel importante la lectura inferencial. Más, hay que precisar que, *la inferencia* es una tarea compleja, esencial para la comprensión, que tiene una estrecha relación con el conocimiento previo y la experiencia del individuo; en la medida en que hace posible esa relación de significados en un contexto social comunicativo. Como lo establece María Cristina Martínez (2013), en sus postulados respecto a las inferencias:

Considero las inferencias como el resultado de un proceso de búsqueda continua por parte del oyente o lector de las relaciones de significado propuestas en los enunciados de un texto (oral o escrito) en cuyas formas de manifestación tal actitud de respuesta activa ya había sido considerada (p. 127).

Este aporte permite comprender que para inferir deben establecerse relaciones de sentido, a partir de lo que dice el texto y del reconocimiento del entretendido de los enunciados. Para esto, son fundamentales las relaciones entre las ideas, las relaciones de causa efecto, además de la coherencia global y el contexto del texto. Esto último ayuda en el reconocimiento de voces, la intención del autor y todos aquellos elementos que le permiten al lector inferir.

Vale aclarar que los postulados de esta autora apuntan más a lo discursivo. Sin embargo, los hemos retomado porque dan una noción clara del concepto de inferencia; la cual puede estar potenciada a partir de lo sociocultural. Como lo mostramos anteriormente, el concepto de lectura se aborda desde el ámbito académico, al igual que desde otros escenarios, en los cuales están implícitas las relaciones de significado y el conocimiento previo.

De igual manera, esbozar la lectura inferencial supone una lectura entre líneas, desde el reconocimiento de lo no dicho, consciente y analítica, en la que prevalezcan las interacciones sociales, como lo establece Cassany (2004).

(...) buena parte de la información que se requiere para construir un significado permanece implícita, es conocimiento previo compartido entre los interlocutores, que el texto puede reclamar de modo más o menos evidente, a través de inferencias y presuposiciones. Puesto que los interlocutores poseen unos mismos referentes histórico-culturales, lo dicho se interpreta coherentemente sin dificultad a partir de lo ya sabido (p. 8).

Con base en lo anterior, puede decirse que una de las tareas importantes de la escuela radica en abordar la lectura inferencial, como práctica viva que privilegia la interacción con la cultura, las relaciones sociales, la participación ciudadana y la experiencia; con miras a contribuir a la formación ciudadana.

Para efectos de esta propuesta, utilizamos el análisis de los tipos de inferencias planteado por Martínez (2013). De estos seleccionamos las inferencias *enunciativas*, *discursivas* y *textuales* debido a la relación que guardan con el enfoque escogido. En primera medida las enunciativas que retoma la autora desde los postulados de Bajtin (1997), pues es en el enunciado donde se materializa la interacción social. Las inferencias textuales para reconocer las relaciones significativas que hay entre dichos enunciados que estructuran el texto y las discursivas que permiten hacer el reconocimiento de los argumentos de los discursos. A continuación, esbozamos a groso modo en qué consiste cada una:

Inferencias enunciativas: se relacionan con la capacidad de reconocer las diferentes voces e indagar acerca de:

¿Cuáles puntos de vista se proponen en el texto?, ¿cuántos enunciadores? ¿Cómo se construye la imagen del enunciador y cómo se relaciona en términos de distanciamiento y lejanía tanto con el enunciatario como con el tercero o la voz ajena? ¿Cuáles y cuántas voces apoyan los diversos enunciadores? ¿Qué provoca el texto? ¿Qué se busca? (p.132).

Inferencias textuales o macro y microestructurales: exigen que el lector identifique el tema central y los subtemas. Estas son inferencias *correlacionales*, operan simultáneamente a nivel global y local. Indagan por las relaciones de significado en el texto, a través de

identificación de la función de las repeticiones, superordenadores, sinónimos o generalidades. Como también relaciones causa-efecto y referenciales.

Inferencias discursivas: estas propenden por la localización de información de tipo pragmática. Identifican la intención del enunciador y la posible secuencia de los actos de habla. Es decir, la identificación del punto de vista global y la intencionalidad global del texto. Se preguntan por:

¿Cuáles son los argumentos explícitos y cuáles están implícitos? ¿Cuál es el tipo de esquema argumentativo privilegiado? ¿Cómo se establecen las relaciones de distanciamiento o de proximidad entre los sujetos discursivos y cuál tonalidad predomina? ¿Cómo se construye al otro? (como aliado, oponente u observador) ¿Qué tipo de actos de habla se utilizan? (p.135).

A partir del abordaje de las inferencias mencionadas y desde los postulados de los autores trabajados, concluimos que en la escuela es necesario trabajar la lectura inferencial, desde el enfoque sociocultural. Este tipo de lectura permite vincular la experiencia de los sujetos, sus visiones del mundo y las realidades de las que son parte, con lo que pasa en la escuela y con el tipo de textos que les proponemos; es decir, recuperar el carácter social de la lectura en el ámbito escolar.

2.2 Lectura como requisito para la formación ciudadana

En la Institución Educativa Santa Fe, específicamente en el grado 4° A, los estudiantes viven la lectura como una tarea, no como una práctica que permite el empoderamiento del individuo; hecho que se evidencia en las clases, a través de las interacciones en los escenarios de participación, las discusiones y aportes respecto a las lecturas que realizaban.

Pese a que Lerner (2003) sostiene que se debe concebir como una práctica viva dentro de la escuela, la realidad de este establecimiento muestra que esta se encuentra alejada del planteamiento anterior, ya que, se da de manera mecánica y como un ejercicio curricular.

Por ello, es importante que precisemos que la lectura inferencial ha de permitir a los y las estudiantes el tránsito hacia la ciudadanía. Es una condición de ella, pues leer y ser

ciudadano implica un aprendizaje, el cual no está desligado de lo que se vive en la escuela. Si una persona no puede leer textos inferencialmente en los que abunda la información, gracias a los diferentes medios de comunicación masivos e interpersonales, se le dificultará comprender la realidad; por ende, ejercerá una participación deficiente en su comunidad y en la toma de decisiones.

Lo anterior denota que la lectura es un requisito para la formación ciudadana, puesto que, se es ciudadano desde las comprensiones que se tienen del mundo y de la realidad. Por ende, fortalecer la lectura inferencial puede aportar a este tipo de formación. Castrillón (2007) plantea que, “la formación de un lector es también la formación de un ciudadano” (p.77).

Al leer se adquieren elementos de comprensión que permiten al lector tener argumentos para expresarse en la sociedad, comprender las diferentes posturas frente a las realidades de su contexto, acercarse a las problemáticas existentes y participar de manera activa en esta; lo que favorece la toma de decisiones en la escuela, el barrio, la familia y la sociedad.

Así lo afirma Sánchez (2014), “[...] es a través de la lectura y la escritura que el sujeto se visibiliza en la sociedad, es la manera de decir: “aquí estoy y merezco ser atendido” (p. 28). Por tanto, esta práctica es vital en el *ser*, para posesionarse en la comunidad y evidencia el vínculo indisoluble entre lectura y formación ciudadana. La primera es el medio para que la segunda se desarrolle plenamente, para que el estudiante aprehenda su realidad, piense en el otro y realice aportaciones valederas que permitan el bienestar general.

El andamiaje de la lectura hacia la formación ciudadana demuestra que, en el nivel de básica primaria se requiere trabajar de forma reflexiva e intencional la lectura también de lo no dicho. El objetivo es lograr empoderar a “los más pequeños”, como una manera de hacerlos partícipes de su contexto, de su reconocimiento como sujetos de derechos. Este es el tipo de sujeto político que requiere este país; ese sujeto que sabe relacionarse con los demás y vivir en la sociedad.

Lo anterior nos deja ver que la formación ciudadana, entendida tal como lo plantea el MEN (2006), apunta hacia:

El desarrollo de las competencias y los conocimientos que necesitan niños, niñas y jóvenes del país para ejercer su derecho a actuar como agentes activos y de manera constructiva en la sociedad: para participar activa y responsablemente en las decisiones colectivas de manera democrática, para resolver los conflictos en forma pacífica y para respetar la diversidad humana, entre otros importantes, como proteger el medio ambiente. (p. 154).

En este sentido, el aula ha de ser uno de los espacios propicios en la institución educativa donde se gesté esta dinámica de participación, de diálogo, de reconocimiento mutuo de las diferencias y de valoración de estas. Los estándares básicos de competencia ciudadana del MEN (2006) así lo establecen, no solo desde las áreas con que se asocia la formación ciudadana, que son las ciencias sociales y ética, sino que la especifica como una tarea transversal de todas las áreas obligatorias y fundamentales que precisa la ley 115 (1994).

Por tanto, la formación ciudadana ha de ser apoyada por el área de lenguaje, en sus cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, escribir y leer; para potenciar la competencia comunicativa que es indispensable en el ejercicio de la ciudadanía, en los términos anteriormente expresados. Es por eso que, la lectura debe permitir el tránsito a la ciudadanía consciente y activa. De ahí que, propongamos que la lectura sea tomada en la escuela como una práctica movilizadora del pensamiento, la cual debe ir más allá de formar lectores para la vida académica; esta debe aportar a la formación ciudadana.

Por las características de la población estudiantil que participa, que son los y las estudiantes de grado 4°A de la I. E. Santa Fe, esta propuesta está enmarcada en fortalecer la lectura inferencial de tipo discursiva, textual y enunciativa que plantea Martínez (2013). La contribución de la propuesta es a la vez la meta de formación ciudadana, que busca fomentar la valoración de la pluralidad en Colombia; pues vivimos en un país pluriétnico y multicultural.

La pluralidad y multiculturalidad hacen parte del tercero de los tres grandes grupos de las dimensiones fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, según el MEN (2006), denominado pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Es de señalar que, consideramos hacer énfasis en esta ya que, como lo señala el MEN, es indispensable para:

Trabajar en favor de la construcción de la propia identidad-vital para la estima personal y comprensión del mundo-, pues si los y las estudiantes no saben quiénes son, a qué grupos

culturales pertenecen, tampoco van a poder diferenciarse de los demás y disfrutar cabalmente de la enorme diversidad humana, como tampoco estarán en capacidad de poner al servicio del bien común su propia perspectiva del mundo (p.161).

La cita anterior resalta lo indispensable de comenzar la formación ciudadana desde el reconocimiento del *ser*, para entender quiénes somos en relación con los otros. El ser es entendido entonces como una riqueza que aporta a la configuración de la persona y a comprensiones más amplias del mundo.

En esa construcción de sentidos, el lenguaje juega un papel fundamental, pues media en la interacción con otros y construye la comprensión de la diversidad humana. Es la lectura de textos de calidad con lo que puede explorarse esa diversidad, sin temores; en la cual se negocia con el otro y reflexionar la realidad de otros y la nuestra, además de escuchar otras voces, ampliar la mirada y expresar nuestro punto de vista.

En suma, la lectura permite al estudiante saberse como parte de un colectivo, cada vez más amplio y trascendental. En este puede participar con respeto y valoración por las diferencias existentes. Así mismo, en los espacios de lectura inferencial, conversan los puntos de vista, las voces y las intenciones.

En dichos espacios se escucha de manera activa la participación de los otros y dan elementos al estudiante para desenvolverse con mayor autonomía e independencia; en los espacios donde tiene injerencia, rompiendo los estereotipos y prejuicios existentes. Lo que deja de manifiesto que, la lectura es un requisito que permite el tránsito para la formación ciudadana en la escuela. Por esto, se hace urgente una intervención pertinente desde la aplicación de propuestas que apoyen estos procesos, que son fundamentales para la escuela y la sociedad.

2.3 La Secuencia Didáctica, una configuración didáctica que favorece el análisis de la práctica educativa.

Para construir esta categoría fue necesario revisar algunas configuraciones didácticas. Una vez llevado a cabo este proceso, tomamos la decisión de implementar una Secuencia Didáctica que, en términos de Pérez Abril & Rincón (2009):

Está referida a la organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte (mediaciones). Una SD debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados (p.20).

Por consiguiente, consideramos que la Secuencia Didáctica es una configuración que favorece el análisis de la práctica educativa. Por eso, constituye el hilo conductor que transversa todo el trabajo de profundización y permite hacer factible la propuesta. Todo esto, a partir de la implementación de una Secuencia Didáctica, que haga énfasis en los procesos de comprensión e interpretación de diversos tipos de texto y de otros sistemas simbólicos, con miras a contribuir a la formación ciudadana.

Hemos tenido a bien implementar esta configuración didáctica, porque como lo establece Zavala (2000), la Secuencia Didáctica es una “unidad preferente para el análisis de la práctica que permitirá el estudio y valoración bajo una perspectiva procesual que incluya las fases de planeación, aplicación y evaluación” (p. 16).

Así mismo, como lo plantea Díaz Barriga (2013), “la estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades” (p.4). Lo que quiere decir que, es un proceso flexible y reflexivo que permite hacer ajustes en cualquier momento de la aplicación, según la pertinencia y el impacto; como un medio con el cual podemos planear las actividades de clase y cualificar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, partimos desde el concepto que plantea Pérez Abril (2009)

Entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. La secuencia aborda algún (o algunos) procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específica. Una secuencia también puede diseñarse para construir saberes sobre el lenguaje y los textos. (p.19)

Desde estas precisiones, sobre la configuración didáctica en su implementación, pretendemos revisar nuestra práctica educativa, analizar los avances, los alcances y evaluar los procesos emprendidos.

2.4 Reconfiguración de las prácticas de los maestros

Para abordar lo concerniente a la reconfiguración de las prácticas educativas, consideramos necesario partir de las dinámicas que se viven en la I.E Santa Fe, en donde los docentes enseñan a leer con el uso de los métodos tradicionales, por lo que se privilegia la enseñanza del código y de aspectos gramaticales y sintácticos de la lengua, y se hace poco énfasis en la comprensión inferencial y las relaciones de los textos con el mundo que rodea a los y las estudiantes. También evidenciamos una ausencia de diálogos, pues la comunicación se da en una sola dirección, ya que la mayoría de las veces la voz que prima es la de los y las docentes y se ignoran los intereses, las expectativas y las necesidades de los niños y las niñas. De otro lado, cuando se promueve la participación en el aula, se hace para seguir las instrucciones dadas por los maestros y adicionalmente, son pocos los estudiantes que logran mantenerse involucrados en las actividades propuestas.

Esto deja ver que, las prácticas de aula están permeadas por las concepciones que se tienen sobre la enseñanza de la lengua, los métodos de enseñanza, la formación pedagógica, la cultura, las tensiones y todos aquellos aspectos que caracterizan el acto de enseñar.

La presente situación ha sido puesta en consideración por Ferreiro cuando afirma que: “Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje” (1997, p.22). Por eso, cuando se aborda el asunto sobre cómo enseñamos, terminamos concluyendo que “enseñamos como nos enseñaron”.

Esta manera de replicar asuntos tan formales, como los de enseñar a leer, cobra relevancia a la hora de asumir las prácticas de lectura desde el enfoque sociocultural. Lo que implica que los y las docentes reflexionemos sobre nuestras prácticas las cuales desde este enfoque han de ser comunicativas y enunciativas. Por lo que es prioritario que comencemos a pensar necesariamente en la reconfiguración de estas; de lo contrario terminaremos realizando prácticas que no responden a las necesidades de la sociedad.

Toda sociedad requiere lectores que sean capaces de participar de manera activa, en los diferentes espacios en los que intervienen, y que actúen con autonomía, de forma consecuente con sus acciones. Como lo enfatiza Lerner (2003),

Es responsabilidad de cada maestro prever actividades e intervenciones que favorezcan la presencia en el aula del objeto de conocimiento, tal como ha sido socialmente producido, así como reflexionar sobre su práctica y efectuar las rectificaciones que resulten necesarias y posibles (p.53).

De ahí que, es necesario que los y las docentes reconozcamos otras formas de enseñanza, nos abramos a posibilidades que trasciendan lo cognitivo y destaquemos la enseñanza de la lectura privilegiando la interacción entre los sujetos, es decir, asumirla como una práctica viva en el aula.

Cabe mencionar que, los maestros y maestras debemos garantizar escenarios de lectura, en los que se busque interesar a los y las estudiantes, para dotarlos de un instrumento de culturización, el cual está más allá de los límites de la institución, como lo señala Solé (1995). Esto es lo que pretendemos implementar con esta propuesta. Reconocer el papel que tiene la lectura como mediadora y posibilitadora del aprendizaje.

Es ir un poco más allá del contexto académico y permitirles a los y las estudiantes reconocerse como individuos que pueden ejercer ciudadanía. Que a través de la lectura pueden construir mundos posibles y hacerse protagonistas dentro de una sociedad, que en ocasiones los invisibiliza.

Por lo anterior, los y las docentes debemos repensar nuestra práctica, evaluarla mediante un acto reflexivo y crítico, que nos mueva de la zona de confort en la cual nos encontramos, en distintos aspectos. Sin duda alguna realizar este ejercicio de manera consciente, individual

o colectivamente, es un punto de partida relevante para que los cambios y las transformaciones requeridas, en la práctica de los maestros y maestras, empiecen a forjarse para construir el camino hacia el mejoramiento de esta.

Por ello, apostamos a esta propuesta que busca, ante todo, el fortalecimiento de la lectura inferencial como punto de referencia para la formación ciudadana; como otro camino para dinamizar los procesos de enseñanza en el aula desde las prácticas de lectura en clave sociocultural, y sabemos que como maestras estamos implicadas en los cambios que esto conlleva.

Lo anterior nos da la posibilidad de experimentar junto con los y las estudiantes una práctica de lectura que recrea, enseña, empodera, promueve espacios de participación, y forma sujetos de derecho. Como un requisito hacia la formación ciudadana desde la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias. En resumidas cuentas, como lo afirma Solé (1995),

vale la pena trabajar, para que los niños y niñas amen la lectura. Con ella adquieren un pasaje sin límites para embarcarse en aventuras fascinantes, para trascender lo cotidiano, para pensar y acceder al pensamiento de otros. Un pasaje fiel, que una vez adquirido, jamás los abandonará (p.7).

Y es desde el acercamiento a las prácticas socioculturales de la lectura como se pretende contribuir a la formación ciudadana.

CAPÍTULO 3 - TRAZANDO RUTAS METODOLÓGICAS HACIA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA INFERENCIAL PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

3.1 Ruta metodológica desde el paradigma cualitativo y la investigación acción educativa

Fortalecer la lectura inferencial desde un enfoque sociocultural, para la formación ciudadana en identidad, pluralidad y valoración de las diferencias, en los y las estudiantes del grado 4ºA de la Institución Educativa Santa Fe del municipio de Turbo, es el objetivo en el que enmarcamos este trabajo de profundización; y desde esta perspectiva, pensamos en cuál sería la ruta metodológica que nos permitiera alcanzarlo.

De ahí que, por la naturaleza del trabajo, nos situamos desde el paradigma cualitativo, que tal como lo establece González (2003) “es el apropiado para estudiar los Fenómenos de carácter social, al tratar de comprender la realidad circundante en su carácter específico” (p.130). Este modelo de indagación sirve como un lente que posibilita el análisis de la situación problema, que se hizo notoria en el aula. Así mismo, permite la aproximación a dicha problemática que deseábamos conocer, apoyándonos en la teoría existente.

Situadas en este paradigma reflexionamos acerca de nuestra práctica como docentes de aula y caracterizamos las prácticas de lectura de los y las estudiantes, no como asuntos sujetos a patrones estandarizados o cuantificables, sino como un escenario para la reflexión, interpretación y toma de decisiones respecto a la problemática existente.

Este proceso de investigación no sigue una ruta lineal ni rígida, sino que se va dando de manera circular, al igual que se enriquece con las nuevas aportaciones que emergen durante el proceso. Además, está sujeto a ajustes o al redireccionamiento, como resultado de la interacción entre los sujetos y su realidad.

En consonancia con esta línea de interpretación, consideramos que el enfoque metodológico adecuado para el desarrollo del proyecto es el de Investigación Acción –IA–. Este permite que los y las docentes nos pensemos como investigadores y podamos

reconocer una problemática en el aula, observarla, analizarla y a su vez generar reflexiones desde la práctica educativa, a fin de que se gesten mejoras como lo plantean Pérez y Nieto (1992).

Se trata de un estilo de investigación abierta, democrática y centrada en los problemas prácticos de la educación. Se preocupa por investigar los fenómenos educativos, tal y como suceden en la realidad, empleando variedad de métodos que ayuden a la toma de decisiones (p, 179).

Por su flexibilidad metodológica, este tipo de investigación nos dio la posibilidad de revisar, ajustar y volver sobre la información recolectada en nuestros diarios de campo, con el fin de hacer una triangulación entre las reflexiones que cada una realizó. De igual modo, ubicarnos como participantes de los procesos que giraron alrededor de las prácticas de lectura de los y las estudiantes del grado 4° A, nos significó aunar esfuerzos, promover la interacción con ellos y ellas, reconocer y tratar la problemática existente, analizar nuestras prácticas y sus aprendizajes en cuanto a la lectura inferencial, como lo proponen Pérez y Nieto (1992).

De ahí que, como maestras que comprendemos la interrelación existente entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, buscamos no solo fortalecer el nivel de lectura inferencial de los y las estudiantes del grado 4°A a partir del enfoque sociocultural sino también, cualificar nuestra práctica educativa.

3.1.1 Pasos de la Investigación Acción

A continuación, damos a conocer los pasos para el proceso de Investigación Acción que plantean Pérez y Nieto (1992) a saber:

Figura 1. Pasos para la Investigación Acción.



Fuente: adaptación de propuesta de Pérez y Nieto (1992). Elaboración propia.

3.1.1.1 Primer paso: diagnosticar y descubrir una preocupación temática "problema"

En el momento inicial hicimos el diagnóstico mediante la aplicación de una prueba, la cual permitió caracterizar las prácticas de lectura inferencial del grado 4° A. La aplicación de la prueba llevó a cuestionarnos sobre la forma como se orienta en el aula dicha práctica; lo que supone la idea que algo debe cambiar, como lo precisan Pérez y Nieto (1992).

Para alcanzar estos resultados de análisis, hicimos acompañamientos en aula y aplicamos la técnica de recolección de información de observación participante. De igual manera, empleamos los siguientes instrumentos: Dispositivos de registro, guías de observación y cuestionarios (Cerdeña, 1991).

Situadas en la pregunta que motiva esta investigación, la cual indaga acerca de la manera cómo se puede fortalecer la lectura inferencial y con ella la formación ciudadana en identidad, pluralidad y valoración de las diferencias, en los y las estudiantes del grado 4°A de la Institución Educativa Santa Fe del municipio de Turbo, a partir de la implementación de una Secuencia Didáctica que acoge el enfoque sociocultural de la lectura, vislumbramos los medios con los cuáles llegar a esta meta.

De ahí que, luego de hacer una revisión de algunas configuraciones didácticas, escogimos la Secuencia Didáctica porque consideramos que es la más pertinente para el tipo de trabajo que realizamos; y a su vez tiene concordancia con los momentos de la investigación acción que es cíclica, flexible, reflexiva y busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.1.1.2 Segundo paso: Construcción del plan

Luego de analizar el diagnóstico y siendo conocedoras que la Secuencia Didáctica, es un medio con el cual los docentes podemos planear las actividades de clase y cualificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la diseñamos como estrategia de aplicación. Porque como lo establece Zavala (2000), la Secuencia Didáctica es una “unidad preferente para el análisis de la práctica que permitirá el estudio y valoración bajo una perspectiva procesual que incluya las fases de planeación, aplicación y evaluación” (p. 16).

Es por eso que, nuestra Secuencia Didáctica contempla una serie de actividades de aprendizaje, que tienen un orden de complejidad creciente entre sí, con el fin de vincular el conocimiento previo de los y las estudiantes a nuestro tema transversal de identidad, pluralidad y valoración de las diferencias.

Al realizar los ejercicios de lectura inferencial, con diferentes tipos de textos que privilegiaron la participación, reflexión y toma de postura frente a las situaciones planteadas, se logró que la práctica de lectura fuese una experiencia significativa para los y las estudiantes. Como lo afirma Díaz Barriga (2013), acerca de la Secuencia Didáctica, el estudiante debe realizar actividades que no sean monótonas y que lo lleven a vincular el conocimiento previo con la información del contexto y del texto.

Ahora bien, esta Secuencia Didáctica –SD– está diseñada según los referentes de calidad, como son: Estándares Básicos de Competencia de lenguaje y Competencias Ciudadanas (2006), los derechos Básicos de Aprendizaje de lenguaje (2016) y las orientaciones de los autores abordados desde los referentes teóricos del proyecto de profundización; respecto a cómo orientar las prácticas de lectura.

De esta manera, podemos fortalecer la lectura inferencial desde un enfoque sociocultural, para la formación ciudadana en identidad, pluralidad y valoración de las diferencias, en los y las estudiantes del grado 4ºA de la Institución Educativa Santa Fe del municipio de Turbo. Adicionalmente, la SD propuesta fue aplicada durante un semestre de clases de manera secuencial y progresiva. A continuación, presentamos un bosquejo de la estructura de la SD.

Tabla 1: Estructura de la Secuencia Didáctica.

FASES	PROPOSITO	SESIONES
Fase N° 1. “Leyendo, leyendo sobre identidad voy infiriendo”	Acercar a los estudiantes a la lectura inferencial mediante prácticas socioculturales de lectura que le permitan el reconocimiento de su identidad y la de los demás, como aspecto fundamental para la formación ciudadana.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una lectura de mí mismo: ¿Quién soy? 2. Leyendo sobre mis orígenes. 3. Continúo leyendo sobre mis orígenes. 4. Infiero mi lugar en la familia.
Fase N° 2. “Hagamos inferencias enunciativas, discursivas y textuales en contextos de Pluralidad”.	Contribuir al fortalecimiento de la lectura inferencial mediante la realización de inferencias enunciativas, discursivas y textuales desde el acercamiento a prácticas socioculturales de la lectura en contextos de pluralidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entre el texto y el contexto descubrimos quiénes somos, iguales pero diferentes 2. Realicemos inferencias en contextos de diversidad. 3. Leamos acerca de la pluralidad.
Fase N° 3. “Leamos y realicemos inferencias a partir del respeto y la Valoración de las diferencias”	Acercar al estudiante hacia el reconocimiento y valoración de las diferencias, desde el respeto, la conciencia de la existencia del otro y de sí mismo	<ol style="list-style-type: none"> 1. La diferencia una oportunidad para que hagamos inferencias 2. ¿Qué opinión tengo acerca de la discriminación? conversemos 3. Establezcamos inferencias a partir del reconocimiento de los límites de nuestros derechos

Fuente: elaboración propia.

3.1.1.3 Tercer Paso: Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona

En este paso llevamos a cabo la implementación de la Secuencia Didáctica. Dicha acción incluye una serie de actividades pensadas para dar solución al problema encontrado. Tratamos de prever algunas situaciones posibles, pero durante el desarrollo de las actividades tuvimos que hacer ajustes y modificaciones tales como: a) privilegiar algunas

tipologías textuales frente a otras, que fueron de menor interés y manejo para los y las estudiantes; y b) realizar las primeras lecturas en voz alta por las maestras, para favorecer la comprensión de los niños y las niñas.

Así mismo, realizamos un proceso de observación constante en concordancia con lo que establecen Pérez y Nieto (1992), que posibilitó la toma de decisiones con respecto a actividades de aula. En esta fase hicimos uso del diario de campo como instrumento preferente para la recolección de los datos. En este consolidamos nuestras reflexiones acerca de lo vivido en cada encuentro con los y las estudiantes; lo cual permitió llevar un registro sistemático para el análisis posterior.

3.1.1.4 Cuarto Paso: Reflexión e integración de resultados. Replanificación

La Secuencia Didáctica como configuración no es estática sino dinámica, brinda la posibilidad de revisarla y ajustarla a lo largo de su implementación. Por ello, es necesario revisar el resultado. De ahí surge el momento de valorar los efectos del proyecto de profundización; mediante el análisis y sistematización de los datos obtenidos, a través de diarios de campo y demás instrumentos aplicados. Gracias a estos últimos, surge la reflexión en torno a los hallazgos que busca concretar conclusiones certeras, tal como lo afirman Pérez y Nieto (1992).

Así mismo, pusimos nuestra mirada en la práctica, a través del análisis de las categorías y subcategorías esbozadas en el marco teórico. Esta es una manera de reflexionar la pertinencia, el aporte al logro del objetivo general y la confrontación de concepciones de nuestra práctica como maestras investigadoras; mediante la consolidación del siguiente mapa de categorías.

Tabla 2: Mapa de categorías.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIPTORES
La Lectura como práctica sociocultural	Implicaciones de la lectura inferencial en la comprensión lectora.	Las prácticas de lectura desde la perspectiva sociocultural que van más allá de lo “formal” del aula, porque implican la relación de los sujetos con la cultura, con el mundo que los rodea y con la interacción de los sujetos en estos contextos.
Lectura como requisito para la formación ciudadana		La lectura como medio que posibilita la comprensión del mundo y la cultura juega un papel preponderante en la formación del ciudadano. En ella se pueden reconocer elementos que son fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía tales como: la identidad, pluralidad y valoración de las diferencias; lo cual deja ver la relación intrínseca que existe entre la formación de lectores y la formación de ciudadanos
La Secuencia Didáctica, una configuración didáctica que favorece el análisis de la práctica educativa		La Secuencia Didáctica, es una configuración que favorece el análisis de la práctica educativa por ello, constituye el hilo conductor que transversa todo el trabajo de profundización y hace factible la propuesta a partir de la implementación de una Secuencia Didáctica que haga énfasis en los procesos de comprensión e interpretación de diversos tipos de texto y de otros sistemas simbólicos con miras a contribuir a la formación ciudadana. Implementamos esta configuración didáctica, porque como lo establece Zavala (2000), la Secuencia Didáctica es una “unidad preferente para el análisis de la práctica que permitirá el estudio y valoración bajo una perspectiva procesual que incluya las fases de planeación, aplicación y evaluación” (p. 16).
Reconfiguración de las prácticas de los maestros.		La reconfiguración de la práctica educativa implica para el docente, un proceso en el cual reflexiona sobre cómo acercar a los y las estudiantes a la práctica de lectura desde el enfoque sociocultural; lo lleva a redireccionar sus prácticas educativas en torno a las decisiones pedagógicas que se van generando.

Fuente: elaboración propia.

Esta fase permitió poner en tensión las concepciones que teníamos, en torno a la práctica de lectura y a la manera como la orientábamos en nuestro ejercicio docente. Lo cual saca a la luz la necesidad de reconfigurar nuestras prácticas educativas y de lectura en clave sociocultural; desde las condiciones propias del contexto. Puesto que cada contexto y grupo de los y las estudiantes demandan cosas diferentes, Por lo tanto, es nuestra responsabilidad hacer las transformaciones que se requieran.

3.1.2 Participantes

En este proyecto de profundización, el nivel de participación está determinado por la intervención que los actores tuvieron. Los directivos, la docente de aula, los docentes del área de ciencias sociales y lengua castellana y los padres de familia, estuvieron como observadores no participantes. En tanto, los y las estudiantes del grado 4° A de la I.E Santa Fe, que fueron 36 en total, 17 niñas y 19 niños con edades entre 9 y 13 años, pertenecientes a los estratos 1 y 2 del Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales – SISBEN–, estuvieron en calidad de participantes.

Y nosotras somos las maestras investigadoras, que desde el rol de tutoras desarrollamos las actividades y pudimos acompañar distintos procesos. En este bagaje comprendemos la importancia que tiene emprender acciones que ayuden a mejorar la lectura inferencial, como medio para la formación ciudadana en asuntos tales como identidad, pluralidad y valoración de las diferencias.

Cabe señalar que, aunque una de las investigadoras trabaja con el grupo en cuestión, por ser tutora del establecimiento y docente nombrada en el mismo, gracias a la apertura de las directivas y la docente titular, todas las investigadoras pudimos conocer al grupo e interactuar con los y las estudiantes que lo conforman.

En el paso uno, la docente titular del grupo se vinculó en la medida que permitió que se le hicieran acompañamientos de aula. Durante las acciones dio a conocer desde su experiencia los métodos, técnicas y estrategias que utiliza en la institución para abordar los procesos de lectura en el aula; también, las limitaciones que desde su quehacer ha tenido para desarrollar prácticas que ayuden a los y las estudiantes a fortalecer el proceso de comprensión lectora. La descripción de estas experiencias sirvió como uno de los insumos principales para el planteamiento del problema.

Durante la aplicación de la Secuencia Didáctica, los y las estudiantes estuvieron vinculados en las actividades. Tuvieron un lugar de participación, desde el cual valoramos sus puntos de vista y opiniones; lo cual nos permitió realizar los ajustes que fueron requeridos.

3.1. 3 Técnicas e instrumentos de recolección de la información.

Para dar solidez al trabajo de profundización damos a conocer las técnicas e instrumentos de recolección de la información empleada, a saber:

Tabla 3: Técnicas e instrumentos.

TÉCNICA	INSTRUMENTO	COMENTARIOS
La observación participante	Cuaderno de notas	Paso 1, 2 y 3: Este instrumento favoreció que la observación fuera efectiva, puesto que lo aplicamos durante el desarrollo de todas las actividades planeadas, con el fin que lo observado pudiese documentarse y luego construir reflexiones en torno a lo recopilado. Facilitó reconocer el contexto, los actores, las interacciones que se dan entre los sujetos. Ya que, como lo plantea Cerda (1991) “Por medio de este procedimiento se pueden conocer todos los aspectos y definiciones que posee cada individuo sobre la realidad y los constructos que organizan sus mundos” (p. 11).
	Diarios de campo	Se emplearon en todos los cuatro pasos de la investigación Acción. Los diarios de campo permitieron registrar el desarrollo de las actividades de la Secuencia Didáctica, al mismo tiempo que reflexionar desde lo ocurrido, poniéndolo en diálogo con nuestras prácticas y con todas las dinámicas que se vivían desde los momentos de la clase
	Dispositivos mecánicos	Paso 1, 2 y 3: Para efectos de la implementación de la Secuencia Didáctica, nos apoyamos en esta mediante la toma de algunos registros fotográficos que favorecieron la recolección de la información de forma detallada.
	Cuestionarios y talleres:	Paso 1: Se aplicaron pruebas diagnósticas que permitieron caracterizar la práctica de lectura inferencial de los estudiantes. Paso 3: Durante el desarrollo de las clases se llevó a cabo el uso de talleres de lectura que nos permitieron constatar cómo se realizaban las actividades desde el desempeño de los estudiantes. Paso 4 Se aplicó una prueba de salida que permita evaluar los efectos de la secuencia.

La recopilación documental y bibliográfica	Ficha de análisis documental	<p>Paso 1:</p> <p>Fue necesario hacer análisis de la información documental presente en el establecimiento, por lo que acudimos a revisar el PEI, el manual de convivencia, los planes de área de lenguaje y de aula, los resultados de pruebas SABER, el informe por colegio de la Caja Siempre Día E y el informe de caracterización de la prueba de Fluidez y Comprensión lectora.</p> <p>La ficha de análisis documental fue un instrumento que como lo define Cerda (1991), permitió “la recopilación de datos a partir del capítulo de las fuentes secundarias de datos, o sea aquella información obtenida indirectamente a través de documentos, libros o investigaciones adelantadas por personas ajenas al investigador” (p.96)</p> <p>Paso 2:</p> <p>Esta posibilita acceder a los referentes de Calidad, según los planteamientos de Pérez Abril (2009), sobre Secuencia Didáctica y los de otros autores para la construcción de los referentes teóricos.</p>
La entrevista	Cuestionario	<p>Paso 1:</p> <p>En el caso de nuestro proyecto de profundización llevamos a cabo una entrevista Semi-estructurada aplicada a la docente, con preguntas abiertas. Aquí, indagamos por las concepciones que tenía ella en relación con la lectura, desde cuáles métodos o estrategias la ha venido trabajando con los y las estudiantes, qué falencias ha notado en ellos y qué limitaciones ha tenido como maestra; para que este proceso sea efectivo y arroje buenos resultados.</p> <p>Es de señalar que, desde el concepto de entrevista esta es el complemento a la observación. Ya que como lo establece Cerda (1991), da la posibilidad ir más allá de lo que vemos a simple vista, toca lo concerniente al mundo interior. Él la denomina como “una de las modalidades de la interrogación, o sea el hacer preguntas a alguien con el propósito de obtener de información específica” (p.258).</p>

Fuente: elaboración propia.

Es de resaltar que, al comienzo del proyecto de profundización, a partir de la definición del problema y la selección de la metodología empleada, la cual fue la de la *Investigación Acción*, tuvimos claro que durante la implementación la Secuencia Didáctica esta podría sufrir cambios, debido a este tipo de investigación y la naturaleza esta configuración didáctica.

De ahí que, los instrumentos de recolección de la información están diseñados y definidos de manera previa, con el fin de posibilitar la obtención de los datos, para posteriormente leer, analizar e interpretar; lo cual significa, ponerlos en diálogo con las teorías, conceptos y con nuestras propias interpretaciones para dar cuenta de los hallazgos y las conclusiones del trabajo.

3.1.4 Proceso de análisis e interpretación de la información

El proceso de análisis e interpretación de la información comienza por la recogida de información en los dispositivos de registro como diarios de campo y notas de observación de las sesiones durante la implementación de la SD.

Con la información contenida se logró reflexionar respecto a cómo se da la práctica de lectura inferencial de los y las estudiantes de 4°A de la I.E. Santa Fe; bajo las consideraciones del enfoque sociocultural, para la formación ciudadana en identidad, pluralidad y valoración de las diferencias. Este proceso tuvo en cuenta los momentos que Fernández (2006) propone:

Figura 2: adaptación de pasos para analizar datos cualitativos.



Fuente: adaptación de pasos para analizar datos cualitativos (Fernández, 2006).

Como se puede ver en el gráfico, fue un proceso que comenzó con la obtención de información, la cual fue sometida a codificación. Este proceso específico facilita establecer

varias categorías, a partir de los puntos de acercamiento y lejanía que tenían entre sí. Lo que nos llevó a agruparlas, teniendo en cuenta las de mayor relevancia de acuerdo con el objeto de estudio.

Para esto fue necesario leer y ordenar los datos, contrastar las categorías y subcategorías que planteamos en el marco teórico, para finalmente, sintetizar la experiencia de los asuntos abordados en este proyecto de profundización.

3.1.5 Cronograma

A continuación, presentamos el cronograma de Actividades que realizamos a lo largo de todo el proceso de maestría. En el que precisamos cada una de las acciones llevadas a cabo en cada semestre:

Tabla 4: Cronograma.

Nombre de Tarea	2016		2017		2018		2019	
	1 semestre	2 semestre	1 semestre	2 semestre	1 semestre	2 semestre	1 semestre	
Proyecto- La lectura inferencial: punto de referencia para la formación ciudadana.								
1-Diagnosticar y descubrir preocupación temática "problema"								
Actividad 1.1 Lectura de contexto								
Actividad 1.2 Escritura Anteproyecto								
2-Construcción del plan								

Actividad 2.1 Aplicación Prueba Diagnóstica							
Actividad 2.2 Análisis de resultados de la Prueba Diagnóstica.							
Actividad 2.3 Diseño de la SD.							
3-Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona							
Actividad 3.1 Implementació n de la SD.							
Actividad 3.2 Prueba de Salida							
4-Reflexión e integración de resultados.							
Actividad 4.1 lectura y análisis de la información recolectada							
Actividad 4.2 Valoración de la SD.							
Actividad 4.3 Escritura de informe							
Actividad 4.4 Entrega de informe y sustentación							

Fuente: elaboración propia.

3.1.6 Posturas responsables con el manejo de la información, Consideraciones éticas

A partir del enfoque de la IA es necesario establecer las consideraciones éticas para el manejo de la información. Inicialmente, informamos a los diferentes actores que tienen algún nivel de participación en el proyecto de profundización: docente, estudiantes, padres de familia y directivos, acerca de cómo manejaríamos la información, producto de los resultados y sistematizaciones.

Seguidamente, enfatizamos en que ellos y ellas tienen prelación en conocer el informe antes de ser compartido con otras personas, para que la comunicación, las interacciones y la realimentación en los diferentes momentos del proyecto fueran consistentes; además de fluidas, asertivas y apuntaran al logro del objetivo establecido.

En virtud de la normatividad que señala la resolución N° 008430 DE 1993, en su artículo 5 “En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar” (p.2), empleamos consentimientos informados, que dieron cuenta de toda la información concerniente a los procesos que emprendimos a lo largo del proyecto, sus propósitos, usos y fines de la información producto de esta.

Del mismo modo, garantizamos que dicha información es manejada con discreción, bajo los criterios de anonimato y confidencialidad, reconociendo y respetando la propiedad intelectual. Tratando a los participantes como sujetos de derecho, máxime que el trabajo lo desarrollamos con menores de edad. Así mismo, tuvimos en cuenta las individualidades, valoramos las opiniones, sugerencias, puntos vista y aportes de los diferentes participantes.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para abordar los hallazgos, analizamos los cuatro objetivos específicos establecidos que, de acuerdo con los pasos de la metodología de la IA, direccionaron el trabajo a realizar con los y las estudiantes del grado 4ºA de la Institución Educativa Santa Fe; con miras a fortalecer la lectura inferencial y, con ella, la formación ciudadana desde aspectos relacionados con la identidad, la pluralidad y la valoración de las diferencias, a través de la implementación de una Secuencia Didáctica que acoge el enfoque sociocultural de la lectura.

4.1 Hallazgos en torno a la lectura inferencial en la escuela

El primer objetivo específico busca caracterizar las prácticas de lectura de los y las estudiantes del grado 4º A de la Institución, además establecer fortalezas y debilidades frente a la lectura inferencial. Para su tratamiento, procedimos a hacer un diagnóstico que corresponde con el primer paso de la IA.

En esta acción descubrimos una preocupación temática o "problema", que nos llevó a aplicar una prueba diagnóstica⁸ (PD), para indagar por las prácticas de lectura de los niños y las niñas de este grado. Específicamente, las prácticas referidas a la realización de inferencias enunciativas, textuales y discursivas, las cuales seleccionamos para nuestro trabajo; recogiendo los aportes de Martínez (2013).

La prueba que diseñamos y aplicamos para esta etapa contiene tres tipos de textos: narrativo, informativo y lírico. Con estos abordamos temáticas relacionadas con el municipio de Turbo y con situaciones cercanas a las vivencias propias de los y las estudiantes, en los espacios en los que se desenvuelven. Este énfasis se estableció debido a que, para la realización de inferencias, se requiere del conocimiento previo y la relación con el contexto.

Cabe destacar que, esta prueba aborda la formación ciudadana de manera transversal, con base en los contenidos de los textos seleccionados, a saber: una noticia, una canción y un

⁸ Dicha prueba consta de tres tipos de textos abordados en momentos diferentes

cuento. Dichos textos presentan situaciones relacionadas con aspectos propios de la identidad y la pluralidad, así mismo, con situaciones en las que el respeto por la diferencia se ve comprometido.

Cada texto contenía un taller con diez preguntas. En su elaboración llevamos a cabo un proceso de revisión de la teoría sobre la inferencia, de esta forma planteamos preguntas que condujeran a la realización de las inferencias señaladas. Para esto elaboramos unos borradores que sometimos a revisión conjunta, en la cual analizamos la pertinencia de cada pregunta, hasta definir las que se presentarían a los y las estudiantes.

A continuación, presentamos una tabla en la que se aprecia la estructura de la prueba aplicada y los criterios específicos de indagación.

Tabla 5: Estructura de la prueba diagnóstica.

TEXTOS	CANTIDAD DE PREGUNTAS									
	INFERENCIAS									ÉNFASIS DE FORMACIÓN CIUDADANA
	Enunciativas			Textuales			Discursivas			Identidad, pluralidad y valoración de las diferencias
1. CANCIÓN: SOL DE ESPERANZA AUTOR: ANTHONY MORENO/2017	3			3			3			1
N° pregunta	1. Sentido de un enunciado	5. Sentido de un enunciado	8. Qué provoca el texto	2. Superordenador	9. Léxico	10. Sinonimia	3. Tema	4. Deducción progresión	6. Inducción progresión	7. Da su opinión frente a la información de la canción y lo que circula en los medios de comunicación masiva.
2. NOTICIA: MALECÓN DE TURBO TIENE DISEÑO COLUMNA DEL COLOMBIANO POR: RODRIGO MARTÍNEZ ARANGO. PUBLICADO 22 DE ENERO DE 2018	2			4			2			2
N° pregunta	2. Sentido de un enunciado	3. Intención del texto		4. Causa-efecto	6. Referencial	7. Léxico	8. Causa-efecto	1. Deducción Progresión temática	10. Idea global con imagen	5. Propone acciones para preservar playas. 9. Propone acciones para preservar manglares.

3. CUENTO: OREJAS DE MARIPOSAS AUTOR: LUIS AGUILAR / 2008		4			1	2		3			
N° pregunta		3. Qué provoca el texto	5. Intención del enunciador	6. Por qué se dice algo	7. Caracterizar	9. Sinonimia	1. Deducción Progresión temática	2. Relación enunciador	4. El estudiante da su punto de vista según la situación planteada.	8. Asumir postura frente a actos de discriminación	10. Respeto a las diferencias

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a las inferencias enunciativas, indagamos por el sentido de un enunciado presente en el texto, a partir de preguntas tales como: ¿qué sentimientos te despierta lo que se plantea en el enunciado?, ¿cuál es la intención y actitud del enunciador?, entre otras. Para indagar por las inferencias textuales planteamos ejercicios a partir de *relaciones de sinonimia* (reemplazar palabras en el texto por unas de significado semejante).

También propusimos *relaciones de superordenación*, las cuales, según Martínez (2002), buscan establecer asociaciones entre “un término que incluye a otro” (p.49). Indagamos, de igual forma, por el significado de una palabra o expresión dentro del texto, así como, por las relaciones de *causa-efecto* entre dos situaciones planteadas en este mismo. En cuanto a las inferencias discursivas, realizamos preguntas en las que los y las estudiantes debían identificar la idea y la intención global del texto; el reconocimiento del tema y la relación enunciador-enunciatario.

Del mismo modo, respecto a la formación ciudadana, a partir de la comprensión de los textos realizamos preguntas en las cuales los y las estudiantes debían tomar postura frente a situaciones de su contexto; tales como: el estado de abandono de las playas de Turbo, casos de rechazo, burla, discriminación y plantear lo que harían en un caso específico.

Para esto incluimos preguntas como: ¿te imaginas qué pasaría si nadie se burlara de los demás?, ¿qué actitud hubieras asumido tú y por qué?, ¿qué acciones propones para el cuidado de las playas y mangles? Cabe destacar que los contenidos los elegimos de manera intencional, con el fin de conocer las posturas y concepciones de los y las estudiantes sobre asuntos como el reconocimiento del otro, la pluralidad y las diferencias existentes en la

región de Urabá. Todas las preguntas buscaron demostrar la comprensión desde lo inferencial.

Una vez aplicada la prueba, consolidamos los datos en una matriz de doble entrada. Allí consignamos las respuestas de cada estudiante en cada una de las preguntas y procedimos a hacer el análisis respectivo; con la intención de caracterizar las prácticas de lectura de los y las estudiantes del grado 4° A. Es importante señalar que el número de estudiantes que respondieron las preguntas es diferente en cada sesión. Es común que se presente intermitencia en la asistencia de los niños y niñas a clases y las pruebas se aplicaron en días diferentes.

Tabla 6: Datos de la prueba.

CONSOLIDADO GENERAL DE LA PRUEBA					
TEXTOS	CANTIDAD DE PREGUNTAS			PROMEDIO DE ESTUDIANTES QUE REALIZAN LAS DIFERENTES INFERENCIAS	N° DE ESTUDIANTES QUE PRESENTARON LAS PRUEBAS
	INFERENCIAS				
	ENUNCIATIVAS	TEXTUALES	DISCURSIVAS		
1. CANCIÓN: SOL DE ESPERANZAS	3	3	3	14	23
PROMEDIO ACIERTOS	14	14	13		
2. NOTICIA: MALECÓN DE TURBO TIENE DISEÑO	2	4	2	3	20
PROMEDIO ACIERTOS	3	4	3		
3. CUENTO: OREJAS DE MARIPOSAS	4	1	2	12	29
PROMEDIO ACIERTOS	18	3	16		

Fuente: elaboración propia

Como apreciamos en la tabla 6, más de la mitad de los y las estudiantes, del grado 4° A de la Institución Educativa Santa Fe, realizaron las inferencias enunciativas en los textos 1 y 3;

que corresponden al texto lírico y al narrativo. Esto marca una fortaleza en el reconocimiento de los elementos de la dinámica enunciativa presentes en estos textos.

Al respecto, para Martínez (2002), el enunciado es la unidad eje de los niveles del texto, por eso corresponde al nivel más básico de lo inferencial. Caso contrario se observa en las respuestas a las preguntas del texto 2, el cual era de género informativo. En este solo tres estudiantes lograron realizar las inferencias, pese a que la temática abordada se refería a asuntos propios del municipio de Turbo y de las playas; sectores en los que convergen frecuentemente los y las estudiantes del grado 4°A.

Tras el análisis de estos resultados pudimos constatar que ellos y ellas tenían poca familiaridad con este tipo de texto, con su estructura y su intencionalidad. Además, se presentó la dificultad con el uso de algunos términos o palabras que no conocían, esto impidió que establecieran relaciones entre las pistas que aportaba el texto y sus conocimientos previos.

Ahora bien, y en cuanto a las inferencias textuales, evidenciamos que la mayoría de los y las estudiantes realizaron las inferencias propuestas en torno al texto lírico. Mientras que, del texto informativo y del texto narrativo solo unos pocos lograron establecer las relaciones que requerían. Esto debido a que las inferencias aluden a la construcción semántica dentro del texto y tienen un nivel de complejidad, en el que se requiere mirar las relaciones existentes entre los diferentes enunciados. Lo que nos permite afirmar que ellos y ellas no se encontraban familiarizados con este tipo de preguntas ni con las relaciones que se solicitaban, además al tener un léxico limitado se hacía más difícil poder inferir.

Respecto a las inferencias discursivas, la tabla 6 nos muestra que en los textos 1 y 3 más de la mitad de los y las estudiantes realizaron inferencias que indagaban por la idea y la intención global del texto, el tema y la relación enunciadador-enunciatarario. Que como lo plantea Martínez (2013), guarda estrecha relación con las inferencias enunciativas, al preguntarse ambas por la tonalidad del discurso y cómo se construye el sujeto discursivo.

En tanto que en el texto 2, al igual que en las inferencias enunciativas, los niños y las niñas no pudieron dar cuenta de la intención del enunciado ni el enunciadador. Esto les dificultó

hacer una lectura progresiva, establecer relaciones de simetría y asimetría en las diferentes ideas del texto y definir el punto de vista global.

Luego de hacer el análisis general de las inferencias antes mencionadas, pudimos ver que los y las estudiantes del grado 4^oA, demostraron fortalezas frente a las inferencias enunciativas. En las que presentaron dificultades fueron las textuales, especialmente en lo que tenía que ver con establecer relaciones léxicas de causa-efecto, sinonimia, superordenación, y las referenciales.

Otro aspecto que analizamos, producto de la observación directa durante la aplicación de la PD, tienen que ver con la manera como los y las estudiantes se enfrentaron a dicha prueba. En su desarrollo, ellos y ellas mostraban dependencia de las maestras, no se enfrentaban de manera autónoma a los textos; lo que fue evidente en el salón de clase con el llamado de estudiantes para que les explicáramos lo que tenían que hacer

Por ejemplo, expresaban asuntos como: “no sé qué hacer profe” (E3, PD-Not)⁹, “yo no entiendo eso” (E7, PD-Not), “¿Qué tengo que hacer aquí?” (E1, PD-Not). Nosotras a su vez nos acercábamos para mirar lo que sucedía, acompañábamos en la lectura de la instrucción, y constatábamos que la entendían.

Pero, más allá de comprender lo que se les estaba preguntando no lograron recuperar la idea global, no reconocían el significado de algunas palabras o relaciones de sinonimia en el texto. Este hecho se presentó de manera reiterativa en la lectura de la noticia, al no reconocer los elementos de cohesión y coherencia que están presentes en los textos y que le permiten al lector comprenderlo.

Por otro lado, pudimos identificar que en el aula se encuentran estudiantes que leen lentamente, palabra por palabra, cortan las unidades de sentido, sin pausas en la entonación, realizan omisiones o anomalías de acento y entonación. Asunto que se configuró como una señal de alerta, debido a que en el grado 4^o se espera que los y las estudiantes sean capaces de leer de manera autónoma diferentes tipos de textos, para que puedan ampliar sus conocimientos y utilizar estrategias que les posibiliten solucionar problemas de

⁹ E3-estudiante 3; PD-Prueba diagnóstica; Not - tipo de texto-noticia

comprensión; como lo plantean las mallas de aprendizaje de lenguaje del grado 4° del MEN (2017).

Luego analizar los datos obtenidos y lo observado durante la aplicación de la PD, establecimos regularidades como puntos de encuentro y diferencias. Definir esto nos permite identificar las características centrales de las prácticas de lectura de los y las estudiantes del grado 4° A, y definir sus fortalezas y debilidades frente a los tipos de inferencia propuestos.

4.1.1 Fortalezas en las prácticas de lectura inferencial de los y las estudiantes del grado 4° A de la Institución Educativa Santa Fe

4.1.1.1 Los estudiantes evidencian agrado por la lectura de cuentos infantiles y esto favorece la realización de inferencias enunciativas y discursivas

En la Institución Educativa Santa Fe los textos narrativos se utilizan de manera frecuente, en los diferentes niveles educativos, desde transición a 11°. Los y las estudiantes del grado 4° A están familiarizados con su estructura (inicio, nudo, desenlace) y sus elementos (personajes, narradores, tiempos, espacios). De manera particular con los cuentos infantiles, los cuales presentan un lenguaje sencillo que por momentos se acercan a diferentes situaciones que son cercanas a sus vivencias y experiencias. El *libro álbum* es uno de estos tipos de texto que son los más utilizados en el aula, por su colorido y la correspondencia imagen-texto, en el que están articulados el lenguaje visual y el verbal.

Esto se interpretó como un aspecto favorable, pues al saber que abordarían un cuento los y las estudiantes se mostraron dispuestos, motivados y expectantes, lo que demuestra que hubo una predisposición positiva hacia la lectura de estos. Tal como se aprecia en una de las observaciones realizadas en nuestros diarios de campo: “en la prueba diagnóstica, los estudiantes al saber que leerían un cuento se mostraron alegres, algunos de ellos preguntaban: –profe ¿de qué se trata?, muéstreme el dibujo de la pasta” (DC1, M1-PD). Esta disposición la tomamos como una oportunidad para acercarlos hacia la realización de

inferencias y favorecer la lectura de otros textos. Por tanto, esta actitud para la lectura del cuento infantil se constituye en una fortaleza.

4.1.1.2 Los estudiantes evidencian motivación y disposición hacia la lectura, cuando se abordan contenidos cercanos a sus vivencias y experiencias.

La temática de los textos seleccionados permitió que los y las estudiantes del grado 4° A establecieran relaciones entre el contenido de los textos y sus saberes previos. Es decir, ellos y ellas pusieron en juego los conocimientos que poseen como lectores y los utilizaron para afianzar su comprensión e interpretación frente a la información que les presentaron los textos.

Es de precisar que la canción “Sol de esperanza” (Moreno, 2017), la cual presentamos escrita y en audio, aborda una temática relacionada con la cultura de Urabá, con el cultivo del banano, con el mar y con los municipios de la región; asuntos comunes a los y las estudiantes como son las labores del campo y el oficio de sus padres o familiares. Ante lo cual muchos de ellos y ellas demostraron motivación ante esta, pues se la sabían y la cantaron.

De esto nace la idea de preguntarles: ¿qué es lo que más les gusta? Ante lo que algunos de ellos y ellas respondieron “me gusta mucho porque es una canción alegre” (DC, M3, PD-CA; E9)¹⁰, “esta canción tiene buen ritmo” (DC, M2, PD-CA; E21), “es bonita, y la podemos bailar” (DC, M3, PD-CA; E17). Además, esto se evidencia en lo que expresamos en uno de nuestros diarios de campo:

La motivación de los niños y las niñas ante la canción fue un factor importante a la hora de abordar el ejercicio de la lectura. Esto se debió a que su contenido se relaciona con aspectos propios de la cultura turbeña, además la música los convoca, ellos demuestran alegría, espontaneidad, y gusto. Lo que permitió que esta prueba fuese asumida como algo común a ellos y ellas y que se mostraran tranquilos, durante su aplicación (DC, M2, PD-CA).

¹⁰ DC - Diario de campo, M3-maestra 3, PD-Prueba diagnóstica; CA - tipo de texto-canción; E9-estudiante 9

Por otro lado, el cuento “Orejas de mariposa” (Aguilar, 2008), presenta una temática relacionada con los grupos sociales en los que interactúan los y las estudiantes, como son la escuela y la familia. También presenta situaciones de burla o rechazo, actos que se dan de manera cotidiana en su contexto

Cuando los niños y las niñas enfrentaron estas temáticas se mostraron motivados y lograron realizar inferencias enunciativas y discursivas, pero no lograron realizar las textuales. Esto debido al nivel de complejidad mayor de estas últimas. En el caso del cuento indagaron por el significado de algunas palabras que no conocían o solicitaban establecer relaciones de sinonimia, que no se lograron.

Esto se evidenció desde el momento en que nos acercábamos a algunos niños para constatar cómo iban, algunos manifestaron: “profe no conozco esta palabra” (DC, M3, PD-CU; E15)¹¹ o, “profe esta pregunta está muy dura” (DC, M3, PD-CU;E15), “ay no profe yo no sé qué es lo que voy a hacer aquí” (DC, M3, PD-CU;E15). Cuando revisamos sus respuestas encontramos que 3 de 29 estudiantes lograron realizar las inferencias, por lo que concluimos que esta situación se debía al léxico limitado que poseen los niños y las niñas del grado 4° A; no porque no alcanzaran a comprender de manera general el texto.

Lo que dejó ver que, cuando llevamos al aula textos con temáticas que hablen del contexto y de los grupos en los que los niños y las niñas se desenvuelven, se favorece que ellos y ellas realicen inferencias, en este caso de tipo enunciativas y discursivas.

Pero esto también nos ponía ante el reto de seguir trabajando en esta misma vía, para continuar fortaleciendo el establecimiento de relaciones de diversa índole, entre los enunciados del texto y entre este y lo que ellos saben. Así mismo, para propiciar el conocimiento de nuevas palabras que enriquezcan el vocabulario de los y las estudiantes.

En el caso de las textuales, se observó que alcanzaban a desarrollar las inferencias cuando las respuestas se encuentran en su marco lexical; cuando conocen los significados de las palabras o logran inferirlo mediante las pistas que arroja el texto. Como en el caso de la canción, en la que fue posible que la mayoría de los niños y las niñas las realizaran.

¹¹ DC - Diario de campo, M2-maestra 2, PD-Prueba diagnóstica; CU - tipo de texto-cuento; E15-estudiante 15

Mientras que, en el cuento al no encontrarse en el rango de conocimiento y en su bagaje lexical, solo unos pocos las lograron realizar.

De aquí podemos afirmar sobre los y las estudiantes del grado 4° A que, cuando se enfrentan a textos que en su contenido aborda temáticas comunes, en que pueden hacer lecturas de su mundo y encontrar relaciones de sentido entre esas lecturas y su realidad, logran hacer las inferencias que proponemos para este trabajo de profundización; cuando conocen el significado de las palabras o lo deducen a partir del contenido global del texto.

De igual modo, consideramos como fortalezas que los y las estudiantes puedan asumir posturas frente a lo que leen, expresar sus opiniones y reflexiones ante las situaciones planteadas, porque esto favorece abordar asuntos concernientes a la formación ciudadana; tales como los que se presentaron en la prueba, en relación con situaciones que se orientan hacia el reconocimiento del otro, la identidad y la valoración de las diferencias.

4.1.2 Debilidades en las prácticas de lectura inferencial de los y las estudiantes del grado 4° A de la Institución Educativa Santa Fe

4.1.2.1 Ruptura en la construcción de sentido en la realización de las inferencias

Los y las estudiantes del grado 4°A, al tener que establecer cadenas semánticas, presentan dificultades para hacer inferencias, relaciones de simetría o asimetría, entre otras asociaciones propias de la lectura inferencial en textos como la noticia. Tal como lo mostró el análisis que hicimos por cada tipo de inferencia, a partir de las respuestas de los y las estudiantes.

Adicionalmente, en el análisis general de la matriz en la que consignamos todas las respuestas de los y las estudiantes, y en el análisis de los diarios de campo, evidenciamos que cuando ellos y ellas no logran dar cuenta de la globalidad del texto, acuden en su mayoría a retomar solo los apartados que comprenden. Esto se observó, tanto en las preguntas que se hicieron de selección múltiple como en las que ellos y ellas debían escribir para responder a las mismas.

En estas últimas se aprecia que algunos responden desde sus vivencias- Tal como se puede apreciar en las respuestas que dan dos estudiantes ante una de las preguntas del texto “malecón de Turbo tiene diseño”: ¿Cómo crees que la construcción de un malecón beneficia el Turismo de Turbo?, “La construcción es trabajar con cemento y ladrillo” (E14, PD-Not)¹², “Bueno como siempre y bien decorado y bonito y hermoso para que no se vayan de allá eso tan lindo y hermoso bien decorado y bueno” (E12. PD-Not).

Lo anterior nos permite entender que se da una ruptura en la construcción de sentido. Esta se ve reflejada en la ausencia de conexión entre las ideas que presenta el texto, desde el nivel microestructural del mismo. Pues se presentan situaciones como que no reconocen una palabra del enunciado, no hacen uso los recursos de cohesión, tales como: la referencia, la sustitución y los conectivos, para construir el sentido del texto.

Lo que no permitió que establecieran relaciones de coherencia local ni global. De ahí que, cuando los niños y las niñas no pueden establecer dichas relaciones en lo que leen, recurren a recuperar solo la información literal y no logran reconocer la información implícita que tienen los textos.

4.1.2.2 Poca familiaridad de los y las estudiantes con el texto informativo, tipo noticia

Los resultados arrojados por la prueba diagnóstica, acerca del texto informativo, evidencian que los niños y las niñas tuvieron dificultades para realizar los tres tipos de inferencias. Hecho que nos hizo centrar la mirada frente a este asunto. En este caso, el texto fue seleccionado por su temática y porque hace parte de una tipología que, se debe abordar en el currículo en los grados 3° y 4°, de acuerdo con lo que proponen los referentes de calidad.

Esto se evidencia en los EBC (2006), que establecen la comprensión e interpretación del texto informativo, además en la evidencia de aprendizaje de los DBA de lenguaje grado 4°, la cual indica que el estudiante debe reconocer “las relaciones de contenido de diferentes

¹² E14- estudiante 14; PD- Prueba diagnóstica; Not- tipo de texto-noticia

textos informativos en torno a qué ocurrió, a quiénes, cuándo y en dónde” (DBA, 2016, p.20).

Sin embargo, los resultados de esta PD nos llevan a inferir que los estudiantes no están familiarizados con este tipo de textos, con su estructura, su función y con los conectores temporales que usa; por lo que, los y las estudiantes no logran recuperar el sentido del texto. Para superar los escollos que les ofrece la lectura se quedan en el nivel de las palabras y en muchas oportunidades ni siquiera logran construir el sentido de las frases y mucho menos de los párrafos y del texto en general.

Luego del análisis, la discusión y la reflexión que realizamos sobre los hallazgos de la Prueba Diagnóstica –PD–, podemos afirmar que, la mayoría de los y las estudiantes del grado 4° A de la Institución Educativa Santa Fe, logran realizar inferencias; pero estas son básicas y lo hacen cuando el tema es familiar a ellos.

También se pudo observar que hay facilidad en la recuperación de la información literal. Lo que nos lleva a pensar que cuando se lee en el aula se potencia mucho la recuperación de la información que está explícita en el texto, pero que no es muy usual que se trabaje a partir de las inferencias.

De ahí que, la escuela debe partir de estos temas que les son familiares a los niños y las niñas, del conocimiento cultural compartido que poseen y de la lectura de sus realidades inmediatas. Con esto va incorporando progresivamente nuevos escenarios, temáticas variadas, conocimientos propios de otras culturas; entre otros asuntos que les permitirán ir fortaleciendo su proceso lector, conociendo distintos tipos de textos y ampliando su léxico.

Partir de lo conocido favorece que los y las estudiantes interroguen el texto. Aquí pueden utilizar sus saberes previos para enfrentarlo y para indagar por aquello que no aparece tan evidente. De este modo aprenden que cada texto tiene unas claves, que hay que reconocer para poder dialogar con lo nuevo, y que esto implica establecer diversos tipos de relaciones entre lo que saben y lo que presenta el texto. Así, de manera paulatina, se pueden ir incorporando otros tipos de inferencias de mayor complejidad, en las que ellos y ellas pongan en juego lo aprendido; para que el aprendizaje de la lectura genere experiencias retadoras y gratificantes.

Así mismo, debemos propender por fortalecer la lectura inferencial en clave sociocultural, en la que debemos hacer hincapié en llevar diversidad de textos al aula, como lo propone Lerner (2001): “habrá que poner a su disposición materiales escritos variados, habrá que leerles muchos y buenos textos para que tengan oportunidad de conocer diversos géneros y puedan hacer anticipaciones fundadas en este conocimiento” (p.62). Esto posibilita que los y las estudiantes accedan de forma completa a la cultura escrita, que realicen inferencias, amplíen su léxico, discutan, problematicen y puedan establecer el diálogo entre estos y las vivencias del contexto.

Cabe resaltar, un aspecto que consideramos como preocupante en el aula fue encontrar diferencias marcadas en la manera como los y las estudiantes del grado 4° A leen. Pudimos apreciar que hay estudiantes que no han logrado acceder a una lectura comprensiva, pues presentan deficiencias en la decodificación, escasos de vocabulario, falta de estrategias de control de la comprensión; lo que los pone en desventaja para realizar las inferencias y para comprender.

Esto lo concebimos como un asunto que necesita una mediación urgente y el apoyo de toda la comunidad educativa. Los maestros y maestras, las directivas, como las familias debemos ofrecer las condiciones y posibilidades para que todos los niños y niñas puedan leer comprensivamente; los textos y el mundo que los rodea.

Como lo expresamos en nuestro marco teórico, apoyadas en Sánchez (2014), la lectura debe ser concebida como un derecho, debe ser entendida y abordada como una práctica sociocultural que le permita a los sujetos hacer lecturas de su mundo. Es tarea de la escuela fortalecer estas prácticas de lectura, de manera que se les garantice a todos participar de estos escenarios, que son posibles en la medida que accedan a la lectura, lo que va a favorecer el reconocerse como parte de una sociedad.

Por otra parte, en la PD en cuanto a las preguntas que hacían énfasis en el asunto de la formación ciudadana en identidad, pluralidad y valoración de las diferencias, encontramos que pocos estudiantes se implican en las acciones. Como fue el caso del texto, “Malecón de

Turbo tiene diseño”, que en la pregunta 5 plantea la duda: ¿qué acciones podemos llevar a cabo para la preservación de las playas del municipio de Turbo? Un estudiante respondió: “Podemos no echar basura, no contaminar las aguas, sino querernos bañar en esa linda playa” (E3; PD-Not).

En tanto otros comprenden la pregunta y responden acorde pero no se implican, como lo podemos ver en la siguiente respuesta: “Que si una persona viene de otra ciudad a bañar a turbo no deben tirar la basura al mar” (E23; PD-Not). No obstante, la mayoría de los y las estudiantes, no propusieron acciones.

Así podemos verlo en las siguientes respuestas: “Bananos y plátanos” (E13; PD-Not), “que van a arreglar el waffe” (E12; PD-Not), “Hay que preservar las playas del municipio de Turbo” (E16; PD-Not), “Para mí las acciones del municipio de Turbo es como los diseños” (E18; PD-Not), “Una acción de cambiar Turbo y poner un nuevo Turbo y poder tener tranquilidad y paz” (E19; PD-Not)

Por otra parte, en el texto *Orejas de Mariposa*, en la pregunta 4: ante una situación¹³ como la de Mara, ¿qué actitud hubieras asumido tú y por qué? Pocos estudiantes asumieron una postura frente a este hecho, como podemos ver en la respuesta de este estudiante: “porque si mi hija tuviera una enfermedad y los amigos se burlarán, yo fuera a reclamar a sus padres” (E1; PD-Not).

En tanto que, la mayoría de los niños y niñas de este grado no asumieron una postura frente a la situación planteada, como podemos apreciar a continuación: “yo entendí que lo hubieras asumido” (E7; PD-Not), “que me daba risa y me daba tristeza y amor y paz y alegría” (12; PD-Not), “porque la hija tenía orejas grandes y la mama la tenía de mariposa pero los niños se burlaban de la mamá, pero la hija fue y no le hicieron nada”(15; PD-Not).

¹³ En el cuento los compañeros de Mara se burlaban de ella por su aspecto físico, sus pertenencias que estaban deterioradas, entre otras.

Las respuestas anteriores nos permiten ver que, la mayoría de los y las estudiantes del grado 4° A, no se sienten parte de las situaciones que les atañen, ni de los problemas correspondientes a sus espacios circundantes; como son las playas y los manglares. Así mismo, expresan poca sensibilidad ante situaciones de maltrato y discriminación, lo que demuestra que existe una necesidad específica de formación y reconocimiento de la pluralidad humana.

Por lo que la escuela debe favorecer que niños y niñas se sientan parte de un colectivo mayor y reconozcan que su participación los hace visibles en la sociedad. Es aquí que cobra importancia esta propuesta de profundización, puesto que, al fortalecer la lectura inferencial como requisito indispensable de la comprensión desde la identidad, la pluralidad y la valoración de las diferencias, se construye la imagen social de cada sujeto, como lo plantea Silveira (2013).

Estos aspectos nos confirman la posibilidad de pensarnos en una propuesta de profundización, que haga énfasis en la lectura inferencial, que potencie las inferencias textuales sin dejar de lado las enunciativas y discursivas. Es decir, una configuración didáctica que aborde la lectura inferencial y con ella algunos aspectos centrales de la formación ciudadana.

Esta última parte de la realización de inferencias en diferentes textos, para tratar los asuntos relacionados con la convivencia, el día a día y situaciones que se viven en el municipio de Turbo. El objetivo es que los niños y las niñas puedan establecer relaciones entre la información contenida en los textos que llevaremos al aula y las realidades en las que están inmersos, como un ejercicio que los guíe a encontrar su lugar y pensarse su responsabilidad en el mundo.

4.2 Diseño e implementación de la Secuencia Didáctica

El diseño y la implementación de la secuencia da cuenta de los objetivos específicos 2 y 3, los cuales se corresponden al segundo y tercer paso de la metodología de la Investigación Acción, que hacen referencia a la construcción y aplicación de la Secuencia Didáctica. Por

lo tanto, a continuación, daremos a conocer las decisiones que tomamos frente al diseño y a la ejecución de esta.

Lo primero que tuvimos en cuenta para comenzar a estructurar el diseño de la Secuencia Didáctica fueron las fortalezas y las debilidades de los y las estudiantes del grado 4° A, a la hora de hacer inferencias enunciativas, textuales y discursivas. Así mismo, los hallazgos en cuanto a la formación ciudadana los cuales nombramos en el apartado anterior.

De ahí que, al identificar que los y las estudiantes presentaron dificultades en la construcción de cadenas semánticas, es decir en la realización de inferencias textuales, nos llevó a enfatizar en el trabajo de este tipo de inferencias en los textos que se abordarían en la configuración didáctica. De igual forma, reconocer que ellos y ellas no estaban acostumbrados a trabajar otros tipos de textos diferentes a los narrativos, nos llevó a incluir las infografías, los mapas, los textos expositivos y también recurrir a los poemas y los cuentos que eran más familiares para estos.

4.2.1 Acerca de la elección de la configuración didáctica:

Para el diseño del plan nos acercamos a algunas configuraciones didácticas que, desde su estructura, posibilitaran fortalecer la lectura inferencial y con ella, la formación ciudadana en identidad, pluralidad y valoración de las diferencias, en los y las estudiantes del grado 4°A de la Institución Educativa Santa fe del municipio de Turbo; a partir de la implementación de una Secuencia Didáctica que acoge el enfoque sociocultural de la lectura.

De ahí que, luego de analizar y de leer los autores que las sustentaban, nos inclinamos por la Secuencia Didáctica, por el sentido que los autores le confieren a esta configuración, en tanto posibilita que el maestro planifique su acción, la revise y haga los ajustes del caso. Lo que favorece el análisis de la práctica educativa, como lo establecen Pérez Abril y Rincón (2009). Esta manera de concebir el trabajo en el aula corresponde con los pasos de la Investigación Acción, en la que también se requiere planificar, implementar y evaluar para volver siempre a revisar la acción del maestro.

Por lo tanto, precisamos que debía constituirse como una configuración didáctica que fuera más allá de ser asumida como un instrumento, que nos posibilitara desarrollar las clases, que trascendiera de ser un formato en el que pudiéramos planear las actividades y convertirla en el hilo conductor que atravesara toda la propuesta de profundización, y de esta manera contribuyera a la búsqueda de sentido desde la cual estábamos situadas.

A continuación, narramos de manera sucinta algunos aspectos, vivencias, tensiones, y decisiones en torno al diseño de la Secuencia Didáctica.

4.2.2.1 Diseño de la Secuencia Didáctica, un espacio de tensiones y decisiones

Diseñar la Secuencia Didáctica implicó un proceso de búsqueda, en el cual leímos y releímos algunas orientaciones teóricas, que generaron tensiones. La primera giró en torno al punto de equilibrio que necesitábamos establecer entre las temáticas. Dado que se abordaría la lectura inferencial, que es un asunto propio del área de Lenguaje y también aspectos contenidos en la formación ciudadana, que generalmente se atribuyen al área de Sociales, los cuáles poseen un mismo nivel de importancia y son necesarios en la escuela. Por lo que, a lo largo de la propuesta de profundización hemos dejado claro que, lo que buscamos es fortalecer la lectura inferencial y con ella asuntos de la formación ciudadana en identidad, pluralidad y valoración de las diferencias.

No obstante, en un principio caímos en los excesos de privilegiar una temática y casi que invisibilizar la otra. Esto ocurrió al tratar de incorporar los contenidos propios de la formación ciudadana, que no hacen parte de nuestra disciplina de formación y que queríamos visibilizar por la importancia que le concedemos a estos asuntos; y por considerar que es necesario que todos los maestros los asumamos como parte de nuestra labor formativa.

Pero al hacer el énfasis en estos, se desdibujó el rumbo de lo que queríamos hacer frente a la lectura inferencial. Lo que implicó hacer un pare, replantear la Secuencia Didáctica y decidir que, durante las sesiones de clases los y las estudiantes iban a trabajar la lectura inferencial; lo cual era el asunto central de nuestro trabajo.

Pero los contenidos siempre estarían relacionados con los aspectos de la formación ciudadana que queríamos abordar, de manera que, se propiciara un escenario en el que se fortalecieran los tipos de inferencia y a la vez se generaran condiciones para reflexionar, discutir y analizar lo que ocurre en nuestros espacios de convivencia ciudadana.

Otra tensión que se presentó fue en lo referido al número de textos que debíamos llevar al aula. Pensábamos que, a mayor cantidad de textos para leer, mayor podría ser el avance en los niños y las niñas. Lo que nos llevó en un primer momento a seleccionar una cantidad considerable de textos en diferentes formatos (impresos y digitales) y a considerar que debíamos trabajar un texto en cada momento de la clase y para cada actividad.

Situación que generó preocupación y discusiones en torno a qué sería lo más apropiado. Sin embargo, luego de dialogar tomamos la decisión que con un mismo texto podríamos abordar varios aspectos y desarrollar varias sesiones o actividades de clase, lo que supuso establecer un punto de equilibrio; de esta manera quedó plasmado en la SD.

Una vez contábamos con el material a utilizar buscamos la manera de llevar a cabo las actividades. Por eso acordamos que una constante en las clases sería la participación e interacción entre docentes, niños y niñas; en las cuales estos últimos contarán sus experiencias, escucharán y valorarán los aportes de sus compañeros, afianzarán sus aprendizajes y relacionarán lo que les presentaban los textos con sus realidades.

Para posibilitar que esto se diera, seleccionamos temáticas que hablaban de nuestros orígenes, los orígenes de nuestros padres y abuelos, nuestro color de piel, la diversidad de razas, costumbres, pensamientos, las diferencias, la importancia de respetar esas diferencias, la riqueza que pueden encontrar en estas, la familia, la discriminación y cómo estos aspectos se dan en la escuela, la casa, el barrio, la sociedad en general y permean la vida del ser.

Otro asunto que fue motivo de tensión permanente es el relacionado con las debilidades que encontramos en las prácticas de lectura de los y las estudiantes del grado 4° A, respecto a la disparidad en la manera como leen; que como ya lo expresamos, hubo niños y niñas que no lo hacen de forma fluida.

Situación que reconocimos como urgente de atender, pero no sabíamos cómo hacerlo. Debido a que, en primera instancia, el tiempo para la aplicación de la SD era sólo de un semestre académico. Como segundo, que los niños y niñas tenían que responder a las demandas académicas de las otras áreas obligatorias y finalmente, que las dinámicas institucionales requieren que se desarrollen otras actividades.

De ahí que, tomamos la decisión de que siempre se leería cada texto en voz alta, a veces lo hacíamos nosotras y otras hacíamos la lectura rotativa, esto se combinó con el ejercicio de lectura individual, pues consideramos que era preciso que cada estudiante también se enfrentara al texto de manera individual.

La intención estuvo centrada en que ellos y ellas pudieran interrogar el texto y aprendieran a utilizar los elementos presentes, para ir avanzando en su comprensión: “ayudarlos a que ese texto tenga para ellos un significado y lo relacionen con sus propias vivencias o preocupaciones” (Sánchez, 2014, p.11).

De este modo, consideramos que se podría favorecer la realización de inferencias, ya que, en muchas oportunidades ellos y ellas no lograban superar por sí mismos algunas barreras que les ofrecían los textos, mientras que de manera conjunta se abren las posibilidades para ir desentrañando significados y construyendo sentidos frente a lo que se lee y avanzan en la elaboración de inferencias.

Por otra parte, fue necesario que estableciéramos unos roles de participación para el momento de la ejecución. Debido a que éramos tres docentes que íbamos a ingresar al aula, lo que implicaba una situación nueva para los niños y las niñas del grado 4° A, ya que normalmente los estudiantes son acompañados por un solo docente. Por tal razón, buscamos dinamizar este hecho.

Así que decidimos que para cada sesión de clase cada una se haría responsable de una de las actividades a saber. Una de nosotras tomaría notas de los aspectos más relevantes de la clase y las otras dos llevaríamos a cabo las actividades de la sesión. Por ejemplo: una llevaba a cabo las actividades de inicio y cierre, la otra el desarrollo de esta; de manera que, durante toda la clase los estudiantes interactuaran con una sola maestra en cada uno de los momentos.

Una última tensión se generó en torno al número de actividades a desarrollar durante cada momento de las sesiones de clases. Inicialmente, planeamos una actividad para cada momento de la clase (inicio, desarrollo y cierre), las cuales eran muy extensas y requerían que los y las estudiantes emplearan mucho tiempo en su desarrollo.

Por lo que tomamos las decisiones que detallamos a continuación: dejar el momento de exploración como un espacio de intercambio de saberes, en el cual se diera cuenta de los conocimientos previos y la manera como se abordaban las clases; en este se privilegiaba la pregunta acerca de ¿cómo veníamos leyendo? y ¿cómo leemos ahora? El fin es que niñas y niños pudieran establecer diferencias en la manera como abordaban la lectura antes en sus clases habituales y cómo la estaban asumiendo desde el desarrollo de esta Secuencia Didáctica.

También traer a colación lo trabajado en la clase anterior. En el segundo momento (desarrollo), se realizarían las actividades propias de la lectura inferencial, esto se haría mediante talleres que partían de la lectura de los distintos textos propuestos y la posterior socialización y discusión de estos y para el último momento que era el de cierre, se indagaba por lo aprendido y se establecían los compromisos para la siguiente clase.

Estas tensiones y decisiones fueron necesarias para la cualificación de la Secuencia Didáctica. Permitieron establecer un diálogo entre lo que considerábamos era lo más pertinente para el trabajo de profundización y algunas prácticas que hacían parte de nuestros trayectos como maestras. Por ejemplo, el considerar que es necesario abarcar muchos asuntos para dar cuenta de la calidad en los procesos de formación.

Este asunto, después de muchas reflexiones, se reconsideró. Llegamos a la conclusión de que a veces esto afecta la profundidad con la que se abordan muchas prácticas y que no se trata de la cantidad sino de la intencionalidad y pertinencia de lo que queremos llevar al aula.

Lo que implicó que apreciáramos el sentido que cobra esta metodología, en tanto se concibe como un proceso cíclico, flexible, reflexivo, en el que fue necesario devolvemos una y otra vez, para ajustar aquello que considerábamos necesario. A su vez fue indispensable que fuéramos más meticolosas a la hora de diseñar la secuencia y analizar cada detalle, que nos permitiera el alcance de este segundo objetivo que fue el que favoreció la puesta en escena de esta configuración didáctica y hacerla viable dentro del aula.

A continuación, damos a conocer la estructura de la Secuencia Didáctica denominada *Un mundo por comprender con la lectura inferencial*, con la cual desarrollamos la propuesta de profundización:

Tabla 7: Especificidades de la SD.

FASES	SESIONES	TEXTOS	LECTURA INFERENCIAL-FORMACIÓN CIUDADANA.
Fase N° 1. “Leyendo, leyendo sobre identidad voy infiriendo”	1. Una lectura de mí mismo: ¿Quién soy?	<ul style="list-style-type: none"> Me llamo Yoon de Helen Recorvits. 	Inferencias enunciativas -identidad. (reconocimiento del ser)
	2. Leyendo sobre mis orígenes.	<ul style="list-style-type: none"> Niña bonita de Ana María Machado 	Inferencia enunciativa-identidad. (características físicas heredadas)
	3. Continúo leyendo sobre mis orígenes.	<ul style="list-style-type: none"> Mapamundi Político. Mapa político de Colombia. Me llamo Yoon de Helen Recorvits. Niña bonita de Ana María Machado 	Inferencia enunciativa y textuales -identidad. ¿De dónde vengo?
	4. Infiero mi lugar en la familia.	<ul style="list-style-type: none"> Infografía de la Familia. 	Inferencia enunciativa y textuales -identidad. ¿Qué lugar ocupo en mi familia? ¿Como son las relaciones en ella?
Fase N° 2. “Hagamos inferencias enunciativas, discursivas y textuales en contextos de Pluralidad”	5. Entre el texto y el contexto descubrimos quiénes somos, iguales pero diferentes	<ul style="list-style-type: none"> Cuento: <i>Los Sneetches del Dr. Seuss.</i> 	Inferencia enunciativa y textuales -identidad-pluralidad. (iguales en la diversidad)
	6. Realizamos inferencias en contextos de diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> Cuento: <i>Elmer de David McKee.</i> 	Inferencia enunciativa, textuales y discursivas -identidad-pluralidad (la diversidad como riqueza)
	7. Leamos acerca de la pluralidad.	<ul style="list-style-type: none"> Colombia_ País de Diversidad étnica _ Marca País Colombia 	
Fase N° 3. “Leamos y realicemos inferencias a partir del respeto y la Valoración de	8. La diferencia una oportunidad para que hagamos inferencias.	<ul style="list-style-type: none"> Cuento: Todos Somos Diferentes de Pablo Zevallos 	Inferencia enunciativa, textuales y discursivas -identidad, pluralidad y valoración de la diferencia. (respeto a las diferencias)
	9. ¿Qué opinión tengo acerca de la discriminación? Conversemos.	<ul style="list-style-type: none"> Cuento: Malena Ballena del autor Davide Cali. 	Inferencia enunciativa, textuales y discursivas -identidad, pluralidad y

las diferencias”			valoración de la diferencia.
	10. Establezcamos inferencias a partir del reconocimiento de los límites de nuestros derechos.	<ul style="list-style-type: none"> • Video: Me gritaron negra de la autora Victoria Santa Cruz. 	Inferencia enunciativa, textuales y discursivas -identidad, pluralidad y valoración de la diferencia.

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 7 muestra como en todas las fases incluimos dos cuentos y otros tipos de textos. En estos se encuentran elementos que permiten visibilizar las identidades, los roles y discursos que se dan en la sociedad, de forma más concreta por los personajes que interactúan en estos. Lo que no sucede con regularidad en la noticia u otros textos académicos, en los que se escribe en tercera persona y se articulan directamente ideas.

Las narraciones tienden a usar mayor cantidad de referentes textuales, conectores, entre otros elementos que garantizan la coherencia y cohesión. Es decir, se emplea el cuento para la práctica de lectura inferencial, en la que reconozcan los enunciados, las intenciones de los sujetos, cómo se configura y se teje sentido desde los significados en el texto, los saberes compartidos.

A la par, también busca traer anécdotas de lo que pasa en el aula, la casa, el barrio, el municipio e ir reconociéndonos unos a otros, ampliar nuestra mirada y comprensión del mundo. De igual manera, los cuentos fueron el andamio para llegar a otros textos, tales como mapas o infografía; pues ellos motivaron la articulación, el recorrido en los mismos y el establecer las relaciones de sentido necesarias para realizar inferencias.

Así mismo, en la tabla se puede observar que las inferencias se abordarían de manera gradual. Primero partimos de las inferencias enunciativas que trabajarían los niños y las niñas en las sesiones 1 y 2 de la fase uno. Estas son inferencias básicas, lo que permitía reconocer no solo al sujeto empírico sino al sujeto discursivo.

Luego de poder hacer una lectura de lo implícito, pasamos a las sesiones 3 y 4, para ir realizando inferencias que requerían conectar unidades mayores de significado, tales como las textuales, sin dejar de lado las enunciativas. Ahora bien, en la fase dos retomamos las inferencias enunciativas, las textuales y comenzamos a trabajar las discursivas; que

indagaban por la idea global y por el cómo se construye al otro desde los actos discursivos del texto, como lo establece Martínez (2013). Y para la fase 3, la idea fue realizar todas las inferencias desde los textos propuestos.

En cuanto a los aspectos centrales de la formación ciudadana, partimos del reconocimiento de la identidad durante toda la fase uno. Mientras en la fase dos, nos centramos en la pluralidad étnica y cultural presente en nuestro municipio y en Colombia. Finalmente, en la fase tres, las lecturas giraron en torno a la valoración de las diferencias. Cabe anotar que la Secuencia Didáctica se estructuró de forma cíclica, creciente, en la que siempre se retomaron los aprendizajes anteriores y se añadieron comprensiones del texto, que llevan a hacer una lectura de la realidad.

4.2.2 Implementación de la Secuencia Didáctica

La aplicación de la Secuencia Didáctica denominada “Un mundo por comprender con la lectura inferencial”, se dio a partir de las tres fases que establecimos en la planeación, y tal como lo planteamos en el diseño metodológico. En el paso 3 de la Investigación Acción, utilizamos los siguientes instrumentos para la recolección de la información: cuaderno de notas, diarios de campo, dispositivos mecánicos y cuestionarios o talleres.

La fase uno denominada “leyendo, leyendo sobre identidad voy infiriendo”, tuvo como propósito que los y las estudiantes realizaran inferencias enunciativas y textuales, en lecturas que aluden al reconocimiento de su identidad, como aspecto fundamental para la participación, la convivencia y la democracia desde el enfoque sociocultural de la lectura. Esta se dio en 4 sesiones de clases:

La primera sesión es denominada “una lectura de mí mismo: ¿Quién soy?”, por ser el primer encuentro con los y las estudiantes del grado 4ºA. Les dimos a conocer de manera general lo que se abordaría en la SD, respecto a las inferencias, la formación ciudadana, el número de sesiones y los objetivos. En esta favorecimos el primer acercamiento de los niños y las niñas a las inferencias enunciativas, explicándoles de manera sucinta por lo que estas indagaban.

Así mismo, abordamos el tema de la identidad mediante la realización de una actividad inicial denominada el “rincón del reencuentro”. En dicha acción debían reflexionar acerca de la pregunta ¿Quién soy? Luego, conversamos con ellos y ellas acerca de lo que era la identidad. Les pedimos que trataran de relacionar sus respuestas con la actividad que realizamos.

A continuación, damos a conocer algunas respuestas “yo pienso que la identidad es cuando uno se identifica” (DC1, M3; E5), “la identidad es ser uno mismo” (DC1, M3; E2), “la identidad nos representa” (DC1, M3; E1). Estas opiniones nos dejaron conocer las ideas iniciales de los niños y las niñas sobre lo que esto representaba para ellos y ellas. También vimos que había acercamientos muy importantes desde sus conocimientos previos.

Pero sabíamos que era necesario seguir trabajando en torno a este asunto, a fin de que pudieran reconocerse desde sus particularidades. Siempre a partir de las relaciones con otros y otras, del saberse parte de un colectivo, que además se identifica por distintos aspectos que, en medio de la diversidad, son comunes y los definen como una comunidad y que puedan poner en práctica esto en sus acciones y en su vida.

Se precisa saber que, en ningún momento pretendimos conceptualizar acerca de las inferencias, ni de la identidad, pero era necesario que los niños y las niñas reconocieran lo que implica realizar lectura inferencial. A su vez necesitábamos conocer cuáles eran las percepciones que tenían acerca de esta temática que integra la formación ciudadana.

Seguidamente, leímos en voz alta el cuento: “Me llamo Yoon”, de Helen Recorvits. Iniciamos con preguntas en las que debían realizar inferencias enunciativas con la carátula del cuento. De acuerdo con la lectura del texto, indagamos acerca de: ¿quiénes participan en el cuento?, ¿qué les pareció la actitud de Yoon con relación a su nombre al comienzo y al final?, ¿qué sentiste al leer el texto?, y ¿para qué se tiene un nombre?

Las respuestas a los interrogantes nos permitieron ver que los estudiantes realizaron las inferencias enunciativas al identificar el enunciatario, el enunciador y la información implícita de los enunciados. De igual manera, reconocieron la importancia del nombre como parte de la identidad. Como lo expresan en algunas de sus respuestas: “mi nombre me identifica como Yoon que por fin logró reconocerse a sí misma” (DC1, M1; E5), “mi

nombre es lo primero que dice sobre quién soy” (DC1, M3; E8). Lo que nos evidenció que poco a poco ellos y ellas, a través de la temática de este texto, fueron relacionando las situaciones narradas en el cuento con aspectos de su vida.

Para cerrar la sesión, conversamos respecto a: ¿cómo leímos? Y ¿qué aprendieron hoy? Varios niños y niñas respondieron que les había gustado la clase, que leímos haciéndoles preguntas al texto, que entendieron más con esta manera de leer como lo expresa este estudiante: “Yo entendí más. Profe, yo no sabía que la lectura servía para pensar esos asuntos de la identidad” (DC1, M3; E1).

Por otra parte, es importante decir que en esta primera sesión la participación fue poca. En reiteradas ocasiones se escuchaban las voces de tan solo seis estudiantes, quienes siempre participaban, mientras que los demás se quedaron en silencio, como lo expresamos en uno de nuestros diarios de campo:

Esta primera sesión me dejó muy preocupada porque en la clase solo se escucharon seis niños, que son los que siempre participan, lo que me hace pensar en si esta es una situación que se viene presentando en todas las clases y que de alguna manera las voces de los demás niños y niñas pueden estar quedando silenciadas, aspecto que me cuestiona sobre la manera de lograr que se vinculen más estudiantes a las actividades de la clase (DC1, M1).

Esta reflexión fue motivo de análisis colectivo y nos dispusimos a observar y a tratar de generar las condiciones para que la participación no se quedara centrada siempre en los mismos estudiantes. Así mismo, vale la pena resaltar que, en este primer acercamiento a la práctica de lectura inferencial, en la cual indagamos por las inferencias básicas, pudimos notar que los y las estudiantes lograron hacer las inferencias mediados por la lectura en voz alta.

En la segunda sesión denominada: “Leyendo sobre mis orígenes”, empezamos haciendo un recuento de lo tratado en la clase anterior y los niños y niñas dieron cuenta de ello. Por sus respuestas notamos que iban entendido la dinámica de lectura inferencial. Así mismo, mediante la socialización del significado de sus nombres casi todos se animaron a participar, lo que favoreció la escucha, el reconocerse y entender que el nombre es la primera marca que configura la identidad.

Para entrar en la temática de la clase, en equipos los niños y las niñas organizaron de manera secuencial las imágenes del cuento “Niña bonita” (Machado, 2007), con el fin de construir una historia en la cual desarrollaran una continuidad temática. Esto permitió que los y las estudiantes comprendieran que todo texto obedece a un plan de acción y que una narrativa requiere un orden en el que se presentan diferentes ideas, las cuales tienen relación directa la una con la otra, y para comprenderlas hay que tener presente dicho orden; que ya está preestablecido por quien lo construye. De ahí que, conocer la manera como los textos se organizan, a nivel macroestructural en cuanto a relaciones de causalidad, comparación, secuencias y descripción de problema-solución, inciden en la realización de inferencias de forma más ágil (Martínez, 2002).

Ilustración 1: Organización de imágenes Niña bonita-fase 1, Sesión 2. SD.



Fotografía tomada por las investigadoras

Acto seguido, iniciamos realizando inferencias enunciativas a partir de la carátula del cuento “Niña bonita” de Ana María Machado (2007), y preguntamos acerca de: ¿cómo es una niña bonita?, a lo que los y las estudiantes respondieron: “es una niña amable que no es agresiva” (DC2, M2; E9), “Una niña bonita cuando es muy amable con los otros” (DC2, M2; E12).

Estas respuestas nos dieron a entender que los y las estudiantes responden desde sus apreciaciones propias, pero que no estaban realizando inferencias desde la información que contenían las imágenes que presenta el texto. Luego leímos en voz alta el cuento. Al terminar, realizamos un rastreo para identificar ¿cuántas voces aparecen en el apartado que les tocó?, ¿cuál podría ser el enunciatario?, ¿cuál podría ser el enunciador?, ¿cuáles son los enunciados que te permiten reconocer a cada uno?

Las respuestas se dieron de manera conversada. Uno de los equipos hizo el siguiente hallazgo: “en la página diez el enunciador es el conejo y el enunciatario la mamá de la Niña bonita, porque el conejo le pregunta a la niña bonita y la mamá es quien responde” (DC2, M1; E1). Todos fuimos a esa página y constatamos que las respuestas de los y las estudiantes estaban acertadas. Con esta actividad pudimos evidenciar que ellos y ellas reconocían y relacionaban el nombre y el color de piel como elementos que conforman la identidad. De igual forma, que algunos identifican en el texto inferencias enunciativas con más facilidad que otros.

Cerramos la clase con la pregunta: ¿cómo les pareció la forma como leímos?, y los aprendizajes que adquirieron los niños y las niñas. Varios estudiantes participaron, pero entre los que nos llamaron la atención se encuentran los siguientes aportes: “profe, el color de piel también hace parte de la identidad de una persona” (DC2, M3; E24), “profe a nosotros nos identifican muchas cosas, por ejemplo, el nombre y el color de piel” (DC2, M1; E4).

Esto nos puso a pensar que, los niños y las niñas en sus opiniones dejan ver que mediante la realización de las inferencias enunciativas establecen relaciones entre la temática del texto y su propia identidad. Lo que reconocemos como un aspecto positivo en el desarrollo de esta SD.

Cabe anotar que, en este espacio pudimos identificar que un número mayor de estudiantes lograron realizar inferencias enunciativas en el texto; pero todavía encontramos que a algunos niños y niñas les cuesta reconocer la intención de los enunciados. De ahí que, optamos por seguir fortaleciendo estas inferencias, puesto que se requieren para poder pasar a las textuales y discursivas

De esta manera lo expresa Martínez (2002), “en el enunciado se construyen las diferentes miradas que los sujetos dan al mundo natural, social y cultural, se construyen las pertenencias a un grupo, a una cultura, a una familia” (p.20). Del mismo modo, observamos que algunos niños y niñas que no participaron en la sesión anterior lo hicieron en esta, dieron sus puntos de vista y aportaron frente a las opiniones de sus compañeros. Lo que muestra que la participación aumentó.

Es de resaltar que, esta nueva manera de leer les ha incentivado el interés por la lectura, por hacerle preguntas al texto sobre lo que pasa con los personajes, sus acciones y sus discursos. De igual manera, reconocen que al leer y hacer inferencias se puede relacionar lo que pasa en los textos con el mundo que habitan, pensar sobre sus asuntos y reconocer aspectos propios de su identidad.

Para la sesión 3: “Continúo leyendo sobre mis orígenes”, conversamos sobre lo aprendido en la clase anterior. En este mismo orden socializamos la consulta acerca de sus orígenes, los de sus padres y abuelos. Acto seguido, dimos paso a la actividad denominada construyendo el mapa de mis orígenes en la cual indagamos sobre: ¿de qué creen que tratará la sesión de hoy?

Luego de escuchar sus aportes procedimos a abordar la temática de los orígenes, en la que partimos de la observación del vídeo del cuento “Me llamo Yoon” (Recorvits, 2003). Los y las estudiantes reconocieron el lugar de origen del personaje central y lo ubicaron en el mapa, cabe decir que esta actividad fue muy participativa, notamos que muchos estudiantes poseían un conocimiento previo que era básico respecto a los países latinos con habla hispana, pues una gran cantidad de estudiantes encontraron la relación de los dos lugares en el mapamundi y hablaron acerca de que “Yoon tuvo que viajar muy lejos” (DC3, M3).

Luego observamos el video de “Niña bonita” (Machado, 2007) y con este realizamos la misma actividad que con el video anterior. Seguidamente, entregamos el mapa político de Colombia en el cual señalaron su lugar de origen, luego construyeron con nuestra ayuda una ruta que mostró los lugares que han recorrido tanto sus padres como sus ancestros.

Para finalizar la clase retomamos las apreciaciones que tenían los y las estudiantes acerca de la identidad. Algunos precisaron que la identidad comienza con el nombre, que saber de

dónde somos, de dónde venimos también ayuda a identificarnos, como lo expresa esta estudiante: “yo entendí que mis orígenes también me identifican, o sea que por eso soy alegre, porque yo vengo del chocó” (DC3, M3; E16). Esto muestra que ellos y ellas reconocieron en las lecturas de los textos abordados, algunos de los elementos que configuran la identidad, como son: el nombre, los orígenes y el color de la piel.

Cabe decir que, a través de las lecturas “Me llamo Yoon” y “Niña bonita”, los y las estudiantes identificaron elementos que posibilitan leer con sentido otros tipos de textos. En primera instancia el mapamundi, para luego hacer este mismo ejercicio de relación en el mapa de Colombia. Ya que, como lo plantea Sánchez (2014) “no se trata de poner a leer muchos textos porque sí, sino de ayudar a que el estudiante descubra que la comprensión lograda de cada uno de estos textos repercute, potencia la comprensión de los demás” (p.43). Lo que favoreció que ellos y ellas vincularan estas tipologías textuales con su vida, para situarse en un lugar, reconocerse como parte de un territorio y de una cultura.

Por otra parte, con relación a las inferencias enunciativas, en esta sesión notamos que los y las estudiantes van progresando gradualmente. Ya no solo ubican en los textos los elementos que componen este tipo de inferencias, sino que son capaces de reconocer las situaciones de enunciación, las tensiones que se viven en los enunciados. Lo que los conduce a identificar las intenciones y los tonos presentes en estos.

En la sesión 4 denominada “Infiero mi lugar en la familia”, recordamos lo abordado en la clase anterior. Acto seguido jugamos *stop* con el fin de que los y las estudiantes reconocieran algunos aspectos acerca del lugar que ocupan en la familia. El jugador que terminó primero socializó ante sus compañeros.

Seguidamente, hicimos un conversatorio con los y las estudiantes en el que recordamos cómo eran las familias de Yoon y de Niña bonita. Con este hicimos el enlace entre las lecturas y la infografía de la familia; luego conversamos acerca de sus impresiones. Algunos estudiantes respondieron que, observaban varios tipos de familias; y así mismo, iniciamos realizando inferencias enunciativas para luego adentrarnos en las textuales.

Hicimos preguntas como: ¿de qué nos habla el texto?, ¿qué provoca el texto?, ¿por qué es importante la familia? Algunos estudiantes dieron a conocer sus apreciaciones al respecto.

Ahora bien, para acercarlos a las inferencias textuales, indagamos por relaciones de sinonimia y referenciales presentes en la infografía, además vimos que unos pocos lograron realizarlas.

Lo que nos permitió ver que, en este primer acercamiento a las inferencias textuales, algunos de los y las estudiantes las realizaron y otros no; pero todos hicieron una lectura retrospectiva en el texto para tratar de establecer con qué términos estaba relacionada dicha proposición. Por lo que, les puntualizamos cuál era el término con el que guardaba relación, sobre todo en las referenciales, señalando que cada que nos enfrentemos a inferencias que indaguen por este asunto, es necesario devolverse a buscar el significado; ya que no está contenido en la proposición sino en algo mencionado anteriormente en el texto.

Seguidamente, los niños y las niñas dramatizaron en equipos las distintas dinámicas sociales que viven las familias. En sus representaciones dejaron ver algunas situaciones que se dan al interior de las familias que habitan en su contexto, y determinan los diferentes roles que pueden desempeñar los miembros que las constituyen.

Al finalizar esta sesión, por ser el último encuentro de la fase uno, tratamos de que los y las estudiantes dieran a conocer sus apreciaciones acerca de los aprendizajes que tuvieron y los aspectos a mejorar de esta. Para ello, realizamos las siguientes preguntas: ¿qué les gustó y qué no?, ¿qué aprendieron? Algunos de los y las estudiantes respondieron que leímos de una manera distinta, que les gustó mucho, que hablamos acerca de la identidad, que los textos Niña bonita y Yoon les permitieron entender este asunto. Entre los aportes cabe resaltar los siguientes: “aprendimos que identidad tiene que ver con el nombre, nuestros orígenes, el color de piel y nuestra familia” (DC4, M3; E1). “yo aprendí que la familia también nos sirve para identificarnos porque la gente sabe quiénes son los padres de uno y así lo pueden identificar, por ejemplo, si a mí me andan buscando, la gente puede decir ese es el hijo de fulanita y ahí lo ubican a uno” (DC4, M3; E9).

Esta manera de relacionar las lecturas con la vida y expresarlo, nos permitió reconocer que a través de la lectura inferencial los y las estudiantes tuvieron un acercamiento a la configuración de la identidad, mediante el fortalecimiento de las inferencias enunciativas y el acercamiento a las textuales. En la que ellos y ellas comprendieron que los enunciados son una reelaboración de la realidad, que en ellos están inmersos distintos puntos de vista;

tal como se da en las prácticas sociales del lenguaje, en las que se pueden hacer asociaciones entre lo presentado en los textos y en los discursos de los que son partícipes. (Martínez, 2002).

La fase 2 denominada “Hagamos inferencias enunciativas, discursivas y textuales en contextos de Pluralidad”, la orientamos con lectura de textos que permitieran inferir aspectos relacionados con la diversidad existente en la sociedad y el reconocimiento de esta; como algo positivo en el enriquecimiento de las relaciones sociales e intercambio de saberes culturales.

Para ello mantuvimos en dialogo permanente los saberes previos de los y las estudiantes, lo que dice el texto y lo que pasa en su contexto. Es conveniente precisar cómo fueron estas dinámicas en el aula, por lo que presentamos en forma general lo que sucedió en cada una de las tres sesiones que hicieron parte de esta fase.

En la sesión 1, titulada: “Entre el texto y el contexto descubrimos quiénes somos, iguales pero diferentes”, iniciamos posibilitando la conversación sobre un mural que tenía las fotos de los y las estudiantes del grado 4°A, dispuesto en una de las paredes del aula. El cual, por ser un elemento distinto, generó sorpresa y llevo a que ellos y ellas conversaran sobre lo leído y aprendido en la fase anterior. En este espacio pudimos ver que, casi todos los y las estudiantes realizaron las inferencias enunciativas en las que dieron cuenta de los *enunciadores*, *enunciatorio* y las voces; a su vez que algunos establecen relaciones entre la situación que se narra en el texto y su vida, la de sus padres o conocidos.

Seguidamente, llevamos a cabo la presentación de esta fase. En esta los niños y las niñas, con la foto que tomaron del mural al entrar al salón, expresaron como era cada uno físicamente, en qué se parecían y en qué eran diferentes. Después pasamos a la lectura del cuento “Los Sneetches” del Dr. Seuss (1961).

Con este texto hicimos diferentes preguntas que hacían énfasis en las inferencias textuales (sin dejar de lado las enunciativas) presentes en el texto, como el significado de una palabra, por ejemplo: la palabra “peculiar”, y por las relaciones causa-efecto de tener o no una estrella, ¿Qué provoca la información planteada en el texto? Y ¿Qué relación encuentran entre la lectura y ustedes como grupo?

Cabe resaltar que en esta el desempeño de los niños y las niñas fue mejor, se notó mayor desenvolvimiento en este tipo de inferencias. Puesto que, realizaron asociaciones de significado entre diferentes enunciados del texto, que los condujo a determinar relaciones de causalidad e indagar en los diferentes niveles del texto; para encontrar el sentido de este.

En este encuentro destacamos que, los aportes que los y las estudiantes hicieron en los conversatorios sobre el contenido del texto, son producto de concatenar las ideas presentes en él y establecer relaciones entre las lecturas anteriores y la actual. Así mismo, toman posturas frente a comportamientos de los personajes y opinan desde su experiencia.

Dicho avance en la realización de inferencias enunciativas y textuales nos llevó a realizar talleres, que permitieran recoger las apreciaciones de cada uno de los y las estudiantes, además de identificar qué información implícita estaban recuperando y en cuáles aspectos requerían apoyo. Pues si bien el nivel de participación había aumentado con cada encuentro, seguía presentándose la situación de algunos estudiantes que no dan a conocer su opinión.

Además, procuramos que los y las estudiantes reconocieran el avance en su acercamiento a la realización de este tipo de inferencias, pasando de un proceso de lectura de inmediatez, en el que recuperaban solo lo explícito en el texto a controlar su propia comprensión al ir más allá en la búsqueda e identificación de información implícita, tal como lo propone Martínez (2013).

En la sesión 2, llamada “Realizamos inferencias en contextos de diversidad”, al igual que en las sesiones anteriores y que en todas las siguientes, comenzamos recordando lo abordado en la clase anterior y haciendo repaso de lo aprendido. En esta oportunidad trabajamos una dinámica que denominamos “Salúdame”, en la que dicen el nombre, luego una frase con movimiento y rima, con la cual llevamos a escena el cómo las diferencias son un aspecto que enriquece la convivencia.

Preguntas como, ¿por qué decidimos hacer esa rima y esos pasos?, ¿cómo crees que habría sido la dinámica, si todos hubiéramos realizado el saludo de la misma manera?, resaltamos respuestas como la siguiente: “hay profe porque cada uno es diferente y eso hace que sea más chévere la dinámica” (DC6, M2; E1). Esto muestra que, los y las estudiantes

consideraron que es común que actuemos según nuestra forma de ser. En consecuencia, asumieron que no todos realizamos las cosas de la misma forma.

Acto seguido, leímos el cuento: “Elmer” de David McKee (2012), con el cual indagamos a los y las estudiantes por los elementos presentes del texto, desde la caratula, a partir de preguntas tales como: ¿qué creen que nos va a narrar?, y ¿por qué será que ese elefante tiene tantos colores? Con el propósito de implicar de manera activa a los y las estudiantes para que estos puedan “establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria” (Solé,1995, p.3). Es decir, posibilitar que ellos y ellas realizaran una lectura inquisitiva, que les permitan realizar las inferencias enunciativas, textuales y discursivas.

Otras preguntas que hicimos sobre este texto fueron: ¿qué quiere decir que Elmer no era color elefante? Ante estas preguntas los y las estudiantes respondieron con diversas interpretaciones. Pero lo que rescatamos como fundamental es lo que se consignó en uno de nuestros diarios:

Los y las estudiantes se vinculan más a las diferentes actividades, pues ya no sienten temor a equivocarse, lo asumen como algo natural en el proceso de aprendizaje, que no se constituye en un hecho para burla en el aula. Ese empoderamiento de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje, en este caso el preguntarse por esa información implícita, hace que lo hagan cada vez mejor. Esto evidencia que se requiere la práctica en este sentido, el uso de lecturas pertinentes y la orientación intencional del docente (DC6, M2).

Ilustración 2: Lectura de texto Elmer. Fase 2, sesión 2. SD.



Fotografía tomada por las investigadoras

Para el cierre de la sesión los y las estudiantes realizaron el taller individualmente. En él la mayoría hizo las inferencias solicitadas, como en la pregunta: ¿cuál es la intención del texto?, en la que más de la mitad de ellos y ellas dieron respuestas tales como: “Que debemos aceptarnos como somos nosotros” (E5, Ta-Elmer)¹⁴, “El texto nos deja algo y es que ser diferente es bueno ejemplo, soy diferente y me reconocen” (E21, Ta-Elmer).

Este punto fue clave para reconocer los aportes significativos que hace la lectura en ese proceso de formación ciudadana. “El hecho que los y las estudiantes acepten que todos somos diferentes y que ser diferentes tiene cosas buenas, es una prueba de que se están movilizando aprendizajes importantes [...]” (DC6, M3).

De igual forma, en el cierre dialogamos sobre una frase del texto que dice: “Elefantes así y asá, de cualquier otra forma, todos diferentes, pero todos felices”, y les preguntamos: ¿qué crees que quiere decir?, ¿qué hacía que los elefantes fueran felices?, ¿qué pasaría si todos fuéramos iguales? Algunas de las respuestas de los niños y las niñas fueron: “yo creo que los elefantes eran felices porque cada uno tenía algo diferente, como Elmer que hacía reír al grupo y como en nuestro salón que nadie se parece a otro, pero no hay problema por eso” (DC6, M2; E16). “Si todos fuéramos iguales sería muy aburrido porque haríamos lo mismo, nos gustaría lo mismo y sería todo igual” (DC6-M3; E1).

¹⁴ E5-estudiante 5; Ta-Taller; Texto Elmer.

Estos aportes permiten evidenciar que los niños y las niñas comienzan a establecer relaciones entre los contenidos temáticos de los textos y la pluralidad; comienzan a reconocer que hacemos parte de esa diversidad y que es una riqueza que nos representa.

En esta sesión vimos una mayor apropiación de los y las estudiantes al hablar de la diversidad. Sus aportes nos evidencian que realizaban asociaciones entre lo que plantea el texto con lo que pasa en el aula de clase, sin necesidad de que les hiciéramos sugerencias o que estuviéramos preguntando de manera reiterada. Lo que denota esto es que, ellos y ellas van apropiándose de prácticas de lectura como la búsqueda de relaciones, y del establecimiento de asociaciones que les permiten comprender lo que sucede a su alrededor.

En la sesión 3: “Leamos acerca de la pluralidad”, comenzamos recordando las lecturas abordadas en las clases anteriores y la forma como lo hicimos. En este espacio pudimos notar que los y las estudiantes tenían presente qué tipo de preguntas les estábamos haciendo constantemente a los textos y sabían que en el texto hay pistas que les permiten deducir esas relaciones existentes, entre las diferentes ideas que presenta el texto.

Seguidamente, los y las estudiantes en equipos observaron imágenes sobre diversidad cultural y étnica. Como se muestra en la siguiente foto.

Ilustración 3: Mural de la diversidad cultural-fase 2, Sesión 3, SD.



Fotografía tomada por las investigadoras

Y leímos el texto informativo, “Colombia un país que se goza su diversidad étnica”; con el cual establecimos la relación de las imágenes con el texto y los cuentos leídos. Posteriormente, los y las estudiantes realizaron el taller de esta sesión, el cual tenía preguntas sobre palabras de referencia en el texto como: ¿la palabra “nuestra” y “estos” hace referencia a qué o quién?, y ¿por qué en el texto se dice que *Colombia es pura sabrosura?*,

Los y las estudiantes dieron a conocer sus opiniones. Algunos realizaron las inferencias textuales, pero evidenciamos que todavía para unos estudiantes había dificultad a la hora de encontrar la relación retrospectiva dada en el texto. De ahí que, realizamos una lectura conjunta de rastreo de referentes, en la que ellos y ellas dijeran cual era la correspondencia.

Al cierre de la sesión recordamos la forma como estábamos preguntando al texto desde cada una de las inferencias. De igual manera, invitamos a los y las estudiantes a elaborar carteleras que hablaran de la diversidad existente en el municipio de Turbo, su cultura, fiestas y costumbres.

En esta jornada tratamos de que los y las estudiantes fueran intérpretes y creadores de significado, para que realizaran verdaderas prácticas de lectura como lo establece Silveira (2013). Para que confrontaran sus deducciones o presuposiciones desde la relectura de los textos, en búsqueda de las relaciones léxicas existentes entre los enunciados.

Frente a las inferencias textuales consideramos que es necesario seguirlas trabajando, pues demandan del lector el establecer relaciones a nivel micro y macroestructural en el texto como lo puntualiza Martínez (2013). Aún a los y las estudiantes de 4° A, les cuesta hacer el rastreo de información de un nivel a otro, solo lo hacen de forma lineal.

Seguidamente, implementamos la fase 3 denominada “Leamos y realicemos inferencias a partir del respeto y la Valoración de las diferencias”. Esta fase tuvo como propósito fortalecer en los y las estudiantes la realización de inferencias enunciativas, discursivas y textuales. Las lecturas que abordaban temáticas como el respeto, la conciencia de la existencia del otro y de sí mismos, fueron el medio para acercarlos hacia el reconocimiento y valoración de las diferencias.

La integraron tres sesiones de clases. En la primera sesión denominada: “La diferencia una oportunidad para que hagamos inferencias”, indagamos por los conocimientos previos y socializamos las carteleras sobre la pluralidad en Colombia y el municipio de Turbo. Los y las estudiantes expusieron por equipos sus apreciaciones acerca del tema, tocaron asuntos como las costumbres, tradiciones y fiestas que se celebran en el municipio de Turbo, así como la pluralidad étnica como riqueza inmaterial del país, como se puede ver en la siguiente foto.

Ilustración 4: Socialización carteleras fase 3, Sesión 1. SD.



Fotografía tomada por las investigadoras

Acto seguido leímos el texto “Todos somos diferentes”, de Pablo Zevallos (2017). En el que propusimos ejercicios de intertextualidad con situaciones planteadas en los otros textos leídos en las sesiones anteriores. En esta actividad uno de los estudiantes dijo lo siguiente: “Niña bonita, Yoon y Mara en orejas de mariposa son diferentes, pero son especiales y no debemos rechazar ni burlarnos de nadie por el color de la piel o el país de donde vienen, ni tampoco por defectos físicos” (DC8, M1; E8). Esto nos dejó claro que, poco a poco los y las estudiantes están estableciendo relaciones entre el contenido del texto y lo que han leído en otros, a su vez que lo relacionan con su vida y con la importancia de valorar al otro tal como es. Al realizar un ejercicio metacognitivo de personificación, en el cual relacionaron los protagonistas con personas de su entorno. Así mismo, establecieron diferentes relaciones entre los personajes ficticios y las características físicas de las personas, tales

como color de piel, los rasgos, la contextura corporal, entre otros y su lugar de procedencia, con lo que se pudieron valorar las diferencias y se propiciaron reflexiones sobre la discriminación y la necesidad del respeto que merecen todos los seres humanos y la naturaleza.

Luego entregamos un taller con preguntas, en las que debían realizar los tipos de inferencias propuestos. Al acercarnos a los niños y niñas, durante la actividad, pudimos notar que iba aumentando el número de estudiantes que realizaban las inferencias enunciativas, discursivas y textuales. Notamos un avance significativo, específicamente en las textuales y discursivas.

Por ejemplo, en la pregunta tres, en el siguiente enunciado: *la misma situación fue vivida por el pez, por una ardilla y un perro que no pudieron volar, saliendo todos heridos.* ¿Encuentra cuál es la causa y cuál es el efecto? La mayoría de los y las estudiantes la respondieron correctamente.

Del mismo modo, ante la pregunta uno: ¿cuál es la intención global del texto? Algunos estudiantes respondieron de manera acertada, como queda expreso en esta participación de un estudiante: “la intención del texto es explicarnos que todos somos diferentes a los demás y que cada uno tiene sus capacidades por lo que no nos pueden pedir que hagamos lo mismo a todos” (DC8, M3; E31).

Lo que demuestra que, cuando ellos y ellas realizaron las inferencias partieron de lo que dice el texto y lo asociaron a las vivencias del contexto; se incluyeron dentro de la respuesta y lo asumieron como un asunto propio de su vida. Cabe anotar que a lo largo de esta sesión se notó desenvolvimiento de los niños y las niñas en cuanto a los tres tipos de inferencias. En cuanto a la práctica de la lectura, comenzaron a depender menos de nosotras para enfrentarse al texto. Vimos que muchos niños y niñas hicieron la lectura de los textos de manera más autónoma.

Por otra parte, se enfatizó en la formación ciudadana a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo se sentirían si fueran discriminados? Los y las estudiantes hicieron aportes en los que dejaron ver su posición frente a la pregunta. Estos aportes nos mostraron que algunos de los niños y niñas fueron conscientes de lo que implica la discriminación en la vida de los

sujetos. Así mismo dieron su opinión desde sus comprensiones de lo que ven y viven en sus realidades.

Para finalizar, hicimos la siguiente pregunta: ¿qué aprendieron? Los niños y las niñas participaron y dieron a conocer sus respuestas entre las que se destacan: “todos somos diferentes, pero tenemos algo bueno” (DC8, M1; E25). “Aprendí a hacer las inferencias, ya me parecen más fáciles” (DC8, M1; E15). Estas respuestas nos permiten afirmar que poco a poco van comprendiendo la importancia de interrogar el texto, de reconocer y utilizar los elementos que este tiene, para seguir avanzando en las comprensiones.

Así mismo, encuentran la confianza para decir lo que piensan, para expresar sus opiniones, cuestionan y asumen posturas frente a las temáticas que abordan los textos, reconocen en ellos asuntos que tienen que ver con su vida y con las interacciones de los sujetos en la sociedad. Lo que demostró que estamos logrando un avance en la participación.

En la segunda sesión denominada: “¿qué opinión tienes acerca de la discriminación? Conversemos”, iniciamos indagando por lo tratado en la clase anterior; con el fin de recapitular y establecer conexiones entre lo que venimos haciendo y aprendiendo con lo nuevo. Es decir, que ellos y ellas comprendan que se debe interrogar al texto y que es un proceso progresivo, que las inferencias son requisito indispensable para la comprensión y que se deben realizar siempre a lo largo de la lectura del texto. Seguidamente, algunos niños y niñas comentaron que compartieron la lectura con sus padres y familiares.

Acto seguido, procedimos a leer en voz alta el cuento “Malena Ballena” de Davide Cali (2010), en el que partimos de la portada para hacer las siguientes preguntas: ¿de qué creen que trata la lectura?, ¿quién será Malena? Muchos estudiantes participaron, dando a conocer sus hipótesis al respecto.

Luego, leímos e hicimos preguntas como: ¿por qué creen que a Malena no le gusta la natación?, ¿qué piensan de la actitud de las otras niñas cuando ella entra a la piscina? Algunos estudiantes dieron sus respuestas, entre las que nos llamó la atención la siguiente: “no me gusta su actitud, no importa si eres gordo o flaco nadie te debe burlar” (DC9, M1; E5). Finalmente hicimos un conversatorio en el que les hicimos la siguiente pregunta: ¿por

qué al final ella decide ser una súper ballena? Algunos estudiantes responden “porque se acepta como es” (DC9, M1; E1).

Luego de este conversatorio, procedimos a entregarles un taller para realizar las inferencias; la mayoría logró hacerlas. Mientras que, los que no lo lograron se debió a que no reconocieron el significado de algunas palabras de los enunciados, ni establecieron relaciones de coherencia y cohesión entre los párrafos, para encontrar la idea global del texto.

Para cerrar la sesión les preguntamos: ¿cómo se sintieron?, ¿qué aprendieron?, ¿qué fue lo que más les gustó?, ¿qué no les gustó?, ¿cómo leímos? Ante estas preguntas, la mayoría de los y las estudiantes dieron sus apreciaciones, las cuales hablaban de respetar las diferencias, de respetar al otro, de aceptarlo.

En esta sesión pudimos apreciar que continúa aumentando el número de estudiantes que realizan las inferencias propuestas, además de la participación de ellos y ellas en los conversatorios. Se denota que en estas son más consistentes con lo que plantea el texto y que mediante la lectura comprenden la importancia de reconocerse y de reconocer al otro; entender que las diferencias nos hacen valiosos y que como sujetos debemos respetarlas. Así mismo, en la lectura del texto encontraron elementos que les permitieron afirmar que Malena se aceptaba como era y fue esa determinación la que hizo que sus amigas la reconocieran por sus habilidades y no por su físico.

La sesión 3 denominada: “Establezcamos inferencias a partir del reconocimiento de los límites de nuestros derechos”, fue nuestra última clase, en la cual trabajamos el poema “Me gritaron negra” de Victoria Santa Cruz (1978); que llevamos en dos formatos escrito y en video. Iniciamos indagando por la clase anterior: ¿qué texto nos leímos?, ¿cómo lo hicimos?, ¿de qué cosas en específico conversamos?, ¿qué fue lo que más les gustó de la lectura?

Los y las estudiantes dieron sus aportes acerca del texto leído, recordaron a Malena Ballena, hicieron comentarios acerca de lo tratado; que se debe leer haciéndole preguntas al texto y relacionarlo con la vida. Manifestaron que les había gustado mucho porque hablaba acerca de valorar las diferencias.

Acto seguido, hicimos un recuento de los tipos de inferencias que hemos abordado y su importancia para la comprensión. Luego proyectamos el video. Esta fue una experiencia interesante como lo evidenciamos en uno de nuestros diarios de campo:

Al observar los rostros de los niños y las niñas, pude ver reacciones en ellos como el enojo y la decepción ante la situación que un niño discriminó a una niña por su color de piel, los estudiantes se mostraron indignados frente a lo narrado en el poema (DC10, M3).

Al finalizar, los y las estudiantes nos manifestaron que lo querían ver otra vez, así que nuevamente lo proyectamos e hicimos las siguientes preguntas: ¿alguna vez alguien los ha discriminado por su color de piel y cómo se han sentido? Ellos y ellas levantaron la mano y uno a uno los fuimos escuchando. Cabe resaltar algunas de las respuestas:

Yo fui discriminado cuando vivíamos en una vereda del dos, mi familia era la única familia negra que había y constantemente me decían negro y eso me hacía sentir triste, los padres de los otros niños no les gustaba que ellos se juntaran conmigo, eso fue muy feo, hasta que nos vinimos para acá (DC10, 1; E19).

Otra estudiante dijo: “a mí me discriminaban porque soy negrita y eso me ponía triste” (DC10, M2; E4). Estas opiniones muestran como los y las estudiantes realizaron las inferencias enunciativas, textuales y discursivas. Posteriormente, las asociaron desde la temática con situaciones vividas. Lo que deja claro que se ha ido avanzando en este aspecto del respeto por las diferencias y que se sigue reafirmando lo que se ha ganado frente al diálogo que se establece con los textos leídos.

Luego les entregamos el poema en formato escrito para que lo dramatizaran en parejas. Esta fue una clase muy amena, en la que todos participaron socializando su trabajo con los demás compañeros. Seguidamente, les pedimos que respondieran el taller de manera individual, el cual contenía los tres tipos de inferencias propuestos. La mayoría lograron realizarlo como lo exponemos en nuestros diarios de campo:

En el desarrollo de la sesión notamos que las inferencias discursivas se les facilitó. Los y las estudiantes reconocieron la intención del texto, el tono, la función de repetición en la palabra *negra* presente en el texto, cómo se construye al otro. Así mismo, salieron a relucir las apreciaciones que tienen frente a reconocerse como negros desde su cultura (DC10, M1),

Fue evidente que las inferencias discursivas ya son más fáciles de realizar, ellos saben qué es lo que se les solicita y se puede apreciar cómo se devuelven a revisar y releer partes del texto, buscando encontrar las palabras, las relaciones. Además, ya es más fácil reconocer la intención de los textos (DC10, M3).

Para finalizar la sesión, les hicimos las siguientes preguntas: ¿cómo se sintieron durante todo este tiempo que hemos trabajado con ustedes?, ¿qué aprendieron en estas clases?, ¿qué fue lo que más les gustó?, ¿qué no les gustó?, ¿qué texto de los leídos les gustó más y por qué? Los y las estudiantes se notaron motivados a participar, algunos dieron aportes positivos de lo que aprendieron.

De las respuestas recogidas resaltamos las siguientes: “en estas clases me sentí bien, lo que más me gustó fueron los textos porque los puedo volver a leer en casa, me gustan sus historias porque nos ayudan a reconocernos a nosotros mismos” (DC10, M3; E5). “a mí estas clases me gustaron mucho porque leímos los textos y porque me divertí” (DC10, M3; E16). “Me gustó el poema me gritaron negra porque habla de mi color” (DC10, M3; E7). “Aprendí a reconocer las inferencias enunciativas, textuales y discursivas, algunas son duras” (DC10, M3; E15). “Me gustó mucho todo porque mejoré un poquito mi lectura y aprendí sobre la identidad” (DC8, M3; E32).

En cambio, dos estudiantes manifestaron que preferían la forma como se acercaban a la lectura anteriormente. Así lo pudimos evidenciar en sus comentarios: “no me gustaba porque nos hacían muchas preguntas, me parecieron muy duros los talleres esas inferencias

son duras” (DC10, M1; E10). “Me gustaban más las clases de mi profe porque ahí copiábamos en el cuaderno y hacíamos siempre lo mismo y con ustedes había que hacerle preguntas al texto y eso me aburría” (DC10, M1; E2).

Las valoraciones que hicieron los y las estudiantes sobre el trabajo realizado, dan cuenta en su mayoría, del agrado por la manera como abordamos la lectura en clave sociocultural. Sin embargo, somos conscientes que, al momento de hacer nuevas apuestas de lectura en el aula de clases, deben hacerse de forma paulatina, tratando de generar el menor traumatismo posible; pues los y las estudiantes se encuentran habituados a ciertas rutinas, que si se rompen de forma abrupta pueden generar molestias, ya que no se ajustan a los modelos de clases habituales, a los que están acostumbrados desde el grado transición o primero.

Los comentarios de los niños que manifiestan su descontento nos dejan ver que, al crear un espacio dinámico, dialógico en el cual privilegiamos la participación de todos, sin que el uso de la palabra se centrara exclusivamente en un determinado estudiante, generó que algunos se vieran obligados a salir de la zona de confort de “guardar silencio siempre”, y que otros quienes tenían un nivel alto de participación se vieran en la necesidad de compartir ese lugar de privilegio y escucharan a los demás.

Por otra parte, llevamos a cabo el cierre de la aplicación de la SD con los y las estudiantes del grado 4^oA y sus padres, madres o acudientes, con el fin de conversar acerca de lo vivido en la secuencia: “Un mundo por comprender con la lectura inferencial”. Los niños y niñas participantes leyeron algunos de los textos abordados en la secuencia y nosotras hicimos lectura en voz alta del cuento “El abrazo más tierno del mundo” de Sarah Nash (2013), con la intención que los padres vivenciaran de primera mano, la manera como llevamos a cabo la práctica de lectura durante la implementación de la SD.

Finalmente, dimos un espacio de diálogo en el que padres, madres y cuidadores compartieron sus apreciaciones acerca de lo que los niños y las niñas comentaban en el hogar sobre lo desarrollado en la SD. Entre sus comentarios resaltamos los que hacen

referencia al gusto, interés y motivación por compartir las lecturas llevadas al aula y los efectos que estas les generaron.

A mí me gustó mucho el proyecto, porque vi al niño muy interesado. Llegaba y me decía te voy a leer este cuento y empezaba a leerme, yo no le entendía mucho porque él sabe más que yo de lo que hablaba; pero siempre llegaba muy alegre me leía y le leía a la niña. Sí, lo vi bastante motivado, tengo que admitirlo y también le ha servido mucho porque a él le gusta leer. Entonces le ayudaba porque en vez de ponerse a hacer otras cosas, se ponía a leer y a aprender (DC, EC- M 2; A1)¹⁵.

En la noche nos poníamos a leer juntos. A mí me gustó mucho el cuento Me llamo Yoon. Cuando me puso a leerlo yo le decía: “esta es la diferencia de cómo ella se identificada con sus letras, con su parte donde ella vivía y venirse para una parte donde la escritura no era lo mismo y adaptarse a otras circunstancias”. Uno como ser humano se tiene que adaptar a muchas cosas (DC, EC- M 3; A5).

Así mismo, traemos a colación otros comentarios que resaltan como sus hijos mejoraron la autonomía al leer y lo importante que fue para ellos que se desarrollara esta SD. Como lo mostramos a continuación:

Me pareció muy bueno; ya que al menos a él le ayudó mucho a soltarse más la lengua a leer más de corrido, a hacer las pausas en los puntos y las comas. A mí me parece que aprendió a leer bien, porque le fue bastante bien. Por ahí hay un libro que como que me dicen la negrita o algo así, ¡ese libro me encantó porque como yo soy negra, me llegó como al alma! y yo dije ¡qué libro tan bueno hombre! y me gustó mucho ese libro ¡Pa’ que! (DC, EC- M 1; A2).

Para mí sí fue muy importante este proyecto porque ella tenía una falencia en cuanto a la lectura. Me parece pues que ha mejorado. Quizá no está en su estado excelente, pero ha

¹⁵ DC- diario de campo; EC- evento de cierre; M 2- maestra dos; A1- acudiente uno.

mejorado mucho; igual también sus sentimientos. Antes llegaba a la casa y tiraba todo, ahora llega y no tira eso por allá, sino que me dice -mami mira un cuento nuevo, aquí está. Ahí empezaba a leerme, me decía que habían leído de un conejo que quería ser negro e hizo mil cosas para ponerse negro y a la final se casó fue con una coneja negra. También me leyó las orejitas de mariposa varias veces. Entonces a mí sí me gustó el proyecto y es una lástima que llegue hasta este momento y que no continúe; porque para ellos académicamente ha sido una ayuda muy grande ¡la verdad es que sí! (DC, EC- M 2; A25).

Estas apreciaciones nos permitieron ver que, las familias disfrutaron de leer y releer con sus hijos e hijas los diferentes textos, además que fueron testigos de la evolución de ellos en las prácticas de lectura. También reconocieron el empoderamiento desde la identidad, la pluralidad y la valoración de las diferencias.

4.3. Valoración de la secuencia didáctica

Para dar cuenta del cuarto objetivo específico, hacemos referencia a valorar la pertinencia de la Secuencia Didáctica como configuración didáctica para afianzar la lectura inferencial y con ella algunos de los aspectos centrales de la formación ciudadana (identidad, pluralidad y valoración de las diferencias) desde el enfoque sociocultural de la lectura.

La valoración corresponde con el paso cuatro de la IA: Reflexión e integración de resultados-replanificación. Para esto, tuvimos en cuenta los datos obtenidos en la aplicación de la prueba de salida y las reflexiones de nuestros diarios de campo. A continuación, damos a conocer los aspectos que fueron objeto de análisis.

Una vez terminamos la Secuencia Didáctica, aplicamos una prueba de salida (PS),¹⁶ con el fin de valorar los avances de los y las estudiantes en la realización de inferencias enunciativas, textuales y discursivas. Cabe decir que, para el diseño, conservamos la misma estructura de la Prueba Diagnóstica-PD: tres tipos de textos diferentes (lírico narrativo,

¹⁶ Las sesiones de la prueba se llevaron a cabo en momentos diferentes

informativo) cuento, noticia y canción. Cada uno con diez preguntas en las cuales se indagaba por los tres tipos de inferencias, con temáticas comunes para los niños y las niñas, en las que se podían reconocer asuntos acerca de la identidad, la pluralidad y la valoración de las diferencias.

Cabe precisar que en esta prueba asignamos el mayor número de preguntas a las inferencias textuales, debido a que en la PD los resultados más bajos se dieron en este tipo de inferencias. A continuación, presentamos los resultados de este proceso en la siguiente tabla.

Tabla 8: Datos de la prueba de salida

CONSOLIDADO GENERAL DE LA PRUEBA DE SALIDA					
TEXTOS	CANTIDAD DE PREGUNTAS			PROMEDIO DE ESTUDIANTES QUE REALIZAN LAS DIFERENTES INFERENCIAS	N° DE ESTUDIANTES QUE PRESENTARON LAS PRUEBAS
	INFERENCIAS				
	ENUNCIATIVAS	TEXTUALES	DISCURSIVAS		
1. CANCIÓN: IGUALES	3	5	2	15	28
PROMEDIO ACIERTOS	14	15	16		
2. NOTICIA: AVANZA LA CONSTRUCCIÓN DEL MUELLE TURÍSTICO DE TURBO	4	5	1	11	27
PROMEDIO ACIERTOS	10	11	14		
3. CUENTO: TITO Y PEPITA	4	2	4	17	29
PROMEDIO ACIERTOS	19	14	20		

Fuente: elaboración propia

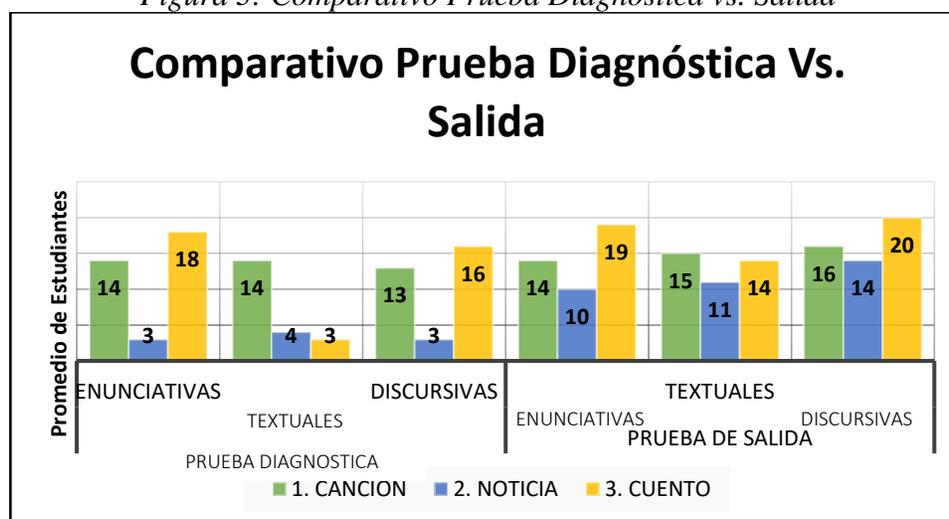
La tabla anterior permite observar que, más de la mitad de los y las estudiantes del grado 4° realizan inferencias enunciativas en la canción y en el cuento. En tanto, en el texto de la noticia solo la tercera parte de ellos y ellas reconocieron cuáles y cuántas voces participan en el texto y la intención de los enunciados propuestos.

En relación con las inferencias textuales, se puede ver que en los textos 2 y 3 menos de la mitad de los niños y niñas logran establecer las vinculaciones léxicas que se requieren para recuperar la información implícita en el nivel micro y macroestructural. Sobre estas vinculaciones señala Martínez (2013) que, mantienen una relación estrecha pues las segundas dependen de las primeras. Mientras que en el texto uno la mayoría de los y las estudiantes relacionan los diferentes enunciados, de modo que, logran una generalización al descartar lo poco relevante en el texto y recoger los elementos en el mismo, en una lectura progresiva.

Por último, en cuanto a las inferencias discursivas podemos señalar que en todos los textos la mayoría de los estudiantes del grado 4^oA reconocen las voces que participaban en los actos y cómo se configuraban en cuanto a proximidad y lejanía, cuántas voces a favor y cuáles en contra; lo que les permite reconocer la posición de los sujetos como aliados, oponentes, entre otros (Martínez, 2013).

Una vez que precisamos lo anterior, comparamos los resultados de la PS con los de la PD para visualizar la manera como los y las estudiantes del grado 4^o A realizaron las inferencias enunciativas, textuales y discursivas en una y otra prueba. Como lo mostramos en el siguiente diagrama:

Figura 3: Comparativo Prueba Diagnóstica vs. Salida



Fuente: elaboración propia.

La figura 3 muestra que en la realización de inferencias enunciativas en el texto 1, el promedio en ambas pruebas se mantuvo. En el texto 2 se evidencia una variación tendiente al alza, puesto que en la PD el promedio es 3, en cambio en la PS es de 10. En el texto 3 el promedio presenta una leve variación, tendiente al alza ya que pasó de 18 en la PD a 19 en la PS.

Ahora bien, para las inferencias textuales en el texto 1 se evidencia una leve variación tendiente al alza, porque pasó de 14 en la PD a 15 en la PS. En el texto 2 hubo una variación notoria tendiente al alza, ya que el promedio de la PD fue de 4 y el de la PS fue de 11 mostrando una diferencia de 7. Lo mismo ocurre en el texto 3 que muestra un comportamiento tendiente al alza, cuyo promedio pasó de 3 en la PD a 14 en la PS; estableciéndose una diferencia entre las dos pruebas de 11.

Finalmente, muestra que, en el caso de las discursivas, en el texto 1 hubo una tendencia al alza en la que el promedio pasó de 13 en la PD a 16 en la PS. Así mismo, en el texto 2 se pasó de 3 en la PD a 14 en la PS y en el texto 3 hubo un cambio de 16 en la PD a 20 en la PS. Estas variaciones nos permitieron comprender que el mayor avance se dio en las inferencias textuales, seguido por las discursivas.

Los anteriores resultados nos llevan a precisar que la implementación de la Secuencia Didáctica: “Un mundo por comprender con la lectura inferencial”, generó una movilización de los aprendizajes de los y las estudiantes en cuanto a la lectura inferencial. Lograron afianzar la realización de inferencias enunciativas, avanzaron en la realización de las inferencias textuales a nivel microestructural; más en el macroestructural en su mayoría no lograron utilizar las macro reglas planteadas por Martínez (2002), que les permite diferenciar las ideas principales de las secundarias.

En las discursivas, los niños y las niñas en su mayoría lograron realizarlas. Dieron cuenta de cómo se construye al otro a partir del reconocimiento de la intención en los enunciados, a través de los cuales pudieron comprender lo sobreentendido en los textos y así dar cuenta de la idea global. Cabe aclarar que estas inferencias las realizan la mitad de los y las estudiantes con autonomía; pero es solo con la mediación de nosotras, que todos los niños y las niñas logran hacerlas como lo evidenciamos en la SD.

Ahora bien, en cuanto a cómo la lectura inferencial permitió tratar aspectos centrales de la formación ciudadana en identidad, pluralidad y valoración de las diferencias, en los y las estudiantes del grado 4° A, podemos decir que, sesión a sesión y de manera progresiva notamos un cambio positivo en las dinámicas de convivencia del grupo. El cual evidenciamos en sus comportamientos, en la participación, el respeto por las opiniones de sus compañeros, la toma de posturas frente a situaciones específicas, el reconocimiento de la diferencia como asunto que es necesario dialogar y valorar, y el empoderamiento frente a los aspectos tratados.

Cabe precisar que, esto fue posible gracias a dos aspectos fundamentales, el primero tuvo que ver con la selección de los textos los cuales trataron aspectos que tenían que ver con el contexto, la cultura, las vivencias en los distintos escenarios en los que convergen los niños y las niñas del grado 4° A.

El segundo aspecto fue la metodología empleada durante la aplicación de la Secuencia Didáctica, la cual favoreció un clima de aprendizaje que permitió la participación, el diálogo permanente, la indagación y el aprendizaje cooperativo.

Por otra parte, esta configuración didáctica favoreció un clima de aprendizaje que posibilitó el fortalecimiento de la evaluación formativa. Esta fue permanente, transversal y giró en torno a los aprendizajes de los y las estudiantes, en la que estuvo presente la realimentación continua, el trabajo conjunto y el empleo de instrumentos que favorecieron el seguimiento de estos como fue el caso de los talleres aplicados.

Así mismo, la SD nos condujo a la reflexión de nuestras prácticas pedagógicas acerca de la importancia de pensarnos, desde la didáctica, las maneras como debemos abordar la enseñanza. Ya que, esta recoge la complejidad de la práctica educativa e incluye las tres fases de toda intervención reflexiva: planificación, aplicación y evaluación”; como lo establece Zavala (2000). Lo que nos llevó a la toma de decisiones expuestas a lo largo del proceso.

Esto deja claro que, la Secuencia Didáctica es una configuración que permite afianzar la lectura inferencial, y a partir de esta, llevar al aula temáticas que contribuyan a la formación

de ese sujeto político que requiere la sociedad; pues como lo plantea Sánchez (2014), esta debe ser una de las razones para leer en la escuela.

Otro asunto sobre el cual reflexionamos tiene que ver con el papel preponderante que tenemos los y las docentes a la hora de escoger los textos que les vamos a ofrecer a los y las estudiantes. Estos deben de ser de calidad, deben invitar a hacer inferencias, no basta con el análisis de corte literal que, si bien es necesario para la comprensión, se queda solo en asuntos superficiales del texto; mientras que la realización de las inferencias permite que niños y niñas logren mejores comprensiones, poder leer más allá de lo dicho, rescatar la información implícita del texto, indagar por las voces, por las sensaciones que provoca este. Es una oportunidad que todos merecen.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La propuesta de profundización *La lectura inferencial: punto de referencia para la formación ciudadana en la escuela*, nos permitió reflexionar acerca de la manera como se puede abordar la lectura: como una práctica sociocultural, haciendo énfasis en las inferencias como aspecto fundamental para lograr una comprensión de los textos, que se llevan al aula; lo que favorece hacer mejores lecturas de la realidad. A continuación, damos a conocer algunas conclusiones.

Pensarse una propuesta de este tipo requiere que se conozcan las especificidades del contexto, que en nuestro caso es de múltiples violencias, entre las que se encuentran la discriminación, la marginalidad y el desplazamiento que han vivido muchas familias. Lo que implica un proceso de investigación, búsqueda de información, cuestionarse, compenetrarse con el objeto de estudio y reconocer dinámicas de convivencia y participación que son propias de este contexto.

Lo anterior es necesario para poder estructurar una configuración didáctica, que permita abordar la lectura mediante el establecimiento de relaciones permanentes entre lo que el texto plantea y lo que ocurre en la vida de los y las estudiantes. Esto permite el análisis, el diálogo, la construcción conjunta de significados y sentidos, la toma de posturas; entre otros asuntos que permiten vivenciar la lectura como requisito para la ciudadanía.

Así mismo, asumir la lectura desde el enfoque sociocultural tiene unas implicaciones didácticas que es necesario mencionar. Sobre todo, lo referente a la manera como los y las docentes debemos reconocer las prácticas de lectura que realizan los y las estudiantes, dentro del aula y fuera de ella. Valorar las vivencias de los niños y las niñas, sus discursos, la manera como se aproximan a la realidad, reconocer que el entorno en el que se desenvuelven permea la escuela.

Esta situación puede ser aprovechada para direccionar la enseñanza de la lectura hacia un escenario en el que pueda dialogar con los asuntos que configuran al sujeto, tales como su cultura, sus intereses y su vida. Además, para entender que lo anterior puede ser potenciado, mediante el fortalecimiento de la lectura inferencial. A través de la realización

de inferencias (que en el caso de nuestro trabajo de profundización se privilegiaron las enunciativas, textuales y discursivas), el sujeto se provee de los elementos con los que puede hacer lectura de su mundo y entender que la escuela no es un escenario ajeno a su realidad. Que lo que vive en ella permite ampliar su marco de comprensión, para facilitar desenvolverse en los escenarios en los que interactúa.

Fortalecer la lectura inferencial es indispensable para la comprensión y permite el tránsito hacia la ciudadanía, Lo cual se constituye en un reto para los y las docentes desde todas las áreas y todos los niveles de la educación. Este tránsito requiere que el colectivo docente se movilice hacia otras maneras de abordar la lectura, de entenderla como un derecho que debemos garantizar desde nuestro quehacer.

En este trabajo de profundización queda expreso que es posible, mediante el acercamiento a lecturas cuyo contenido abordan asuntos referidos a la identidad, pluralidad y valoración de las diferencias, que los sujetos comiencen a reconocerse y transformen sus dinámicas de comportamiento, en las que prevalezca el respeto, la escucha y el entender que el otro hace parte de sus comprensiones del mundo; que no son islas y que necesitan de los demás para configurar y reconocer su lugar en la sociedad. Asuntos que no son posibles que se fortalezcan y que trasciendan a la vida si no está la constancia, la dedicación y el compromiso por parte de toda la comunidad educativa.

No obstante, el éxito de esta propuesta lo determina la perseverancia y el tiempo que se le invierta. Esta acarrea cambios en las prácticas de lectura de la maestra o el maestro y de los y las estudiantes. Esto último es un aspecto que debe ser tenido en cuenta, sobre todo por los principios de inmediatez que nos rigen y por los tiempos que se manejan en la escuela, los cuales condicionan el trabajo en el aula; por lo que todos estos asuntos se deben considerar a la hora de planear la configuración didáctica.

En este marco de comprensiones, los y las docentes podemos encontrar en la Secuencia Didáctica una configuración que permite organizar la práctica de enseñanza. Lo cual supone planear los diferentes momentos y establecer mecanismos claros de seguimiento, que nos permitan revisar los aprendizajes y redireccionarlos.

Es decir que, la SD propicia que podamos hacer un seguimiento objetivo de los aprendizajes y, en consecuencia, pensarnos y cualificar la forma de orientar, acompañar, realimentar y evaluar en el aula. De igual manera, la SD cambia la forma de interacción entre los estudiantes y el docente, quienes están llamados a conversar permanentemente de los avances o retrocesos, lo que lleva a que ambos reflexionen las vivencias en el aula y propongan cómo mejorarlas. Cada actor se autorregula y siempre cualifica su rol, logrando así que exista un mayor compromiso y participación en el aula de clase en torno al proceso enseñanza- aprendizaje.

Todos los aspectos antes mencionados llevan a dimensionar nuestro papel en la enseñanza y la responsabilidad que tenemos para emprenderlo. De ahí que, es apremiante que reflexionemos nuestro quehacer, planteemos estrategias clase a clase, mediante planeaciones flexibles que nos conduzcan a redireccionarlo y cualificarlo. Pues esta manera de abordar la práctica educativa requiere que el docente dude de lo que sabe, esté en constante análisis de lo que emprende, salga de la zona de confort y se abra a todas las posibilidades que le faciliten trabajar de esta manera.

En otras palabras, la SD permite a los maestros y las maestras reconfigurar la manera como enseñamos, nos reta a cualificarnos cada día y permite que la reflexión de nuestras prácticas sea un ejercicio permanente; que nos ayuda a identificar aquellos asuntos en los que debemos seguir trabajando para continuar avanzando en la mejora de los procesos que acompañamos en el aula.

Estas consideraciones nos abocan a dar algunas recomendaciones sobre los aspectos que precisamos en el apartado anterior, tales como:

Es necesario que en la escuela se asuma la lectura inferencial como referente para la formación ciudadana, desde el enfoque sociocultural de la lectura. Esta debe dejar de ser entendida como un asunto aislado de la vida de las personas, o propio de un área específica, sino como parte esencial de su horizonte institucional.

De ahí que, desde el PEI, el currículo y los planes de aula de cada una de las áreas, este asunto esté presente. Porque, esta propuesta contribuye al fortalecimiento del tejido social, permite situar al niño y la niña en un lugar en la sociedad, que le posibilitan sentirse parte

de un colectivo, entender que tiene derechos y deberes, que tiene una voz que no debe ser silenciada, que a través de la lectura puede comprender su realidad. Lo que contribuye a esa construcción de ciudadano que el municipio de Turbo y Colombia requieren.

De igual manera, invitamos a los y las docentes a que perseveren en las dinámicas que quieran consolidar en el aula. Que las conviertan en aprendizajes permanentes, pues romper con la rutina en la que solo el docente es quien lidera el trabajo, quien tiene la razón, quien da la última palabra, no se da de la noche a la mañana.

Es un proceso de insistir, solicitar y permitir la participación, generar espacios de diálogo, llegar a acuerdos no solo en lo disciplinario sino también en lo académico. De modo que, el aula de clase sea ese espacio democrático que estimule cambios en nuestras dinámicas sociales. Así mismo, debemos fortalecer nuestras prácticas de lectura. Para que los niños, niñas y jóvenes estén motivados, el primer cautivado por la lectura o el tema a desarrollar ha de ser el maestro. Su actitud se deja ver en cada gesto, palabra y acto que realiza, en su interacción; la cual es percibida por los discentes y se contagia.

Finalmente hacemos un llamado a los directivos, docentes y maestros y maestras en formación, acerca de la importancia de acceder a escenarios de formación académica, que les permitan estar a la vanguardia con los nuevos discursos, en torno a la enseñanza de la lectura. Con el fin de incorporarlos a sus prácticas. Esto posibilita orientar de manera apropiada las nuevas formas de leer que tanto necesitan los ciudadanos de hoy.

A continuación, presentamos un breve balance en torno a lo que esta experiencia propició en cada uno de los participantes:

En cuanto a los y las estudiantes del grado 4°A de la Institución Educativa Santa Fe, ellos y ellas fortalecieron la lectura inferencial y la formación ciudadana en identidad, pluralidad y valoración de las diferencias. Así mismo, expresaron sus ideas, sentimientos y opiniones sobre diversos temas, fueron escuchados y escucharon, reconocieron y valoraron las diferencias que existen entre sus formas de ver el mundo.

También fueron participes en las discusiones y en las decisiones que se tomaron, reafirmando que cada uno tiene algo que aportar y que es posible la construcción conjunta.

Todo lo anterior permitió que quedaran motivados con esta manera de enfrentarse a la lectura y de leer diferentes tipos de textos.

Respecto a la Institución Educativa, esta propuesta de profundización contribuyó al alcance de las metas del PEI. Enriqueció el plan de área de lenguaje, al transversalizar los asuntos de la ciudadanía planteados. De igual modo, configuró una experiencia significativa en esta Institución, pues al hacer la devolución de los resultados ante el equipo de docentes, se hizo manifiesto su interés por seguir conociendo acerca de las particularidades del trabajo, por apropiarse las estrategias utilizadas y por afianzar sus conocimientos frente a la lectura. En síntesis, pudimos apreciar que quedaron motivados a seguir trabajando en pro de dinamizar sus prácticas de aula, de vivenciar la lectura como práctica sociocultural, a través de la realización de inferencias.

Por otra parte, esta propuesta trascendió los muros de la escuela y llegó a las familias, las cuales vivieron con los niños y las niñas este proceso. Es de aclarar que tuvimos la oportunidad de compartir con padres, madres y cuidadores algunos momentos de socialización, en los que los y las estudiantes fueron los protagonistas y leyeron junto a sus familias algunos de los textos abordados en las sesiones de la secuencia.

También pudimos conocer que esto no pasó solo en las reuniones a las que fueron invitados, porque algunos de los y las estudiantes lo hicieron por cuenta propia en sus hogares, lo cual fue valorado y resaltado por las familias, quienes manifestaron su intención de estar más atentos al acompañamiento de la lectura de sus hijos e hijas.

Cabe precisar que, como docentes en formación de esta maestría en profundización la propuesta generó un impacto significativo. Nos confrontó con la manera como veníamos abordando la enseñanza de la lectura. Lo que implicó cuestionarnos, reconocer nuestras falencias y limitaciones, para reconfigurar nuestras prácticas. De modo que, esta nueva etapa de formación docente la concebimos como una experiencia transformadora, que enriqueció nuestro saber disciplinar, pedagógico y didáctico.

También se constituyó en un reto personal, porque en esta propuesta logramos materializar en el aula bajo los postulados, los referentes teóricos y de calidad educativa del MEN, acerca de leer para ejercer ciudadanía.

Al finalizar este trabajo de profundización nos queda una nueva propuesta de acción que es necesario dar a conocer. Esta busca garantizar la comprensión de los textos en todos sus niveles, a partir de las inferencias propuestas por Martínez (2013), como son las genéricas, enunciativas, textuales, lógicas y discursivas; que por efectos de tiempo no las abordamos en su totalidad.

Otro asunto que queda pendiente para nuevas propuestas de investigación está relacionado con la respuesta a la pregunta: ¿cómo generar espacios de aprendizaje que permitan responder a las diferentes necesidades de los y las estudiantes frente a la lectura comprensiva, sin desatender los asuntos curriculares propios de cada grado? Pues los tiempos, las dinámicas institucionales, la cantidad de tareas que se asignan a los y las docentes y los contenidos por los que debe responder en cada grado, sumado al número de estudiantes de cada grupo, entre otros asuntos, se constituyen en variables que afectan los desempeños docentes.

Lo anterior termina por convertirse, la mayoría de las veces en lo que el docente centra sus esfuerzos, dejando de lado aspectos tan esenciales de nuestro quehacer profesional como lo son el acompañamiento de los aprendizajes, la planificación consciente de nuestras clases, la revisión y reflexión de lo que ocurre en ellas; que son un soporte fundamental para cualificar los procesos en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L (2008) orejas de Mariposa. S.L. KALANDRAKA EDICIONES ANDALUCIA.

Recuperado de: <https://es.slideshare.net/eriochoa1/orejas-de-mariposa-51484871>

Alcaldía municipal de Turbo (2016). *Plan de desarrollo 2016-2019*. Recuperado de

<http://www.turbo-antioquia.gov.co/index.shtml?apc=v-xx1-&x=2630705>

Bombini, G. (2012). *La teoría Sociocultural de Gustavo Bombini sobre la lectura escolar.*

Una discusión. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Recuperado

de: www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v10a06nieto.pdf

Cali, D. (2010) Malena ballena. Ed. Zorro rojo. Recuperado de:

<https://es.scribd.com/presentation/324480353/Malena-Ballena>

Cardona, C. (2013). *Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica en el modelo de aprendizaje y evaluación por competencias, dirigido a los estudiantes de los programas de derecho y economía de la universidad libre, seccional Pereira.* (Tesis de maestría). Universidad Libre de Colombia Facultad de Educación

Maestría en Educación Bogotá, D.C. Recuperado de:

<http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8485>

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. Hacia una perspectiva sociocultural de la comprensión

lectora. Recuperado de:

https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?...1

Cassany, D. (2010). Sobre las interferencias en ELE y L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 32-43. Recuperado de

https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21267/Cassany_NEBRIJA_7-4.pdf?sequence=1

- Cassany, D. (2013). *Prácticas letradas contemporáneas*. Recuperado de:
<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/297-practic-as-letradas-contemporaneaspdf-BZ40e-libro.pdf>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Ed. Grao. Recuperado de:
http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf
- Castrillón, S. (2007). *Alfabetización, ciudadanía y toma de conciencia*. Recuperado de:
http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/2304/10/5_SILVIA.pdf
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Capítulo 7: Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información. Recuperado de:
<http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf>
- Chivatá, A. (2015). *Ver para leer, propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Recuperado de:
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2144/1/ChivataLeonAdrianaCarolina2015.pdf>
- Colombiavive (2011). Mapa político de Colombia. Recuperado de:
<https://colombiavive.wordpress.com/politica-de-colombia/mapa-politico-de-colombia/>
- Contreras, C. (2016). *Desarrollo de la comprensión en lectura inferencial del grado noveno de un Colegio Público de Bogotá* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://www.bdigital.unal.edu.co/51379/1/52793863.2016.pdf>
- Cubides, F., Olaya, A., y Ortiz, C. (1998). *La dimensión del municipio, La violencia y el municipio colombiano 1980-1997*. Colección CES. Universidad Nacional de Colombia. CES, Bogotá. Recuperado de
<http://www.bdigital.unal.edu.co/1451/4/03CAPI02.pdf>

Díaz, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. U.N. México (Ed.).

Recuperado de:

http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

ESO del Colegio Siglo XXI. (29 de octubre de 2017) mapa-político-mundial. [Mensaje en un blog] Vamos despacio porque vamos lejos. Recuperado:

<https://vamosdespacioporquevamoslejos.wordpress.com/geografia-e-historia-3o-2/3-la-organizacion-politica-de-las-sociedades/mapa-politico-mundial-2/>

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*. Recuperado

de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm>

Ferreiro, E. (1997) ALFABETIZACIÓN, Teoría y práctica. Recuperado de:

<http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/2013/EducacionComun/Jornada3/FerreiroERepresentaciondellenguajeyalfabetizacion.pdf>

Ferreiro, E. (2000) "Leer y escribir en un mundo cambiante", Exposición en el Congreso Mundial de Editores (Buenos Aires, 1-3 mayo, 2000) en: *Novedades Educativas*, N° 115. Buenos Aires. Recuperado

de: www.oei.es/historico/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_Ferreiro.pdf

Ferreiro, E. (2001) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Recuperado de:

<https://es.scribd.com/document/319111015/FÉRREIRO-Pasado-y-Presente-de-Los-Verbos-Leer-y-Escribir>

Gallego, D. & Hernández, C. (2014). *Secuencia didáctica para potencializar los procesos de lectura en estudiantes de ciclo 3-2 de la institución educativa Alfonso Jaramillo Gutiérrez desde el enfoque de la identificación de textos de María Cristina Martínez* (Tesis de pregrado). Pereira, Colombia. Recuperado de:

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/5072/37262G166S.pdf?sequence=1>

Geek, Mr. [Mr. Geek] (2017, agosto 14) Ecuador tiene talento 6 #Los Gonzales en #ETT6 botón dorado de Lila Flores. [Archivo de video]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=yN1s-lqxz3E>

Gil, Ch. (2010). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia facultad de ciencias humanas Bogotá, d. c. Recuperado de:
<http://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/39>

González, A. (2003) *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales*. Revista ISLAS. 45 (138) 125-135.

Gutiérrez, C. (2011). La comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Recuperado de:
http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1665/1/Guti%C3%A9rrez_rc.pdf

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341024_recurso_1.pdf

ICFES (2017). *Informe nacional de resultados Colombia en PISA 2015*. Recuperado de:
<http://www.icFés.gov.co/en/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/evaluaciones-internacionales-investigadores/pisa/pisa-2015/2934-informe-nacional-pisa-2015/file?force-download=1>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES– (2016). *Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°*. Recuperado de:

<https://drive.google.com/file/d/0B8KI8UtgIVJgMTJqMm1COVZQSjA/view>

Keep, F. (2009). *Monografía de Urabá*. Antioquia, Colombia: Imprenta Departamental.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grado, de IRIF, S.L. Barcelona, España. Recuperado de

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Leguizamón, B. (2011). *Los jóvenes y sus tejidos del mundo (la lectura como práctica social)*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Comunicación y Lenguaje Maestría en Comunicación Bogotá. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5087>

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Recuperado de: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/6/d2/p2/2.%20Leer.y.escribir.en.la.escuela%20Lerner.pdf>

López, N. (2014). *Intervención pedagógica basada en las competencias lectoras: inferencial y analógica, para el mejoramiento de la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios de pregrado de la universidad de Antioquia bajo cauca*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Cauca. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/2773>

Low, A (2011) Tito y Pepita. Ediciones B Colombia S.A. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/381289135/Tito-y-Pepita-pdf>

Machado, A. (2007) Niña bonita. Recuperado de: <http://www.institutosanlorenzo.cl/wp-content/uploads/2014/04/ni%C3%B1a-bonita.pdf>

Madero, I. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. (Tesis doctoral). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Guadalajara, México. Recuperado de: https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1186/Tesis_II_Irma_Madero.pdf?sequence=2

Marca Colombia (2018) Colombia, un país que se goza su diversidad étnica. Recuperado: <http://www.colombia.co/esta-es-colombia/cultura/colombia-pais-de-diversidad-etnica/>

- Martínez, C. (2002) Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres Recuperado de:
http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/martinez_estrategiaslecturaescritura.pdf
- Martínez, C. (2013, 2 de julio-diciembre) El procesamiento multinivel del texto escrito ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? En *Enunciación*. Recuperado de
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/7488/9293>
- Martínez, R. (19 de diciembre de 2017). Avanza la construcción del muelle turístico de Turbo. El Colombiano. Recuperado de:
<http://www.elcolombiano.com/antioquia/avanza-la-construccion-del-muelle-turistico-de-turbo-LE7879386>
- Martínez, R. (22 de enero de 2018). Malecón de Turbo ya tiene diseños. El Colombiano. Recuperado de: <http://www.elcolombiano.com/antioquia/malecon-de-turbo-ya-tiene-disenos-BC8037571>
- McKee, D. (2012) Elmer. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/document/261831546/Elmer-el-elefante-de-colores>
- MEN (1998a). *Lineamientos curriculares de lenguaje*. Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (1998b). *Lineamientos curriculares de Constitución política y democracia*. Bogotá - Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, Matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá -Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2016). *Derechos Básicos de aprendizaje de lenguaje V. 2* Recuperado de:
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Informe por colegio 2016-Resultados Prueba Saber 3°,5° y 9°/-Institución Educativa Santa Fe*. Recuperado de:

https://diae.mineduacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/105837003870.pdf

Ministerio de Educación Nacional (s.f). *Plan Nacional de lectura y biblioteca Compendio 2003-2010*. Recuperado de:

http://colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-204015_archivo1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2017) Mallas de aprendizaje - Lenguaje grado 4°. Documento para la implementación de los DBA. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-4 .pdf>

Ministerio de Educación Nacional–MEN– (1994). Ley General de Educación. Bogotá– Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de:

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de salud (1993). *Resolución N° 008430*. Recuperado de

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Murillo, L. (2014). Concepciones de participación política y de ciudadanía de estudiantes de noveno grado de la institución educativa Colombia del municipio de Carepa de la región de Urabá (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Subregión del Suroeste Antioqueño, Colombia. Recuperado de:

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/6963/1/LillybethMurillo_2014_participacionpoliticaestudiantes.pdf

Nash, S. (2013) *El Abrazo Mas Tierno del Mundo*, Parragon.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en materia de comprensión (2015). *Pisa 2015 Resultados Claves*. Recuperado de

<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

Orozco, S. & Caro, H. (2014). La formación ciudadana en los egresados de la licenciatura en educación con énfasis en ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, en la Subregión del Suroeste Antioqueño (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia.

- Subregión del Suroeste Antioqueño, Colombia. Recuperado de:
http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/6968/1/SandraOrozco_HugoCaro_2014_formacionciudadana.pdf
- Osses, S., Sánchez, I. & Ibáñez, F. (2006). *Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. En *Estudios Pedagógicos XXXII* (1), 119-133. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514132007>
- Parker, K. (2015) Infografía de Día Internacional de la Familia. Recuperado:
http://www.creativelanguageclass.com/tr_portfolio/familias-mexicanas-infografia/
- Pérez, M. & Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo en el campo del lenguaje*. Bogotá. CERLALC. Recuperado de:
https://scf563291e8cb4ead.jimcontent.com/download/version/1434142807/module/8404496383/name/_Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE.pdf
- Pérez, M. (2004). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política*. Universidad javeriana. Recuperado de:
<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>
- Pérez–Abril, M. (2013). Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora? *Revista Javeriana*, Tomo 149, año 80, n°791, enero –febrero 2013, 44-51. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/blogs/perezr/files/articulo-mauricioperezabril-revista-javeriana-feberero-2013.pdf>
- Pimienta, A. (2009). *Formación Ciudadana, Proyecto Político y Territorio* (Tesis de doctorado). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de:
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2079>
- Pineda, M. & Castaño, A. (2013). *Discursos docentes sobre la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria* (Tesis de especialización). Dosquebradas-Risaralda, Colombia. Recuperado de:

<http://repositorio.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/10785/1829/1/Art%20final%20Milena%20y%20Consuelo%20Cohorte%20XXIII.pdf>

Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019 (s.f.). Turbo educado y en paz. Recuperado de:

<http://www.siipe.co/wp-content/uploads/2014/08/Plan-de-Desarrollo-Turbo-extracto.pdf>

Recorvits, H. (2003) Me llamo Yoon. Recuperado de:

<https://es.calameo.com/read/000395707e9dc959e88e4>

Recorvits, H. [María Isabel Ramírez Ochoa] (2012, enero 19) Me llamo Yoon [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4snPRIVB-No>

Red Nacional de Víctimas –RNI– (septiembre de 2018). *Reporte de víctimas registradas en el conflicto armado*. Recuperado de: <https://cifras.unidadvictimas.gov.co/>

Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula Orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (Río de letras. Manuales y cartillas PNLE). Recuperado de:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341024_recurso_1.pdf

Seuss, T. (1961). - *Dr Seuss- The Sneetches and Other Stories*. New York: Random House.

Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/288840715/Los-Sneetches-en-Espanol>

Silveira-Caorsi, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca de la enseñanza de la lectura. Obtenido de *Revista Cuadernos de Investigación Educativa*:

<http://ucsj.redalyc.org/articulo.oa?id=443643892007>

Solé, I. (1995). *EL PLACER DE LEER. Lectura y Vida*. recuperado de:

http://www.oei.es/historico/fomentolectura/placer_leer_ole.pdf

Torres, D. [Oskar Atanacio] (2016, mayo 22) Iguales [archivo de video]. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=zxBHJZ8swS0>

UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial*. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233876S.pdf>

Zavala, A. (2000) *La práctica Educativa. Como enseñar*. Recuperado de:

<http://des.for.infed.edu.ar/sitio/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>

Zevallos, P. (2017) Todos somos diferentes. Prekinder 2017. Ed. Aptus Chile recuperado

de: <https://es.scribd.com/document/353591476/Cuento-todos-somos-diferentes-pdf>

Zona prieta [Soy Anthony Oficial] (2017, mayo 26) Sol de esperanza [Archivo de video].

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5yCpcE9JAwk>

ANEXOS

1. Secuencia Didáctica

Nombre del proyecto: La lectura inferencial: punto de referencia para la formación ciudadana en la escuela.
--

Descriptivos generales:

Población de trabajo: Estudiantes del grado 4° A de la Institución Educativa Santa Fe

Grado: 4°A básica primaria

Establecimiento Educativo: Institución Educativa Santa Fe

Duración de la aplicación o intervención: 10 sesiones (trabajo de campo en aula) de 120 minutos cada una.

Descriptivos específicos o formales:**Concepto de secuencia didáctica:**

Esta configuración didáctica parte de los postulados de tres autores: Pérez Abril (2009) Zabala (2000) y Díaz Barriga (2013)

Pérez Abril (2009) plantea que, la secuencia didáctica ha de ser:

Entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. La secuencia aborda algún (o algunos) procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específica. Una secuencia también puede diseñarse para construir saberes sobre el lenguaje y los textos. (p.19)

Por otro lado, Zabala (2000) establece que es una “Unidad preferente para el análisis de la práctica que permitirá el estudio y valoración bajo una perspectiva procesual que incluya las fases de planeación, aplicación y evaluación” Así mismo, Díaz Barriga (2013) recalca que “La estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades”

Basadas en los planteamientos anteriores, hemos decidido que, esta es la configuración didáctica que nos aporta en mayor medida a la ejecución de nuestro proyecto de profundización; puesto que permite avanzar, revisar y ajustar en la marcha. También nos brinda la oportunidad para la valoración de los desempeños de los y las estudiantes frente a la lectura inferencial y la transversalidad con los aspectos centrales de la formación ciudadana, con el fin de hacerles seguimiento a estos.

Justificación:

Esta secuencia didáctica es pertinente porque aporta al alcance del objetivo general de nuestro proyecto de profundización, el cual busca fortalecer las prácticas de lectura desde el enfoque sociocultural. Así mismo, favorece la reflexión de nuestra práctica educativa, con miras a direccionar los procesos que se llevan dentro del aula con relación a la lectura, no solo como fin, sino también como una práctica que está relacionada con la vida.

Propósitos desde:

La Lectura inferencial como práctica sociocultural.	Formación ciudadana.
---	-----------------------------

Fortalecer la lectura inferencial de los y las estudiantes del grado 4° A desde textos que les permitan relacionar la información contenida en estos, con las situaciones que viven en su contexto. Es decir, que los estudiantes estarán en la capacidad de inferir información de acuerdo con la situación	Aportar desde los ejes de identidad, pluralidad y valoración de las diferencias a la formación ciudadana y al fortalecimiento del tejido social.
--	--

comunicativa, a partir de la ubicación del contenido del texto, las voces, los participantes, los roles, el tono, el significado de las palabras y la intención global del texto.	
---	--

Descriptivo de las etapas de aplicación

Nombre de la Secuencia Didáctica: <i>Un mundo por comprender con la lectura inferencial</i>
<p>La secuencia didáctica, <i>Un mundo por comprender con la lectura inferencial</i> se estructura en 3 fases con 10 sesiones de clase a saber:</p> <p>Fase N° 1. “Leyendo, leyendo sobre identidad voy infiriendo”</p> <p>Esta fase tendrá como propósito que los y las estudiantes realicen inferencias enunciativas y textuales, en lecturas que aluden al reconocimiento de su identidad, como aspecto fundamental para la participación, la convivencia y la democracia desde el enfoque sociocultural de la lectura. A partir de interrogantes como ¿Quién soy? ¿Cuáles son mis orígenes? ¿Qué lugar ocupo en mi familia? Estas promoverán el dialogo entre nosotras y los y las estudiantes, valorando las experiencias de cada uno. Cabe anotar, que se implementará durante toda la fase, el trabajo cooperativo y la evaluación formativa, los cuales nos brindarán elementos para hacer los ajustes pertinentes.</p> <p>Comprende 4 sesiones de clase a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Una lectura de mí mismo: ¿Quién soy? ✓ Leyendo sobre mis orígenes. ✓ Continúo leyendo sobre mis orígenes. ✓ Infiero mi lugar en la familia. <p>Fase N° 2. “Hagamos inferencias enunciativas, discursivas y textuales en contextos de Pluralidad”.</p> <p>Esta fase tiene como propósito fortalecer la lectura inferencial desde el ejercicio práctico de las inferencias enunciativas, textuales y discursivas. Para ello, partimos de situaciones que permitan visibilizar la diversidad existente en la sociedad y lograr el reconocimiento de esta, como algo positivo en el enriquecimiento de las relaciones sociales, las cuales son un elemento que permite el intercambio de saberes culturales. Esto se gestará desde el encuentro con los textos, con las interpretaciones y las relaciones que los y las estudiantes hagan de estos con las realidades de su contexto.</p> <p>Esta fase comprende 3 sesiones de clase a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Entre el texto y el contexto descubrimos quiénes somos, iguales pero diferentes. ✓ Realizamos inferencias en contextos de diversidad. ✓ Leamos acerca de la pluralidad. <p>Fase N° 3. “Leamos y realicemos inferencias a partir del respeto y la Valoración de las diferencias”</p> <p>Esta fase tiene como propósito consolidar las concepciones de los y las estudiantes del grado 4° A frente a la realización de inferencias enunciativas, textuales y discursivas como medio para acercarlos al reconocimiento y valoración de las diferencias, desde el respeto, la conciencia de la existencia del otro y de sí mismos. De igual manera, pretendemos brindarles la posibilidad a los y las estudiantes de interactuar con textos que favorezcan este</p>

reconocimiento, a través de la realización de talleres, los cuales estarán direccionados hacia el fortalecimiento de la lectura inferencial mediante el reconocimiento de los enunciados que los integran y los interrogantes que proponemos. Así mismo, la lectura será constante, también se tendrá en cuenta las posibilidades del contexto, las experiencias de vida de los niños y las niñas y el aprovechamiento de otros sistemas simbólicos, como también el análisis de los textos que les son comunes a estos, como una manera de abordar la lectura desde lo que proponen los autores que fundamentan el enfoque sociocultural de la lectura y la escritura.

Esta fase comprende 3 sesiones de clase a saber:

- ✓ La diferencia una oportunidad para que hagamos inferencias.
- ✓ ¿Qué opinión tienes acerca de la discriminación? Conversemos.
- ✓ Establezcamos inferencias a partir del reconocimiento de los límites de nuestros derechos.

Aplicación en el aula por fases: Cada sesión se desarrollará en 3 momentos: inicio, desarrollo y cierre.

Fase N° 1. “Leyendo, leyendo sobre identidad voy infiriendo”		
<p>ESTÁNDARES: Lenguaje: 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.</p> <p>Formación ciudadana:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconozco que todos los niños y las niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos. ● Identifico mi origen cultural y reconozco y respeto las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otra gente. (Al salón llegó una niña de otro lado: habla distinto y me enseña nuevas palabras). 	<p>Evidencias de aprendizaje DBA: Grado 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ubica el contenido de un texto en relación con la situación comunicativa en que se presenta. ✓ Utiliza el contexto para inferir información. <p>Grado 4</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Infiere las temáticas que desarrolla un texto a partir de la información que contiene y el contexto de circulación en que se ubica. ✓ Comprende los temas tratados en espacios de discusión y los incorpora en su discurso para apoyarlos o criticarlos. ✓ Establece intercambios en discursos orales a partir de lecturas previas, discusiones con sus compañeros y sus experiencias de formación escolar. 	<p style="text-align: center;">Desempeños esperados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que el estudiante reconozca desde la práctica de la lectura, las inferencias enunciativas y textuales través de la puesta en escena de lecturas con contenido que favorezca el reconocimiento de su identidad. - Que valore su participación como esencial en los diferentes espacios donde interactúa. - Que relacione las lecturas propuestas con situaciones de su contexto. - Que el estudiante reconozca las características de sus orígenes y se identifique como miembro activo dentro de la sociedad. <p>Durante la práctica de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discrimina los enunciadores en el texto. - Reconoce los puntos de vista presentes en el texto. - Determina la finalidad del texto. - Da cuenta de las sensaciones que provoca el texto. - Reconoce en el texto inferencias léxicas de (repetición, sustitución, superordenadores, sinónimos o generalizaciones) - Establece relación entre ideas nuevas y viejas. (Inferencias Referenciales) - Establece relaciones lógicas entre las ideas. (Inferencias causales)
CONTENIDOS A DESARROLLAR	MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Una lectura de mí mismo: ¿Quién soy? ✓ Leyendo sobre mis orígenes. ✓ Continúo leyendo sobre mis orígenes. ✓ Infiero mi lugar en la familia. 	<p>Video beam, pc, micrófono, parlante, documento impreso, espejo, telas, lápiz, papel boom. Cuento: Me llamo Yoon de Helen Recorvits. Cuento: Niña bonita de Ana María Machado Mapa político de Colombia- Mapamundi político. Infografía de Día Internacional de la Familia.</p>	

Propósito de la fase No. 1. Acercar a los y las estudiantes a la lectura inferencial mediante prácticas socioculturales de lectura que les permitan el reconocimiento de su identidad y la de los demás, como aspecto fundamental para la formación ciudadana.

Sesión 1 Una lectura de mí mismo: ¿Quién soy?	Actividad de Inicio: tiempo 30”	Actividad de Desarrollo: tiempo 60”	Actividad de Cierre: tiempo 30”
	<p>Inicialmente, se les dará a conocer a los y las estudiantes aspectos sobre la secuencia didáctica, referidos a: número de sesiones, el objetivo de dichos encuentros y la dinámica de estos.</p> <p>Acto seguido, se iniciará a desarrollar la actividad denominada “Una lectura de mí mismo: ¿Quién soy?” partiendo del nombre de la actividad, se les pedirá a los y las estudiantes que digan ¿De qué creen que tratará la sesión? ¿Con que lo relacionan? Después de las participaciones, se dará a conocer el propósito, el cual se mostrará con un video beam y tendrá en negrilla las palabras/frase: lectura inferencial, identidad y formación ciudadana. Se invitará a que el estudiante que desee, lo lea en voz alta y se indagará sobre ¿Qué palabras le llaman la atención? ¿Cuáles no entienden? ¿Por qué hay unas palabras resaltadas? ¿saben que quieren decir? Teniendo en cuenta los aportes de los niños y niñas se dará una breve explicación de los aprendizajes de la fase.</p> <p>Posteriormente, se les pedirá a los y las estudiantes que pasen uno a uno al “<i>rincón del reencuentro</i>”</p>	<p>A continuación, se hará un conversatorio con los y las estudiantes frente a ¿Qué sintieron al entrar al rincón? Y las preguntas antes mencionadas. Esas primeras precisiones frente a quien es cada uno, se consignarán en un pliego de papel bond para retomarlo en la configuración del concepto de identidad, el cual se irá nutriendo a lo largo de la fase.</p> <p>Luego, se le entregará a cada estudiante una copia del cuento <i>Me llamo Yoon</i> de Helen Recorvits, en este aparte se aplicarán las estrategias para la comprensión Lectora: Antes, durante y después.</p> <p>Antes: Al mirar la imagen de la portada y el nombre del texto ¿De qué crees que trata el cuento? ¿Qué historia presentará? Las hipótesis se consignarán en el tablero.</p> <p>Seguidamente, se les pedirá a los y las estudiantes que hagan lectura de este y subrayen las palabras desconocidas para buscarlas en el diccionario. Luego de esta lectura hecha por ellos y ellas, la docente realizará la lectura en voz alta de este, haciendo pausas para indagar por la comprensión del texto.</p> <p>Durante: ¿Por qué Yoon arruga la nariz? ¿Qué significa este gesto? ¿Qué le pasaba a la niña con su nombre? ¿Para qué Yoon quería llamarse gato, pájaro o magdalena? ¿Por qué la profesora abraza al final a Yoon y ella se ve tan feliz con su nombre?</p>	<p>En el espacio de cierre se conversará con los niños y niñas alrededor de las siguientes preguntas ¿Que leímos y que hicimos durante la lectura del cuento? ¿Qué les gusto o que no de la sesión y por qué? ¿Qué aprendieron hoy?</p> <p>Para finalizar se hará énfasis en la forma como abordamos el texto y las relaciones que se establecieron sobre la identidad.</p> <p>De igual manera, se les recordará el apartado del cuento en el que Yoon dice que significa su nombre, se les preguntará si saben ¿Qué quiere decir el nombre de cada uno? Y se les solicitará que averigüen con sus acudientes ¿Qué quiere decir su nombre? ¿porque se lo pusieron? Para que en la próxima clase conversemos sobre ¿Quiénes son?</p>

	<p>(espacio del salón que está cubierto con telas y dentro del cual se encuentra un espejo de cuerpo entero) previamente se les darán las siguientes indicaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Cuando estén dentro deben fijarse bien en ¿Quién está ahí? ¿Cómo es? y preguntarse ¿Qué saben de él o ella? 2- Al salir del rincón no deben hacer comentarios sobre lo observado hasta que no se dé la indicación por parte de la docente. 	<p>¿Qué cambió? ¿Cuál crees que era la intención de Yoon al no escribir su nombre? ¿Por qué crees que Yoon pensaba que la profesora no la quería?</p> <p>Después: Frente a las ideas que teníamos sobre el texto ¿Qué sentiste al leer el texto? ¿En que coincidimos y en que no, frente a las hipótesis elaboradas? ¿Qué cosas fueron las que más te llamaron la atención del cuento y por qué? ¿Quiénes participan en el cuento? ¿Qué les pareció la actitud de Yoon con relación a su nombre al comienzo y al final? ¿Quiénes querían que Yoon escribiera su nombre? ¿Por qué era tan importante para los adultos que Yoon escribiera su nombre? ¿Para qué se tiene un nombre? ¿Por qué he de llamar a los demás por su nombre y no de otra forma? ¿Quién era Yoon?</p>	
--	---	--	--

Sesión 2- Leyendo sobre mis orígenes.	<p>Actividad de Inicio: tiempo 15”</p> <p>Para esta sesión se socializará el compromiso que quedó en la clase anterior. Seguidamente se les preguntará a los y las estudiantes ¿Qué aprendimos en la sesión anterior? ¿Cómo leímos? ¿Cómo leemos normalmente? ¿con cuál de las dos maneras de leer comprendiste más? (Estas preguntas se hacen con el fin de que los y las estudiantes se acerquen al proceso de lectura consciente y sean capaces de reconocer que hay que hacer lectura y relectura, diferentes preguntas al texto) Luego se introducirá un conversatorio sobre el papel del nombre como base de la identidad, se hará un recordatorio sobre cómo era Yoon y se les solicitará a los y las estudiantes que la describan físicamente, según lo que recuerden para luego indagarles al respecto de si saben ¿por qué Yoon tenía esos rasgos físicos?</p>	<p>Actividad de Desarrollo: 75”</p> <p>A continuación, la docente recordará a los y las estudiantes que se abordará la lectura desde las inferencias enunciativas. De manera sucinta se da a conocer sobre qué cosas debemos preguntarnos cuando queremos hacer inferencias de este tipo. Se les recomendará a los y las estudiantes estar muy atentos, puesto que esta es una nueva manera de leer los textos que ayuda a la comprensión.</p> <p>Acto seguido se conformarán equipos de ocho estudiantes, estableciendo roles como: 2 relator, 2 relojero, 2 secretario, líder y facilitador (trabajo cooperativo). A los cuales se les repartirá las imágenes que componen el cuento <i>Niña bonita</i>; con el fin de que ellos y ellas las organicen de manera secuencial según sus ideas y vayan hilando una historia, a partir de las siguientes preguntas: ¿De qué creen que tratará la lectura? ¿Cuál creen que sería el título? Para este momento la docente acompañará a los equipos realimentándolos. Al finalizar, el relator de cada grupo compartirá como organizaron las imágenes y a qué conclusiones llegaron con relación a las preguntas. Luego la docente proyectará el título del cuento <i>Niña bonita</i> de Ana María Machado. Y preguntará acerca de ¿Cómo es una niña bonita? Después de escuchar sus apreciaciones procede a hacer la lectura en voz alta, para contrastar las versiones de los y las estudiantes con la de la autora. Seguidamente, la docente dará a conocer que un enunciado es lo que se dice, sobre un asunto y que tiene un sentido. Que quien lo dice es el enunciador y al que se lo dicen es el enunciatario. Para mayor claridad la docente retomará algunos apartes del libro <i>Me llamo Yoon</i> en el que se puede evidenciar un diálogo entre algunos personajes del texto. Este se encuentra en la página 8 y también en la página 14. Esta explicación se llevará a cabo con el fin de situar a los y las estudiantes en que cuando hacemos inferencias enunciativas, debemos precisar sobre cuáles son las voces que participan, ¿Qué dicen? ¿Cómo lo dicen? ¿cuántos enunciatarios? ¿Cuántos enunciadores? ¿Qué provoca el texto? Y ¿Cuál es la intención del enunciador? Continuando con este orden, a cada estudiante se le hará entrega del texto y a cada equipo se le asignará 1 página y responderán las siguientes preguntas: ¿Cuántas voces aparecen en el apartado que les tocó? ¿Cuál podría ser el enunciatario? ¿Cuál podría ser el enunciador? ¿En qué lugar se presenta el diálogo? Luego el líder de cada equipo hará la socialización de las respuestas. Acto seguido se proyectará un vídeo del cuento y a partir de este se realizarán nuevos interrogantes relacionados con los orígenes de los diferentes personajes que participan en él y el de los y las estudiantes. Cabe mencionar que se hará lectura comentada, es decir se pausará el vídeo para establecer diálogos en torno a la temática y de esta manera favorecer la comprensión. Las preguntas por desarrollar son las siguientes: ¿Cómo te imaginas a una princesa africana? ¿Qué diferencias pueden tener las princesas africanas con las princesas de otros cuentos que has leído? ¿Cuál es el motivo por el que el conejo quería ser negro? ¿Cómo el conejo logró tener una hija negrita? ¿Por qué el conejo no se puede cambiar el color de piel? ¿Qué palabras desconoces del texto? ¿Por qué es importante conocer de dónde venimos?</p>	<p>Actividad de Cierre: 30”</p> <p>En este espacio se les preguntará acerca de ¿Que aprendieron? ¿Cómo estamos leyendo? ¿Qué te dice la lectura al respecto de ti mismo y que te dice de la relación con los demás? ¿cómo les pareció el texto? ¿Qué fue lo que más les gustó? Con relación a la clase: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué fue lo que más les gustó de la actividad del día de hoy? ¿Qué no les gustó?</p> <p>Finalmente quedarán con el compromiso de indagar en casa con sus padres, acerca de sus orígenes ¿De dónde vienen? ¿Quiénes y cómo eran tus antepasados? ¿Qué costumbres o tradiciones se tienen en casa? Estas serán socializadas en la próxima sesión.</p>
---------------------------------------	--	---	---

<p>Sesión 3 Continúo leyendo sobre mis orígenes</p>	<p>Actividad de Inicio: tiempo 20”</p> <p>Se iniciará con un conversatorio acerca de las inferencias enunciativas tratadas en la sesión anterior, se indagará sobre qué aspectos nos preguntábamos a la hora de abordar el texto.</p> <p>A continuación, se harán las siguientes preguntas: ¿Qué aprendimos en la sesión anterior? ¿Cómo leímos? ¿Cómo leemos normalmente? ¿Con cuál de las dos maneras de leer comprendiste más? (Estas preguntas se hacen con el fin de que los estudiantes se acerquen al proceso de lectura consciente y sean capaces de reconocer que hay que hacer lectura y relectura, que hay que hacerle diferentes preguntas al texto, cabe anotar que si no logran responder la docente lo puntualizará)</p>	<p>Actividad de Desarrollo: tiempo 80”</p> <p>Acto seguido se dará paso a la actividad de clase, para ella se contará con un <i>Mapamundi político</i> del tamaño de una cartulina, el cual estará exhibido en el salón. Así mismo, un Mapa político de Colombia del mismo tamaño. También se tendrán copias tamaño carta del <i>Mapa político de Colombia</i> para cada uno de los y las estudiantes, como también un vídeo de las lecturas <i>Me llamo Yoon</i> y <i>Niña Bonita</i>.</p> <p>Seguidamente la docente proyectará el nombre <i>Construyendo el mapa de mis orígenes</i> e indagará sobre ¿De qué creen que tratará la sesión de hoy? ¿Qué entienden acerca de los orígenes? Luego se les recordará que se viene abordando la lectura inferencial específicamente las inferencias enunciativas. Asimismo, dará a conocer que este tipo de inferencias se hacen cuando se identifica ¿Qué mensaje transmite el texto? ¿Quiénes son los sujetos que intervienen en el texto? Luego se les invitará a socializar la tarea que debían indagar con los padres, para esto en una bolsa se tienen las preguntas ¿De dónde vienen? ¿Quiénes y cómo eran tus antepasados? ¿Qué costumbres o tradiciones se tienen en casa?</p> <p>Una vez los y las estudiantes expresen sus ideas, la docente recuerda que es muy importante reconocer los orígenes y les indicará que se dispongan para ver el video del cuento <i>Me llamo Yoon</i>, durante el cual deben estar muy atentos con el objetivo de identificar los enunciados, el enunciatario y el enunciador en algunas de las situaciones expuestas en este. Del mismo modo, que tengan en cuenta los lugares que se mencionan porque se realizará una actividad con el Mapamundi. Una vez termine el video, la docente les pedirá a los y las estudiantes que mencionen las inferencias enunciativas que detectaron (si ellos no lo logran, ella previamente ha escogido algunos apartes con inferencias de este tipo para que los niños y las niñas tengan mayor claridad y las puedan reconocer mejor).</p> <p>Así mismo, les indagará acerca de los lugares que se mencionan en el vídeo. Ella tomará como ejemplo la palabra <i>Corea</i>, para que la ubiquen en el <i>Mapamundi</i> y desde allí se marcará una ruta hasta el lugar en el que ellos crean que se fueron a vivir Yoon y su familia, que tengan en cuenta que ella manifiesta que hablaban español (la idea es que los estudiantes lancen hipótesis sobre un lugar donde se hable español). Luego se les pedirá que observen el video de <i>Niña Bonita</i> y que saquen inferencias enunciativas y así mismo, que traten de reconocer en el Mapamundi el continente en el cual vive el personaje principal.</p> <p>Acto seguido se retomará la tarea y la docente hará el ejemplo de sus orígenes en el mapa político de Colombia. Después les entregará a los y las estudiantes una copia de este y les pedirá que señalen el lugar de donde son y con una línea vayan señalando los lugares que han recorrido tanto sus padres o sus ancestros y ellos mismos. Finalmente se establecerá un conversatorio para escuchar algunas de sus apreciaciones acerca de sus orígenes y la importancia de saber de dónde son y que eso hace parte de la identidad.</p>	<p>Actividad de Cierre: tiempo 20”</p> <p>Para este espacio, la docente les hará preguntas sobre ¿Cómo se sintieron al identificar las inferencias enunciativas?, ¿Por qué creen que estas inferencias le aportan a la comprensión? ¿Cuáles fueron más fáciles? ¿Cuáles más difíciles? ¿Qué aprendimos? ¿Cómo estamos leyendo? ¿Qué te dice la lectura al respecto de ti mismo y qué te dice de la relación con los demás? ¿Cómo se sintieron? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué no les gustó?</p>
---	---	---	--

<p style="text-align: center;">Sesión 4 Infero mi lugar en la familia</p>	<p>Actividad de Inicio: tiempo 30”</p> <p>Se empezará recordando ¿Qué aprendimos la sesión anterior? ¿Cómo leímos? ¿Cómo leemos normalmente? ¿con cuál de las dos maneras de leer comprendiste más? Luego se hará una realimentación sobre los aportes de la lectura acerca de nosotros mismos del mundo y de lo que conocemos de este. Acto seguido, la docente realizará el juego <i>Stop</i> en una hoja que se le entregará a cada estudiante con las siguientes orientaciones: ¿donde nací? ¿cómo me llamo?, ¿cuántos años tengo? ¿cómo se llaman mis padres? cuantos hermanos tengo? ¿Qué lugar ocupó en mi familia?, ¿En qué lugar vivo? El juego terminará cuando por lo menos cinco estudiantes completen los ítems y estos socializarán ante sus compañeros y compañeras.</p>	<p>Actividad de Desarrollo: tiempo 70”</p> <p>Terminada la actividad se recordará con los y las estudiantes cómo eran las familias de Yoon y de Niña bonita, con el fin de hacer el enlace con lo que veníamos abordando en los textos narrativos y esta nueva tipología textual. Para ello que observarán una infografía de la familia que estará pegado en una de las paredes del aula. Se les pedirá que lo observen detalladamente y traten de establecer alguna relación con su cotidianidad. Después se hará un conversatorio de acuerdo con lo observado con las siguientes preguntas: sobre las inferencias enunciativas: ¿Qué observaron? ¿De qué nos habla el texto? ¿Qué provoca el texto? Seguidamente, se les explicará que para efectos de esta clase se van a trabajar las inferencias textuales, las cuales tienen que ver con las relaciones léxicas, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Las relaciones de causa-efecto ✓ Sinónimos (reemplazo de palabras por otras) ✓ Referenciales (lo, sus, tus, mis, le, les, él, ella, ellos, nosotros...) <p>Acto seguido se indagará por inferencias textuales tales como:</p> <p>En el enunciado: Es responsabilidad de los gobiernos e instituciones, fomentar políticas que ayuden a resolver <u>sus</u> problemas cotidianos ¿La palabra subrayada a quién o que hace referencia? En el texto aparece la palabra reflexionar, ¿Con qué otra palabra la puedes reemplazar? ¿Por qué es importante la familia? ¿Qué fue lo que más te llamó la atención de la infografía? ¿Por qué? ¿Según los tipos de familia que muestra la infografía en cual puedes ubicar la tuya? ¿Se te facilitó leer este texto? ¿Qué dificultades tuviste?</p> <p>Luego de la socialización de estas preguntas se conformarán grupos de 8 estudiantes para hacer un dramatizado sobre la familia (se tratará de dramatizar las distintas dinámicas sociales que viven las familias).</p>	<p>Actividad de Cierre: tiempo 20”</p> <p>Una vez socializados los dramatizados se generará un espacio de reflexión donde se indagará al respecto de ¿Por qué decidieron hacer ese drama con esos personajes? ¿Cómo se sintieron? Luego la docente hará el recuento de todos los temas abordados en esta fase, haciendo preguntas al respecto de ¿Qué vimos en cada sesión? ¿Qué relación tiene una temática con otra? ¿Cada una de esas temáticas nos está ayudando a construir el concepto de identidad? ¿Qué es la identidad según todo lo que se trabajó en esta fase? Para finalizar se les preguntará ¿Cómo se sintieron? ¿Qué aprendieron? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué no les gustó de esta fase? Con las lecturas realizadas ¿Qué aprendieron de sí mismo? ¿del contexto? ¿Cómo lo pueden relacionar con su vida cotidiana?</p>
---	---	---	---

Fase N° 2. “Hagamos inferencias enunciativas, discursivas y textuales en contextos de Pluralidad”.		
<p>ESTÁNDARES:</p> <p>Lenguaje:</p> <p>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.</p> <p>Formación ciudadana: Reconozco lo distintas que somos las personas y comprendo que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida. (Competencias cognitivas y conocimientos).</p>	<p>Evidencias de aprendizaje DBA:</p> <p>Grado 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ubica el contenido de un texto en relación con la situación comunicativa en que se presenta. ✓ Utiliza el contexto para inferir información. <p>Grado 4</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Infiere las temáticas que desarrolla un texto a partir de la información que contiene y el contexto de circulación en que se ubica. ✓ Comprende los temas tratados en espacios de discusión y los incorpora en su discurso para apoyarlos o criticarlos. ✓ Establece intercambios en discursos orales a partir de lecturas previas, discusiones con sus compañeros y sus experiencias de formación escolar. ✓ Discrimina los temas principales de un texto de los menos relevantes. ✓ Ubica el contenido de un texto en relación con la situación comunicativa en que se presenta. ✓ Utiliza el contexto para inferir información. ✓ Nota el tono y el estado de ánimo del emisor a partir del ritmo, las pausas y la velocidad de su discurso. 	<p style="text-align: center;">Desempeños esperados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que el estudiante comprenda lo que lee y haga inferencias enunciativas, discursivas y textuales a partir del acercamiento con lecturas que traten temas sobre como todos somos diferentes, pero al mismo tiempo iguales. - Que fortalezca la lectura inferencial mediante el acercamiento a contextos de pluralidad. - Que infiera acerca de lo que significa ser miembro de una comunidad pluriétnica y multicultural. <p>Durante la práctica de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discrimina a los enunciadores en el texto. - Reconoce los puntos de vista presentes en el texto. - Determina la finalidad del texto. - Da cuenta de las sensaciones que provoca el texto. - Reconoce en el texto inferencias léxicas de (repetición, sustitución, superordenadores, sinónimos o generalizaciones) - Establece relación entre ideas nuevas y viejas. -Inferencias Referenciales. - Establece relaciones lógicas entre las ideas-Inferencias causales. - Identifica la intención global del texto. Inferencia macropragmáticas. - Reconoce los actos discursivos que se privilegian (declarativos, aseverativos, entre otros) - Distingue los argumentos explícitos e implícitos en los discursos. - Infiere como se establecen las relaciones de distanciamiento o de proximidad entre los sujetos discursivos y la tonalidad.
CONTENIDOS A DESARROLLAR		MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entre el texto y el contexto descubrimos quiénes somos, iguales pero diferentes. ✓ Realizamos inferencias en contextos de diversidad. ✓ Leamos acerca de la pluralidad. 		<p>Cuento: <i>Los Sneetches del Dr. Seuss.</i></p> <p>Cuento: <i>Elmer de David McKee.</i></p> <p><i>Colombia_ País de Diversidad étnica _ Marca País Colombia</i></p>
<p>Propósito fase 2: Contribuir al fortalecimiento de la lectura inferencial mediante la realización de inferencias enunciativas, discursivas y textuales desde el acercamiento a prácticas socioculturales de la lectura en contextos de pluralidad.</p>		

Sesión 1 - Entre el texto y el contexto descubrimos quiénes somos, iguales pero diferentes	<p>Actividad de Inicio: 30"</p> <p>Se empezará con la recapitulación de lo tratado en la fase anterior (esto con la intención de retomar los aspectos trabajados sobre identidad en los textos) se preguntará acerca de ¿por qué es importante saber quiénes somos? ¿Qué aprendimos la sesión anterior? ¿Cómo leímos? Después se dará a conocer el propósito y el tema de la clase de hoy y se indagará por los saberes previos de los niños y niñas sobre ¿Qué creen que es la pluralidad?</p> <p>Se escucharán las apreciaciones de los y las estudiantes, estas se consignarán en un pliego de papel bond, el cual quedará en el aula para ir construyendo juntos el concepto.</p>	<p>Actividad de Desarrollo: 60"</p> <p>En la pared del salón habrá un mural con la foto de cada estudiante; cada uno tomará su foto y dará respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cómo eres? ¿Quién eres? ¿Qué te gusta? Luego se dialogará al respecto de ¿Qué particularidad notan en las imágenes? ¿Qué nos hace iguales como humanos? ¿Todos tenemos los mismos derechos? ¿Qué nos hace diferentes?</p> <p>Acto seguido, se dará pasó a la lectura en voz alta del cuento <i>los Sneetches del Dr. Seuss</i>. Por parte de la docente, a la par los niños y niñas tendrán el texto y realizarán la lectura silenciosa del mismo. La docente orientará las siguientes estrategias de comprensión:</p> <p>Antes: la docente mostrará el título en el tablero y preguntará ¿De qué creen que tratará la lectura? ¿Quiénes creen que serán los personajes? ¿Pueden pronunciar el título del texto? Luego se les pedirá a los y las estudiantes que al leer estén pendientes de las palabras que no conocen y las subrayen para buscarlas en el diccionario (a fin de comentar su significado en el texto y en el contexto donde se desenvuelven los niños y las niñas). Seguidamente la docente dará inicio a la lectura</p> <p>Durante la lectura: hará las siguientes preguntas inferenciales enunciativas ¿Quiénes participan en el cuento? ¿Cuál es la actitud de los Sneetches de barrigas estrelladas? ¿Cómo actúan los Sneetches de barrigas simples? ¿Cuántos y cuáles son los enunciadores que participan? ¿Qué creen que pueda pasar? En el siguiente enunciado: <i>He escuchado que son totalmente infelices, pero ¡Puedo resolverlo! Soy el hombre que todo lo arregla, además trabajo rápido y mi trabajo es garantizado.</i> ¿Quién es el enunciador? ¿Quién es el enunciatario? ¿Cuál es la intención del enunciado?</p> <p>Continuando con la lectura se harán inferencias textuales, tales como:</p> <p>Lexicales: <i>Rápidamente armó una máquina peculiar y dijo - ¿Quieren estrellas como las barrigas-estrelladas?</i> En el anterior enunciado la palabra subrayada ¿qué significa para ti?</p> <p>causales: No tener una estrella era un gran problema, (causa)</p> <p>al no tenerla no podías unirte a ningún tipo de celebración. (efecto)</p> <p>Y de referencia: <i>Todos comenzaron a pagar sus tres dólares para probar la oportunidad y recibir su estrella.</i> En el anterior enunciado la palabra subrayada a que se refiere.</p> <p>Después: la docente proseguirá a hacer las siguientes preguntas:</p> <p>¿De qué manera se expresaban los Sneetches de barrigas estrelladas frente a los Sneetches de barrigas simples?</p> <p>¿Qué tan diferentes o tan iguales eran los Sneetches de barrigas estrelladas frente a los Sneetches de barrigas simples?</p>	<p>Actividad de Cierre: 30"</p> <p>Para finalizar se conversará sobre ¿Qué opinan sobre los comportamientos de los Sneetches con y sin estrella? ¿Alguna vez has asumido un comportamiento parecido? La maestra les pedirá a los y las estudiantes que den sus aportes acerca de lo que piensan sobre la intención general del cuento ¿Qué sensaciones te provocó el cuento? ¿Qué opinión tienes acerca del señor Silvestre McBean?</p> <p>Finalmente se compartirán las impresiones de la jornada alrededor de las preguntas ¿Cómo se sintieron? ¿qué aprendieron? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué no les gustó?</p> <p>Que significa para ti haber puesto en juego lo que has aprendido acerca de la lectura</p> <p>¿Qué dificultades tenía el texto? ¿cómo las superaste?</p> <p>¿Qué relación encuentran entre la lectura y ustedes como grupo? ¿En qué crees que se puede relacionar la lectura contigo?</p>
---	--	--	--

<p>Sección 2</p> <p>Realizamos inferencias en contextos de diversidad.</p>	<p>Actividad de inicio: 30"</p> <p>Se iniciará la sesión con preguntas que movilicen a los y las estudiantes a realizar el recuento de lo aprendido en el encuentro anterior, tales como: ¿Qué hicimos en la clase pasada? ¿Qué texto nos leímos? ¿Cómo lo hicimos? ¿De qué cosas en específico conversamos? Después, realizaremos una dinámica que denominamos <i>Salúdame</i>, dinámica de saludo creativo, en la que cada estudiante presentará su saludo, yo soy "<i>nombre</i>", les digo hola y... "<i>este saludo debe tener movimiento y rima</i>" Ejemplo: Soy Nora, les digo hola, yo me muevo con ritmo como la batidora. (movimiento de hombros y pies) Después que algunos estudiantes participen</p>	<p>Actividad de desarrollo: 60"</p> <p>La docente les recordará a los niños y las niñas que estamos trabajando las inferencias enunciativas y las textuales, les preguntará ¿Qué recuerdan de ellas? ¿Por qué indagan cada una de ellas? Y finalmente dará la explicación: Cuando hacemos inferencias enunciativas, debemos precisar sobre cuáles son las voces que participan, ¿Qué dicen? ¿Cómo lo dicen? ¿cuántos enunciatarios? ¿Cuántos enunciatadores? ¿Qué provoca el texto? Y ¿Cuál es la intención del enunciatador?</p> <p>Cuando hacemos inferencias textuales nos preguntamos por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Significado de las palabras ✓ Relaciones de causa-efecto ✓ Sinónimo ✓ Referenciales (lo, sus, tus, mis, le, les, él, ella, ellos, nosotros...) <p>Para efectos de esta clase, se abordarán las inferencias discursivas las cuales indagan por la intención global del texto, reconocer los diferentes discursos, los argumentos, y el tono.</p> <p>Acto seguido, se leerá el cuento, <i>Elmer</i> de David McKee. Primero se mostrará la carátula a los y las estudiantes, a partir de ella se preguntará ¿Qué cosas ven en ella? ¿Cuál es el título del libro? ¿Qué creen que nos va a narrar? ¿Por qué será que ese elefante tiene tantos colores?</p> <p>A continuación, la docente irá leyendo en voz alta pidiéndole a los niños y las niñas que sigan la lectura con ella. Así mismo, se harán algunas pausas para realizar las siguientes preguntas: ¿Qué quiere decir que Elmer no era color elefante? ¿De qué se reían los elefantes? ¿Por qué los animales no reconocían a Elmer al regresar? ¿Por qué los elefantes estaban tan quietos, aburridos y silenciosos? ¿Por qué se hace una fiesta de colores? ¿que se celebra? Al mismo tiempo, se irá cuestionando a los y las estudiantes por palabras del texto que tal vez sean nuevas para ellos (se responderán desde el conocimiento previo, el contexto del texto y/o el diccionario).</p> <p>Al terminar se les entregará una hoja con algunas preguntas para que los y las estudiantes las desarrollen de manera individual y puedan fortalecer sus conocimientos sobre las inferencias enunciativas, discursivas y textuales. Se iniciará por reconocer las discursivas y seguidamente se abordarán las demás.</p>	<p>Actividad de cierre : 30"</p> <p>En este último momento se conversará sobre ¿Cómo es Elmer según el texto? ¿Cómo son los y las estudiantes de este salón? ¿los elefantes se reían de Elmer porque era diferente o se reían con él? ¿Alguna vez te has sentido como Elmer por ser diferente? ¿Cómo se trataban los elefantes? ¿Cómo se tratan ustedes en el salón de clases?</p> <p>La frase del texto: <i>Elefantes así y así, de cualquier otra forma, todos diferentes, pero todos felices.</i> ¿Qué crees que quiere decir? ¿Qué hacía que los elefantes fueran felices? ¿Qué pasaría si todos fuéramos iguales? ¿Qué otra palabra usarías para decir que todos somos diferentes? ¿Cómo cada uno aporta en los diferentes grupos donde interactúa? Esto con el fin de que los niños y las niñas puedan llegar a comprender el concepto de pluralidad.</p> <p>Y para finalizar se les preguntará ¿Cómo se sintieron? ¿qué aprendieron? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué no les gustó?</p>
--	---	---	--

se conversará partiendo de la siguiente pregunta ¿por qué decidimos hacer esa rima y esos pasos? ¿Cómo crees que habría sido la dinámica si todos hubiéramos realizado el saludo de la misma manera? La docente, hará énfasis en que es necesario que todos seamos y hagamos algunas cosas de diferente manera.

TALLER CUENTO ELMER

1. Lee nuevamente el libro álbum Elmer y responde las siguientes preguntas inferenciales:

Inferencias discursivas

- ¿Cuál es la intención del texto.
- Identifica en el texto los argumentos que te indican que Elmer no se sentía a gusto con ser diferente

Inferencias textuales

- En el texto ¿qué significa la expresión? *Elmer no era color elefante.*
- En la siguiente expresión, *Esto era una vez un rebaño de elefantes.* A la palabra subrayada ¿Con cuál sinónimo la puedes reemplazar?
- En el texto aparece la palabra *harto*. Escribe su significado

Inferencias enunciativas.

Identifica en la siguiente frase quien es el enunciatario, el enunciador y cuantos enunciados hay.

Todos le decían:

—Buenos días, Elmer.

Y Elmer contestaba a cada uno:

—Buenos días.

Escribe cual fue la causa por la que Elmer sacudió el palo, tumbo las frutas y se revolcó en el piso. ¿Cuál fue el efecto?

<p>Sesión 3 Leamos acerca de la pluralidad.</p>	<p>Actividad de Inicio: 20"</p> <p>Esta se iniciará con un breve recordatorio de lo tratado en la sesión anterior respecto a la lectura del cuento <i>Elmer</i>, basado en las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos en la clase pasada? ¿Qué texto nos leímos? ¿Cómo lo hicimos? ¿De qué cosas en específico conversamos? ¿Qué fue lo que más te gustó de la lectura? ¿Por qué es importante conocer acerca de la diversidad? con el fin de realimentar los conocimientos previos. En este espacio también se les recordará a los y las estudiantes las inferencias que hemos trabajado y que para esta sesión se ahondará en las textuales y las discursivas.</p>	<p>Actividad de Desarrollo: 60"</p> <p>Previamente se tendrán exhibidas en el salón 10 imágenes que tienen que ver con las diferentes culturas de las regiones del país. Se les pedirá a los estudiantes que las observen detalladamente en silencio y traten de establecer ¿A qué se les parece? ¿De qué creen que tratará la sesión de hoy? Luego de sus apreciaciones la docente mostrará la palabra pluralidad y les preguntará acerca de lo que creen que significa esa palabra. Se escucharán las diferentes opiniones y se llegará a conclusiones al respecto de lo que para ellos es pluralidad.</p> <p>A continuación, se dará paso a la lectura del texto <i>Colombia un país que se goza su diversidad étnica</i> y se responderán las siguientes preguntas: Inferencias textuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ En el siguiente enunciado la palabra subrayada ¿A quién se refiere? <i>Debido a su ubicación y a la gran cantidad de culturas que han ingresado al país, han surgido varias etnias que representan <u>nuestras</u> raíces llenas de sabor y alegría.</i> <p>A. La ubicación de Colombia. B. Los colombianos. C. Al sabor y la alegría. D. Las diferentes etnias.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ En el texto ¿Qué significa la expresión? <i>Aquí somos diversos, diferentes y auténticos</i> ✓ ¿A qué hace referencia la palabra subrayada en el siguiente enunciado? <i>Estos grupos habitan zonas maravillosas del país.</i> ✓ ¿Qué significa para ti la palabra sabrosura en el contexto de Turbo? ✓ ¿Por qué el texto dice que Colombia es pura sabrosura? <p>Inferencias discursivas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál es la intención del texto? ✓ Según el texto: ¿Cómo te imaginarias a Colombia si existiera una sola etnia, cultura, religión sería un país con tanta sabrosura? ✓ ¿En qué consiste la diversidad de Colombia? ¿Qué crees que hace que, en Turbo haya pluralidad? 	<p>Actividad de Cierre: 40"</p> <p>Para cerrar se preguntará acerca de:</p> <p>De acuerdo con todo lo que hasta ahora hemos trabajado ¿Con qué relacionas la palabra pluralidad?</p> <p>Seguidamente se les indicará a los y las estudiantes que conformen grupos de cinco para elaborar una cartelera en casa, la cual será expuesta en la próxima sesión. Esta debe dar cuenta de las costumbres y tradiciones del municipio, las etnias que aquí confluyen como una a manera de reconocimiento de la pluralidad en Turbo.</p> <p>Finalmente se evaluará la sesión: ¿Cómo se sintieron? ¿qué aprendieron? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué no les gustó? Y se les pedirá que conversen con sus padres o familiares que significa según el texto que <i>la pluralidad étnica sea una riqueza inmaterial de Colombia.</i></p>
---	---	---	--

Fase No. 3. Leamos y realicemos inferencias a partir del respeto y la Valoración de las diferencias

<p>ESTÁNDARES: Lenguaje: 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.</p> <p>Formación ciudadana:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identifico algunas formas de discriminación en mi escuela (por género, religión, etnia, edad, cultura, aspectos económicos o sociales, capacidades o limitaciones individuales) y colaboro con acciones, normas o acuerdos para evitarlas. ● Identifico mis sentimientos cuando me excluyen o discriminan y entiendo lo que pueden sentir otras personas en esas mismas situaciones. ● Expreso empatía (sentimientos parecidos o compatibles con los de otros) frente a personas excluidas o discriminadas. ● Identifico y reflexiono acerca de las consecuencias de la discriminación en las personas y en la convivencia escolar. 	<p>DBA: Evidencias de aprendizaje DBA: Grado 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ubica el contenido de un texto en relación con la situación comunicativa en que se presenta. ✓ Utiliza el contexto para inferir información. <p>Grado 4</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Infiere las temáticas que desarrolla un texto a partir de la información que contiene y el contexto de circulación en que se ubica. ✓ Comprende los temas tratados en espacios de discusión y los incorpora en su discurso para apoyarlos o criticarlos. ✓ Establece intercambios en discursos orales a partir de lecturas previas, discusiones con sus compañeros y sus experiencias de formación escolar. ✓ Ubica el contenido de un texto en relación con la situación comunicativa en que se presenta. ✓ Utiliza el contexto para inferir información. 	<p align="center">Desempeños esperados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que realice inferencias enunciativas, discursivas y textuales a partir del acercamiento con lecturas acerca del respeto y valoración por la diferencia. - Que realice lectura inferencial desde el reconocimiento de la discriminación como una forma de violencia contra sus semejantes. - Que realice inferencias enunciativas, discursivas y textuales en lecturas que traten sobre la discriminación y pueda tomar posición frente a casos de este tipo que se den en su establecimiento, en su barrio o en el contexto donde se desenvuelva <p>Durante la práctica de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discrimina a los enunciadores en el texto. - Reconoce los puntos de vista presentes en el texto. - Da cuenta de las sensaciones que provoca el texto. - Reconoce en el texto inferencias léxicas de (repetición, sustitución, superordenadores, sinónimos o generalizaciones) - Establece relación entre ideas nuevas y viejas. -Inferencias Referenciales. - Establece relaciones lógicas entre las ideas-Inferencias causales. - Identifica la intención global del texto. Inferencia macropragmáticas. - Reconoce los actos discursivos que se privilegian (declarativos, aseverativos, entre otros) - Distingue los argumentos explícitos e implícitos en los discursos. - Infiere como se establecen las relaciones de distanciamiento o de proximidad entre los sujetos discursivos y la tonalidad.
CONTENIDOS A DESARROLLAR		MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ La diferencia una oportunidad para que hagamos inferencias ✓ ¿Qué opinión tienes acerca de la discriminación? conversemos ✓ Establezcamos inferencias a partir del reconocimiento de los límites 		<p>Video beam, pc, micrófono, parlante, documento impreso Cuento: <i>Todos Somos Diferentes</i> de Pablo Zevallos Cuento: <i>Malena Ballena</i> del autor Davide Cali. Video: <i>Me gritaron negra</i> Victoria Santa Cruz.</p>

de nuestros derechos	
----------------------	--

Propósito fase 3: Acercar al estudiante hacia el reconocimiento y valoración de las diferencias, desde el respeto, la conciencia de la existencia del otro y de sí mismo

<p style="text-align: center;">Sesión 1 La diferencia una oportunidad para que hagamos inferencias</p>	<p>Actividad de Inicio: tiempo 40”</p> <p>Esta fase se iniciará compartiendo las carteleras que quedaron como compromiso de la sesión anterior sobre pluralidad. Seguidamente se hará un conversatorio frente a los temas tratados en la fase anterior, con las siguientes preguntas: ¿Cómo leímos en la fase anterior? ¿Qué nuevos conocimientos adquirimos? ¿conocemos qué es una inferencia? ¿Por qué es importante que aprendamos a hacer inferencias? ¿Qué preguntas te haces cuando vas a iniciar la lectura? ¿Cuál fue el tema que abordaban las lecturas? ¿Te pareció importante?</p> <p>Luego se les dirá a los estudiantes que en esta fase se continuará reforzando las inferencias, enunciativas, textuales y discursivas.</p>	<p>Actividad de Desarrollo: tiempo 60”</p> <p>Continuando con el desarrollo de la temática, la docente mostrará la carátula del cuento <i>Todos somos diferentes</i> de Pablo Zevallos y les preguntará a los y las estudiantes ¿Qué les dice esa imagen? ¿De qué creen que tratará la historia? ¿Con qué pueden relacionar las imágenes? Después de escuchar algunas de las opiniones de estos estudiantes se procederá a hacer la lectura guiada en voz alta por la docente. Seguidamente se les entregarán las siguientes preguntas:</p> <p>Inferencias textuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué significa la palabra subrayada en la siguiente frase? <p><i>Todas las sugerencias fueron consideradas y <u>aprobadas</u>.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Encuentra en el siguiente enunciado cuál es la causa y cuál es el efecto. <p><i>La misma situación fue vivida por el pez, por una ardilla y un perro que no pudieron volar, saliendo todos heridos. Al final, la escuela tuvo que cerrar sus puertas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En la expresión, <i>al principio, el conejo salió <u>magníficamente</u></i> ¿por cuál palabra puedes reemplazar la subrayada? <p>Inferencias discursivas: ¿Cuál es la intención global del texto?</p> <p>Inferencias Enunciativas: ¿Qué te provoca el texto?</p> <p>Luego de hacer la lectura se les pedirá que definan con sus propias palabras lo que comprenden por <i>Diferencia</i>. En plenaria se escucharán los aportes de algunos estudiantes. Mientras la docente mediará y orientará las conclusiones escribiéndolas en un papel bond y redondeará diciendo que: <i>“Debemos respetar las opiniones de los demás, así como sus capacidades y sus limitaciones. Si alguien es distinto a nosotros, no quiere decir que él sea mejor ni peor que nosotros. Es alguien diferente a quien debemos respetar.”</i></p>	<p>Actividad de Cierre: tiempo 20”</p> <p>En este momento se tendrá un conversatorio al respecto de ¿Cómo se sentirían si fueran discriminados? Finalmente, la docente les entregará colores y marcadores y una hoja de papel bond para que a través de un dibujo o una frase inviten a los compañeros a respetar las diferencias. (Pueden tomar del cuento o inventar las suyas). Para cerrar esta jornada se les hará las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron? ¿qué aprendieron? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué no les gustó? ¿Cómo leímos? De igual manera se les invitará a los niños y niñas que compartan el cuento con los familiares. Así mismo.</p>
--	--	---	---

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Sesión 2 ¿Qué opinión tienes acerca de la discriminación? Conversemos.</p>	<p>Actividad de Inicio: tiempo 10”</p> <p>Esta sesión se inicia retomando los compromisos de la sesión anterior:</p> <p>Se iniciará por preguntar acerca del cuento Todos somos diferentes: ¿Cómo les pareció? ¿Qué parte les llamó la atención? ¿Cómo leímos? ¿Qué aprendizajes adquirieron? ¿Lo compartieron en familia? ¿Cuáles fueron los comentarios de los familiares? (En esta fase se continuará reforzando las inferencias, enunciativas, discursivas y textuales).</p>	<p>Actividad de Desarrollo: tiempo: 80”</p> <p>Seguidamente la docente hará lectura en voz alta del cuento <i>Malena Ballena</i> de Davide Cali; con las estrategias para la comprensión de la lectura:</p> <p>Antes: Inicialmente mostrará la caratula del cuento y preguntará a los niños y las niñas: ¿De qué creen que trata la lectura? ¿Quién será Malena? ¿Será una ballena? ¿Han escuchado hablar sobre ballenas? ¿Qué conocimiento tienen sobre las ballenas?</p> <p>Durante: Acto seguido, leerá las primeras 3 páginas y preguntará ¿Por qué creen que a Malena no le gusta la natación? ¿Qué piensan de la actitud de las otras niñas cuando ella entra a la piscina? ¿Alguna vez le has puesto sobrenombre a algún compañero y te has reído de este? ¿Cómo te has sentido y cómo crees que se ha podido sentir tu compañero? ¿Qué creen que sucedió a continuación en el texto?</p> <p>Prosiguiendo con la lectura, la docente hará las siguientes preguntas: ¿Qué piensas del consejo que le dio el instructor a Malena? ¿Cómo resolvió la situación Malena? ¿Por qué al final ella decide ser una súper ballena?</p> <p>Después: ¿el cuento trató de lo que te imaginaste al principio? ¿Qué cosas fueron como te las imaginaste y que cosas no?</p> <p>Inferencias textuales Ve a la página 5 del texto y explica según este que significa la expresión <i>Malena es una ballena</i>.</p> <p>Encuentra en la página 8 párrafo 2 inferencias textuales de referencia (el, ellos, su, sus, tus, nosotros ellos etc.) y di a que se refiere.</p> <p>Inferencias Enunciativas Identifica ¿Cuál es el enunciador y enunciatario de cada enunciado?</p> <div data-bbox="464 1027 1304 1252" data-label="Image"> </div> <p>Inferencias discursivas ¿Cuál es la intención global del texto? ¿Cuántas y cuales voces aparecen en el texto?</p> <p>Comenta con tus compañeros las posibles situaciones en las que podemos discriminar o ser discriminados y piensa en las acciones que podemos hacer para mejorar estas situaciones. ¿Cómo habrían actuado si se encontraran con un compañero en condición de discapacidad? (Las principales conclusiones se escriben en un papel bond para que permanezcan en el</p>	<p>Actividad de Cierre: tiempo 30”</p> <p>En este momento se les solicitará a los niños y las niñas que relacionen el cuento <i>Malena ballena</i> con otros que hayan leído, definiendo ¿En qué se parecen? ¿En qué son diferentes? ¿Qué es lo que más le gustó de estos? Finalmente, se les preguntará ¿Cómo se sintieron? ¿qué aprendieron? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué no les gustó? ¿Cómo leímos? ¿Cuáles nuevos aprendizajes adquiriste?</p> <p>Compromiso: Compartir el cuento <i>Malena Ballena</i> con los familiares y hacer preguntas inferenciales antes, durante y después.</p>
---	--	---	---

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Sesión 3 Establezcamos inferencias a partir del reconocimiento de los límites de nuestros derechos</p>	<p>Actividad de Inicio: tiempo 30” Para iniciar esta actividad se indagará por ¿Qué hicimos en la clase pasada? ¿Qué texto nos leímos? ¿Cómo lo hicimos? ¿De qué cosas en específico conversamos? ¿Qué fue lo que más te gustó de la lectura? Acto seguido se hará un recuento de los tipos de inferencias que se han abordado. Luego se les dirá que seguiremos hablando de la discriminación bajo el mismo propósito de la clase pasada.</p>	<p style="text-align: center;">Actividad de Desarrollo: tiempo 60”</p> <p>Luego se proyectará el video <i>Me gritaron Negra</i> de Victoria Santa Cruz. Al terminar se les harán preguntas sobre si ¿alguna vez alguien les ha discriminado por su color de piel y cómo se han sentido? ¿qué opinan de la actitud del niño del video y el tono con el que le dice a la niña negra? ¿Cómo se sentirían ellos si alguien los trata de este modo? Acto seguido se les entregará el poema <i>Me gritaron negra</i> y se les solicitará que hagan la representación en parejas, se socializarán algunos de estas y luego responderán de manera individual un cuestionario con las inferencias trabajadas.</p> <p>TALLER ME GRITARON NEGRA</p> <p>1. Lee nuevamente el poema <i>Me gritaron Negra</i> y responde las siguientes preguntas inferenciales:</p> <p>Inferencias discursivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la intención del texto? • Identifica en el texto el tono con que le gritaban a la niña. <p>Inferencias textuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el texto ¿Qué significa la expresión? <i>algún sinsabor</i>. • En la siguiente estrofa, la palabra subrayada ¿A qué hace referencia? <p><i>Y voy a reírme de aquellos, que por evitar -según ellos- que por evitarnos algún sinsabor Llaman a los negros gente de color</i></p> <p>En el texto ¿Por qué aparece tantas veces la palabra <i>Negra</i>?</p> <p>Inferencias enunciativas. Identifica en la siguiente estrofa quien es el enunciatario, el enunciador y cuantos enunciados hay.</p> <p><i>¡Negra!</i></p> <p><i>Si</i></p> <p><i>¡Negra!</i></p> <p><i>Soy</i></p> <p>Escribe cual fue la causa por la que la niña ya no retrocede. ¿Cuál fue el efecto?</p>	<p>Actividad de Cierre: tiempo 30” En este espacio se hará un conversatorio al respecto de todo lo aprendido durante la Secuencia Didáctica. ¿Cómo se hace una lectura inferencial? ¿Qué son las inferencias enunciativas, discursivas y textuales? ¿Qué aprendieron acerca de la identidad, pluralidad y la valoración de las diferencias? ¿Cómo se sintieron durante todo este tiempo? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué no les gustó? ¿Qué texto de los leídos les gustó más y por qué? ¿Para qué les sirvieron estas clases?</p>
---	--	---	--

Referencias

- Cali, D. (2010) Malena ballena. Ed. Zorro rojo. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/presentation/324480353/Malena-Ballena>
- Colombiavive (2011) Mapa político de Colombia. Recuperado:
<https://colombiavive.wordpress.com/politica-de-colombia/mapa-politico-de-colombia/>
- ESO del Colegio Siglo XXI. (29 de octubre de 2017) mapa-político-mundial. [Mensaje en un blog] Vamos despacio porque vamos lejos. Recuperado:
<https://vamosdespacioporquevamoslejos.wordpress.com/geografia-e-historia-3o-2/3-la-organizacion-politica-de-las-sociedades/mapa-politico-mundial-2/>
- Geek, Mr. [Mr. Geek] (2017, agosto 14) Ecuador tiene talento 6 #Los Gonzales en #ETT6 botón dorado de Lila Flores. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=yN1s-lqxz3E>
- Nash, S. (2013) *El Abrazo Mas Tierno del Mundo*, Parragon.
- Machado, A. (2007) Niña bonita. Recuperado de: <http://www.institutosanlorenzo.cl/wp-content/uploads/2014/04/ni%C3%B1a-bonita.pdf>
- Marca Colombia (2018) Colombia, un país que se goza su diversidad étnica. Recuperado:
<http://www.colombia.co/esta-es-colombia/cultura/colombia-pais-de-diversidad-etnica/>
- McKee, D. (2012) Elmer. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/261831546/Elmer-el-elefante-de-colores>
- Parker, K. (2015) Infografía de Día Internacional de la Familia. Recuperado:
http://www.creativelanguageclass.com/tr_portfolio/familias-mexicanas-infografia/
- Recorvits, H. (2003) Me llamo Yoon. Recuperado de:
<https://es.calameo.com/read/000395707e9dc959e88e4>
- Recorvits, H. [María Isabel Ramírez Ochoa] (2012, enero 19) Me llamo Yoon [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4snPRIVB-No>
- Seuss, Theodor - *Dr Seuss- The Sneetches and Other Stories*. New York: Random House, 1961.
 Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/288840715/Los-Sneetches-en-Espanol>
- Zevallos, P. (2017) Todos somos diferentes. Prekinder 2017. Ed. Aptus Chile recuperado de:
<https://es.scribd.com/document/353591476/Cuento-todos-somos-diferentes-pdf>

2. Asentimiento informado de estudiantes



3. Consentimiento informado acudientes



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PROFUNDIZACIÓN.



**CONSENTIMIENTO INFORMADO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA FE.**

En el marco del programa de maestría en educación-profundización de la Universidad de Antioquia, se encuentra en proceso de formulación un proyecto de investigación que tiene por nombre: "la lectura inferencial punto de referencia para la reconfiguración de la ciudadanía en la escuela", el cual pretende implementar una secuencia didáctica que permita aportar a la reconfiguración ciudadana desde el área de lenguaje.

Dentro de la investigación, se realizarán diversas actividades con las que se pretende potenciar el nivel de lectura inferencial, el fortalecimiento de las nuevas ciudadanías, por lo que se abrirán espacios en los cuales se dialogarán sobre textos cotidianos a los estudiantes: chistes, videos, canciones y otros sistemas simbólicos, llegando a proponer nuevas estrategias relacionadas con las necesidades e ideales de las niñas y los niños pertenecientes al grado 3° A de la Institución Educativa.

Esta investigación se encuentra a cargo de las maestras en formación: Iris Anet Chaverra Duran, Libia Vergara Padilla y Nora Ortencia Perea Mena, aspirantes al título de Maestras en Educación.

Por lo cual, por medio de este consentimiento, se les solicita a los padres de familia la autorización para que su hija o hijo haga parte de dichas actividades las cuales contarán con registros manuales, fotográficos y de video, que serán usados únicamente dentro del marco de la investigación anteriormente planteada.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PROFUNDIZACIÓN.



Acepto que mi hija o hijo participe en el desarrollo de las actividades propuestas.

Nombre Del Niño/Niña Participante: Natalia Bedoya

Nombre Del Acudiente: Luz Mary Bedoya.

Cédula Del Acudiente: 1046667 069

Luz Mary Bedoya.

Firma Acudiente o Padre de Familia

4. Prueba diagnóstica

MAESTRIA EN EDUCACION Y PROFUNDIZACION
PROPUESTA “LA LECTURA INFERENCIAL: PUNTO DE REFERENCIA
PARA LA FORMACION CIUDADANA EN LA ESCUELA”
PRUEBA DIAGNOSTICA

**Nombre
del**

estudiante: _____ **Fecha:** _____

Responde las preguntas de acuerdo con el siguiente texto:

Malecón de Turbo ya tiene diseños

POR: RODRIGO MARTÍNEZ ARANGO | PUBLICADO EL 22 DE ENERO DE 2018

Un malecón de dos kilómetros, sobre las playas del Golfo de Urabá, se unirá a las obras de infraestructura que adelanta la Alcaldía de Turbo para impulsar el turismo y, de paso, mitigar la erosión marina que afecta sus costas.

Elkin Villalobos, coordinador de la Oficina de Turismo de esa población, dijo que esta obra, a la que a finales del año pasado la Gobernación de Antioquia le aprobó una asignación inicial de \$4.800 millones, tiene listos los diseños elaborados por la Asociación de Municipios del Urabá Antioqueño (Asomura) y, en el momento, se encuentra en apertura de pliegos de licitación para iniciar la primera etapa.

La obra será construida en playa Dulce, en el casco urbano de la localidad.

Indicó que constará de senderos verdes, ciclorruta, sanitarios, piletas de agua dulce para bañistas, observatorio del manglar, así como de una parte del mar Caribe, por la cual cruzan barcos cargados con banano y plátano, que produce esta región agroindustrial de Antioquia.

Anotó que, además de recuperar el espacio público en ese lugar y ofrecerles alternativas dignas de trabajo a los habitantes del sector, también esperan que la empresa privada se vincule con hoteles y restaurantes.

Adolfo Tabares, director ejecutivo de Asomura, opinó que Turbo le ha dado la espalda al turismo de sol y playa y nunca había tenido infraestructura para explotarlo, pero la actual administración ya inició inversiones para impulsar este sector.

Relató que la asociación está realizando el apoyo con los diseños, que los tienen listos, y se espera la decisión de la Gobernación con el fin de acordar cuándo empiezan las obras.

Otra acción que se busca con este malecón es la recuperación de la zona de manglares que en este sitio tienen las costas de Turbo y comprende los barrios El Pescador, Las Malvinas, Santa Fe y Las Playas.

Esta obra es el *complemento* del proyecto de muelle nuevo que, en la actualidad, se construye en esa población para reemplazar el antiguo embarcadero del Waffe.

El gerente general de Fontur, *Eduardo Osorio*, informó que en marzo o, a más tardar, a comienzos de abril estarán concluidas las obras de este puerto sobre el mar Caribe.

1. El título “Malecón de Turbo ya tiene diseño” se relaciona con

- A. La construcción de una estatua con la imagen de una maleta en las playas de Turbo.
- B. La construcción de un muro y una avenida en las playas de Turbo.
- C. Que el malecón de Turbo ya está construido.
- D. Que van a hacerle arreglos al Waffe.

2. En el texto, *Adolfo Tabares*, dice que “Turbo le ha dado la espalda al turismo de sol y playa” ¿qué interpretas de esta afirmación?

3. En el texto se busca

- A. Explicar qué es un malecón y dónde se va a construir.
- B. Describir cómo será el malecón de Turbo.
- C. Explicar la importancia de construir un malecón en las playas de Turbo.
- D. Informar sobre el diseño del malecón y sus ventajas para la comunidad.

4. Menciona qué beneficios trae para el municipio de Turbo, el que se construya un malecón en sus playas.

1 _____

2 _____

3 _____

5. ¿Qué acciones se pueden llevar a cabo para la preservación de las playas del municipio de Turbo?

6. Cuando el texto dice “Esta obra es el complemento del proyecto de muelle nuevo que, en la actualidad, se construye en esa población para reemplazar el antiguo embarcadero del Waffe”, la expresión “complemento del proyecto”, se refiere a que:

- A. Es una obra atrasada
- B. Es una obra que no genera progreso en el municipio de Turbo
- C. Es una sola obra que se va a construir en el municipio de Turbo
- D. Existe otra obra que se está desarrollando en Turbo y el Malecón se añade a ella

7 De acuerdo a lo dicho en el texto ¿Qué significa el término malecón?

8 ¿Cómo crees que la construcción de un malecón beneficia el Turismo de Turbo?

9 El malecón permitirá a los turistas observar los manglares, ¿que propones para que estos se conserven?

10 Según la descripción del texto, cuáles de estas imágenes se asemeja más al malecón de turbo

A.



B.



C.



MAESTRIA EN EDUCACION Y PROFUNDIZACION
PROPUESTA “LA LECTURA INFERENCIAL: PUNTO DE REFERENCIA
PARA LA FORMACION CIUDADANA EN LA ESCUELA”
PRUEBA DIAGNOSTICA

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Después de la lectura del texto responde las siguientes preguntas:

1. El título del texto “Orejas de Mariposa” hace referencia a:

- A. que las mariposas tienen orejas
- B. una niña que tenía las orejas grandes
- C. Unos niños que se burlan de una mariposa
- D. una mamá desesperada por su hija

2. ¿Qué relación hay entre Mara y los niños que aparecen en el cuento?

- A. son sus hermanos
- B. son sus primos
- C. son sus compañeros de clases
- D. turistas que llegaron de vacaciones

3. ¿Qué actitud asumió Mara frente a los comentarios de los niños al final de la historia?

- A. se puso triste y se fue a su casa aburrída
- B. lloró desconsoladamente
- C. Se enojó y discutió con sus compañeros
- D. se mostró tranquila y segura de sí misma

4. ¿Qué actitud hubieras asumido tú y por qué?

5. La mamá de Mara le dijo que sus orejas eran de “mariposa”, para

- A. calmarla, ya que estaba muy alterada y furiosa
- B. despacharla para que no la molestara

- C. Burlarse de ella
- D. Darle a entender que sus orejas eran grandes pero hermosas

6. Cuando Mara dice “Solo orejas grandes. ¡Pero no me importa! Es porque

- A. Acepta y valora su cuerpo como es
- B. Le importa lo que digan sus amigos
- C. No le interesa pelear con sus compañeros en ese momento
- D. Estaba triste

7. ¿Cómo es Mara? Descríbela.

8. Qué piensan de la manera como los niños trataban a Mara.

9. En la frase “¡A Mara le rugen las tripas!” la palabra subrayada se puede sustituir por

- A. Chillan
- B. Sudan
- C. Molestan
- D. Duelen

10. Te imaginas ¿qué pasaría si nadie se burlara de los demás?

MAESTRIA EN EDUCACION Y PROFUNDIZACION
PROPUESTA “LA LECTURA INFERENCIAL: PUNTO DE REFERENCIA
PARA LA FORMACION CIUDADANA EN LA ESCUELA”

PRUEBA DIAGNOSTICA

Nombre del estudiante: _____ **Fecha:** _____

Lee el siguiente texto y responde las siguientes preguntas:

LETRA 'SOL DE ESPERANZA'

Un nuevo sol ilumina el día y sobre la piel se siente el calor
 que hace que un hombre humedezca el campo con cada gota de su sudor
 así es la tierra que me dio vida y así es lo bello de mi región
 te hablo de una tierra prometida que llevo siempre en el corazón
 amanece y hay un motivo para salir a trabajar
 le doy un beso a mi familia y un nuevo sueño voy a sembrar
 toda mi Urabá está cubierta de un producto de exportación
 que hace que el nombre de Colombia se escuche fuerte
 en otra nación

CORO: cada sol trae una esperanza de luchar por esta región
 para que el nombre de mi tierra se escuche por toda la nación
 cada sol trae una esperanza de luchar por esta región
 por esta tierra prometida que llevo siempre en el corazón

Tengo una fruta de exportación mercado internacional
 es una vasta fuente que tiene Colombia
 produciendo a toda hora, gente que trabaja para que de
 esa forma se pueda progresar
 desde el golfo un barco se marcha viene y lleva parte de mí
 que me llena el alma de orgullo por todo lo que hacemos aquí
 nuestra gente deja semilla a donde quiera que se va
 si ves una cara sonriente lo más probable es que es de Urabá

CORO: cada sol trae una esperanza de luchar por esta región
 para que el nombre de mi tierra se escuche por toda la nación
 cada sol trae una esperanza de luchar por esta región
 por esta tierra prometida que llevo siempre en el corazón

Soy de Urabá mi región bananera soy un colombiano pero de pura cepa
 digo que soy de Urabá mi región bananera soy un colombiano pero
 de pura cepa

hey te invito a Chigorodó, Carepa, Turbo, *Apartadó*,
 Murindó, Necoclí, Arboletes, San pedro, Sa-San Juan, Mutatá,
 Vigía del fuerte

para gozar si usted quiere conocer muy rico la va a pasar

CORO: cada sol trae una esperanza de luchar por esta región

para que el nombre de mi tierra se escuche por toda la nación
 cada sol trae una esperanza de luchar por esta región
 por esta tierra prometida que llevo siempre en el corazón (x2)

Cuando la tarde tiende su manto y allá a lo lejos se oculta el sol
 vuelvo a mi casa con la esperanza de que el mañana será mejor
 le dejo mis quejas a la luna y pido a Dios por lo que será
 doy gracias por todo lo vivido y por un sol nuevo que nacerá

Responde las siguientes preguntas:

1. En la canción los siguientes versos subrayados:

“Un nuevo sol ilumina el día y sobre la piel se siente el calor que hace que un hombre humedezca el campo con cada gota de su sudor” hacen referencia a:

- A. El día y la noche
- B. Al trabajo diario del campesino en Urabá
- C. Al verano intenso en Urabá
- D. Al trabajo en la ciudad

2. En el verso: “toda mi Urabá está cubierta de un producto de exportación” el producto en mención es:

- A. El pescado
- B. la piña
- C. El cacao
- D. El banano

3. Escoge la opción correcta: ¿Cual crees que es el tema de la canción?

- A. Los municipios que integran la región de Urabá
- B. Algunos aspectos de la tierra prometida
- C. Homenaje a la región de Urabá desde el trabajo en el campo
- D. reconocer la violencia en Urabá

4. En la canción, Urabá se reconoce como la tierra prometida, porque:

- A. Es un lugar olvidado
- B. Es una zona de mucha violencia
- C. Es una zona de mucha pobreza
- D. Reúne todas las condiciones para el progreso de su gente

5. El autor afirma en su canción: “si ves una cara sonriente lo más probable es que es de Urabá”, esto permite inferir que:

- A. La gente de Urabá es muy violenta
- B. La gente de Urabá es muy alegre
- C. La gente de Urabá es muy egoísta
- D. La gente de Urabá es muy aburrida.

6. El título de la canción: “SOL DE ESPERANZA” permite inferir que:

- A. La región de Urabá tiene un clima muy caliente.
- B. Que en esta región se vive con optimismo
- C. Que todos son pesimistas
- D. Que el sol les quema la piel

7. ¿Tiene alguna relación lo que expone la canción con la realidad que se vive hoy en Urabá?

8. Lee el siguiente verso: “desde el golfo un barco se marcha viene y lleva parte de mí que me llena el alma de orgullo por todo lo que hacemos aquí” Desde tu experiencia qué piensas cuando desde la bahía ves los barcos. ¿Qué sientes cuando te preguntan si eres de Urabá?

9. El autor cuando dice en su canción: “soy un colombiano, pero de pura cepa”. Se puede entender que:

- A. Qué se avergüenza de ser colombiano.
- B. Que en Colombia hay muchas cepas.
- C. Que no siente aprecio por su país.
- D. Que se siente orgulloso de ser colombiano.

10. En la canción se hace mención a la siguiente expresión: “un nuevo sueño voy a sembrar”. La pareja de palabras que pueden reemplazar las palabras subrayadas es:

- A. Deseo – Cultivar
- B. Esperanza- destruir
- C. Pesimismo- construir
- D. Anhelo- reemplazar

REFERENCIAS

- Aguilar, L (2008) orejas de Mariposa. S.L. KALANDRAKA EDICIONES ANDALUCIA. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/eriochoa1/orejas-de-mariposa-51484871>
- Martínez, R. (22 de enero de 2018). Malecón de Turbo ya tiene diseños. El Colombiano. Recuperado de: <http://www.elcolombiano.com/antioquia/malecon-de-turbo-ya-tiene-disenos-BC8037571>
- Zona prieta [Soy Anthony Oficial] (2017, mayo 26) Sol de esperanza [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5vCpcE9JAwk>

5. Prueba diagnóstica diligenciada

 **UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**
Facultad de Educación

**MAESTRIA EN EDUCACION Y PROFUNDIZACION
PROPUESTA "LA LECTURA INFERENCIAL PUNTO DE REFERENCIA
PARA LA FORMACION CIUDADANA EN LA ESCUELA"
PRUEBA DIAGNOSTICA
ESTUDIANTES GRADO 4A I E SANTA FE
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.**

Nombre del estudiante: E 23 Fecha: febrero 21

Después de la lectura del texto responde las siguientes preguntas:

1. El título del texto "Orejas de Mariposa" hace referencia a:

A. que las mariposas tienen orejas
 B. una niña que tenía las orejas grandes
 C. Unos niños que se burlan de una mariposa
 D. una mamá desesperada por su hija

2. ¿Qué relación hay entre Mara y los niños que aparecen en el cuento?

A. son sus hermanos
 B. son sus primos
 C. son sus compañeros de clases
 D. turistas que llegaron de vacaciones

3. ¿Qué actitud asumió Mara frente a los comentarios de los niños al final de la historia?

A. se puso triste y se fue a su casa aburrida
 B. lloró desconsoladamente
 C. Se enojó y discutió con sus compañeros
 D. se mostró tranquila y segura de sí misma

4. ¿Qué actitud hubieras asumido tú y por qué?

Yo hubiera sido como Mara lo aceptaba
que era orejona por que las tengo como
una mariposa por que Dios me hizo Así

6.

5. La mamá de Mara le dijo que sus orejas eran de "mariposa", para

- A. calmarla, ya que estaba muy alterada y furiosa
- B. despacharla para que no la molestara
- C. Burlarse de ella
- D. Darle a entender que sus orejas eran grandes pero hermosas

6. Cuando Mara dice "Solo orejas grandes. ¡Pero no me importa! Es porque

- A. Acepta y valora su cuerpo como es
- B. Le importa lo que digan sus amigos
- C. No le interesa pelear con sus compañeros en ese momento
- D. Estaba triste

7. ¿Cómo es Mara? | Describe la.

Mara es alta tiene orejas grandes y tiene las manos medianas ojos medianos orejas abaladas y boca abalada

8. Qué piensan de la manera como los niños trataban a Mara.

Por que Mara tenia las orejas grades y Feas

9. En la frase "¡A Mara le rugen las tripas!" la palabra subrayada se puede sustituir por

- A. Chillan
- B. Sudan
- C. Molestan
- D. Duelen

10. Te imaginas ¿qué pasaría si nadie se burlara de los demás? :

me sentiria Feliz Por que no se reian de nadie

6. Prueba de Salida

MAESTRIA EN EDUCACION Y PROFUNDIZACION

PROPUESTA “LA LECTURA INFERENCIAL: PUNTO DE REFERENCIA PARA LA FORMACION CIUDADANA EN LA ESCUELA”

PRUEBA DE SALIDA

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Responde las preguntas de acuerdo con el siguiente texto:

Avanza la construcción del muelle turístico de Turbo

POR: RODRIGO MARTÍNEZ ARANGO | PUBLICADO EL 19 DE DICIEMBRE DE 2017

Con una inversión de 8.389 millones de pesos por parte del Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, a través de Fontur, avanza, en el sector de Brisas del Mar, en el municipio de Turbo, la construcción del muelle turístico de pasajeros y carga liviana.

Según informó la oficina de Prensa de Fontur, se estima que el proyecto sea entregado en abril de 2018.

La entidad oficial destacó que con esta obra se busca mejorar la conectividad marítima entre los municipios del golfo de Urabá, lo cual repercutirá en la competitividad de los destinos de veraneo y, además, con ella se dará cumplimiento al Plan Estratégico Sectorial de Turismo (PES).

La obra contempla la adecuación de locales comerciales, sala de espera, restaurante, taquillas, enfermería, maletero, punto de información turística, oficina de autoridades de control, batería de baños y espacios exteriores para observar los manglares del golfo de Urabá, planta eléctrica y parqueaderos para carros.

Elkin Ricardo Villalobos, director de la oficina de Turismo de Turbo, dijo que ese muelle reemplazará el viejo embarcadero del Waffe y tendrá una infraestructura que respeta las normas técnicas y de calidad ambiental. Agregó que con el muelle también se espera generar unos 10 nuevos empleos directos, más de 30 indirectos.

Recordó que como las playas de Turbo están siendo afectadas por la erosión costeras se decidió construir esta obra en una bahía de aguas tranquilas.

Concluyó que este muelle servirá a poblaciones turísticas de Chocó, como Triganá, San Francisco, Sapzurro, Acandí y Capurganá, así como a los habitantes de la ribera del Atrato.

Mayor capacidad

El administrador del puerto de Waffe, Mauricio Marín, comentó que la zona donde está el actual puerto de embarcaciones pequeñas es un caño natural, donde hay vertimiento de aguas negras del casco urbano, lo que genera olores desagradables. Tiene tres muelles con una capacidad para seis embarcaciones, mientras que en el nuevo muelle contará con 12, para embarque y desembarque de 24 motonaves.

Contó que el actual puerto presenta tanta sedimentación que cuando hay marea baja, para los capitanes de las embarcaciones es difícil maniobrar para salir al mar abierto.

Alejandro Uribe, empleado de la Empresa Náutica del Golfo, relató que con el muelle van a brindar más comodidad en el momento de abordar y atracar las embarcaciones.

De igual forma, contó, se mejorará el flujo de pasajeros y se evitarán las aglomeraciones como las que se presentan hoy, en especial, en épocas de vacaciones cuando aumenta el número de turistas hacia el Urabá chocoano.

CONTEXTO DE LA NOTICIA

OPINIÓN- HICIERON ADICIÓN PRESUPUESTAL

ALEJANDRO ABUCHAR G.

Alcalde de Turbo

“En el plan de desarrollo le apostamos al turismo como alternativa de empleo y de desarrollo. Este muelle dinamizará la entrada y salida y pasajeros a los sitios turísticos del Golfo de Urabá y la conexión con Chocó. La inversión fue de Fontur, que inicialmente destinó \$7.000 millones, pero le hizo una adición de \$1.389 millones para obras de urbanismo. La Alcaldía pavimentará 500 metros de acceso”.

1. El título “Avanza la construcción del muelle turístico de Turbo”. Escoge la pareja de palabras con que se puede reemplazar las palabras subrayadas

- A. Adelanta-Destrucción.
- B. Adelanta-Obra.
- C. Retrasa- Obra.
- D. Deja- construye.

2. En el texto, *Elkin Ricardo Villalobos*, dice que “Ese muelle reemplazará el viejo embarcadero del Waffe y tendrá una infraestructura que respeta las normas técnicas y de calidad ambiental” ¿qué entiendes de esta afirmación?

3. En el texto se busca

- A. Explicar qué es el muelle y dónde se va a construir.
- B. Describir cómo será el muelle turístico de Turbo.
- C. Explicar la importancia de construir un muelle de Turbo.
- D. Informar sobre el diseño del muelle y sus ventajas para la comunidad.

4. Menciona qué cosas buenas tiene para el municipio de Turbo, el que se construya un muelle.

1 _____

2 _____

3

5. Al leer el texto “Avanza la construcción del muelle turístico de Turbo” que piensas o sientes respecto a la información que te brinda el mismo

6. Cuando el texto dice “la zona donde está el actual puerto de embarcaciones pequeñas es un caño natural, donde hay vertimiento de aguas negras del casco urbano, lo que genera olores desagradables.”, la expresión “lo que genera olores desagradables”, ha se referencia a:

- A. Las embarcaciones llenas de pescado.
- B. Las embarcaciones pequeñas en el caño del Waffe.
- C. las aguas negras que caen en el caño del Waffe.
- D. Hay un basurero cerca.

7. De acuerdo con lo dicho en el texto ¿Qué significa el término muelle?

8. Según el texto ¿Cuáles son las causas del por qué se construye el muelle como reemplazo del Waffe?

- 9 responde ¿Cuántas y cuales voces participan en el texto?

10 Según la descripción del texto, cuáles de estas imágenes se asemeja más al nuevo muelle de Turbo

A.



B.



C.



MAESTRIA EN EDUCACION Y PROFUNDIZACION
PROPUESTA “LA LECTURA INFERENCIAL: PUNTO DE REFERENCIA PARA LA
FORMACION CIUDADANA EN LA ESCUELA”

PRUEBA DE SALIDA

Nombre del estudiante: _____ **Fecha:** _____

Después de la lectura del texto responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué sensaciones te provoca la siguiente estrofa?

Yo soy más fuerte si me dicen no,

A todos se nos quiebra la voz

En todos hay un poco de Dios

Yo soy igual a ti

Tú eres igual a mi

Y es uno solo el amor.

2 En el texto la expresión “Yo no voy a avergonzarme de estas lágrimas Ni callar mi corazón” hace referencia a:

- A. las lágrimas entristecen el corazón y nos dan pena
- B. Es normal llorar y ocultar lo que se siente
- C. No debemos sentir pena por estar tristes y dar a conocer lo que sentimos
- D. Los hombres no lloran y deben ocultar lo que sienten

3 En la siguiente expresión “otros modos de mirar” la palabra subrayada se puede reemplazar por:

- A. gestos
- B. maneras
- C. ojos
- D momentos

4 La siguiente expresión “porque digan lo que digan Yo soy más fuerte si me dicen no” hace referencia a:

- A. Lo que digan los demás de nosotros no nos afecta
- B. Lo que digan los demás es muy importante para nosotros
- C. ante las dificultades debemos ser valientes
- D. Ante las dificultades debemos darnos por vencidos

5 ¿Cuál es la intención del texto?

6 ¿Qué sensaciones te provoca el texto?

7 ¿Cuántas y cuales voces aparecen en el texto?

8 En el texto ¿Qué significa la siguiente expresión?

En todos hay un poco de Dios

Yo soy igual a ti

Tú eres igual a mi

Y es uno solo el amor

- A. Todos somos iguales, pero no todos somos creados por Dios
- B. No todos somos iguales, aunque Dios nos ame
- C. En algunos no está el amor de Dios**
- D. Todos somos iguales porque en todos está el amor de Dios

9. ¿escoge el significado correcto para la siguiente expresión?

Y no hay granada ni cañón Que ahuyente a un hombre que grita.

- A. A los hombres fuertes no se les puede dar un cañón
- B. La voz de un hombre puede ser cayada por las armas
- C. La voz de un hombre que protesta no la detienen las armas
- D. La granada y el cañón no se pueden detener.

10 ¿A qué hace referencia el título de la canción? “Iguales”

PROPUESTA “LA LECTURA INFERENCIAL: PUNTO DE REFERENCIA PARA LA FORMACION CIUDADANA EN LA ESCUELA”

PRUEBA DE SALIDA

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Del cuento Tito y pepita responde las siguientes preguntas

1. En las siguientes cartas enunciador, enunciatario y

identifica:
enunciados

Carta 1.

Pepita la horrible,
eres tan mocosa
que pareces una babosa,
tu cara es fea,
aplastada como una oblea.

<p>Enunciador _____</p> <p>enunciatario _____</p>

Carta 2.

Tito el bobito,
Tu nariz parece un banano,
tu boca es como un grano,
para todos sería más sano
que te caiga encima un piano.

<p>Enunciador _____</p> <p>enunciatario _____</p>

2. De los textos anteriores se puede inferir que:

- A. Tito y pepita son amigos
- B. Tito y pepita son novios
- C. Tito y pepita no son amigos
- D. Tito y pepita son hermanos

3. En la siguiente situación identifica y subraya la relación de causa-efecto

Un día, a Tito se le ocurrió una idea.

-Le mandaré un poema a Pepita para que sepa lo mal que me cae.

En la mañana, Pepita encontró el poema frente

a su puerta. ¡Qué furia sintió cuando lo leyó!

Corrió a contestarle a Tito.

Así empezó la guerra.

Causa _____

Efecto _____

4. Analiza la siguiente carta y responde cuál es el tono con que pepita la escribe y ¿por qué? (justifica tu respuesta):

5.

Tito el hediondito,

El otro día preciso

te hiciste popó en el piso,

sobre él te resbalaste

y con la cara untada quedaste.

6. A continuación, escoge la pareja de sinónimos con los que puedes reemplazar las palabras subrayadas

Mi linda Pepita,

Tu carita de flor

me llena de amor,

maravillosas son tus huellas

y tus ojos brillan como las

estrellas.

A. Horrible- extraordinarias

B. Bonita- brillantes

C. Bella- fabulosas

D. fea-asombrosas

7. ¿Cuáles sensaciones te provoca el cuento Tito y pepita?

8. Cuál es el tono con el que se establece la comunicación entre Tito y Pepita en estas cartas ¿por qué? Justifica tu respuesta

Carta 1

Mi linda Pepita,
Tu carita de flor
me llena de amor,
maravillosas son tus huellas
y tus ojos brillan como las
estrellas.

Tito

Carta 2

Mi adorado Tito,
Tu piel de hámster
es como un colchón,
eres suave como el algodón.
Divinas son tus orejitas,
sobre todo, cuando las agitas.

Pepita

9. Del texto anterior, explica ¿Qué ocurrió para que el tono en el que están escritas las cartas entre Tito y pepita cambiara? Explica tu respuesta:

10. Responde ¿Cuántas y cuales voces intervienen en el texto?

10. La intención global del texto es

- A. Que debemos cuidar a los demás
- B. Cuando alguien nos ofende quedamos enojados para siempre
- C. Que no es posible ser amigos
- D. Que podemos ser amigos si nos permitimos conocer al otro

REFERENCIAS

Low, A (2011) Tito y Pepita. Ediciones B Colombia S.A. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/document/381289135/Tito-y-Pepita-pdf>

Martínez, R. (19 de diciembre de 2017). Avanza la construcción del muelle turístico de Turbo. El Colombiano. Recuperado de: <http://www.elcolombiano.com/antioquia/avanza-la-construccion-del-muelle-turistico-de-turbo-LE7879386>

Torres, D. [Oskar Atanacio] (2016, mayo 22) Iguales [archivo de video]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=zxBHJZ8swS0>

7. Prueba de Salida diligenciada

Nombre del estudiante: E 15 Fecha: 5-30-2018

Del cuento Tito y pepita responde las siguientes preguntas

1. En las siguientes cartas identifica: enunciador, enunciatario y enunciados

Carta 1.

Pepita la horrible,
eres tan mocosa
que pareces una babosa,
tu cara es fea,
aplastada como una oblea.

Enunciador pepita
enunciatario tito

Carta 2.

Tito el bobito,
Tu nariz parece un banano,
tu boca es como un grano,
para todos sería más sano
que te caiga encima un piano.

Enunciador Tito
enunciatario pepita.

2. De los textos anteriores se puede inferir que:

A. Tito y pepita son amigos
 B. Tito y pepita son novios
 C. Tito y pepita no son amigos
 D. Tito y pepita son hermanos

3. En la siguiente situación identifica y subraya la relación de causa-efecto

Un día, a Tito se le ocurrió una idea.
 -Le mandaré un poema a Pepita para que sepa lo mal que me cae.
 En la mañana, Pepita encontró el poema frente a su puerta. ¡Qué furia sintió cuando lo leyó!
 Corrió a contestarle a Tito.
 Así empezó la guerra.

Causa que Tito se le ocurrió la idea

Efecto la furia que sintió Pepita

4. Analiza la siguiente carta y responde cuál es el tono con que Pepita la escribe y ¿por qué? (justifica tu respuesta):

Tito el hediondito,
 El otro día preciso
 te hiciste popó en el piso,
 sobre él te resbalaste
 y con la cara untada quedaste.

el tono es con rabia con odio porque
pepita le escribió el poema con mucho
odio.

5. A continuación, escoge la pareja de sinónimos con los que puedes reemplazar las palabras subrayadas

Mi linda Pepita,
 Tu carita de flor
 me llena de amor,
maravillosas son tus huellas
 y tus ojos brillan como las
 estrellas.

- A. Horrible- extraordinarias
 B. Bonita- brillantes

- C. Bella- fabulosas
D. fea-asombrosas

6. ¿Cuáles sensaciones te provoca el cuento Tito y pepita?

que sino cahelehar al otro no
develhar sentir odio por otro
pero al final si lo tratan con
carino con amor y a los otros se vuel
ven amigos y se tratan bien

7.Cuál es el tono con el que se establece la comunicación entre Tito y Pepita en estas cartas ¿por qué? Justifica tu respuesta

Carta 1

Mi linda Pepita,
Tu carita de flor
me llena de amor,
maravillosas son tus huellas
y tus ojos brillan como las
estrellas.
Tito

Carta 2

Mi adorado Tito,
Tu piel de hámster
es como un colchón,
eres suave como el algodón.
Divinas son tus orejitas,
sobre todo, cuando las agitas.
Pepita

con amor con cariño que requieren
mucho y eso demuestra que su
actitud es especial.

8. Del texto anterior, explica ¿Qué ocurrió para que el tono en el que están escritas las cartas entre Tito y pepita cambiara? Explica tu respuesta:

que cuando la encartava enfermó
el la cuidaba.

9. Responde ¿Cuántas y cuales voces intervienen en el texto?

2 voces

10. La intención global del texto es

- A. Que debemos cuidar a los demás
- B. Cuando alguien nos ofende quedamos enojados para siempre
- C. Que no es posible ser amigos
- D. Que podemos ser amigos si nos permitimos conocer al otro

8- Ficha de análisis documental

En la I.E. Santa Fe laboran 49 docentes. 4 pertenecientes a preescolar, 24 a la básica primaria, 21 a la básica secundaria, media y tercera jornada. Cuenta con una población estudiantil de aproximadamente de 1401 distribuidos así:

Preescolar: 101

Básica primaria: 763

Básica secundaria, media y nocturno: 535

DIRECTIVOS: 1 rector 3 coordinadores.

ADMINISTRATIVOS: 2 secretarias 2, celadores, 4 aseadoras, 6 manipuladoras, 1 psico orientadora

DOCUMENTO	ASPECTOS CENTRALES	LECTURA	FORMACIÓN CIUDADANA	ANÁLISIS	ORIGEN.
PEI-2012	<p>Misión: centrada en el tipo de estudiante que se quiere formar</p> <p>Operacionalización del Plan de Estudio: busca la integración entre las áreas del plan de estudio a través de circuitos, con miras a contribuir a la formación integral del ser.</p>	<p>Circuito de Humanidades. Lengua Castellana: Tiene su esencialidad en el propósito de crear la lectura como un hábito en los estudiantes y con ello elevar el nivel intelectual de la población. (p.62)</p>	<p>En cuanto a la formación ciudadana tiene como misión brindar al educando una educación y formación fundamentada en principios y valores como: respeto por la dignidad humana, fe cristiana, honestidad, tolerancia, responsabilidad, amor e interés por el estudio, y compromiso social. (p.25-26)</p> <p>La Institución Educativa plantea desde su PEI el propósito de “formar hombres y mujeres para el bien y el futuro de Turbo y para el país; con metas y sueños importantes, con buenos modales éticos y morales, un excelente desarrollo de sus capacidades intelectuales y colectivas, sentido crítico, analítico, capacidad decisoria y alto</p>	<p>Los aportes del PEI nos permitieron ver que en este documento institucional se hace alusión a la lectura como fin académico, el cual se debe volver un hábito para fortalecer lo cognitivo, por ello el circuito académico de lengua castellana desarrolla actividades como la hora de la lectura, la hora cero y las tertulias literarias. Del mismo modo en su misión se propende por aportar a la formación ciudadana desde cada uno de los principios y valores que la integran.</p>	Archivos institucionales

			desarrollo de competencias ciudadanas. Esto en cuanto a la formación ciudadana. (p.12)		
Manual de convivencia-2015.	objetivo general: Regular y orientar el ejercicio de la libertad, de los derechos y responsabilidades de los niños, niñas y jóvenes, así como de los demás miembros de la Institución Educativa Santa Fe, por medio de la aplicación de pautas establecidas y adoptadas producto del análisis participativo de su	No aplica	La Institución Educativa Santa Fe, orientará procesos para que el ambiente escolar se convierta en un lugar cálido y amigable donde las relaciones entre maestros y alumnos y director sean respetuosas y de confianza. Un lugar donde los alumnos no temen a sus maestros y por el contrario los consideren sus amigos. Un lugar donde aprender es divertido. Una escuela amiga, no discrimina a los estudiantes por razones socioculturales, religiosas, étnicas, ni por diferencia de opiniones. Al contrario, en ella las diferencias se valoran y comprenden. (p. 3)	A lo largo del documento desde sus componentes en derechos y deberes se propende por el fortalecimiento de la convivencia, las competencias ciudadanas, se hace énfasis en los derechos sin dejar de lado los deberes de cada integrante de la comunidad educativa.	Archivos institucionales

	comunidad. (p.30)				
Informe por colegio-2015.	En este informe se presentan los aprendizajes de los y las estudiantes del grado 3° en cuanto a competencia lectora y escritora.	<ul style="list-style-type: none"> - El 73% de los estudiantes no identifica la estructura explícita del texto (silueta textual). -El 49% de los estudiantes no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto. -El 47% de los estudiantes no identifica la estructura implícita del texto. - El 45% de los estudiantes no recupera información implícita en el contenido del texto. 	No aplica.	Se puede afirmar que existen dificultades marcadas en un alto porcentaje en la competencia lectora en los aspectos que tienen que ver con la lectura y la comprensión. En cuanto a la lectura inferencial, se muestra un gran porcentaje de los niños y las niñas del establecimiento educativo que presentan dificultades para hacer inferencias, desde la estructura, la intención comunicativa, e información presente en los textos	Recuperado de: https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/105837003870.pdf

<p>1-Resultados de pruebas Saber 3° 2015.</p> <p>2-Descripción de los niveles de desempeño 2009 y 2012 - 2015.</p>	<p>Muestra que las competencias lectoras y escritora se encuentran en un nivel básico en los estudiantes del grado tercero; el 19 % de los y las estudiantes se encuentra en el nivel insuficiente y el 39% en el mínimo. En cuanto a los componentes que se evalúan, en el semántico y sintáctico están débiles y en el pragmático están fuertes.</p>	<p>El componente semántico se requiere fortalecer en la I.E. Santa Fe. Pues los estudiantes solo:</p> <p>Recupera información explícita del texto; • reconoce tipos de textos de uso cotidiano como cartas y noticias; • identifica la intención comunicativa de textos con referentes cotidianos; • identifica la palabra o frase que sintetiza una situación comunicativa simple (por ejemplo, el adjetivo que caracteriza a un personaje o una situación).</p> <p>Y requieren aprender a: • identificar elementos paratextuales (títulos, imágenes, notas a pie, epígrafes, etc.), marcas textuales (desde signos de puntuación hasta el uso de marcadores como corchetes, paréntesis, comillas, guiones etc.),</p>	<p>Esta no se evalúa en el grado 3°. Más en el grado 5° el 49% de los y las estudiantes en insuficiente y el 35% en mínimo. lo que quiere decir que los estudiantes:</p> <p>El estudiante • reconoce situaciones en las que se protegen o vulneran los derechos de los niños; • reconoce algunas instituciones del Estado que promueven y defienden los derechos fundamentales; • identifica algunos mecanismos que garantizan y promueven la participación democrática en el contexto escolar; • reconoce algunas de las funciones del gobierno escolar; • reconoce la importancia de las normas para la convivencia en el contexto familiar y escolar; • identifica, en un conflicto, los actores involucrados y sus puntos</p>	<p>Un 58% de los niños y niñas de grado 3° requiere fortalecer la lectura de tipo inferencial según la información de estos documentos. Pues la mayoría solo recuperan información explícita en los textos.</p>	<p>1-Recuperado de: http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/</p> <p>2-Recuperado de: http://portal.icfess3.amazonaws.com/datos/guiasCognitivo/Definicion%20Niveles%20de%20Desempe%C3%B1o_2015.pdf</p>
--	--	--	---	---	---

		<p>secuencias de eventos, el portador textual y características de los personajes; • interpretar el lenguaje verbal y no verbal para lograr la comprensión global; • inferir el propósito del texto a partir de su contenido y del contexto social.</p> <p>Deducir a partir de información explícita; • Identificar eventos y situaciones dentro de un texto para inferir relaciones temporales entre estos; • Caracterizar personajes según las expresiones, acciones o situaciones presentadas en el texto; • Comparar textos de distinta tipología, incluidos textos mixtos (afiches o carteles), para diferenciar propósitos e intenciones;</p> <p>• Comprender la coherencia global del texto</p>	<p>de vista.</p> <p>Más les cuesta: • reconoce que en una situación dada pueden presentarse diferentes argumentos o puntos de vista; • relaciona diferentes argumentos presentados en una situación; • identifica enunciados que implican rechazo o discriminación; • reconoce los mecanismos de regulación que establece la Constitución para la defensa de los principios fundamentales que consagra; • reconoce figuras de autoridad local y regional y el alcance de sus funciones;</p> <p>• identifica situaciones de discriminación o vulneración de derechos; • identifica un conflicto en situaciones de interacción social; • compara diferentes perspectivas de los actores involucrados en una situación; • reconoce las posibles</p>		
--	--	--	--	--	--

		<p>tomando como base las referencias anafóricas y catafóricas, es decir, recurriendo a la información anterior o posterior al referente; • Identifica los elementos narrativos del texto y las voces presentes en una narración</p> <p>(p.5-6)</p>	<p>causas y soluciones de un conflicto; • identifica los intereses de diferentes actores involucrados en una situación de conflicto; • reconoce la función, la estructura y los estamentos del gobierno escolar.</p>		
Plan de Área de Lenguaje 2015	<p>Este plan de área de Lengua Castellana está centrado en actividades pedagógicas que van a permitir un accionar cotidiano entre alumno y profesor con su entorno a través de actividades que buscan implementar el hábito de</p>	<p>Metas: El desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresar correctamente en lengua castellana y también en otras lenguas, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.</p> <p>* La comprensión básica del medio social, físico y cultural en el nivel local, nacional de acuerdo con el desarrollo intelectual</p>	No aplica	<p>El plan de área hace mayor énfasis en la práctica de escritura. En tanto en lectura hace poco énfasis. Presenta los resultados de las pruebas Saber 359 y 11 pero no esboza estrategias para los aprendizajes por mejorar.</p>	Archivos institucionales

	lectura y la comprensión global de textos, con el fin de crear en el estudiante un pensamiento crítico y reflexivo. (p. 1)	correspondiente a la edad. (p.7)			
Plan de aula grado 3° 2015	Este documento contiene las planeaciones de la docente del área de lenguaje.	Planeaciones de clases organizadas con todos los referentes, con actividades de lectura enfatizadas en la decodificación, la comprensión de tipo literal y la resolución de talleres y cuestionarios dirigidos a fortalecer la gramática y la sintaxis con una mirada cognitivista	No aplica	En la planeación de lenguaje se evidencian actividades dirigidas a asuntos meramente académicos. La lectura es abordada de una manera mecánica, para responder a los fines del currículo que se enfocan en lo cognitivo.	Archivos institucionales (formato acompañamiento en aula)
Prueba de caracterización de fluidez y comprensión lectora PTA-2016	Objetivo: Obtener información sobre la competencia lectora de los estudiantes de	En cuanto a la comprensión lectora: encontramos que el 24% de los estudiantes respondieron acertadamente las preguntas literales y el	No aplica	La prueba de caracterización arrojó datos acerca de la manera como los niños y las niñas del grado 3° A leen, en la cual se encontraron unas	Orientaciones del programa Todos a Aprender. Archivos institucionales (informe de

	<p>los grados tercero y quinto de los Establecimientos Educativos focalizados por el Programa Todos a Aprender 2.0, para consolidar estrategias de mejoramiento y acciones didácticas que respondan a las necesidades identificadas.</p> <p>Justificación: Reconociendo la lectura y su comprensión como parte fundamental del desarrollo integral y el aprendizaje de los estudiantes en todas las áreas, el Programa ha</p>	<p>76% no lograron responderlas. Es decir, no dieron cuenta de la información explícita del texto.</p> <p>En las preguntas inferenciales solo el 1% respondió acertadamente, mientras que el 99% no lograron responder. Así mismo, en la pregunta crítica el 25% respondió de manera acertada mientras que el 75% no acertaron.</p> <p>Ahora bien, en cuanto a la velocidad y fluidez lectora se puntualiza en los siguientes aspectos: Los estudiantes del grado 3°A en la realización de la prueba diagnóstica, para medir la fluidez lectora arrojaron los siguiente resultados, debido a que el 98% leyó muy lento, y luchaban para descifrar una palabra, leían sin pausas ni entonación,</p>		<p>dificultades marcadas desde el acceso al código hasta la comprensión, por lo que se hace necesario que estos aspectos se les haga una mediación urgente. del mismo modo, se pudo detectar de manera personalizada a los niños y las niñas que presentaban dichas dificultades y poder emprender acciones de mejora.</p>	<p>análisis resultado de caracterización elaborado por las docentes)</p>
--	--	--	--	--	--

	<p>querido identificar el nivel de la competencia lectora de los estudiantes de 3° y 5° de los Establecimientos Educativos focalizados. Por esta razón, al igual que en 2017, este año se llevará a cabo la aplicación del instrumento de caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de todos los estudiantes de 3° y 5°, pues se espera que esta información contribuya al fortalecimiento de la competencia</p>	<p>palabra por palabra, cortaban las unidades de sentido, repetían las palabras que ya habían leído y algunas veces omitían las palabras del texto, o las cambiaban por otras.</p> <p>Dentro de este 98% hay 8 estudiantes que aún no saben leer, El 1% leyó lento y el otro 1% estuvo por encima de las 89 palabras en el minuto.</p>			
--	---	--	--	--	--

	<p>lectora a través de la implementación de estrategias que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en el aula de clase.</p> <p>Alcance de la prueba: Este instrumento constituye un recurso que sirve como referente para el docente y el equipo líder del Establecimiento Educativo, como parte del sistema de apoyo académico para los estudiantes. Es importante</p>				
--	--	--	--	--	--

	<p>aclarar que este instrumento no es ningún orientador hacia metas de aprendizaje específicas relacionadas con el número de palabras que un estudiante debe leer en un minuto. De igual manera, tampoco corresponde a un único sistema de evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes.</p> <p>Lo que evalúa la prueba: - Velocidad de lectura: ¿Cuántas palabras lee el estudiante por</p>				
--	--	--	--	--	--

	<p>minuto?</p> <p>- Calidad de la lectura: ¿El estudiante lee con fluidez, hace pausas y utiliza entonación?</p> <p>- Comprensión: hace referencia a los niveles literal, inferencial y Crítico.</p>				
<p>Observaciones y conclusiones</p>	<p>En los documentos revisados se denota que la lectura se concibe como una habilidad asignada específicamente a las docentes del área de lenguaje que son las que conforman el circuito y que su principal interés es la formación intelectual. Cabe anotar que, aunque en el plan de área de lenguaje sea una de sus metas que los y las estudiantes comprendan su contexto se encuentra</p>	<p>La lectura de estos documentos evidencia el papel fundamental que tiene la formación ciudadana en el tipo de estudiante que se quiere formar en la Institución Educativa Santa Fe. Ya que, se apunta a la consolidación de unas metas claras en las que la dignidad humana, el respeto, la participación y la formación en valores son preponderante. Sin embargo, las dinámicas</p>	<p>La lectura de los documentos institucionales PEI, Manual de convivencia, nos permitieron ver que en la Institución Educativa Santa fe desde su horizonte institucional, se hace alusión al tipo de ciudadano que se pretende formar, y se enfatiza en que este debe desarrollar unas competencias y que la</p>		

	<p>discordancia en el trabajo que se desarrolla en el aula de clase donde se trabajan diferentes actividades de lectura que solo preguntan por la información literal del texto sin hacer relación con lo que ocurre en el medio donde se desenvuelven.</p> <p>Otros aspectos que llaman la atención es que, pese a que se evidencia en los resultados de las pruebas Saber la necesidad de fortalecer la lectura inferencial de los y las estudiantes y que los docentes son conocedores de este hecho, no se hace énfasis en este tipo de lectura en la práctica educativa. De igual forma que, en grado 3° la mayoría de los niños y niñas tengan marcadas debilidades en su práctica de lectura, lo</p>	<p>de convivencia escolar se muestran un poco apartadas de estas metas del PEI, puesto que en el aula se viven situaciones en las que el respeto por la diferencia, la tolerancia, la participación autónoma entre otros aspectos se ven vulnerados.</p> <p>A esto se le suma que en las planeaciones que se llevan a cabo en el aula, no se dé una articulación con lo que propone el PEI, que les permita a los y las estudiantes desde las actividades propias de cada área tener unos espacios de diálogos, participación, democracia, discusión, y reflexión a través de los cuales ellos y ellas vivan la formación ciudadana día a día..</p> <p>Por lo tanto, es necesario potenciar procesos de convivencia, en los que docentes y estudiantes tengan posibilidades para</p>	<p>lectura y la formación ciudadana se encuentran establecidas como metas que se pretenden alcanzar. Sin embargo al hacer lectura del Informe por colegio de la caja Siempre Día E, los resultados de pruebas saber, y el informe de análisis de resultados de la prueba de caracterización de fluidez y comprensión lectora PTA-2016, se evidencia que en el caso de la lectura, un alto porcentaje de los niños y las niñas de los grados tercero presentan dificultades las cuales van desde acceso al código, hasta la comprensión, se hace evidente que en el análisis literal algunos estudiantes responden de manera acertada, pero en</p>	
--	---	--	---	--

	<p>que les impide leer de forma fluida y por ende realizar inferencias en los textos que leen. Además, que, varios estudiantes no han accedido al código escrito.</p> <p>Lo anterior deja varios interrogantes sobre: ¿Es pertinente la manera como se está orientando la práctica de lectura en la I.E.? ¿Por qué los docentes pese a conocer estos resultados, no reorientan su práctica educativa? ¿Cómo fortalecer la práctica de lectura en los estudiantes de este grado?</p>	<p>aprender, construir conjuntamente reflexiones y acciones que estén dirigidas a incentivar el respeto mutuo, la solidaridad, la equidad y todos los demás valores y actitudes que contribuyan al mejoramiento de la convivencia, y de paso favorecer la formación ciudadana de manera consciente, activa y propositiva.</p> <p>De ahí la importancia que tiene la lectura en la formación ciudadana en la escuela. Puesto que, considerarla como una práctica social y ciudadana, que incorpora la necesidad de hacer lecturas críticas y propositivas de las dinámicas sociales, culturales, económicas y políticas que nos rodean, permitirá hacer grandes aportes a la formación ciudadana en los y las estudiantes, lo cual es un</p>	<p>cuanto a la lectura inferencial, se muestra un alto número de niños y las niñas del establecimiento educativo que presentan dificultades para hacer inferencias, desde la estructura, la intención comunicativa, e información presente en los textos, las Pruebas Saber muestran que un 58% de los niños y niñas de grado 3° requiere fortalecer la lectura de tipo inferencial según la información de estos documentos. Pues la mayoría solo recuperan información explícita en los textos. Ahora bien, en cuanto a los planes de área y aula, pudimos notar que la lectura se</p>	
--	---	---	--	--

		reto para la escuela hoy.	<p>establece como fin académico, el cual se debe volver un hábito para fortalecer lo cognitivo, por ello el circuito académico de lengua castellana desarrolla actividades como la hora de la lectura, la hora cero y las tertulias literarias. Cabe anotar que el plan de área de la I.E Santa Fe, hace mayor énfasis en la práctica de escritura, Así mismo, en el plan de aula en las planeaciones de la maestra, se evidencian actividades dirigidas a asuntos meramente académicos. La lectura es abordada de una manera mecánica, para responder a los fines del currículo que se enfocan en lo cognitivo.</p> <p>Analizar estos</p>	
--	--	---------------------------	--	--

			<p>documentos nos permite cuestionarnos acerca de la manera como debe abordarse la lectura, del mismo modo, nos da pautas para delimitar el problema de investigación y nuestro objeto de estudio que en este caso es la lectura inferencial, así mismo consideramos la viabilidad de la propuesta porque ayuda al alcance de las metas del PEI y le estamos aportando al fortalecimiento del tejido social, tan necesario hoy día.</p>	
--	--	--	---	--