



**DESARROLLO DE LA CAPACIDAD INFERENCIAL A TRAVÉS DE LA LECTURA DE  
RELATOS POLICÍACOS DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO DE LA I.E.T.I  
CARLOS HOLGUÍN MALLARINO**

**CATHERINE ANDRADE HERNÁNDEZ**

**UNIVERSIDAD ICESI  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI  
2017**



**DESARROLLO DE LA CAPACIDAD INFERENCIAL A TRAVÉS DE LA LECTURA DE  
RELATOS POLICÍACOS DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO DE LA I.E.T.I  
CARLOS HOLGUÍN MALLARINO**

**CATHERINE ANDRADE HERNÁNDEZ  
TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE  
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**DIRECTORA DE TRABAJO DE GRADO  
Mg. ALICE CASTAÑO LORA  
CODIRECTOR  
Mg. JUAN CAMILO ZÚÑIGA**

**UNIVERSIDAD ICESI  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI  
2017**

## **AGRADECIMIENTOS**

A mí querida tutora y maestra Alice Castaño Lora, por su dedicación y entrega durante todo este proceso de investigación. Por transmitir a sus estudiantes el amor por la literatura y permitir que naveguemos en ese universo infinito de posibilidades para enamorar de la lectura a nuestros estudiantes.

A Juan Camilo Zúñiga como codirector de mi tesis, por su calidad humana, compromiso y responsabilidad en la asesoría de esta investigación.

A mis compañeros del grupo 2 de la Maestría en Educación, les digo gracias, porque esta experiencia no habría sido la misma sin ustedes en este largo camino de aprendizaje. Por las risas en esos espacios de compartir y por sus valiosos aportes, que permitieron enriquecerme como persona y maestra.

A los docentes de la Maestría en Educación, porque cada uno plasmó en mí la necesidad de seguir aprendiendo.

A mi familia, por su amor, su apoyo, su paciencia y comprensión durante estos dos años. Por esos momentos que dejamos de compartir en beneficio de esta investigación.

<b>Contenido</b>	
<b>RESUMEN</b> .....	7
<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	8
<b>2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	9
<b>3. JUSTIFICACIÓN</b> .....	12
<b>4. OBJETIVOS</b> .....	13
<b>5. MARCO TEÓRICO</b> .....	14
5.1. La lectura un medio para el aprendizaje .....	15
5.1.1. El camino hacia la lectura comprensiva .....	16
5.1.1.1 El Concepto de estrategia .....	17
5.1.2. Aprendiendo estrategias para la comprensión .....	19
5.1.2.1. Métodos para la enseñanza de estrategias: Enseñanza directa y modelo de enseñanza recíproca .....	20
5.1.2.2. Las estrategias de lectura en tres momentos: antes, durante y después .....	22
5.1.3. Del nivel literal al nivel inferencial .....	24
5.2. La novela policiaca .....	28
5.2.1. Características de la novela policiaca .....	29
5.2.2. Las implicaciones cognitivas de la literatura policial .....	30
5.2.3. Razonamiento abductivo .....	32
<b>6. METODOLOGÍA</b> .....	34
6.1 Sistematización como investigación .....	34
6.2. Secuencia didáctica .....	35
6.3 Contexto de la investigación .....	36
6.4 Sujetos de la investigación y muestra .....	36
6.5 Fuentes e instrumentos de recolección de datos .....	37
6.6 Categorías de Análisis .....	43
6.7. Descripción de la secuencia didáctica .....	44
<b>7. ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN</b> .....	45
7.1. Diagnóstico de los niveles de lectura .....	45

7.2. Estrategias para desarrollar los niveles de lectura.....	52
7.2.1. Antes de la lectura .....	53
7.2.2. Durante la lectura .....	56
7.2.3. Después de la lectura .....	63
7.3. La evaluación.....	64
<b>CONCLUSIONES</b> .....	76
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	79
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	82
<b>ANEXOS</b> .....	83

## **CONTENIDO DE TABLAS**

Tabla 1. Momentos de lectura .....	22
Tabla 2. Tipos de inferencias .....	27
Tabla 3. Recorrido abductivo (Tomado de Harrowitz, 1983, citado por Correa y Otero, p.307) .....	33
Tabla 4. Rejilla de análisis de texto .....	46
Tabla 5. Clasificación de los niveles de lectura literal e inferencial .....	46
Tabla 6. Rejilla de análisis de la novela “El sospechoso viste de negro” .....	57
Tabla 7. Análisis del tipo de razonamiento para la elaboración de inferencias .....	70
Tabla 8. Clasificación de las preguntas según el nivel de comprensión.....	72

## **CONTENIDO DE ILUSTRACIONES**

Ilustración 1. Rejilla de estudiante E9 en nivel literal .....	48
Ilustración 2. Rejilla de estudiante E3 en nivel de inferencia de tipo I .....	49
Ilustración 3. Rejilla de estudiante E5 en nivel de inferencia de tipo II .....	50
Ilustración 4. Rejilla de estudiante E1 en nivel de inferencia de tipo III.....	51
Ilustración 5. Estudiante E1:Rejilla de análisis de la novela (nivel de inferencia sin definir.....	58
Ilustración 6. Estudiante E6:Rejilla de análisis de la novela (inferencia de tipo II).....	58

Ilustración 7. Estudiante E4:Rejilla de análisis de la novela(inferencia de tipo III).....	59
Ilustración 8. Estudiante E5:Rejilla de análisis de la novela(hipótesis acertada).....	60
Ilustración 9. Línea de tiempo.....	64
Ilustración 10. Dibujo elaborado por los estudiantes.....	68
Ilustración 11. Preguntas modelo(Momento 6-componente 1).....	71
Ilustración 12. Gráfica Etapa inicial: Diagnóstico de niveles.....	73
Ilustración 13. Cuadro comparativo etapa inicial - etapa final.....	74

## **CONTENIDO DE FORMATOS**

Formato 1. Diseño general de las secuencias didácticas.....	38
Formato 2. Planeación de los momentos .....	41
Formato 3. Selección de momentos para analizar .....	42
Formato 4. Acercamiento analítico.....	43

## **CONTENIDO DE ANEXOS**

Anexo 1 Rejilla de análisis de texto.....	83
Anexo 2 Texto: Cuento policial.....	83
Anexo 3 Rejilla de análisis de la novela “El sospechoso viste de negro” .....	84
Anexo 4. Formato de planeación de momentos de la secuencia didáctica .....	85

## RESUMEN

Esta investigación inicia presentando la importancia de la lectura y sus procesos. Lo cual implica entender la comprensión como inherente a la lectura. Así mismo, es necesario mencionar las estrategias de lectura para la comprensión desde un método que involucre tanto al maestro como al estudiante, ambos miembros activos del proceso. Estas estrategias aparecen distribuidas en tres etapas: antes, durante y después de la lectura, las cuales contribuyen en el avance del nivel literal al nivel inferencial de comprensión. Para llevar a cabo esta transición se escogió el relato policiaco como eje textual que contiene unas características enigmáticas y de relación de sucesos que suscita la realización de inferencias. A través de la secuencia didáctica se organizaron las actividades que permitieron recolectar y analizar los datos, cuyo resultado permite concluir que el relato policiaco un texto adecuado para desarrollar la capacidad inferencial.

**Palabras clave:** estrategias, nivel literal, nivel inferencial, comprensión lectora, secuencia didáctica, relato policiaco

## 1. INTRODUCCIÓN

Alcanzar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes es cada vez más un reto para los docentes, tanto de las escuelas privadas como públicas. Pero es en estas últimas, en donde se visibiliza con mayor intensidad la necesidad de una intervención estratégica para lograrlo. Esto es evidente no sólo en los resultados de las pruebas de Estado, sino también en el desempeño académico de muchos de los estudiantes. Desde la didáctica se plantea que la enseñanza de estrategias de lectura, puede subsanar en parte los problemas de comprensión lectora que se manifiestan en los estudiantes al leer diferentes tipos de textos.

Esta investigación se enfocó en la búsqueda de perspectivas teóricas que permitieran establecer una propuesta que apuntara a aliviar en parte las dificultades de comprensión que presentan los estudiantes, de una forma más precisa, los de grado sexto de básica secundaria, cuya capacidad inferencial acorde con los resultados de pruebas internas y externas necesitaba ser fortalecida. Es así como empieza una búsqueda de propuestas que conducen a determinar las estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé, como medio aplicable a través de una secuencia didáctica para que los estudiantes desarrollen su capacidad inferencial. Como eje literario se tomó el relato policiaco, específicamente la novela de Norma Huidobro “El sospechoso viste de negro”, ya que este tipo de literatura cuenta con los elementos necesarios para la realización de inferencias. El análisis de los resultados se realizará a partir de las categorizaciones presentadas por Ripoll en cuanto a los tipos de inferencias; y la clasificación de preguntas por niveles propuestas por Solé.

Esta investigación intentará mostrar, como resultado de todo el proceso de observación y análisis de los datos recolectados en el aula, unas conclusiones que permitan visualizar los alcances y/o dificultades que se pueden presentar al intentar desarrollar la capacidad inferencial de los estudiantes a través de la lectura de relatos policiacos, teniendo en cuenta que este tipo de textos, no son los únicos en los que se puede explorar el desarrollo del nivel inferencial.



## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para plantear la problemática se tomaron en cuenta dos miradas, una desde los resultados de las pruebas estatales que se reflejan en el índice sintético de calidad y la otra desde aspectos propios de la institución.

Desde la primera mirada, se puede decir que actualmente el aprendizaje de los estudiantes en Colombia se mide a través de los resultados de las Pruebas Saber 3, 5, 9, el objetivo, según el Icfes, es contribuir en el mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, a través de evaluaciones periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica. Un artículo de la revista Semana publicado en 2014 sobre la prueba PISA de 2012, revela que Colombia quedó en el puesto 61 entre 65 países en la prueba de lectura y matemáticas, un resultado poco positivo. Este tipo de prueba internacional y las diferentes pruebas nacionales que miden el nivel educativo de nuestro país, demuestran que es necesario realizar un cambio en los procesos de construcción de conocimientos y en la adquisición de nuevas estrategias para realizar lectura más allá del nivel literal. Para el objeto de esta investigación se especifica el resultado de grado 5 en la prueba de lenguaje de 2015 de los estudiantes de la I.E.T.I. Carlos Holguín Mallarino, ya que esta es la prueba que presentó el grupo focalizado.

En Colombia, el resultado promedio fue de 297 puntos; en la entidad territorial fue de 307 y en la Institución Educativa Carlos Holguín Mallarino fue de 218. Acorde a las competencias específicas objeto de estudio, la institución educativa presenta bajos porcentajes en la Prueba Saber 5 tanto en la competencia escritora como lectora. Comparando los resultados en competencia escritora, entre la entidad territorial y la institución, los resultados de esta última son un 25% más deficiente; lo cual está reflejado en el 64% de respuestas incorrectas marcadas por los estudiantes. Se evidencian dificultades con los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, la lengua y la gramática textual que regulan la cohesión y la coherencia del mismo.

En cuanto a la competencia lectora, al comparar la institución con la entidad territorial, los resultados de la institución son un 22% más deficiente, lo que se ve reflejado en el

68% de respuestas incorrectas marcadas por los estudiantes. Tienen dificultades en la recuperación de información implícita y explícita de los contenidos y situaciones comunicativas de los textos. Es decir, que el puntaje promedio de la institución educativa es inferior respecto al puntaje nacional como de la entidad territorial.

Por otro lado, desde la mirada institucional, se puede decir que muchas veces los niños y las niñas que inician secundaria, sobre todo en la escuela pública, son sometidos a un cambio drástico entre la metodología empleada por el maestro de primaria al de secundaria. En la Institución educativa Carlos Holguín Mallarino, los niños en primaria tienen un maestro que da la mayoría de las áreas, por lo tanto se acostumbran a un ritmo de trabajo diferente al que tienen al iniciar grado sexto en secundaria. Los maestros son diferentes para cada asignatura, las metodologías también y los textos integrados cambian por diversos tipos de textos que deben leer. Muchas veces el maestro de secundaria adopta una postura más rígida y se involucra menos durante el proceso de lectura, asumiendo que el estudiante ya es un lector preparado y que cuenta con las estrategias para enfrentar la comprensión de los textos. Esto llega a ocasionar que aquellos estudiantes que no han logrado adquirir un hábito o gusto por la lectura, terminen simplemente por dar cumplimiento a las exigencias del maestro, en algunos casos, y otros simplemente pierden el interés ya que se bloquean y no son capaces de encontrar un significado a lo que leen. Además del hecho, de que posiblemente no cuentan con las estrategias adecuadas para darle un sentido global al texto o alcanzar un nivel de comprensión que vaya más allá del literal.

Lo anterior confirma la necesidad de evaluar las estrategias en el aula bajo las cuales se realiza el ejercicio de comprensión lectora a las que son sometidos los niños de grado sexto. En los estándares básicos de lenguaje se propone una literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante, en la cual se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones e interpretaciones.

Acorde con el índice sintético de calidad y las Pruebas Saber 5 más del 80% de los estudiantes de la institución educativa se encuentran entre el nivel insuficiente y mínimo en las pruebas de Lenguaje, mostrando que el nivel de comprensión literal se sobrepone al inferencial por el tipo de respuestas que eligen, en las cuales poco se

evidencia su capacidad para establecer relaciones entre diferentes aspectos que se presentan en los textos que leen. Así reafirma la necesidad de mejorar el nivel de estos estudiantes en cuanto a las competencias que les corresponde desarrollar al iniciar la básica secundaria y que encontramos en los estándares básicos de lenguaje y se relacionan a su vez con las competencias insuficientes descritas anteriormente en las pruebas saber y el objeto de estudio de esta investigación. Estos son:

- Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.
- Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.

Es interés de esta investigación propiciar situaciones de aprendizaje como estrategia para desarrollar la capacidad inferencial a través de la lectura de relatos policíacos de los estudiantes de grado sexto de la institución educativa Carlos Holguín Mallarino de la sede Miguel de Pombo. Además se espera que los estudiantes desarrollen un hábito y un gusto particular por la lectura de este tipo de textos, inicialmente, con el fin de subir el nivel de comprensión lectora. De la misma forma, que este proceso que se inicie con ellos a partir de esta investigación se refleje en las pruebas saber 9.

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo desarrollar la capacidad inferencial a través de la lectura de relatos policíacos en los estudiantes del grupo sexto-uno de la I.E.T.I Carlos Holguín Mallarino, sede Miguel de Pombo?

## 2. JUSTIFICACIÓN

La comprensión lectora es fundamental en todo proceso de aprendizaje, sin eximir ningún área del conocimiento. El deber ser en la escuela, es que los estudiantes avancen cada día en ese proceso y por ende los textos que hacen parte de este se van complejizando. Esto exige al estudiante, avanzar de un nivel de comprensión literal a uno inferencial y posteriormente al nivel crítico.

Es así, como esta propuesta de investigación pretende que los estudiantes que inician la etapa de la básica secundaria y que presentan bajos desempeños en la comprensión e interpretación textual, de acuerdo con resultados de pruebas internas y externas, avancen del nivel literal de comprensión a un nivel de comprensión inferencial, a través de estrategias de comprensión lectora que se desarrollarán a partir de lectura de relatos policíacos.

Este tipo de texto le permite al lector crear hipótesis, relacionar hechos e indicios, indagar acerca de la información más relevante que no está explícita en el texto y que le permite llegar a la construcción de inferencias. Es allí donde radica su pertinencia, ya que contiene elementos enigmáticos que mantienen al lector en un estado de alerta constante frente a los vacíos que puede encontrar y lo obligan a emplear determinadas estrategias de lectura que lo lleven a un nivel de comprensión inferencial más elevado. Estas razones son las que hacen del relato policíaco un texto apropiado para desarrollar la capacidad inferencial en los estudiantes a través de la aplicación de las estrategias de lectura.

### 3. OBJETIVOS

#### **Objetivo general**

Desarrollar la capacidad inferencial a través de la lectura de relatos policíacos en los estudiantes del grupo sexto-uno de la I.E.T.I Carlos Holguín Mallarino, sede Miguel de Pombo.

#### **Objetivos específicos**

- Caracterizar el tipo de lectura que presentan los estudiantes al inicio de la secuencia didáctica.
- Implementar una secuencia didáctica que permita evidenciar el proceso de desarrollo de la capacidad inferencial en los estudiantes mediante la lectura de los relatos policíacos.
- Evaluar el impacto de las estrategias de lectura aplicadas para el desarrollo de la capacidad inferencial en los estudiantes.

#### 4. MARCO TEÓRICO

Los procesos de lectura que generalmente se emplean en la escuela inician con la lectura en voz alta, en la que uno o varios estudiantes de forma alterna, participan leyendo por párrafos y se corrigen los errores de pronunciación que se puedan presentar. Seguido a esto, se realizan preguntas muy cercanas al texto, bajo el modelo 2/3, en el que el maestro habla dos de cada tres veces y por lo general termina con una guía de preguntas de conocimiento, que exige una ejecución de operaciones más orientadas al nivel literal, que al inferencial.

Durante este proceso, poco o nada se evidencia que el estudiante pueda aprender estrategias de lectura que le ayuden en la comprensión de lo que lee. Enseñar estas estrategias es el primer paso para lograr que los estudiantes avancen al nivel inferencial de comprensión y posteriormente al crítico.

Parafraseando a Gordillo y Flórez (2009), el concepto de inferencia retoma tanto las deducciones que son estrictamente lógicas, como las suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos, que permiten presuponer otros. En un texto no todo aparece de forma explícita, hay una enorme cantidad de implícitos (según el tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la inferencia.

A través de esta investigación se pretende que los estudiantes aprendan algunas estrategias de lectura, presentadas a través de una secuencia didáctica, para que logren avanzar al nivel de comprensión inferencial. Por esta razón, el marco teórico abarca dos grandes capítulos: el primero presenta contenidos muy específicos, inicia en el reconocimiento de la importancia de la lectura, las estrategias de lectura, para luego, establecer las pautas para una comprensión lectora inferencial. El segundo, describe la novela policiaca como el género que contiene los elementos para iniciar al estudiante en el aprendizaje de esas estrategias de lectura, y a su vez, estas le permitan avanzar hacia un nivel de comprensión lectora inferencial.

## 5.1. La lectura, un medio para el aprendizaje

La lectura en la escuela se ha centrado en un proceso de descodificación de fonemas en las primeras etapas de la escolaridad y cuando el estudiante da cuenta de tener un sistema codificado, el nivel de las lecturas se va complejizando ya que, el ejercicio lector no es exclusivo de la clase de lenguaje, sino que otras áreas también solicitan de este ejercicio. En este sentido, Solé (2006) establece que la lectura en la escuela puede seguir dos caminos:

Uno, pretende que los niños y jóvenes se familiaricen con la literatura y adquieran el hábito de la lectura; mediante el otro, los alumnos deben servirse de ella para acceder a nuevos contenidos de aprendizaje en las diversas áreas que conforman el currículum escolar. (...) lo que se pretende es que guste leer y que se aprenda leyendo, (...) Sin embargo, es un hecho que estos objetivos no siempre se consiguen, (...) (p.31)

Acorde con lo anterior, aunque son muchas las estrategias, métodos y recursos que se han utilizado para conseguir que los estudiantes desarrollen el gusto por la lectura y sean capaces de comprender lo que están leyendo de manera que se convierta en aprendizaje significativo para ellos, el proceso lector que realizan los estudiantes no es siempre efectivo y como consecuencia de esto se evidencian los bajos resultados en el desempeño académico de algunos de los estudiantes en las pruebas estatales. De acuerdo con lo mencionado por Solé, la lectura es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes en todas las áreas del currículum escolar y tal vez no se ha orientado bien la consecución de este objetivo.

Ya que la lectura y los procesos que implica lograr una buena ejecución de esta son eje central de la investigación, es importante tener un concepto claro de lo que significa leer como punto de partida. Este concepto se retoma de Solé (2006), quien explica que “Leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p.18). Esto sugiere que la lectura implica de forma simultánea el conocimiento de la estructura del texto y la realización de aportes enfocados en ideas, objetivos y experiencias previas al texto. Además, el lector debe implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua, en el cual tiene en cuenta

tanto la información que le brinda el texto como la que ya posee, para corroborar en otro proceso, las predicciones o inferencias que había planteado.

Es así como el modelo interactivo propuesto por Solé (1997) ha integrado diversos enfoques que explican los procesos de lectura en dos jerarquías: ascendente –bottom up-, el cual es un proceso basado en los datos o información que ofrece el texto, empezando por las letras, las palabras, es decir seguir una secuencia hacia la decodificación total que conducirá a comprender el texto; y descendente –top down- en el cual el lector hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para realizar anticipaciones sobre el texto y después de procesar el texto, las verifica.

De este modelo, lo importante es la posición que tome el lector frente al texto. Un lector que no solo se basa en la decodificación sino que además, se vale de sus conocimientos previos, realiza inferencias, se plantea hipótesis, construye interpretaciones de lo que lee, resume y busca ampliar la información, podrá comprender lo que lee y estará haciendo uso simultáneo de las dos jerarquías: bottom up y top down.

Lo que debe quedar claro, es que siempre que leemos como lectores activos, aprendemos algo. Ya sea que la lectura se realice por placer o porque en el objetivo inicial nos planteamos aprender sobre un tema específico, la diferencia está en las estrategias que utilizamos en un tipo de lectura u otra.

### **5.1.1. El camino hacia la lectura comprensiva**

Alcanzar la comprensión de un texto no es un camino fácil todo el tiempo. Como ya hemos mencionado, no basta solo con ser excelentes decodificadores, realizar una lectura comprensiva tiene muchas implicaciones. Una de esas implicaciones es tener, desde el inicio de la lectura, más clara la intención o los objetivos que se propone al realizarla; esto es lo que le da sentido a la lectura. Es recomendable que los estudiantes lean teniendo en cuenta la intención (información, placer, captar una idea central, etc.) con la cual se acerca a determinado texto, de esta forma pueden activar diversas estrategias y llegar a comprender lo propuesto por el autor. Según Solé (2006)



“El tema de los objetivos que el lector se propone es crucial, porque determina tanto las estrategias responsables de la comprensión como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella, a medida que lee.” (p.35). El problema radica en que los lectores no expertos, no tienen claridad o desconocen las estrategias que deben utilizar durante el proceso de lectura. En este sentido, el maestro se convierte en un guía que facilita que el estudiante aplique las estrategias que necesita.

#### *5.1.1.1 El Concepto de estrategia*

Es necesario entonces tener claro el concepto de estrategia, antes de mencionar aquellas, propuestas por los autores para aplicar en los procesos de lectura que conducen a alcanzar un mejor nivel de comprensión. La siguiente definición la proponen García J.A., Martín J.I., Luque J.L., Santamaría C., (1995)

Podemos considerar la estrategia desde la teoría de la acción; de esta manera una estrategia implicaría la utilización óptima de una serie de acciones que conducen a la consecución de una meta... Que la estrategia implique una serie de acciones orientadas a una meta no debe significar que identifiquemos las estrategias con una secuencia de acciones concretas, la estrategia no es una representación detallada de la secuencia de acciones, sino más bien una instrucción de carácter global necesaria para realizar las elecciones oportunas en el transcurso de la acción. (pp. 49-50)

En este sentido, se debe aclarar que el uso de las estrategias no requiere de un orden. No se privilegia una u otra. Estas son presentadas al lector y él debe establecer cuáles son las más apropiadas, acorde al proceso de lectura que afronte.

En una línea similar, pero más específica, la estrategia es definida por Solé (2006) como:

(...)procedimientos<sup>1</sup> de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.

---

<sup>1</sup> Un procedimiento- llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. (Coll, 1987;89 citado en Solé, 2006)

Lo anterior implica que se deben enseñar estrategias para la comprensión lectora y que estas no son infalibles, ni precisas. Por el contrario esa mentalidad estratégica es flexible y adaptable, por lo tanto al ser usada por los estudiantes permite transmitir lo que construyó a diferentes tipos de lectura y contribuir en su formación y aprendizaje significativo.

Acorde con Palisnesar y Brown (1984), citados por Solé, después de que se posea una habilidad razonable para descifrar el código escrito, la comprensión de lo que se lee es el resultado de tres condiciones:

1. La claridad y coherencia del texto, una estructura que sea familiar o conocida, un nivel aceptable de sintaxis, léxico y cohesión. *La "significatividad lógica", del contenido que hay que aprender.*<sup>2</sup>
2. El grado de conocimiento previo que tenga el lector, para que pueda comprender. Lo cual no implica que sepa el contenido del texto, pero sí que sus conocimientos no sean tan distantes para que le permita atribuir significado, una característica de la comprensión.
3. Las estrategias que utiliza el lector para intensificar la comprensión de lo que lee y recordarlo; además para detectar y corregir las fallas al comprender. Son estas estrategias las que permitan realizar una adecuada interpretación de lo que lee y determinar lo que entiende y lo que no, siendo capaz de buscar soluciones.

Estas condiciones son aplicables para cualquier tipo de texto. Cuando nos enfrentamos a un texto que comprendemos, no hay problema alguno. Pero, cuando nos enfrentamos a textos de significado complejo, es necesario aplicar diversas estrategias que implican hacer un alto en la lectura, antes de continuar avanzando. Por tanto, es necesario enseñar estrategias de comprensión para formar lectores competentes y autónomos, capaces de enfrentarse a la lectura de diferentes textos y aprender de ellos a partir de lo que escucha, discute o debate. Bien lo señala Solé (2006) cuando afirma: "Enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender" (p.62).

---

<sup>2</sup> (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) citado en Solé, 2006

### **5.1.2. Aprendiendo estrategias para la comprensión**

El uso de estrategias de lectura es una necesidad, más aún, si se habla de lectores no expertos que están en proceso de mejorar su nivel de comprensión. Van Dijk y Kintsch (1983) citados en García et al. (1995) se han dedicado a analizar la naturaleza del uso de los procesos estratégicos y han postulado su necesidad, a través de las siguientes razones:

1. Los seres humanos tenemos una memoria limitada, especialmente, una capacidad de memoria a corto plazo limitada (véase, p. ej., la reciente teoría de Just y Carpenter, 1992).
2. El hablante o lector no puede procesar muchos tipos de información al mismo tiempo.
3. La producción y comprensión de expresiones es lineal, mientras que la mayor parte de las estructuras de reglas pertinentes para el procesamiento son jerárquicas.
4. La producción y comprensión del lenguaje requiere no sólo información lingüística y gramatical, sino también, por ejemplo, información acerca del contexto, conocimientos episódicos, conocimientos del mundo, intenciones, planes, metas, etcétera.

Lo anterior justifica por qué los estudiantes deben aprender estrategias de lectura para la comprensión no solo de textos literarios, sino de cualquier tipo de texto que se le presente durante su etapa escolar. De acuerdo con Rumelhart y col. (1986) citado por García et al. (1995) “La aplicación de estrategias puede concebirse como un proceso de comprobación de hipótesis, capaz de fabricar, en cada momento, “un traje hecho a la medida” de cada situación”; En este sentido, los autores resaltan la importancia de poseer la capacidad de decidir qué estrategias más relevantes se usan, respecto a otras, dependiendo del nivel de desarrollo del individuo, el tipo de texto, los conocimientos previos que se tienen del tema y los objetivos que se consideren más importantes. Este proceso de comprobación de hipótesis garantiza el óptimo uso de los recursos disponibles y hace abordables los complejos procesos de comprensión y memoria de textos.

Es así como al enseñar estrategias de lectura a los estudiantes, es de vital importancia hacer énfasis en que las estrategias que se usen, se deben seleccionar acorde con la intención o propósito de lectura y que en la medida de que estas se empleen en los

diferentes tipos de textos, el lector será capaz de clasificar cuáles son más relevantes en el proceso de comprensión de cada texto en particular, que es a lo que se refiere Rumelhart y col. con la expresión “un traje hecho a la medida”.

#### *5.1.2.1. Métodos para la enseñanza de estrategias: Enseñanza directa y modelo de enseñanza recíproca*

Esta intervención que realiza el maestro al enseñar estrategias para mejorar el nivel de comprensión de los estudiantes, debe ser organizada y planeada. Para tal fin, se pone en consideración un conjunto de propuestas para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora que se enmarcan en dos métodos, uno denominado “enseñanza directa” que Baumann (1985; 1990) citado por García et al. (1995) divide en 5 etapas:

1. Introducción: se les explican a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en qué les van a ser útiles para la lectura.
2. Ejemplo: como continuación de la introducción, se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a los alumnos a entender lo que van a aprender.
3. Enseñanza directa: el profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero es el profesor quien está a cargo de la enseñanza.
4. Aplicación dirigida por el profesor: los alumnos deben poner en práctica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión del profesor. Este puede realizar un seguimiento de los alumnos y, si es necesario, volver a enseñar.
5. Práctica individual: el alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo.

Aunque no hay un método infalible, como ya lo habíamos mencionado en un párrafo anterior, este permite un acercamiento al trabajo con la secuencia didáctica, ya que por la jerarquización que presenta en sus etapas, es posible incluir las actividades que permitirán aplicar las estrategias de lectura en tres fases: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura (Solé 2006).

A pesar de que el método de enseñanza directa es cercano a la secuencia, presenta cierta rigurosidad frente a la participación del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje, ya que la mayor parte del trabajo corresponde al maestro.

A partir de esto, aparece el modelo de enseñanza recíproca, propuesto por Palisnesar y Brown (1984) y citado en Solé (2006) al que se refieren como:

El modelo diseñado para enseñar a utilizar cuatro estrategias básicas de comprensión de textos – formular predicciones, plantearse preguntas sobre el texto, clarificar dudas y resumirlo-, se basa en la discusión sobre el fragmento que se trata de comprender, discusión dirigida por turnos por los distintos participantes. (p.69)

A lo que las autoras agregan, que en este caso el maestro actúa mostrando un modelo experto, en el que los estudiantes pueden dar cuenta de cómo se solucionan determinados problemas; vela por mantener los objetivos de la tarea, centra la discusión en el texto y vigila que se apliquen las estrategias que trata de enseñar; así mismo, supervisa y corrige a los estudiantes que dirigen la discusión para que asuman la responsabilidad y control que les compete.

En lo que respecta a esta investigación ambos métodos son válidos y realizan aportes al diseño de la secuencia que permitirá aplicar las estrategias de lectura. En particular este último, aporta claridad frente a cuatro estrategias específicas y da una participación un poco más amplia al estudiante, aunque es notable que la diferencia entre el uno y el otro es mínima. En realidad son más semejantes de lo que parecen y como lo menciona Solé “el enfoque general (...) debe presidir la enseñanza de estrategias de comprensión lectora: un enfoque basado en la participación conjunta- aunque con responsabilidades diversas- de profesor y alumno con la finalidad que éste devenga autónomo y competente en la lectura”. (p. 71). Es así que lo más importante es, que sin importar el método que se utilice o si se toma parte de uno y otro, lo esencial es que el estudiante se convierta en un lector competente, capaz de emplear adecuadamente las estrategias de lectura que considere necesarias para comprender y aprender de cualquier tipo de texto.

### 5.1.2.2. Las estrategias de lectura en tres momentos: antes, durante y después

Las estrategias de comprensión lectora que se proponen, están basadas en la propuesta de Solé (2006) quien realiza una distinción de tres momentos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. En cada uno de estos se ubican determinadas estrategias, que a continuación serán mencionadas, pero sólo se tomarán en cuenta, aquellas que van a estar directamente relacionadas en la construcción de la secuencia didáctica, la cual también se organizará por momentos acorde a la propuesta de Solé.

En la siguiente tabla se explican los tres momentos que menciona la autora, y las estrategias que propone trabajar en cada uno de ellos. Aunque ella aclara que estas pueden variar entre los tres momentos.

**Tabla 1. Momentos de lectura**

MOMENTOS	ESTRATEGIA	CARACTERÍSTICAS
ANTES DE LA LECTURA	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prever ayudas que puedan necesitar los estudiantes.</li> <li>- Promover situaciones que se aproximen al contexto real.</li> <li>- Fomentar el gusto por la lectura.</li> </ul>
	Presentar los objetivos de lectura	- Los objetivos que se plantean los lectores determinan las estrategias que se aplicarán en cada caso.
	Activar el conocimiento previo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brindar información acerca del tipo de texto que se va a leer.</li> <li>-Motivar a los estudiantes a que expresen lo que saben acerca del texto.</li> <li>-Atención y direccionamiento del maestro frente a los aportes de los estudiantes.</li> </ul>
	Establecer predicciones sobre el texto	-Realizar predicciones a partir del título, las ilustraciones, subtítulos y otros índices textuales que permiten anticiparse ante el contenido del texto.
DURANTE LA LECTURA	Elaboración de hipótesis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajustadas y razonadas a lo que va a encontrar en el texto.</li> <li>-Basadas en la interpretación de lo leído, el bagaje de conocimientos y experiencias del lector.</li> </ul>
	Recapitulación	- Permite exponer lo leído.
	Aclarar dudas acerca del texto	- Comprobar su comprensión del texto a través de preguntas que se realiza el lector.

DESPUÉS DE LA LECTURA	Recapitulación	- Retomar de forma secuencial lo más significativo de la totalidad del texto
	Formular preguntas	- Preguntas de respuesta literal: su respuesta se encuentra literal y directamente en el texto. - Preguntas piensa y busca: su respuesta es deducible, y requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias. - Preguntas de elaboración personal: su referente es el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exige la intervención del conocimiento y/u opinión del lector.

Como ya se había mencionado acerca del empleo de estas estrategias, no existe realmente una rigurosidad o estricto orden en el uso de las anteriormente especificadas en el momento antes de lectura y tampoco en las que se mencionarán posteriormente. Por ejemplo, el establecer predicciones o formular hipótesis son herramientas muy valiosas durante la lectura del texto, ya que esto permite crear expectativa en el estudiante frente a lo que lee, además lo convoca a analizar lo que ha leído en la búsqueda de ser más asertivo en sus predicciones.

Las estrategias que se proponen pueden ser enseñadas al estudiante cuando el maestro las utiliza, pero al mismo tiempo brindando la oportunidad al estudiante que participe de ellas. “Su enseñanza no puede realizarse, pues, al margen de la actividad de leer, sino en lo que vamos a llamar *tareas de lectura compartida*.” (Solé, 2006, p.104) Es decir que solo durante la actividad lectora es posible que el estudiante mejore la comprensión lectora.

La gran ventaja que aporta la propuesta anterior de la autora es que estas estrategias al no tener un orden estricto, se pueden adaptar según lo requiera el tipo de texto que se lee. Además es muy importante resaltar que esta propuesta permite realizar una secuencia de actividades que se sale de la lectura convencional de la escuela, en la que se ordenan que capítulos leer y luego se da el modelo de pregunta/ respuesta, en la que el maestro todo el tiempo dirige la discusión. El estudiante tiene su cuota de participación y se prepara para el momento de la lectura individual, en la que él, de forma autónoma, podrá aplicar las estrategias de lectura que considere pertinentes al texto que le ocupa.

Al respecto concierne lo siguiente:

Además de fomentar la lectura independiente por el placer de leer, la escuela puede proponerse el objetivo de promover, en tareas de lectura individual, el uso de determinadas estrategias. (...) se le pueden proporcionar al alumno materiales preparados para que practique por su cuenta algunas estrategias que puedan haber sido objeto de tareas de lectura compartida, con toda la clase o en pequeños grupos o parejas(...) (Solé 2006, p.107).

Lo anterior es fundamental para que el maestro pueda valorar que tan efectivo ha sido el proceso de lectura compartida, en el que se evidencia como aplica las estrategias de lectura en aras de mejorar su nivel de comprensión lectora.

### **5.1.3. Del nivel literal al nivel inferencial**

Se ha mencionado que las estrategias de lectura que se enseñan a los estudiantes tienen la finalidad de mejorar su nivel de comprensión lectora. En el caso específico de esta investigación es que logren pasar de un nivel literal a un nivel inferencial, dado que el problema encontrado se centra en que su nivel de comprensión de lectura se queda en lo que encuentran a simple vista en el texto y lo que se busca es que sean capaces de leer entre líneas. Es necesario entonces nombrar algunos aspectos que caracterizan un nivel y otro, para establecer claridad hacia dónde se quiere llevar al estudiante a través de las estrategias de lectura que se plantearán en la secuencia didáctica.

Para establecer estas características, se parte de los planteamientos citados por Gordillo y Flórez (2009) quienes explican que el nivel literal comprende el reconocimiento de la estructura base del texto y la captación de lo que éste dice. A su vez, dividen el nivel literal en primario y de profundidad. El primario se centra en las ideas que se exponen en el texto por reconocimiento o evocación de los hechos. Este reconocimiento consiste en la identificación de los elementos del texto, que según los autores pueden ser:

1. de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o relato;
2. de secuencias: identifica el orden de las acciones;
3. por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos;
4. de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones. (p.97)



En cambio en el nivel literal de profundidad, como su título lo indica requiere una lectura más profunda hacia la comprensión del texto, reconociendo las ideas en secuencia y el tema principal. En este sentido, habría que demarcar un límite para no confundir este nivel con el inferencial, dado el hecho de que se menciona la realización de una lectura más profunda, pero que continúa basándose en la estructuración del texto y de sus ideas. Es decir que permanece en un nivel de identificación.

Para “ir más allá” de lo que se puede lograr en el nivel literal, se debe pasar al nivel inferencial. Según lo planteado por los mismos autores,

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que va más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. (p.98)

En el mismo sentido Cassany, Luna y Sanz<sup>3</sup> citados por Jouini (2005) definen que:

la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión (...) Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía. (p. 102)

Avanzar a este nivel no es sencillo para los estudiantes por las exigencias que demanda. Por esto se hace necesario, aplicar las estrategias de lectura adecuadas para lograr que el estudiante avance al nivel inferencial durante el ejercicio de lectura compartida. Estas estrategias deben estar orientadas a ejecutar ciertas operaciones que exige este nivel. Según los autores (ibíd., p.98) estas operaciones son:

1. inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacer- lo más informativo, interesante y convincente;
2. inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;

---

<sup>3</sup> CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Gloria (2000) Enseñar lengua., Graó, 5a ed. Barcelona

3. inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;
4. inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
5. predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
6. interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

Así como, el uso de estrategias no tiene un orden estricto u obligatoriedad, estas operaciones que implican el nivel inferencial tampoco lo tienen. Dependiendo del objetivo planteado y del tipo de texto, el estudiante determinará cuales operaciones ejecutará para alcanzar la comprensión de lo que lee.

En este sentido, partiendo de la preocupación de que los alumnos sean hábiles en la construcción de inferencias que necesitan para comprender de forma adecuada los textos, Ripoll (2015) propone una clasificación de las inferencias en la que integra las taxonomías existentes, debido a que estas pueden presentar los mismos términos de una forma incompatible. Ripoll las agrupa en una denominación neutra, que por organización de esta investigación, se presentan a través de la siguiente tabla:

**Tabla 2. Tipos de inferencias**

Inferencias de tipo I	<p>Pueden realizar por lo menos tres tipos de funciones:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Dar cohesión al texto relacionando referencias y referentes,</li><li>2. Solucionar ambigüedades</li><li>3. Aventurar el significado de palabras y expresiones desconocidas.</li></ol> <p>El lector necesita conocimiento sintáctico.</p>
Inferencias de tipo II	<p>Establece relaciones causa-efecto que no están explícitas en el texto.</p> <p>En textos narrativos se tiene en cuenta pensamientos, sentimientos, aspiraciones y objetivos de los personajes como causa de sus acciones.</p> <p>El lector debe tener conocimiento sobre las relaciones causa-efecto básicas y el funcionamiento de las cosas, conocimientos sobre el pensamiento y comportamiento de las personas, y el tema del texto.</p>
Inferencias de tipo III	<p>Implica hacer hipótesis sobre los sucesos del texto (consecuencias de lo narrado o descrito en el texto).</p> <p>En estas no se establecen relaciones entre elementos del texto, sino que se infieren nuevos elementos.</p> <p>Por su carácter causal los conocimientos que se necesitan para realizarlas, son muy similares a los que necesitan las inferencias de tipo II.</p>
Inferencias de tipo IV	<p>Los conocimientos generales y los conocimientos concretos sobre el tema del texto pueden suscitar infinidad de inferencias de este tipo. En otras clasificaciones se les llama inferencias elaborativas, estas inferencias tratan de contextualizar la información, permitiendo generar una interpretación coherente de lo leído.</p> <p>Los objetivos que se plantee el lector facilitan su formación.</p>
Inferencias de tipo V	<p>Responden a preguntas que consideran el texto en su conjunto o una parte amplia de él.</p> <p>Se hacen evidentes en la interpretación de un lenguaje figurado.</p> <p>Plantean el tema del texto cuando no está explícito.</p> <p>Aportan información para formar una representación mental del texto combinado con la información del texto y los conocimientos del lector.</p>

Lo importante es tener en cuenta que exige el nivel inferencial, para orientar correctamente las estrategias de lectura hacia el progreso del estudiante al enfrentarse a los tipos de texto que se le presentan durante su etapa escolar.

## **5.2. La novela policíaca**

Partiendo de los tipos de inferencia descritos anteriormente, es válido buscar en el variado universo literario, un género que permita trabajar de forma amplia las estrategias de lectura para mejorar el nivel inferencial de comprensión de los estudiantes. Para el caso específico de esta investigación, la atención estará centrada en la controversial novela policíaca, y a esto me refiero por la variedad de definiciones que se han elaborado. Algunas con más coincidencias que otras. Cerezo (2006) presenta una variedad de autores que la ha definido. Por ejemplo:

Regis Messac indica que la novela policíaca es un relato consagrado, ante todo, al descubrimiento metódico y gradual- por medio de instrumentos racionales y de circunstancias exactas- de un acontecimiento misterioso<sup>4</sup>. (...) Jacques Lacan dice que un enigma policíaco es todo aquel en el que se motivan a partir de un crimen o un delito la naturaleza o móviles del mismo, sus instrumentos, su ejecución, los descubrimientos para descubrir al autor de dicho crimen y el camino llevado para hacerle convicto<sup>5</sup>. (...) Julian Symons prefiere denominar el género como “novela o relato policíaco de suspense” y dice que para que una novela sea policíaca debe cumplir dos condiciones: presentar un problema y que este sea resuelto por un detective, ya sea aficionado o profesional<sup>6</sup>.

Es precisamente ese carácter metódico, misterioso, que presenta un problema que debe ser resuelto, el que hace de la novela policíaca un valioso instrumento para que el estudiante aprenda y aplica las estrategias de lectura que le permitan avanzar hacia el nivel de comprensión inferencial.

---

<sup>4</sup> Messac R. (1929). *La Detective Novel et l'influence de la pensée scientifique*, Paris, Champion

<sup>5</sup> Lacan J.(1994) “El seminario de la carta robada”, en Jacques Lacan, *Escritos 1. Siglo XXI Méjico*, p.10

<sup>6</sup> Symons J. (1982) *Historia del relato policial*. Brugerá, Barcelona. Pp.7-8

### 5.2.1. Características de la novela policíaca

Para continuar describiendo el género del cual se va valer esta investigación, vale la pena preguntarse ¿Qué hace que la novela policíaca sea la propuesta ideal para avanzar en los niveles de comprensión? La respuesta a esta pregunta se da a partir de ciertas características muy específicas que la novela policíaca posee. Según Correa, M., y Otero, L., (2009):

En este tipo de textos se crea un narrador que informa al narratario sobre la ocurrencia de crímenes al tiempo que aporta “pistas” que llevan o no a su resolución, procedimiento que se constituye en una manipulación discursiva donde se hace-hacer algo al otro sujeto textual valiéndose de una posición de saber. (p.304)

De acuerdo con el autor, se pone al narrador en el rol de quien manipula con recursos discursivos para adherir al lector al relato. Entre las características de relato policiaco como la novela, Peters y Carlsen (1991)<sup>7</sup> resaltan la existencia de “dicotomía progresiva/ digresiva del tiempo” en la que diferencia entre la temporalidad de la historia y la de la narración. Explican que a pesar de que los eventos suceden en un orden cronológico, el narrador manipula el orden en el que presenta los eventos para desviar la atención del lector a otros sucesos complementarios o secundarios relacionados con el crimen para desviar su interpretación del mismo.

Esta característica constituye uno de los elementos claves que contiene este tipo de relatos, ya que exige por parte del lector un nivel de comprensión mayor en el que tendrá que ejecutar operaciones de orden literal, pero sobre todo inferencial con el fin de comprender aquellas situaciones que no se encuentran explícitas en el relato.

Otra de las características que exponen los autores es la pugna entre la ley representada en el detective y su transgresor representada por el criminal. El detective es de quien se vale el narrador para dar a conocer las hipótesis que buscan esclarecer las razones del crimen. Este crimen, es el que altera la cotidianidad de los personajes y al describir como sucedió, es que se dan a conocer los indicios que llevarán al

---

<sup>7</sup> Citados en Correa, M., Otero, L. (2009)

narratorio a replantearse constantemente su comprensión del relato. La existencia de un detective, un crimen y un criminal también son abordados como características por Valles citado en Cerezo (2006) quien lo plantea desde la novela criminal en la que está inmersa, la novela policíaca y novela negra, indicando las siguientes como características en común:

- a. el hecho delictivo y la investigación que genera o solo el hecho delictivo se presenta como el tema principal,
- b. la acumulación de hechos que hagan referencia a la investigación o al hecho criminal, o a los dos,
- c. la presentación de la oposición o enfrentamiento que se produce entre el crimen y la justicia y el criminal y el investigador<sup>8</sup>

Estas características (a y b) refuerzan la idea de que el narrador puede organizar estos indicios en diferentes escenarios de manera tal que el lector puede formular soluciones falsas. Es la capacidad del narrador para persuadir en busca de la adhesión del lector al relato como lo indica Correa y Otero, y lo profundizan a partir de este planteamiento:

Las afirmaciones precedentes hacen referencia entonces a las características del paradigma indiciario, basado en la utilización de indicios oscuros o remotos de una manera especulativa para construir un modelo epistemológico (Ginzburg, 1983. Citado por Harrowitz, 1983), lo que implica la puesta en funcionamiento del proceso abductivo en tanto se buscan relaciones entre dichos indicios que dan lugar a hipótesis explicativas del hecho transgresor, en este caso el crimen. (Ibíd.:306)

Las anteriores características justifican la elección de la novela policíaca porque la organización del relato, en tanto a la forma como se narran los hechos y se presentan las pistas o indicios, movilizan en el lector una serie de procesos que incluyen la aplicación de estrategias como la recapitulación, la auto-formulación de preguntas, la elaboración de hipótesis, entre otras, que se consideren pertinentes para pasar de una lectura comprensiva centrada en el aspecto literal a uno inferencial.

### **5.2.2. Las implicaciones cognitivas de la literatura policial**

Ya habíamos mencionado en un capítulo anterior que el ejercicio de leer tiene varias implicaciones. No es sólo que suene con fluidez cuando se lea en voz alta, o que se logre descifrar correctamente el código escrito. Leer implica comprender como lo

---

<sup>8</sup> Valles Calatrava, J. R. La novela criminal española, cit., p.31

menciona Cassany (2006). Ahora bien, la lectura de cada tipo de texto es diferente y requiere que el lector sea consciente de esta particularidad, de esta manera podrá activar las estrategias de lectura que le permitirán comprenderlo.

Por ejemplo, la lectura de una novela o relato policial, implica ciertos procesos cognitivos que posiblemente no se ejecuten al leer una reseña o un artículo de una revista. Lo cual, no quiere decir que estos textos no requieran activar las estrategias de lectura. Medina (2011) explica las implicaciones que tiene la lectura de la novela policíaca así:

En la novela policíaca la presencia de reglas de inferencia<sup>9</sup> y deducciones lógicas es abundante. (...) Los detectives en la novela policíaca realizan un despliegue de deducciones y hacen uso del método hipotético-deductivo principalmente para esclarecer los misterios a los que se enfrentan. Así pues asistimos a un desfile de hipótesis o “ifs”<sup>10</sup> que finalmente son contrastadas en la práctica con el fin de refutarlas o confirmarlas. Este uso del razonamiento deductivo que lleva a cabo el detective estimula a su vez el razonamiento del lector quien, tal y como dijimos con anterioridad, acompaña al detective a lo largo de la resolución del misterio, siendo de esta forma co-partícipe en la investigación y el descubrimiento del misterio. (...) Así pues, la novela policíaca además de caracterizarse por ser un género de evasión que busca entretener es también un reto intelectual que se le plantea al lector. Dicho reto es un estímulo para el intelecto y el razonamiento deductivo del lector. (pp. 128-129)

Esta explicación del autor permite aclarar que la realización de hipótesis es un proceso que implica que el lector acuda a los conocimientos previos y los generados durante la lectura del texto, relacionándolos a través de inferencias para contrastarlas con lecturas posteriores. Es decir que la lectura de la novela policíaca, no solo permite aplicar algunas de las estrategias de lectura mencionadas, sino también, implica una exigencia desde el razonamiento deductivo del lector, que a su vez puede conducir a un razonamiento abductivo, para llegar a la comprensión global del relato.

---

<sup>9</sup> Una regla de inferencia sirve para llegar a una conclusión a partir de un conjunto de premisas. El silogismo hipotético es una de dichas reglas: Si  $P \rightarrow Q$  y  $Q \rightarrow R$  entonces,  $P \rightarrow R$  (Ibíd., pp.127-128)

<sup>10</sup> Hipótesis en ingles

### 5.2.3. Razonamiento abductivo

En el apartado anterior, se planteaba el papel que juega el razonamiento deductivo en la literatura policial, al cual se puede sumar el razonamiento abductivo que ya había sido mencionado en las características al referirse a la relación de los indicios, pero no ha sido definido aún.

Los razonamientos clásicos son la inducción y la deducción, pero en 1903 Charles Sanders Peirce presenta el razonamiento abductivo, el cual ya estaba definiendo años atrás. Para Peirce (1903) citado por Soler (2012) estos tres son modos de inferencia, pero solo la abducción permite generar ideas nuevas y plantea esta definición:

La abducción es el proceso de formar una hipótesis explicativa. Es la única operación lógica que introduce alguna idea nueva; pues la inducción no hace más que determinar un valor y la deducción desarrolla meramente las consecuencias necesarias de una pura hipótesis. (p.3)

Lo anterior implica un mayor trabajo cognitivo, ya que sin dejar de lado los hechos presentados en la novela policiaca, el estudiante a través del razonamiento abductivo puede introducir ideas nuevas acerca de lo que va a pasar, cuya probabilidad de asertividad puede ser cercana, ya que parte de la relación entre los indicios que brinda el narrador. Esto afirman Correa y Otero (2009) quienes presentan al razonamiento abductivo de Peirce (1903) así: "(...) el razonamiento abductivo que remite, por una parte a la formulación de hipótesis surgida del establecimiento de relaciones novedosas entre diferentes hechos y por otra, el reconocimiento de dichos hechos como indicios". (p.309).

Esta afirmación acerca de la relación de los hechos y su reconocimiento como indicios, se puede ilustrar mejor en la siguiente tabla que se retoma del artículo de Correa y Otero (2009):



**Tabla 3. Recorrido abductivo (Tomado de Harrowitz, 1983, citado por Correa y Otero, p.307)**

<b>Hecho observado</b>	<b>Regla o argumento</b>	<b>Caso o hipótesis</b>
-Mantuvo los ojos clavados en el suelo.	-Si se mira algo, es que se piensa en ello.	-N. piensa en el suelo.

Entonces el indicio aparece como el hecho novedoso que incursiona en la cotidianidad, obligando a hacer relaciones entre el u otros eventos novedosos a partir de una regla general dada por la experiencia para así llegar a una abducción. (Ibíd.:307)

Presentar un modelo al estudiante basado en esta tabla, puede facilitar la relación de los hechos que el estudiante va identificando a través del ejercicio de lectura compartida. De esta manera irá generando las hipótesis de lo que prevé que acontecerá y que puede comprobar en una lectura posterior, mientras va comprendiendo el relato. Este ejercicio de relación de hechos, le implica operaciones mentales a nivel inferencial y por ende, posibilita la construcción de conocimiento.

Este análisis acerca del aporte que brinda el razonamiento abductivo a la construcción de inferencias, hace parte de todo el conjunto de elementos que se han expuesto en este capítulo y que constituyen tanto la base de la secuencia didáctica que se ejecutará en el aula, como del análisis de los resultados que a partir de ella se construirá.

## 5. METODOLOGÍA

En este capítulo se expone el proceso seguido para la recolección de datos y análisis de los mismos. Primero, se describe el tipo de investigación, la elección de la sistematización como la opción de análisis de la propia práctica y la configuración didáctica que asumió el trabajo de aula. Después .se encuentra el contexto en el que la experiencia de aula tuvo lugar. En un tercer momento se describe la manera en que se seleccionó la muestra. En último lugar se detallan las fuentes de recolección de datos y las categorías de análisis que guiaron la investigación de la propuesta de aula.

### 6.1 Sistematización como investigación

El paradigma de análisis que orienta esta investigación es cualitativo-interpretativo; se busca trascender la descripción de lo que sucede en el aula para interpretar en diálogo con otros, con referentes teóricos y con una alta capacidad crítica los datos obtenidos de la experiencia. En este sentido, nos ubicamos en el enfoque propuesto por Roa, Pérez, Villegas y Vargas (2015) *Sistematización como investigación*, una propuesta metodológica que se ubica dentro de la línea de investigación educativa *Práctica reflexiva*. Esta línea considera que la práctica de aula es una fuente válida de construcción de conocimientos (postulado constitutivo de la didáctica) y posiciona al docente como un profesional reflexivo que diseña, registra, sistematiza y analiza la propia práctica.

Sistematizar para investigar articula “el análisis de la práctica, el ejercicio investigativo y la escritura como distanciamiento de la experiencia” (Roa, *et al.*, 2015: 8). En tal medida, requiere que el docente diseñe la configuración didáctica (en este caso la secuencia didáctica), la fundamente, sustente e implemente. Además que pueda explorar elementos teóricos, personales o institucionales que guiaron esa toma de decisiones. Así mismo, avanzar hacia una lectura multicausal, interpretativa como afirman los investigadores: “una lectura compleja de la práctica” (ibíd.: 12). Esta manera de investigar posiciona nuevamente al docente como un profesional que se encarga de diseñar, seguir y complejizar los procesos de enseñanza-aprendizaje; el

requisito es que lo haga de manera solidaria y consciente: “sólo un profesional reflexivo puede transformar su contexto inmediato” (ibíd.: 13).

## **6.2. Secuencia didáctica**

Para diseñar la intervención en el aula se seleccionó la secuencia didáctica (SD). La SD es “una modalidad que organiza las labores en torno a un tema o un grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina” (ibíd.: 18). Exige un diseño de las actividades particulares atendiendo a propósitos disciplinares y permite abarcar los distintos niveles de competencia que se busca desarrollar. Implica una planeación consciente, minuciosa y coherente de las distintas actividades que serán desarrolladas en el aula.

El énfasis en el diseño de esta configuración está puesto en el rol del docente. Es éste quien diseña intencionadamente el proceso que quiere llevar a cabo en el aula, sin que esto implique que deje de tener en cuenta a sus estudiantes y sus intereses. Una SD, pensada desde una perspectiva más global, se convierte en un espacio de diálogo permanente entre docentes y estudiantes; por tanto, una SD no es un esquema rígido, cerrado, que, una vez construido, no da cabida a reformulaciones. En este sentido, y pensando en los procesos de sistematización de las experiencias, dependiendo de la forma como ocurren los distintos eventos en el aula, los docentes pueden hacer reformulaciones de las actividades, ampliarlas, reducirlas o cambiarlas si consideran que éstas no se articulan coherentemente con el fin que persiguen. Esto permite entender las SD como espacios de reflexión constante frente a los propósitos de enseñanza y aprendizaje.

Camps (1995) y Roa *et al.* (2015) afirman que la SD se compone de tres fases: preparación, producción y evaluación. En la primera se concretan los propósitos de enseñanza/aprendizaje y se configura la actividad para acercar a los estudiantes a los saberes. En la segunda se hacen patentes las estrategias que permiten a los estudiantes asumir la práctica de aprendizaje en términos específicos (lectura, escritura

u oralidad). Esta es la fase más amplia porque implica una relación compleja con los saberes. Y en la última se mira en retrospectiva la práctica y se valoran los resultados de acuerdo con los propósitos.

### **6.3 Contexto de la investigación**

Esta investigación se llevó a cabo en la Institución educativa técnico industrial Carlos Holguín Mallarino, sede Miguel de Pombo de la ciudad de Santiago de Cali. Su carácter es oficial y se encuentra ubicada en la comuna 15 en el barrio Mojica II.

La institución se identifica por propender la formación de personas competentes y autónomas en lo tecnológico, con competencias laborales, críticos y generadores de proyectos en los niveles de preescolar, básica y media técnica en las modalidades industrial y empresarial, educación formal de adultos por ciclos, teniendo en cuenta los aspectos multicultural y pluriétnico en aras de una convivencia pacífica que contribuya a la transformación de la sociedad.

Atiende una población de aproximadamente 850 estudiantes en esa sede, la mayoría perteneciente a los barrios Mojica I y II, Comuneros I y II, el Vallado y asentamientos que los rodean, salvo algunos casos que se han desplazado hacia otras comunas por diversas situaciones. La mayoría de sus familias son monoparentales, algunos viven con su familia extensa y otro grupo menor hace parte de una familia nuclear. Cabe resaltar que muchos de los estudiantes no cuentan con gran apoyo de sus padres, debido a su nivel escolaridad o por situaciones económicas que les obligan a permanecer largas jornadas por fuera de casa.

### **6.4 Sujetos de la investigación y muestra**

La secuencia se aplicó a todo el grupo sexto-uno, conformado por 30 estudiantes entre los 11 y 13 años de edad. Inicialmente se decidió trabajar con grado sexto debido a los resultados de las pruebas saber 5<sup>o</sup>. Estos resultados reflejaban las dificultades correspondientes a la comprensión textual, como se menciona en el planteamiento del problema, que aunque no eran los correspondientes al grupo con el que se iba a

realizar la investigación, en dialogo con sus maestros de primaria era evidente la preocupación ante este hecho.

Para el análisis se seleccionaron como muestra 10 estudiantes de los 30, quienes trabajaron en equipo algunas de las actividades de la SD. Los criterios para la selección fueron principalmente los resultados de las pruebas saber 5º de 2015, los cuales permitieron la formación de un grupo heterogéneo (variabilidad de desempeño académico), y el compromiso y perseverancia demostrado durante el transcurso del año a la fecha de implementación de la secuencia, que permitiría formar grupos comprometidos con el desarrollo de la secuencia.

### **6.5 Fuentes e instrumentos de recolección de datos**

La ruta que se siguió para la sistematización fue la siguiente:

1. Identificar la necesidad de aula, discusión con los compañeros y directores de tesis sobre su pertinencia, primera propuesta de intervención (formato 1<sup>11</sup>).
2. Diseñar la secuencia didáctica (formato 2)
3. Implementar la secuencia y recolección de datos para el análisis.
4. Definir los momentos para analizar (formato 3).
5. Elaboración de un primer acercamiento analítico (formato 4).
6. Elaboración del documento escrito en el que se analiza lo sucedido en el aula.

A continuación se presentan los formatos descritos anteriormente, como evidencia del trabajo realizado para la sistematización. El primero en presentarse es el de diseño general de la secuencia.

---

<sup>11</sup> Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital.

## Formato 1. Diseño general de las secuencias didácticas

<b>TÍTULO</b>	Y SÍ DESCUBRO EL MISTERIO
<b>PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA</b>	LECTURA
<b>POBLACIÓN</b>	<p>La I.E.T.I Carlos Holguín Mallarino, cuenta con tres sedes, una de ellas es la sede Miguel de Pombo. Ubicada en el oriente de Cali, en el barrio Mojica I de la comuna 15, estrato 1.</p> <p>La población estudiantil con quien se va a trabajar esta secuencia corresponde a estudiantes de grado sexto con edades entre 11 y 14 años, algunos de ellos presentan dificultades académicas que requieren de especial atención, ya que evidencian vacíos cognitivos que traen desde la primaria.</p> <p>Esta situación tiene que ver también con el nivel de escolaridad y las difíciles situaciones económicas y sociales de sus padres o familiares a su cuidado. Esto, debido a que no pueden estar pendientes de los niños, algunos llegan a casa muy tarde de sus empleos y otros no tienen forma de aportar o ayudar a mejorar el desempeño escolar de los niños, teniendo en cuenta de igual forma el difícil contexto social que los rodea.</p>
<b>PROBLEMÁTICA</b>	<p>Uno de los problemas que se evidencia la mayor parte del tiempo, es la enseñanza por contenidos y no por competencias. Esto conduce al aprendizaje memorístico de conceptos y gramática. En lo refiere a la comprensión lectora de textos, los niños se quedan en la literalidad por el tipo de preguntas que se desarrollan en los talleres y muchas veces no avanzan a otro nivel en la comprensión.</p> <p>Lo anterior se puede evidenciar en los resultados de las pruebas saber 5º que para efectos de esta secuencia, son los que nos sirven de análisis, ya que la población con la cual se va a abordar son los niños de grado 6º que presentaron dicha prueba en el 2015. Al analizar los resultados, es evidente la dificultad en la interpretación y recuperación de información implícita y explícita de los contenidos y situaciones comunicativas de los textos.</p> <p>Mediante esta secuencia se pretende que los estudiantes aprendan estrategias de comprensión lectora que les permitan ir más allá de la literalidad, para que sean capaces de interpretar los textos que leen y argumentar a través de ellos. Además que el gusto por la lectura puede intensificarse al sentirse más seguros que tienen las herramientas para comprender lo que leen.</p>
<b>OBJETIVOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Movilizar estrategias de comprensión lectora de un nivel literal a uno inferencial, a través de la lectura de relatos policíacos.</li> <li>2. Promover el gusto por la lectura de textos que les exige un nivel de comprensión de mayor complejidad.</li> <li>3. Evaluar el proceso metacognitivo de los estudiantes en la secuencia.</li> </ol>
<b>REFERENTES CONCEPTUALES</b>	<p>La lectura en la escuela se ha centrado en un proceso de descodificación en las primeras etapas de la escolaridad y cuando el estudiante da cuenta de tener un sistema codificado, el nivel de las lecturas se va complejizando y la exigencia cognitiva en este proceso es mayor. "Leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos" (Adams y Collins, 1980; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987) citado en Solé (2006).</p> <p>También implica manejar de forma simultánea habilidades de descodificación y realizar aportes de nuestras ideas, objetivos y experiencias previas al texto; además el lector debe implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua, en el cual tiene en cuenta tanto la información que le brinda el texto como la que ya posee, para corroborar en otro proceso, las predicciones o inferencias que había planteado.</p> <p>La novela policíaca es un género que permite constantemente que el lector pueda realizar de forma continua predicciones e inferencias y corroborarlas después con la lectura. Los relatos y novelas policíacas diferenciadas por su extensión, están caracterizados por elementos similares.</p> <p>Van Dinne citado por Algaba (2000) plantea unas reglas exclusivas para identificar este tipo de textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La novela policíaca debe ser un tipo de juego intelectual.</li> <li>2. El lector y el detective deben tener las mismas posibilidades para resolver un enigma.</li> </ol>

	<p>3. <i>El culpable debe ser descubierto por auténticas deducciones.</i>  Estas características que se le atribuyen a los textos referentes a este género, requieren que el lector posea cierto nivel de comprensión lectora que no puede quedarse solo en lo literal, sino que debe trascender hacia el nivel inferencial y argumentativo. Para alcanzar estos niveles de comprensión, el lector debe tener claras las estrategias que va a utilizar para la lectura de los textos.  “El tema de los objetivos que el lector se propone es crucial, porque determina tanto las estrategias responsables de la comprensión como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella, a medida que lee.” (Solé, 2006 p.35).  En la medida que el lector va leyendo y comprende lo que lee, todo funciona, la dificultad se presenta cuando al leer aparece un obstáculo que impide la comprensión. El lector tendrá que detenerse y tratar de encontrar una solución para resolverlo.  Una de las estrategias mencionadas por Solé (2006) es la lectura compartida y la cual es una oportunidad para que los estudiantes comprendan y usen las estrategias que les permiten comprender el texto. Entre estas encontramos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.</li> <li>- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.</li> <li>- Aclarar posibles dudas acerca del texto.</li> <li>- Resumir las ideas del texto. (p.103)</li> </ul> <p>Se trata de que el lector, pueda establecer predicciones sobre lo que lee, las verifique y que se involucre en proceso activo para el control de la comprensión.  El desarrollo de esas estrategias de comprensión, requiere por parte del docente de una organización detallada de cada uno de los momentos y actividades que empleará para lograr que el estudiante avance en su proceso de comprensión lectora. A partir de las investigaciones en didáctica de la lengua, Camps (1994) propone la noción de secuencia didáctica la cual es entendida “como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje (p.5)”.  Pérez (2005) explica de una forma concreta que la Secuencia Didáctica 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). Las secuencias nos permiten identificar claramente los propósitos, como será el inicio, el desarrollo, el cierre, el proceso y los resultados.  En ese sentido la secuencia didáctica nos permite favorecer los procesos de construcción de conocimientos, al presentar de forma organizada de principio a fin, las acciones a desarrollar en el aula con los estudiantes.</p> <p><b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b>  Algaba, Nieves (2000) Cuentos policíacos. Editorial EDAF. Madrid  Pérez A., Mauricio (2005) La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia. Bogotá, Pp. 47-65.  Solé, Isabel. (1997) De la lectura al aprendizaje. Revista Signos, Vol 20, pp. 16-23.  Solé, Isabel. (2006) Estrategias de lectura. Editorial GRAÓ, edición No. 16. España.</p>
<b>MOMENTOS DE LA SD</b>	<p><b>FASE 1: ANTICIPACIÓN AL TIPO DE TEXTO</b>  <b>MOMENTO 1:</b> Exploración de saberes previos sobre el género que van a leer, presentación de la secuencia didáctica. (tiempo aproximado 1 sesión)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura en grupos del relato “Cuento policial” de Marco Denevi y discutir acerca de las características del texto.</li> <li>- Completar la rejilla de análisis del texto</li> <li>- Explicar que se quiere lograr con la propuesta didáctica.</li> </ul> <p><b>MOMENTO 2.</b> Definición de las características del género policíaco a través de actividades de anticipación. (3 sesiones)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al Realizar la Lectura Tres portugueses bajo un paraguas sin contar al muerto, se analizará el perfil del detective y como consigue descubrir al asesino, teniendo en cuenta las características del género policíaco. Lo anterior será consignado en la rejilla de análisis de texto.</li> <li>- Ver un capítulo de la serie CSI a través de la cual podrán ver y evidenciar las características del género policíaco.</li> </ul> <p><b>FASE 2: LECTURA DEL TEXTO CENTRAL</b>  <b>MOMENTO 3.</b> Lectura inicial del cuento “El sospechoso viste de negro” de la autora Norma Huidobro (1 sesión)  -Realizar inferencias a partir de la lectura del título y las imágenes de la caratula de este (cuál será el delito en el texto, que personajes vamos a encontrar en el...)</p>

- Lectura en voz alta de los capítulos 1, 2,3 y 4, realizar las primeras hipótesis acerca de lo que van a encontrar en los capítulos siguientes.

**MOMENTO 4. Aplicación de las estrategias de comprensión durante la lectura del cuento, la maestra como protagonista(1 sesión)**

-La maestra realiza la lectura en voz alta del capítulo 5-10 atendiendo a la entonación y luego recapitula lo sucedido, aclara dudas, acude a alguna de las hipótesis planteadas de forma previa para comprobarla, y moviliza a través de preguntas la realización de inferencias del texto.

-Se registran en la rejilla correspondiente, las hipótesis acerca de las posibles acciones que acontecerán en los capítulos siguientes.

**Momento 5. Aplicación de las estrategias de comprensión durante la lectura del cuento, los estudiantes como protagonistas ( 1 sesión)**

- En grupos de 6 estudiantes realizan la lectura en voz alta de los siguientes 6 capítulos (alternándose para leer, si lo prefieren), luego aplican las estrategias de lectura empleadas por la maestra.
- La maestra revisará el proceso en los grupos realizando intervenciones, si es necesario.
- Registro en las rejillas de análisis de relatos policiales.

**MOMENTO 6. Después del proceso anterior, podrán adelantar la lectura de los capítulos en casa de forma individual, y otros se realizarán en la institución alternando unos capítulos los estudiantes y otros la maestra. (2 sesiones)**

- Realizar preguntas de comprensión lectora por parte de la maestra, que permita a los estudiantes acudir a la inferencia y a la argumentación para elaborar sus respuestas.
- Luego se pide a los estudiantes que ellos también formulen preguntas para sus compañeros acerca de lo que han leído en los capítulos.
- Formular hipótesis acerca del final del misterio y registrarla en la rejilla antes de leer los capítulos finales.

**FASE 3: DESPUÉS DE LA LECTURA**

**MOMENTO 7. Revisión del proceso de lectura que realizaron.(2 sesiones)**

- Los estudiantes (en grupos de 6 estudiantes) realizarán una recapitulación oral de lo que leyeron, revisaran las hipótesis e inferencias a través de la sistematización que realizaron en las rejillas y que les permitieron comprender el relato y descubrir el enigma.
- Escribir un decálogo de sugerencias para resolver un misterio.

**MOMENTO 8. Evaluación de la secuencia. (1 sesión)**

- Los estudiantes evaluarán su propio proceso a través de una rejilla que contiene los criterios de evaluación.



A continuación se presenta el formato 2 que corresponde al diseño de la secuencia. Este no se presenta en su totalidad. Solo se muestra uno de los momentos, debido a que en la sistematización no toda la secuencia se tuvo en cuenta como objeto de análisis. Puede verse el diseño completo en el anexo 4.

## Formato 2. Planeación de los momentos

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>			
1. Momento No. 1	Exploración de saberes previos sobre el género que van a leer, presentación de la secuencia didáctica.		
2. Sesión (clase)	1 sesión		
3 Fecha en la que se implementará	Octubre 18 de 2016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Explorar sus conocimientos previos sobre frente al tipo de texto que va a leer. Registrar y socializar las características del texto leído.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	Componente 1. Lectura en grupos del relato "Cuento policial" de Marco Denevi y discusión acerca de las características del texto.	Los niños se organizarán en grupos de 4 para leer el relato y luego hablarán entre ellos acerca de las características que encuentran en el texto, teniendo en cuenta unas posibles preguntas guía que la maestra les ofrece. La idea es que tengan una base de partida para ir analizando el texto.	Se formaran grupos de 4 estudiantes y se entregará una copia del relato a cada estudiante, la maestra realizará la lectura en voz alta. Luego se les pedirá que lean de nuevo en grupo y discutan acerca de: <i>¿Qué tipo de texto puede ser? ¿Qué personajes encuentran en él? ¿Qué características tienen estos personajes?, ¿Cuál es el tema que se trata en el texto? ¿Qué otros aspectos pueden destacar en este texto?</i>

El siguiente formato es el que permitió definir los momentos de la secuencia más pertinentes para la sistematización.

### Formato 3. Selección de momentos para analizar

Profundizar en una pregunta...		
Pregunta	¿Cómo desarrollar la capacidad inferencial a través de la lectura de relatos policíacos en los estudiantes del grupo sexto-uno de la I.E.T.I Carlos Holguín Mallarino, sede Miguel de Pombo?	
Registros por momentos y componentes	Momento 1- Componente 2. DIAGNOSTICO	Determinar en qué nivel de comprensión se encuentran los y las estudiantes acorde con las estrategias de lectura que aplican a través de la discusión y socialización de la rejilla sobre el cuento policial.
	Momento 3- Componente 1. APLICACIÓN	Los estudiantes aplicarán las estrategias de lectura correspondientes a la realización de inferencias a partir del título y la imagen de la novela.
	Momento 4- Componente 1. APLICACIÓN/ ANÁLISIS	1. A través del ejercicio de lectura compartida, identificarán las estrategias utilizadas por la maestra para la comprensión de los capítulos de la novela. 2. Determinar el avance en la realización de inferencias a través de preguntas formuladas previamente por la maestra 3. Evidenciar la comprensión de lectura a través de la recapitulación de los hechos acontecidos en la novela, representados en una línea de tiempo.
	Momento 5- componente 1. EVALUACIÓN	Identificar que estrategias de lectura utilizan los estudiantes durante la lectura en grupo sin intervención de la maestra.
	Momento 5- Componente 3. EVALUACIÓN	Analizar el tipo de razonamiento que emplean los estudiantes al realizar sus inferencias sobre lo que acontecerá en los capítulos siguientes.
	Momento 6- Componente 2. ANÁLISIS	Determinar a través del ejercicio de formulación de preguntas acerca de los capítulos leídos en la novela, a qué nivel corresponde las formuladas por los estudiantes a sus pares.

El último formato que se utilizó para la sistematización de los datos es el de acercamiento analítico, en el cual se pudo realizar un primer nivel de análisis relacionando los datos recolectados con las propuestas de los autores citados en el marco teórico. Debido a su extensión, solo se toma un apartado de este que se puede observar a continuación:

#### Formato 4. Acercamiento analítico

Registro (Codificado)	Descripción
Las copias de las rejillas se se encuentran en la carpeta de rejillas de Secuencia Didáctica, video M1C2V1, M1C2V2	Al analizar las rejillas y las transcripciones de los estudiantes se puede establecer que se encuentran entre el nivel literal citados en Gordillo y Flórez (2009) y el nivel inferencial según acorde a los tipos de inferencia que presenta Ripoll (2015). Los primeros autores explican que el nivel literal comprende el reconocimiento de la estructura base del texto y la captación de lo que este dice. Distinguen dos niveles uno primario que se centra en la identificación de los elementos del texto (orden de las acciones, caracteres, lugares o razones explícitas de ciertos sucesos. Y en el otro nivel hay una comprensión más profunda en cuanto al reconocimiento de las ideas en secuencia y el tema principal. Ripoll, es más específico en cuanto al nivel inferencial y los discrimina en tipo I, II, III, IV y V Aunque es evidente que los estudiantes se ciñen a los hechos presentados en el texto, y esto les causa dificultad para darle otra interpretación a la situación, también es observable en el ítem que corresponde a las hipótesis, que empiezan a realizar inferencias. Así estas no sean acertadas o se alejen del sentido que el autor le da al cuento.

#### 6.6 Categorías de análisis

En el análisis de los datos se tienen en cuenta dos categorías. La primera presentada principalmente por Ripoll (2015) referente a los cinco tipos de inferencia y el aporte de Gordillo y Flórez (2009) en cuanto al nivel literal que se ven reflejadas en el diagnóstico y en la clasificación de las preguntas *Piensa* y *busca* nombrada así por Solé (2006) al final del análisis. La segunda, es precisamente la clasificación de preguntas que propone Solé, que permitió categorizar en primera instancia las preguntas elaboradas

por los estudiantes en los tres modelos, para luego determinar a cuál de los tipos de inferencia propuestos por Ripoll pertenecía.

Estas categorías no aparecen descritas en este capítulo, ya que su descripción detallada y precisa aparece en el marco teórico.

### **6.7. Descripción de la secuencia didáctica**

La secuencia didáctica se diseñó para ejecutar 8 momentos y 12 sesiones, que iniciaron el 18 de octubre y culminaron el 22 de Noviembre. Dos de las sesiones fueron interrumpidas por eventos institucionales y fue necesario reprogramarlas en otros horarios con el fin de dar cumplimiento a los tiempos y las actividades. Sin embargo una de las actividades que se programó para la penúltima sesión, no fue posible realizarla precisamente por falta de tiempo. Para el análisis, se tomaron solo algunos momentos que permitieran responder la pregunta. (Ver formato 3)

## 6. ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

El siguiente análisis busca evidenciar cómo los estudiantes pueden desarrollar su capacidad inferencial en la comprensión de lectura, aplicando diferentes estrategias de lectura planteadas a través de una secuencia didáctica.

Estas evidencias se describen en transcripciones de registros de audio y video, tablas y muestras (fotos de las producciones de los estudiantes) que permiten analizar en el discurso oral y escrito de los estudiantes sus avances durante el proceso de lectura.

Este análisis inicia con el diagnóstico que permite establecer en qué nivel, de acuerdo con los tipos de inferencia que propone Ripoll (2015), se encuentran los estudiantes al iniciar la secuencia didáctica. Luego se centra en establecer las estrategias de lectura que de acuerdo al tipo de texto, en este caso novela policial, son pertinentes presentar en el proceso/modelo de lectura compartida que propone Solé (2006) y que se desarrolla en tres etapas: *antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura*, para que los estudiantes alcancen una comprensión a nivel inferencial.

Seguido a esto se realiza una evaluación, en la que los estudiantes demuestran como aplican las estrategias que usaron durante el proceso de lectura compartida y se trata de establecer cuál fue el alcance final en su nivel de establecimiento de inferencias, a través de la formulación de preguntas, un proceso de gran exigencia, según lo plantea Solé y Ripoll.

### 7.1. Diagnóstico de los niveles de lectura

En la actividad correspondiente al diagnóstico, los estudiantes debían realizar la lectura del texto “Cuento policial” y completar la rejilla de análisis acorde con la comprensión del texto. Esto con el fin de establecer el nivel de lectura en el que se encontraban los estudiantes.

El siguiente es el instrumento que se utilizó para recoger la información:

**Tabla 4. Rejilla de análisis de texto**

REJILLA DE ANÁLISIS DE TEXTO No. 1

PREGUNTAS	RELATO 1:
Tipo de texto	
¿Qué información te brinda el título?	
Victima	
Victimario	
Detective	
Lugar	
Testigo	
Situación inicial	
Pistas	
Hipótesis	
Resolución	
Vocabulario	

La siguiente tabla se diseñó con base en los niveles de lectura literal planteados en Gordillo y Flórez (2009) y los tipos de inferencia presentados por Ripoll (2015). En esta tabla se presentan los resultados que especifican en qué nivel quedaron los estudiantes, a partir de la información recolectada con la rejilla anterior.

**Tabla 5. Clasificación de los niveles de lectura literal e inferencial**

Niveles de lectura literal e inferencial		No. estudiantes
1	Literal primario	2
2	Inferencias de tipo I	2
3	Inferencias de tipo II	4
4	Inferencias de tipo III	2
5	Inferencias de tipo IV	
6	Inferencias de tipo V	

Al analizar las transcripciones y las rejillas de los estudiantes específicamente en los ítems correspondientes a:

- ¿Qué información te brinda el título?
- *Hipótesis*

Se puede establecer que se encuentran entre el nivel literal e inferencial según los planteamientos presentados en Gordillo y Flórez (2009), quienes explican que el nivel literal comprende el reconocimiento de la estructura base del texto y la captación de lo que este dice. Aunque distinguen dos niveles: uno primario, que se centra en la identificación de los elementos del texto (orden de las acciones, caracteres, lugares o razones explícitas de ciertos sucesos); y otro, que requiere una comprensión más profunda en cuanto al reconocimiento de las ideas en secuencia y el tema principal, se tomará en cuenta solo el nivel literal primario en la clasificación debido a la falta de especificidad en las características del segundo nivel.

Aunque es evidente que los estudiantes se ciñen a los hechos presentados en el texto, y esto les causa dificultad para darle otra interpretación a la situación, también es observable que algunos estudiantes empiezan a realizar inferencias.

A continuación se presentan las rejillas de análisis de texto que permitieron ubicar a los estudiantes en 4 niveles. Iniciando por la ilustración 1 que corresponde al estudiante E9 ubicado en el nivel literal.

## Ilustración 1. Rejilla de estudiante E9 en el nivel literal

REJILLA DE ANÁLISIS DE TEXTO No. 1

PREGUNTAS	RELATO 1: Cuento Policia.
Tipo de texto	Cuento narrativo
¿Qué información te brinda el título?	Cuento misterio o crimen Cuenta los sucesos y Los hechos del cuento
Victima	MUJER: por que era rica & todo el mundo la queria robar
Victimario	un joven vendedor & por que da asalto & la mata
Detective	Policia por que descubrieron el autor del crimen
Lugar	en la casa de la mujer.
Testigo	el diario
Situación inicial	en el balcon de la casa de la mujer.
Pistas	el diario de la Joven & por que ella escri- be todo en el libro
Hipótesis	La policia lo agarro ala mañana siguiente
Resolución	es algo que se decide en el crimen
Vocabulario	Linferna solda ganzua asotado sagacidad.

Se observa que cuando se le solicita información a partir del título, el estudiante E9 se limita a describir de forma generalizada lo que va a encontrar en el cuento “los sucesos” “los hechos”, y evita entrar en detalle acerca de los posibles hechos o sucesos, es decir que no “va más allá” como lo mencionaban los autores citados en Gordillo y Flórez. De la misma forma, al solicitarle escribir una hipótesis acerca de los sucesos acontecidos en el cuento se limita a transcribir el desenlace que tuvo el personaje, pero no intenta elaborar una hipótesis a partir de los hechos presentados, acorde con los autores ya mencionados, se queda en la descripción de los sucesos, tal y como aparecen en la lectura. Posibles causas a este tipo de respuestas, es que tal vez los estudiantes no están acostumbrados a este tipo de solicitudes, o aun no tienen suficiente claridad frente a estas y por esto les cuesta más trabajo responder.



En la Ilustración 2, se evidencia que el estudiante E3 alcanza el tipo de inferencia I como se muestra a continuación:

**Ilustración 2. Rejilla de estudiante E3 en nivel de Inferencia de tipo I**

REJILLA DE ANALISIS DE TEXTO NO *	
<b>PREGUNTAS</b>	<b>RELATO 1 cuento policial</b>
Tipo de texto	narativo, cuento
Que información te brinda el título?	Que va hacer un cuento de crimen
Victima	muchacha rica y que escribia en el diario
Victimario	el muchacho de ojos verdes.
Detective	nosotros
Lugar	la casa de la muchacha rica
Testigo	Diario
Situación inicial	cuando el muchacho de ojos verdes se da cuenta de que la muchacha es rica
Pistas	Diario
Hipótesis	ya esta terminado el cuento.
Resolución	que el muchacho pague por lo que hizo.
Vocabulario	

Se puede observar que la estudiante E3 intenta encontrar una relación de significado a partir de sus conocimientos, entre el título del texto Cuento policial y “cuento de crimen”, que es la expresión que utiliza para describir la información que le brinda el título. En cuanto a la hipótesis, se limita a señalar que el cuento “está terminado”, como justificación para no realizar ninguna hipótesis, determinando que al estar presente la resolución del misterio no hay hipótesis que desarrollar. Esto último, puede

surgir porque no hay una comprensión global del texto frente a los hechos o sucesos que el texto no muestra con claridad.

El tipo de inferencia II lo alcanza el estudiante E5 y se explica a partir de la ilustración 3:

### Ilustración 3. Rejilla de estudiante E5 en nivel de Inferencia de tipo II

REJILLA DE ANÁLISIS DE TEXTO No. 1	
PREGUNTAS	RELATO 1: <u>Cuento policial</u>
Tipo de texto	narrativo
¿Qué información de brinda el título?	que el cuento sobre una caso Policial
Victima	es la mujer Rica
Victimario	el joven. que por curiosidad entro en la casa de la mujer y se fobo matarla
Detective	
Lugar	la casa de la mujer
Testigo	el amante quien leyó el diario
Situación inicial	un asesinato que sucede solo por curiosidad de un hombre
Pistas	la mujer vio al joven, y lo denunció?
Hipótesis	la mujer tenía un amante pero no era el verdaderoy
Resolución	la policia lo soluciono y cogio el ladron
Vocabulario	

En esta, el estudiante E5 acude a una relación entre el título y la existencia de un “caso policial”, es decir que a pesar que aún no tiene la información explícita, es capaz de determinar que si hay presencia policial, debe existir un caso, un hecho específico que corresponde a esta entidad y no a otra. Es evidente que hay un grado mayor de especificidad frente a los presentados en las ilustraciones 1 y 2. En cuanto a la hipótesis, acude al conocimiento que le brinda el texto acerca del pensamiento del

personaje, que en el texto lo conoce a partir de lo escrito en un diario que le brinda información para inferir que tal vez “la mujer tenía un amante, pero no era el vendedor”, y estableciendo una relación de causa- efecto cuando relaciona el hecho de que el amante tenía características similares y el efecto es que los detectives confunden al culpable, acorde con lo expresado por los estudiantes durante una conversación, de la cual se tomó nota posterior:

E5: *profe, mire es que, qué tal que el muchacho fuera igualitico al amante, entonces ella escribió sobre el de verdad y la policía lo encontró igualito al de la tienda.*  
 E4: *si es que puede pasar, hay mucha gente en la cárcel confundida.*

Causa: describe al amante igualitico al vendedor	Efecto: la policía confunde al vendedor y lo arresta
--	--

En la ilustración 4 se evidencia la relación con el tipo de inferencia III.

**Ilustración 4. Rejilla de estudiante E1 en nivel de Inferencia de tipo III**

Preguntas	Relato cuento Policial
Tipo de texto	Cuento Policial
¿Que información brinda el título?	
Victima	Mujer bella
Victimario	Javier el vendedor
Detective	Policia
Lugar	Casa de la mujer
Riesgo	Muerte
Situación inicial	empezo por que dos clientes hablaban sobre una mujer muy rica
Pistas	- Ducha - Diario - Cuchillo - Linterna Mujer sufría un trastorno mental
hipotesis	
Resolucion	
Vocabularios	

A pesar de que en este caso no se completó el ítem que corresponde a la información que brinda el título, en la hipótesis, se evidencia que el estudiante E1 es capaz de generar nueva información a partir de la información que le brinda el texto, sin que los elementos que propone, aparezcan o se mencionen en el texto. El estudiante infiere que la mujer sufre un trastorno mental, porque a pesar de que esto no está explícito en el texto, es capaz de inferirlo a partir de la confusión que se plantea en el relato acerca de su relación con el vendedor. Aquí es evidente un proceso de análisis un poco más complejo por parte del estudiante, ya que, está teniendo en cuenta varios elementos presentados en el cuento, para generar nueva información que no aparece, la cual obviamente podría no ser acertada frente al propósito del autor del cuento.

Este diagnóstico, incluido en el inicio de la secuencia didáctica, permitió evidenciar la necesidad de enseñar a los estudiantes estrategias de lectura para que estén en la capacidad de desarrollar inferencias más elaboradas y fundamentadas en la comprensión global del texto que leen, como lo menciona Solé (2006), la enseñanza de estrategias de comprensión lectora debe tener un enfoque basado en la participación conjunta -aunque con responsabilidades diversas- de profesor y alumno con la finalidad que éste devenga autónomo y competente en la lectura.

## **7.2. Estrategias para desarrollar los niveles de lectura**

Este proceso de enseñanza de las estrategias de lectura se realizó a través de la novela policiaca “El sospechoso viste de Negro”, escrita por Norma Huidobro. Se organizó en la secuencia didáctica la lectura de esta novela en tres etapas descritas por Solé (2006): *antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura*. A continuación se describen las actividades desarrolladas en cada etapa y como se incluyen las estrategias de lectura en cada una para el desarrollo de la capacidad inferencial en los estudiantes.

### 7.2.1. Antes de la lectura

La actividad desarrollada en la secuencia buscaba que los estudiantes aplicaran la estrategia de lectura correspondiente, a la realización de inferencias a partir del título y la imagen, como lo propone Solé. Los estudiantes debían observar la imagen, establecer relaciones con el título y lanzar predicciones acerca del tema de la novela. Cabe aclarar que previo a este momento, ya se habían realizado otras actividades explícitas en la secuencia, que pretendían motivar al estudiante hacia la lectura de textos del género policiaco y comprender algunos términos propios de este. Esto permitió preparar a los estudiantes para la lectura de la novela policiaca.

Lo primero que se solicitó a los estudiantes fue que observaran de forma detallada la imagen y que expresaran lo que podían ver en la ilustración, como se puede leer en la siguiente transcripción:

*Maestra: van a observar la imagen muy detalladamente, como si fueran detectives. Recuerden que una de las características de ellos es que son observadores.*

*E3: De acuerdo a la imagen como dijo Taquinas, se ve que él usa guantes, tiene la cara agachada y cuando uno, no quiere que lo cojan, coge las cosas con guantes porque si no se le quedan las huellas ahí, entonces para que...*

*E2: para no dejar evidencias.*

*E3: para que no lo descubran.*

*M: Portilla (dándole la palabra)*

*E14: se ve aquí que el tigre está como muerto o está dormido.*

*M: ¿para ti está dormido o muerto? Listo, Chelsy*

*E11: el usa guantes, viste de negro y no tiene ojos. No puede ver*

*E13: ¿no tiene ojos? Es ciego.*

*E6: si tiene ojos, si no que no se le ven, está oscuro.*

*M: buen detalle Chelsy.*

*E3: a veces la gente que no puede ver usa animales para caminar.*

*E6: no dejan escuchar.*

*(Algunos estudiantes hablando al mismo tiempo)*

*M: el joven prado y la jovencita Natalia no dejan escuchar. (Bajan la voz) Bueno, hay un detalle importante que lo dijo Chelsy parece que estuviera ciego. Esa oscuridad, además ¿qué puede significar?*

*E3: maldad.*

*Estudiantes: crimen, malo, criminal, malvado.*

*E4: o puede que sea ciego como dijo Chelsy y usa el tigre para que lo guíe.*

*M: estás haciendo una hipótesis. Pueda que el señor sea ciego y usa el tigre para que lo guíe, pero todavía no sabemos.*

En el siguiente apartado de la transcripción, se puede evidenciar cómo la ilustración de un texto puede generar diversas interpretaciones.

*E11: El usa guantes, viste de negro y no tiene ojos. No puede ver.  
E6: Si tiene ojos, si no que no se le ven, está oscuro.  
M: el joven Prado y la jovencita Natalia, no dejan escuchar. (Bajan la voz)  
Bueno, hay un detalle importante que lo dijo Chelsy parece que estuviera ciego. Esa oscuridad, además ¿qué puede significar?  
E3: maldad.  
Estudiantes: crimen, malo, criminal, malvado.*

Para una estudiante, el que no se le vean los ojos de forma clara la lleva a determinar que “no puede ver”, mientras que para otra simplemente es un tono oscuro en la ilustración, pero determina que ahí tiene sus ojos. Debido a que aparece el término “oscuro” relacionado con los ojos, se les cuestiona acerca del significado de esa oscuridad, el cual de inmediato lo asocian con términos como “maldad”, “crimen”, “malvado”, etc. Lo que lleva a determinar que los estudiantes acuden a sus conocimientos previos y tienen en cuenta el tipo de texto que están trabajando. En cuanto a esto, Solé (2006) explica que el bagaje que trae el lector condiciona en gran medida la interpretación que se construye, y no solo por los conceptos y sistemas conceptuales de los alumnos, sino también, por todos los aspectos relacionados con vivencias, expectativas, ámbito afectivo, que intervienen para darle sentido a lo que se lee. (p.91)

*E3: De acuerdo a la imagen como dijo Taquinas se ve que él usa guantes, tiene la cara agachada y cuando uno no quiere que lo cojan, coge las cosas con guantes porque si no se le quedan las huellas ahí, entonces para que...*

En las intervenciones anteriores, es evidente que la estudiante E3 acude a vivencias que ha tenido, tal vez, al ver una película o un documental, para relacionarlo con la imagen y realizar su interpretación acerca de lo que ve. Además, el estudiante E4 empieza a generar hipótesis a partir de la relación de las interpretaciones que han hecho sus compañeros:

*E4: O puede que sea ciego como dijo Chelsy y usa el tigre para que lo guíe.  
M: estás haciendo una hipótesis. Pueda que el señor sea ciego y usa el tigre para que lo guíe, pero todavía no sabemos.*

En este caso la intervención de la maestra refuerza la idea de hipótesis utilizando el ejemplo dado por el estudiante, sin tener que acudir a una explicación extensiva sobre lo que es una hipótesis.

Seguido a esto se solicita a los estudiantes que se fijan en el título y lo que ya observaron en las imágenes, y piensen sobre qué va a tratar el libro.

*E4: de un cuento policial, puede ser que él sea el criminal.  
M: ¿Quién es el criminal?  
E4: El sospechoso viste de negro.*

*E13: el sospechoso se está haciendo el ciego para cometer sus crímenes.*

*E6: el libro puede llegar a tratar de una violación, una muerte o un robo.*

Los estudiantes generan predicciones muy relacionadas con la criminalidad, debido a la palabra “sospechoso” que aparece en el título, sus conocimientos previos y la lectura que ya hicieron de la imagen. Debido a que se centran en el personaje sospechoso, se les pide que realicen predicciones sobre los personajes que aparecerán en la novela y aparecen palabras muy acertadas como “policías”, “detectives”, “farmacéuticos”, “medicina legal”, “victimarios”, “sospechosos”, “panaderos”, “animales” y otras que mencionan como parte de un vocabulario relacionado con el tipo de texto, pero que no obedecen al concepto de personaje como “pistas”, “huellas”, tal vez porque no hay claridad en este, por lo tanto, se interviene y aclara con ejemplos. Así mismo se les pidió que pensarán en el tipo de delito que podría aparecer y se les recuerda que hace parte de la caracterización previa que hicieron de la novela policiaca (conocimientos previos) y aparecen palabras como “robo”, “amenaza”, “asesinato” y la siguiente hipótesis en la que el estudiante E4 acude a detalles que él encontró en la imagen:

*E4: es como un suicidio profe, porque aquí en la imagen acabo de ver que hay manchas de sangre en la cadena.*

*M: un suicidio.*

*E4: homicidio, (aclara)*

Esta estrategia permitió que se anticiparan al contenido del libro, se motivaran y crearan expectativas frente a lo que iban a leer. A pesar de que algunas predicciones no fueron acertadas, se siguió la recomendación de Solé, en cuanto a tomar en cuenta cada una, lo que afianzó en el estudiante su confianza para participar, expresar sus hipótesis y sentirse protagonista de este proceso.

### **7.2.2. Durante la lectura**

En esta etapa se tiene en cuenta la propuesta de Solé (2006) acerca de la enseñanza de las estrategias de lectura, aunque esta empieza desde la etapa anterior (antes de la lectura) en la que el estudiante pudo evidenciar la importancia de utilizar el título o las imágenes en un texto para motivar la lectura o anticiparse frente a lo que va a encontrarse en él. Retomando a Solé, en esta segunda etapa se acude a un “proceso/modelo de lectura” en la que se enseña a los estudiantes las estrategias de lectura, pero que debe surgir en un proceso de “tareas de lectura compartida”. A pesar de que el profesor las enseña, el aprendizaje se hace significativo cuando el estudiante es partícipe de este proceso.

Con el fin de enseñar las estrategias de lectura, propuestas por la autora para esta etapa, se partió de dos de las actividades propuestas en el *momento 4 – componente 1*. La primera que se realizó fue una actividad de lectura compartida del capítulo 5 al 10, en la que la maestra empleaba las estrategias, al tiempo que hacía partícipes a los estudiantes y hacía énfasis en aquellas que empleaba. Previo a esta actividad, se había solicitado a los estudiantes realizar la lectura de forma individual de los capítulos del 1 al 4 de la novela y al finalizar debían establecer hipótesis acerca de los capítulos siguientes. La naturaleza de este tipo de texto, justifica aplicar la hipótesis como la primera estrategia para desarrollar el nivel de comprensión inferencial.



Para que los estudiantes llevaran un registro de las hipótesis que iban generando, mientras leían de forma gradual la novela, se diseñó una rejilla de análisis. De esta forma, tanto los niños como la maestra, podrían tener un registro escrito del avance en cuanto a lo que inferían a partir de la lectura y al final, este podría servirles para realizar una recapitulación del sentido global de la novela.

**Tabla 6. Rejilla de análisis de la novela “El sospechoso viste de negro”**

	SITUACIÓN	HIPÓTESIS	COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS
Fecha:			
Capítulo:			
Fecha:			
Capítulo:			

Este registro se diseñó a partir de la tabla de Recorrido abductivo de Harrowitz presentado en Correa y Otero (2009) y cuyo diseño está basado en razonamiento abductivo, sobre el cual se profundiza más adelante, para analizar el tipo de razonamiento que emplean los estudiantes. De la tabla, sólo se conservó la casilla que corresponde a la “hipótesis” y la correspondiente a “hecho observado” y “regla o argumento”, se cambió por situación con el fin de que el estudiante pudiera realizar una relación de hechos o indicios que le permitieran construir las hipótesis.

En el primer ejercicio con la rejilla que correspondía a los primeros 4 capítulos de la novela, 3 de los 10 estudiantes focalizados no respondieron al ejercicio de la rejilla. Dos de ellos argumentaron que no habían completado la lectura de los capítulos y el

estudiante E1 en cambio, afirmó no haber entendido la explicación que se dio frente a cómo desarrollar la hipótesis a partir de la situación (ilustración 5).

**Ilustración 5. Estudiante E1: Rejilla de análisis de la novela (nivel de inferencia sin definir)**

	SITUACIÓN	HIPÓTESIS	COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS
Fecha: 25/ octubre/ 2016 Capítulo:	amigos escolta la voz de una persona que amenazaba a Felipe. y a		

Al contrario de la anterior, en la siguiente imagen se evidencia una ejecución completa de la rejilla.

**Ilustración 6. Estudiante E6: Rejilla de análisis de la novela (Inferencia de tipo II)**

	SITUACIÓN	HIPÓTESIS	COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS
Fecha: 14 noviembre 2016 Capítulo: 1-A	que ellos sospecha Ban de que nunca habían visto a ese mono en el departamento TO	yo entendi de que el le que se le ase algo al mico y adivino el departamento para que nadie sospechara de nada	la comprobación es que si de pronto colieron al mico para que no sospecharan de nada

Esta estudiante E6 completa la rejilla en sus primeros capítulos, y a pesar que presenta en la situación un hecho relacionado con estos, no realiza una hipótesis que indica predicción frente a lo que sigue en los capítulos siguientes, sino que expresa lo que comprende a partir de lo leído, “yo entendí” es la expresión con la que empieza su discurso, y luego basándose en la situación infiere lo que concuerda con una inferencia

tipo II que tiene un componente causal en el que expone el porqué de las acciones del personaje.

Por otro lado, 4 de los estudiantes a partir de situaciones concretas, logran establecer hipótesis que buscan predecir lo que va a acontecer que evidencia un nivel de inferencia tipo III, como muestra se toma la rejilla del estudiante E4.

**Ilustración 7. Estudiante E4: Rejilla de análisis de la novela (Inferencia de tipo III)**

	SITUACIÓN	HIPÓTESIS	COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS
Fecha: <b>1/11/16</b> Capítulo: <b>7 al 5</b>	Ema le dice a Marcos que está enamorada de Felipe y Marcos averigua que estaba amenazando a Felipe por algo.	Puede que el esposo de Ema halla fingido su muerte y sea el sospechoso y que sepa que Ema está completamente enamorada de Felipe y por eso lo está amenazando.	todavía no se sabe, porque no han desmascarado al sospechoso, quizás más adelante <hr/> no, porque descubrimos que es traficante de animales.

Aunque de los cuatro estudiantes mencionados anteriormente, solo la estudiante E5 coincide con los hechos que se describen en los capítulos siguientes (5-10), lo cual se puede observar en la casilla de comprobación de hipótesis de la siguiente ilustración:

**Ilustración 8. Estudiante E5: Rejilla de análisis de la novela (hipótesis acertada)**

	Situación	Hipótesis	Comprobación de Hipótesis
Fecha 3/11/2016	Emma le gusta a Felipe el farmacéutico, pero no sabe como decirle.	El de negro amenazara a Felipe el farmacéutico.	Si, por que el de negro amenaza a Felipe el farmacéutico por unos Medicamentos.
capítulo 1-4			

La segunda actividad que hace parte de esta etapa denominada *durante la lectura*, consistió en determinar el avance en la realización de inferencias, a través de preguntas formuladas previamente. La cual hace parte de una de las 4 estrategias propuestas por los autores: *plantearse preguntas sobre lo que se ha leído*. Siguiendo el proceso/modelo de lectura compartida, se presentó a los estudiantes las preguntas que habían sido formuladas previamente, buscando que ellos tuvieran que realizar inferencias, acerca de lo que en conjunto se había leído en el capítulo 5.

A continuación se presentan algunos apartes de la transcripción del registro No. 5, en los que aparecen las preguntas generadas a los estudiantes y poder determinar si ha habido algún avance en su capacidad para hacer inferencias.

**Pregunta 1.** ¿Cómo descubrió Marcos en qué ventana vivía el de negro?

*E8: Yendo al edificio y preguntando si había habitaciones libres. Y le dijeron que había una en el primer piso y dos en el tercero, entonces ya él concluyó que en el tercero había tres habitaciones, dos estaban vacías, entonces en la otra estaba el mono.*

En esta respuesta, se observa que el estudiante E8 comprende claramente el sentido e identifica fácilmente la deducción que realiza el personaje, al dar una respuesta concisa y de tipo literal, en correspondencia a la pregunta.

*E6: es que el señor que vivía con el mono era el de negro, eso lo llevó a la hipótesis de averiguar que más o menos como fue esto, de allí pudo llegar a eso por los tres pisos, entonces haga de cuenta que, un ejemplo él llegó a ver el mono, pero él no sabía en qué piso. Pero las ventanas lo podían guiar, hasta donde tenía que.*

En esta se observa que la estudiante E6 tiene claridad frente al termino hipótesis, “eso lo llevo a la hipótesis...” (Se refiere a que “el señor que vivía con el mono era el de negro”), a pesar de que su discurso no es claro frente a la respuesta que da a la pregunta.

**Pregunta 2.** ¿Consideran qué el mono puede ser un elemento importante en el relato?

*E2: si, como una pista profe. Una pista para hallar al hombre de negro.*

En la respuesta del estudiante E2, se evidencia una inferencia de tipo II, ya que está haciendo una relación del mono como “pista” y que éste los llevará a “hallar al hombre de negro” es decir que está estableciendo una relación entre los dos elementos.

*E13: el mono puede ser una pista.  
E6: si porque a veces un ejemplo, él cuando, él sin guantes pudo haber dejado huellas entonces, en el cuerpo así del mono puede llegar a aparecer y eso le puede llegar a dar una pista.  
E4: como tiene guantes no puede ser que deje la huella.*

En esta otra intervención, se observa que a partir de una respuesta dada por un compañero, la estudiante E6 realiza una hipótesis que relaciona con sus conocimientos previos a partir de una inferencia que podemos clasificar como tipo II por la relación causa (tocar al mono sin guantes) - efecto (dejar huellas en el mono). Pero, es interesante resaltar como su compañero E4 trata de demeritar el peso de su hipótesis,

acudiendo (sin mencionarlo) a la actividad previa a la lectura de observación de la caratula del libro “como tiene guantes, no puede ser que deje la huella” y lo presenta como un razonamiento deductivo.

**Pregunta 3.** ¿Quién es Ema?

*E4: es la vecina de Marcos.  
E10: es una de las protagonistas y amiga de Felipe.  
Maestra: y es la señora que cuida a Marcos.  
E3: si, hay yo pensé que tenían la misma edad.*

Formular preguntas dirigidas a lugares o personajes específicos, son importantes también para lograr la comprensión del texto. Ya que esto nos remite a otro tipo de estrategia que nos presentan los autores, y es *aclarar posibles dudas sobre el texto*. Observamos como la estudiante E3 tenía claro que Marcos y Ema eran vecinos y amigos, pero no tenía claro que Ema era una persona mayor. Esta confusión podría haber distorsionado el sentido del relato para la estudiante. Para la siguiente pregunta que se les formuló, realizar este tipo de aclaración era fundamental.

**Pregunta 4.** ¿Cómo es su relación con Felipe? ¿Cercana o lejana?

*E8: yo creo que ella se está haciendo la difícil porque como él no le estaba prestando atención como la última vez que ella fue, ya ella como que pensó que tenía a otra persona y ella dejo de ir, ya no iba mejor dicho, entonces buscando a ver lo que ella tenía en mente mando a Marcos a ver qué pasaba y como que al señor lo estaba extorsionando el señor que viste de negro.*

En este caso, el estudiante E8 realiza una inferencia de tipo II, ya que toma varios elementos del texto y los relaciona para dar una coherencia a los hechos.

**Pregunta 5.** ¿En qué se basa Celeste para determinar la preocupación de su abuelo?

*E4: ve que el abuelo esta como pensativo, o algo así.*

*E3: ella cree que es por Ema.*

*Maestra: ¿Y cómo llega a la conclusión de que es por Ema?*

*E3: él la quiere meter por otro camino.*

*E6: Ella está analizando, si es un problema sentimental u otra cosa y él pregunta por Ema y eso la lleva al caso que está diciendo que es un problema sentimental.*

*E13: se le nota la preocupación.*

*Maestra: se le nota la preocupación, pero ella deduce. Volvamos al capítulo 6 donde está el dialogo entre el abuelo y ella.*

La respuesta de esta pregunta no se encontraba explicita, requería un nivel de inferencia mayor a las anteriores, por lo tanto surge la necesidad de volver al capítulo para aclarar dudas y mostrarle a los estudiantes que cuando no hay claridad frente a un texto, otra estrategia que pueden utilizar es volver a leer y recapitular las acciones, que en Solé (2006) es denominada “resumir las ideas del texto”. En este caso, es pertinente para inferir lo que no está de forma explícita.

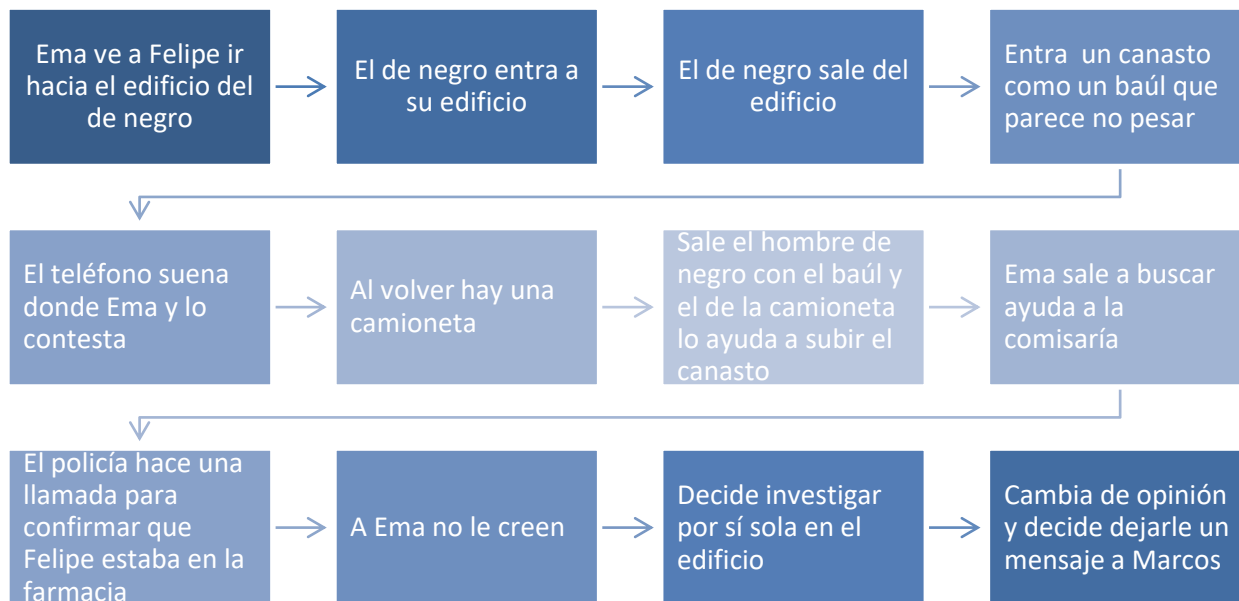
### **7.2.3. Después de la lectura**

En la tercera etapa, *después de la lectura*, se busca evidenciar la comprensión lectora a través de la recapitulación de los hechos acontecidos en la novela. Esto permite que el estudiante se dé cuenta de su comprensión del texto, ya que debe organizar una secuencia con los hechos más relevantes.

Se propone entonces realizar una línea de tiempo en conjunto, la cual se había trabajado con ellos en otro momento de la secuencia acerca de una serie de detectives, pero en ese momento, se les entregaron los hechos más relevantes y por grupos debían organizarlo, así que ya tenían conocimiento de cómo funcionaba este tipo de actividad.

Es necesario resaltar que el resultado fue bastante satisfactorio, ya que ellos mismos se encargaron de revisar que los sucesos acontecidos tuviesen coherencia entre sí, fueron puntuales y concretos en las ideas que proponían. (Observar línea de tiempo)

### Ilustración 9. Línea de tiempo



Se puede evidenciar que los estudiantes avanzan en su nivel de comprensión al acudir a la estrategia de recapitulación, para identificar y reconstruir de forma secuencial los sucesos más relevantes del capítulo.

### 7.3. La evaluación

Después de los momentos de lectura compartida que se dividieron en las tres etapas que ya analizamos y que permitieron presentar un modelo de empleo de estrategias de lectura a los estudiantes, se va a analizar el momento de la secuencia en que los estudiantes fueron protagonistas en su proceso y aplicaron sin la colaboración de la maestra estas estrategias.



*E8: ¿Quién quiere leer? (con el lapicero en la mano para apuntar el orden que iban a seguir en la lectura)*

*E2: dice que solo uno.*

*E8: No, nosotros decidimos. Jhonier empieza usted (señalando a quien tenía a su derecha).*

*E1: bueno (y empieza a leer).*

Solé (2006) plantea que la lectura independiente no solo se fomenta por el placer de leer, la escuela puede proponerla con el objetivo de promover, en tareas de lectura individual, el uso de determinadas estrategias. Además, explica que se le pueden brindar al alumno materiales preparados para que practique por su cuenta algunas estrategias que puedan haber sido objeto de tareas de lectura compartida, con toda la clase o en pequeños grupos o parejas.

La actividad que se planteó a los estudiantes estaba organizada en grupos de 5 estudiantes (dos de estos focalizados) y consistía en que los estudiantes leyeran los capítulos del 11 al 16 de la novela. En este caso la maestra no sugiere qué estrategias utilizar, pero se les entrega una consigna con 4 pasos para tener en cuenta:

- Paso 1: definir cómo se van a organizar para leer (solo uno lee, se alternan...)
- Paso 2: pensar que estrategias de lectura van a utilizar para la comprensión del relato. (Se les recomienda recordar las empleadas en la lectura de capítulos anteriores)
- Paso 3: Aplicación de las estrategias de lectura.
- Paso 4: Formulen preguntas entre ustedes acerca de lo que leyeron y respóndanlas (de forma oral).

Este momento de la secuencia se registró en video (M5C1V1), el cual permitió evidenciar que los estudiantes tomaron en cuenta la consigna. Antes de empezar la lectura de los capítulos ambos grupos decidieron leer alternándose los capítulos y en voz alta solo quien leía, mientras los demás, cada uno, seguían la lectura en su libro.

Es decir que determinaron una lectura individual, pero con un estudiante leyendo en voz alta, controlaban que todos estuvieran a la par en cuanto al ritmo de lectura.

En el grupo focalizado 1, al terminar de leer el capítulo 11, el estudiante E8 le pregunta a sus compañeros por las hipótesis que habían escrito al finalizar la lectura del capítulo 10. Leen cada una, (de quienes la hicieron) y corroboran la asertividad que tuvieron.

*E8: lea la suya*

*E4: puede que el de negro lo haya secuestrado y pida algo por Felipe. Y no puede ser que lo haya matado, porque yo deducí que alguien hubiera escuchado de ese departamento el disparo (leyendo). Se habría podido escuchar.*

*E8: hasta ahora no ha pasado.*

*E5: hay que esperar hasta el 16.*

*E8: hasta ahora la de él está más o menos, pueda que este secuestrado pero no hay seguridad.*

*E9: El de negro tenía a Felipe metido en la canasta (leyendo).*

*E8: O sea, tú crees que Felipe fue secuestrado en la canasta. Esta también está en duda también. Bueno leamos.*

Corroborar las hipótesis escritas en la rejilla con lo que ya han leído, les permite a los estudiantes mantener la atención en los sucesos que ya han acontecido y relacionarlo con lo que van leyendo más adelante. Además, es evidente cómo el estudiante E4 infiere a partir de los elementos que ha encontrado en la lectura, que no hay un asesinato y explica por qué llega a esa conclusión:

Departamento / Disparo = provoca un ruido

Mientras en el grupo focalizado No. 2, los estudiantes al terminar el capítulo 11 no revisan las hipótesis consignadas en las rejillas, pero si realizan inferencias acerca de lo que leyeron para generar hipótesis de lo que va a acontecer en el capítulo 12.

*E3: Yo creo que van a llegar a un lugar donde puede estar Felipe, pues pueda que esté y Ema también ¿no? ¿Ema también estaba con él?*

*E12: en el apartamento.*

*E6: yo creo que también porque Ema tenía mucha evidencia.*

*E12: el sospechoso también podría ser el abuelo y fue al apartamento porque lo iban a descubrir.*

*E11: ¿siii? No*

*E3: Ema también pudo haber descubierto si Felipe estaba o no muerto, porque si como ustedes dicen ella se quedó allá, ella pudo haber visto a Felipe y de pronto cuando sacaron el canasto de pronto no era Felipe el que estaba muerto. Entonces pueden estar los dos allá adentro. De pronto lo que sacaron era otra cosa.*

Otra de las estrategias que utilizan los estudiantes es realizar preguntas sobre lo que ha acontecido, estas preguntas evidencian que los estudiantes realizan inferencias de detalles adicionales, que no están explícitos en el texto. Esta representa una de las operaciones que se presentan al realizar inferencias según Jouini (2005). Esto es evidente en la siguiente discusión entre los estudiantes.

*E3: ¿y ustedes creen que Ema ya vio a Felipe?  
Estudiantes: No  
E10: si  
E3: ¿Será que lo vio, o será que cuando ella entro el hombre de negro, entro, la vio y la amarro?  
E7: tal vez la amordazo para que no gritara  
E10: le tapó la boca  
E11: tal vez el de negro de una la golpeo y se la llevo con Felipe*

Otra estrategia que utilizan es recapitular para aclarar dudas frente a lo leído y sentirse más seguros de las hipótesis que realizan. Por ejemplo, a partir de las siguientes hipótesis que realizaron, tuvieron que reconstruir algunos hechos y revisar de nuevo el capítulo para plantearlas. La aplicación de estas estrategias les funcionó, ya que cuando leyeron los capítulos siguientes pudieron corroborarlas como acertadas. Esto les brindo mucha satisfacción y los motivo para seguir leyendo.

*E6: Yo creo que están en la misma casa, pero en diferentes partes.  
E7: puede que Ema escuche a Felipe diciendo Socorro, pero ella no grita porque esta amordazada.*

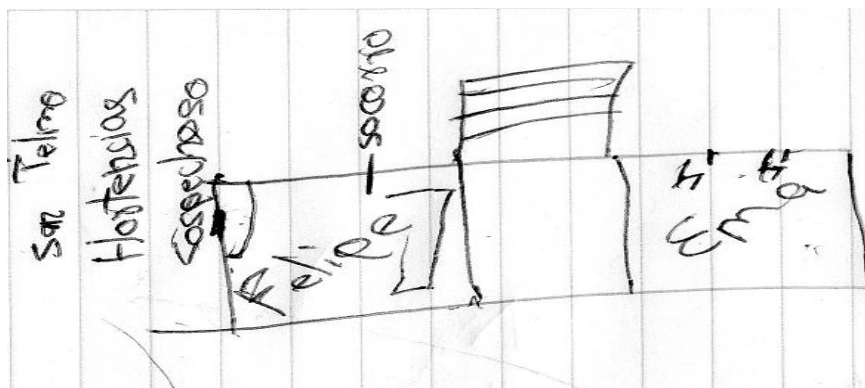
Al preguntarle al grupo 2, que tipo de estrategias habían utilizado durante la lectura manifiestan que usan la formulación de preguntas y la elaboración de hipótesis, pero no son conscientes de que han estado realizando inferencias.

Mientras que el grupo 1 al realizarle la misma pregunta, manifiestan que lo que más han usado es la recapitulación y la elaboración de hipótesis. Se les cuestiona también

porqué consideran que les funciona más la recapitulación que otra estrategia, y ellos aclaran que por lo general cuando hay una situación sin resolver, se aclara al final del capítulo. Entonces para ellos es más fácil revisar todos los hechos para realizar sus hipótesis.

Este grupo 1, también acude a la recreación de una situación a través del dibujo, como se evidencia a continuación, con el fin de comprender los hechos que se presenta en uno de los capítulos de la novela, antes de continuar con la lectura de los capítulos posteriores. Lo cual se convierte en una estrategia que surge de ellos, ya que el empleo del dibujo no se presentó como una de las estrategias de proceso/modelo de lectura.

### Ilustración 10. Dibujo elaborado por los estudiantes



El grupo 2, también se detiene ante situaciones que no comprenden, pero su forma de aclararlo es a través de la formulación de preguntas entre ellos, en busca de que alguno de los participantes tenga mayor claridad frente a la situación.

*E3: vea, vea, esto es importante. Él grito socorro. ¿No? ella escucho a Felipe, ella dice que recordó algo más, alguien había gritado socorro (leyendo el libro) ese fue Felipe que gritó tres veces. ¿Pero quién dijo eso? (Dirigiéndose a sus compañeros) “los toros en las hortensias”.*

*E6: podía haber sido un sueño y él le pudo contar a Ema.*

*E7: O lo había alucinado.*

*(Nicole vuelve al texto y lee )*

*E3: ahora sí, ¿quién lo dijo?*

*E12: tal vez el de negro lo dijo y Felipe lo escucho.*

*E3: o lo dijo Felipe y el de negro lo repitió para encontrarle sentido.*

Otro aspecto que hace parte de la evaluación es el tipo de razonamiento que los estudiantes emplearon al realizar sus inferencias. Cuando se habla de razonamiento abductivo, se toma como el proceso de formar una hipótesis explicativa (Peirce, 1903 citado por Soler); a lo que Correa y Otero agregan que remite a una formulación de hipótesis que surge de las relaciones entre diferentes hechos y su reconocimiento como indicios. Por otra parte, está el razonamiento deductivo que desarrolla las consecuencias necesarias de una hipótesis.

A partir de lo consignado en las rejillas de análisis de la novela se determinará qué tipo de razonamiento utilizan los estudiantes al realizar inferencias.

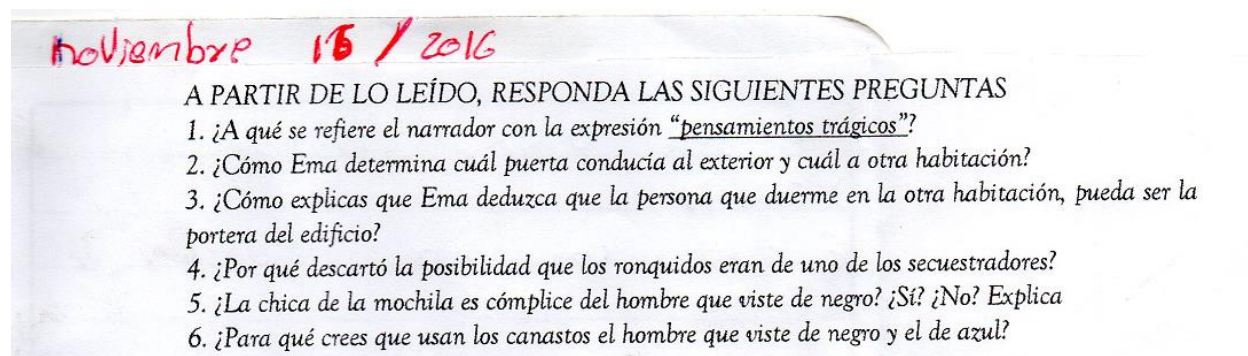
Para este ejercicio se presenta la siguiente tabla en la que se agrupan por semejanza en los razonamientos, lo consignado por los estudiantes (8 estudiantes de los 10, la entregaron) en la casilla de la rejilla correspondiente a la situación y la hipótesis (capítulos 11-16).

**Tabla 7. Análisis del tipo de razonamiento para la elaboración de inferencias**

Situación ejemplo	Hipótesis ejemplo	Tipo de razonamiento	No. de estudiantes que aplican
Angélica está persiguiendo al de negro igual que Marcos y Celeste, pero no se conocen	Yo creo que van a llevar al de negro a la cárcel.	Razonamiento deductivo: sus inferencias son de tipo II, ya que realizan una relación causal en la que una situación como la unión de los que persiguen al de negro, los conducirá a su captura. También sus inferencias estarían basadas de acuerdo con lo que relatan en la hipótesis en su conocimiento previo acerca de que los delincuentes van a la cárcel.	3 estudiantes
Ema está en un lugar desconocido, amordazada y amarrada de pies y manos, Felipe también amarrado. El sospechoso de negro y azul se dirigen a la casa y detrás los van siguiendo Carlos y Celeste.	Mi hipótesis es que creo que el sospechoso de negro y azul van a llegar a la casa y van a ver a Ema despierta y desamarrada, la van a volver a amarrar y Celeste y Carlos la van a Salvar.	Razonamiento abductivo: Se establece en la situación una relación de los hechos, que le dan al estudiantes unos indicios, con los cuales logra realizar inferencias tipo IV, en las cuales tiene en cuenta el lugar donde está, que está pasando, como y así establecer una hipótesis coherente a la realidad del texto, pero que no garantiza que sea acertada.	5 estudiantes

La última estrategia que nos permite evidenciar qué progreso tuvieron los estudiantes desde sus primeras intervenciones, en cuanto a su capacidad inferencial después de aplicar las estrategias de lectura, es la formulación de preguntas. Esta estrategia es compleja, ya que formular preguntas como se había dicho en otro capítulo no es fácil. Solé (2006) indica que el lector que es capaz de formularse preguntas está más capacitado para regular su proceso de lectura y hacerlo más eficaz. Además establece la importancia del tipo de preguntas que se formulen, ya que estas determinan el nivel de comprensión que se quiere revisar con ellas, sean formuladas por el docente o por el mismo estudiante. La autora considera que el modelo de preguntas que se hayan formulado a los estudiantes es determinante para que el estudiante aplique en su ejercicio individual. A continuación se presentan las preguntas modelo que se formuló a los estudiantes:

### Ilustración 11. Preguntas modelo (Momento 6-componente 1)



Es así como a partir de los niveles de preguntas presentados por Solé, se determinó el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes a través de la estrategia de formulación de preguntas (Momento 6- componente 2). En esta actividad cada estudiante debía formular máximo 3 preguntas acerca de la novela para sus compañeros. Estas preguntas se agruparon acorde con las características de clasificación de preguntas propuestas en Solé (1987) y se clasificaron las correspondientes a *preguntas piensa y busca* en los niveles de inferencia propuestos por Ripoll (2015) como lo muestra la siguiente tabla:

**Tabla 8. Clasificación de las preguntas según el nivel de comprensión**

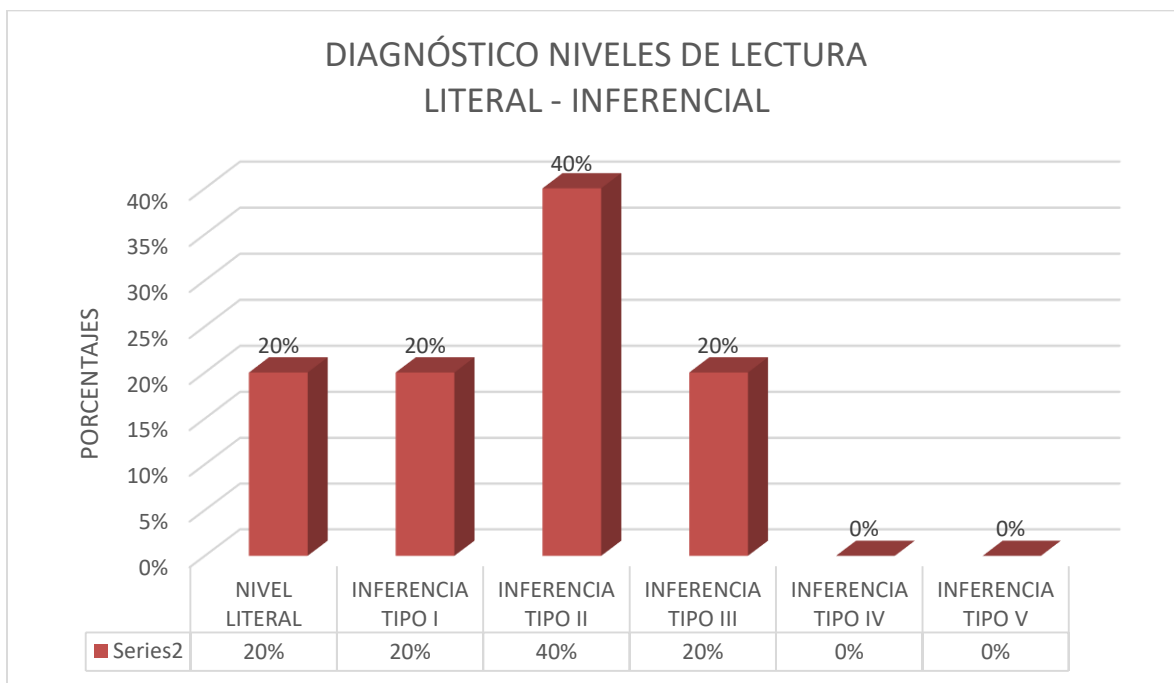
Clasificación de preguntas	Preguntas formuladas por los estudiantes y clasificadas según el nivel de inferencia (Ripoll, 2015)	Total No. de preguntas por nivel
Preguntas de Respuesta literal.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>¿Entre sueños, Felipe creyó oír la voz chillona de?</i></li> <li>2. <i>¿Cuándo estaba oscureciendo Celeste a quién estaba pensando?</i></li> <li>3. <i>¿Qué es lo que quería Felipe que Ema hiciera para abrir la puerta?</i></li> </ol>	4
Preguntas Piensa y busca.	<p><b>Inferencias de tipo I</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>¿Qué es el recreo? (x2)</i></li> <li>2. <i>¿Quién es Olivari?</i></li> </ol> <p><b>Inferencias de tipo II</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>¿Cuándo el señor no le responde la pregunta a Olivari es porque...?</i></li> <li>2. <i>¿Por qué el hombre de negro y el de azul secuestran personas?</i></li> </ol> <p><b>Inferencias de tipo III</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>¿Por qué los señores querían ayudar a Felipe, Ema y todos los demás?</i></li> <li>2. <i>¿Cómo la portera llegó a ser cómplice de el de negro?</i></li> <li>3. <i>¿Por qué crees que el de negro se fue y los dejó a Ema y Felipe en la casa solos?</i></li> </ol> <p><b>Inferencias de tipo IV</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>¿Cómo se dan cuenta Marcos y Celeste que Angélica también estaba persiguiendo a Olivari?</i></li> <li>2. <i>Si los del recreo dicen que el de negro volverá a buscar antes de las 12 a Ema y Felipe, ¿Se cree que puede estar esperando el bote y antes de que pase busque a Ema y Felipe?</i></li> </ol> <p><b>Inferencias de tipo V</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>¿Qué creías cuando dijeron “Cuidado con los toros en las hortensias”, para ti que significaba?</i></li> <li>2. <i>¿Por qué los dueños del recreo no querían ayudar a los hombres de negro y de azul?</i></li> <li>3. <i>¿Por qué cree que Olivari dice “Cuidado con los toros en las hortensias” a su cómplice?</i></li> <li>4. <i>¿Para qué tú crees que el de negro y el de azul usan los psicofármacos. (explica) (argumenta)</i></li> <li>5. <i>Si los “Toro” no le aceptaron la oferta a Olivari, ¿Puede que el hombre de la cabaña sea cómplice de Olivari? ¿Sí? ¿No? explique</i></li> </ol>	13
Preguntas de Elaboración personal	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>¿Cuál sería la cara de los padres de Celeste, cuando supieran que no estaba en la casa?</i></li> <li>2. <i>¿Cómo crees que quedaron los padres de Celeste, cuando se dieron cuenta que Celeste no estaba en su casa?</i></li> </ol>	2



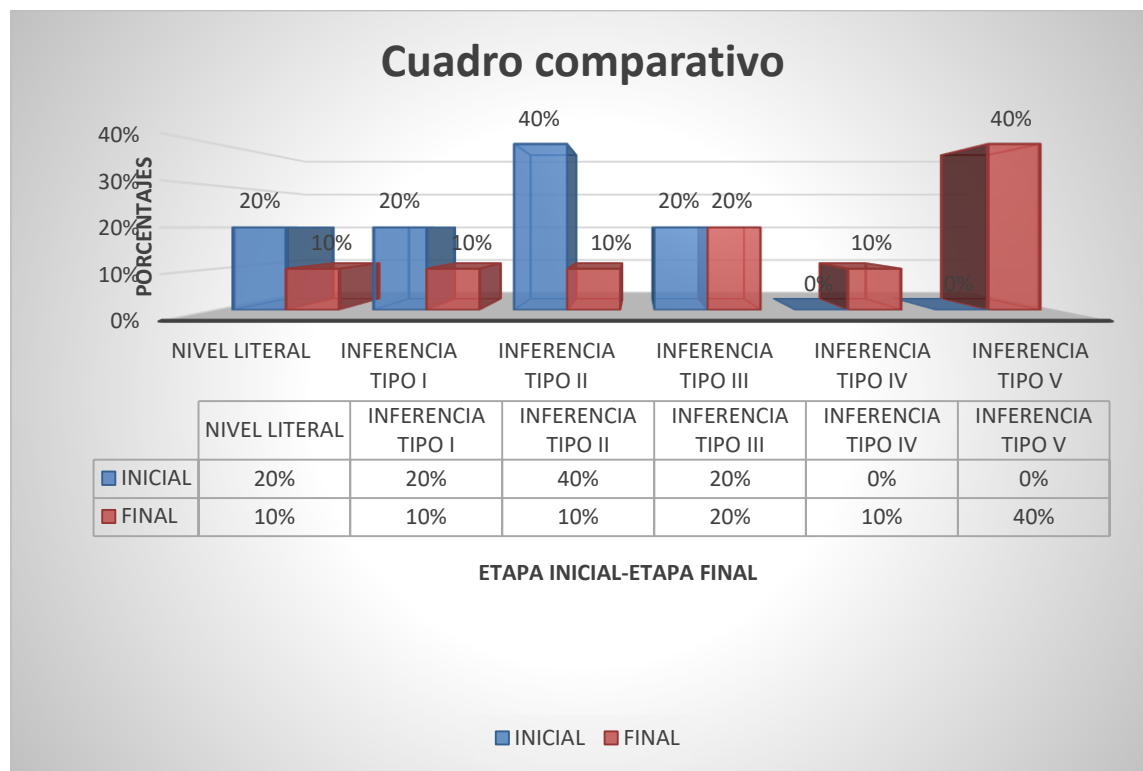
La anterior clasificación muestra que la mayoría de preguntas formuladas por los estudiantes implican un nivel inferencial, a pesar de que involucran elementos concretos de la novela, exigen de quien va a dar respuesta, que relacione diferentes situaciones porque la respuesta no está explícita, si no que por lo contrario, está implícita en el texto.

En las siguientes gráficas se puede observar cómo iniciaron los estudiantes en la etapa de diagnóstico y como finalizan después de la implementación de la secuencia acorde con la categorización por niveles de inferencia sustentados por Ripoll (2015).

**Ilustración 12. Gráfica Etapa inicial: Diagnóstico de niveles de lectura**



**Ilustración 13. Cuadro comparativo etapa inicial-etapa final**



Se observa en la ilustración 13 que a partir de las preguntas que cada uno de los estudiantes elaboró y teniendo en cuenta el nivel en el que se clasificaron, se puede determinar que la mayoría de los estudiantes lograron un avance significativo en su nivel de inferencias desde la etapa de diagnóstico. Es de resaltar que cuatro de los estudiantes que presentaron el ejercicio de las preguntas alcanzó un nivel de inferencia tipo V. Lo cual significa, como lo menciona Ripoll, que lograron formar una representación mental del texto combinado con la información del propio texto y sus conocimientos previos, que en este caso particular de las preguntas, están relacionados con el modelo de preguntas que trabajaron durante el proceso/modelo de lectura. También es observable que disminuyó la cantidad de estudiantes en el nivel literal y en las inferencias de tipo I y II, que se elaboran a partir de un conocimiento más cercano con la información que el texto presenta. Las inferencias tipo III se mantiene en igual número y hay existencia de estudiantes en el nivel de inferencia de tipo IV, niveles

que implican que el estudiante utilice el conocimiento de la temática del texto para realizar relaciones e interpretaciones de los sucesos acontecidos y prever lo que podría acontecer.

## CONCLUSIONES

A partir del trabajo de investigación expuesto anteriormente, en este capítulo se presentan las conclusiones como resultado de la experiencia y el análisis de los diferentes momentos seleccionados en la secuencia, para este fin. Se pretende entonces aproximarse a dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en el problema acerca de cómo desarrollar la capacidad inferencial a través de la lectura de relatos policíacos.

- Desarrollar la capacidad inferencial en los estudiantes es posible a través del relato policíaco ya que, por su carácter enigmático, las situaciones inconclusas que presenta, su estructura no convencional (de principio a fin) y las acciones implícitas que el lector debe revelar, es un texto que se puede emplear para enseñar estrategias de lectura que lleven al estudiante a la realización de inferencias. Este proceso no es sencillo, ya que el relato policíaco por sí mismo no lleva a la construcción de inferencias. Como ya se ha mencionado, es fundamental que el estudiante conozca las estrategias y las active antes, durante y después de su proceso lector para que sea capaz de elaborar inferencias de cualquier tipo, desde aquellas que tienen que ver con referentes y referencias, hasta aquellas que los llevan a descubrir lo que no está explícito, a partir de la relación entre sus conocimientos y la información del texto.
- Aunque el relato policial no es totalmente fácil de leer, es el adecuado para empezar a avanzar en la transición de la comprensión literal a la inferencial. Desarrollar esta capacidad no es un proceso sencillo como ya se mencionó. Con los estudiantes focalizados se realizó un avance que se evidencia en el cuadro comparativo del análisis, en cuanto a los movimientos que se dieron entre un tipo de inferencia y otro. Pero es aún, un porcentaje pequeño. Es necesario emplear mayor tiempo en cada componente, para realizar un seguimiento más detallado, que el estudiante pueda reflexionar frente a las inferencias que genera, realizar autocorrección y reformularlas. De esta forma, e insistiendo en la aplicación de las estrategias de lectura, tanto en su ejecución escolar como

personal, podría ser posible lograr un avance más significativo entre los tipos de inferencia y establecer las bases hacia el camino del nivel crítico a futuro.

- El proceso/modelo de lectura asumido por la maestra fue fundamental para que los estudiantes adquirieran las estrategias de lectura que consideraban más convenientes de emplear, durante la lectura individual. Las estrategias que más emplearon fueron: la recapitulación porque les permitía aclarar las dudas que se presentaban en torno a la lectura y escuchar de sus compañeros la reconstrucción de hechos que tal vez no tenían presente. Y la elaboración de hipótesis, porque esta no solo les daba la oportunidad de predecir o anticiparse acerca de lo que sucedería más adelante, sino que les obligaba a conectar los hechos acontecidos para generar las hipótesis más acertadas posibles.
- Convocar al estudiante a la construcción de preguntas a partir de la lectura de relatos policíacos, es otra estrategia aplicable y que genera resultados positivos en la elaboración de inferencias. Una de las razones para que esto suceda, es el tipo de texto. Los relatos policíacos por su contenido, suscitan que se generen dudas frente a la claridad de los hechos, el comportamiento de los personajes y la conexión entre las situaciones; lo cual permite que el estudiante pueda plasmar a través de preguntas estas dudas que le genera la lectura y formularlas a sus compañeros, generando en ellos la necesidad activar otras estrategias para poder inferir las respuestas.
- Un proceso de lectura no es sólo solicitar al estudiante leer un número de capítulos y entregar un taller de comprensión con consignas que se encasillan en los niveles: literal, inferencial y crítico. Es necesario enseñar estrategias de lectura al estudiante sin asumir que una consigna clara es suficiente y que él ya cuenta con las herramientas necesarias para enfrentarse al texto. Se debe reconocer que posee unos conocimientos previos que le van a permitir

establecer ciertas relaciones con el texto, pero mostrarle como emplear las estrategias de lectura, es brindarle la oportunidad de comprender el texto en su totalidad y no de forma fragmentada, con una fijación tan solo en dar respuesta a la pregunta del taller.

- Debo mencionar que esta experiencia investigativa fue muy enriquecedora desde mi posición como maestra. La posibilidad de diseñar, planear, ejecutar, y seleccionar aquella información que se va a registrar hacen parte fundamental del ejercicio de reflexión cuando sistematizamos experiencias. En el quehacer diario en el aula, se presentan situaciones a partir de lo que planeamos para nuestros estudiantes y que tienen resultados tanto positivos como negativos, pero pocas veces o ninguna, lo registramos. Al registrarlo, podemos volver a dar una mirada reflexiva sobre lo que hicimos, lo cual podría ayudarnos a cerrar muchas brechas que se forman entre el saber, el hacer y el ser, apuntando realmente a una formación integral de nuestros estudiantes. Cada día en el aula es una experiencia para reflexionar mi quehacer pedagógico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camps, A. (1995). "Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 5, Barcelona: Grao, pp. 21-28.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. (21-43)
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*, (13), 95-114. Recuperado en: [www.um.es/glosasdidacticas/GD13\\_10.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13_10.pdf)
- Cerezo, I. M. (2006). Poética del relato policiaco:(de Edgar Allan Poe a Raymond Chandler). EDITUM. Recuperado en:  
[https://books.google.com.co/books?id=E\\_nu7Q0HeuYC&pg=PA12&lpg=PA12&dq=cerezo+poetica+del+relato+policiaco&source=bl&ots=kev-css88e&sig=6Obo9uho3w0\\_vQVg02aka8N0FzE&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwippSPLIPzSAhXIRiYKHa7-BR0Q6AEILDAE#v=onepage&q=cerezo%20poetica%20de%20relato%20policiaco&f=false](https://books.google.com.co/books?id=E_nu7Q0HeuYC&pg=PA12&lpg=PA12&dq=cerezo+poetica+del+relato+policiaco&source=bl&ots=kev-css88e&sig=6Obo9uho3w0_vQVg02aka8N0FzE&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwippSPLIPzSAhXIRiYKHa7-BR0Q6AEILDAE#v=onepage&q=cerezo%20poetica%20de%20relato%20policiaco&f=false)
- Correa M., Otero L. (2009) *La escritura de relatos policíacos: un escenario para la recursividad y la abducción*. Universidad del Valle. Recuperado en: [file:///C:/Users/Caterine/Downloads/2509-6099-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Caterine/Downloads/2509-6099-1-PB%20(2).pdf)
- García J.A., Martín J.I., Luque J.L., Santamaría C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo Veintiuno de España editores, España.
- Gordillo A., Flórez M. del P., (2009) *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. *Revista de actualidades pedagógicas* No. 53  
79

Recuperado en [http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view File/1048/953](http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/File/1048/953)

Jaramillo A. M., Piedrahita D. J., Álvarez M. Y. (2014) El uso del relato policíaco en el desarrollo de la inferencia y la construcción de nuevos significados (trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/610/1/PA0769.pdf>

Medina, J. (2011). El uso de textos policíacos para desarrollar la comprensión de lectura en lengua inglesa. El Guiniguada. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1984- ISSN 0213-0610, n.20, pp. 123-140. Recuperado en <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/viewFile/413/352>

Ministerio de Educación (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Recuperado en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación (2015). Índice Sintético de Calidad Educativa. Recuperado en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349835.html>

Ministerio de Educación (2015). Informe pruebas saber 3º, 5º, 9º. Recuperado en <http://www.icfes.gov.co>

Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Y del curso virtual Referentes para la didáctica del lenguaje orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital.



Ripoll Salcedo, J. C. (2015): Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones Sobre Lectura*, No.4, pp.107-122. Recuperado en: <https://compresionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/43>

Roa, C; Pérez - Abril, M.; Villegas, L. & Vargas, A (2015). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana-COLCIENCIAS.

Ruiz, U., Camps, A., Guash, O. (2010). Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Revista Textos*, Num 55. Recuperado en: [https://docs.google.com/document/d/1PEIQxF525\\_sr38n6qUGF8OyzSLoTx0SViLC\\_UbQUh3o/edit?pli=1](https://docs.google.com/document/d/1PEIQxF525_sr38n6qUGF8OyzSLoTx0SViLC_UbQUh3o/edit?pli=1)

Solé, Isabel. (1997) De la lectura al aprendizaje. *Revista Signos*, Vol. 20, pp. 16-23.

Solé, Isabel. (2006) *Estrategias de lectura*. Editorial GRAÓ, edición No. 16. España.

Soler, T., Fernando. (2012) Razonamiento abductivo en lógica clásica. *College Publications*, Vol. 2. London. Recuperado en <http://personal.us.es/fsoler/papers/previewRazAbdLC.pdf>

## BIBLIOGRAFÍA

- Barthes, R. (1997). Introducción al análisis estructural de los relatos. Recuperado en: [http://doctoradoensemiotica.groupsites.com/uploads/files/x/000/026/a78/BARTHES\\_ROLAND\\_\\_Introduccion\\_Al\\_Analisis\\_Estructural\\_De\\_Los\\_Relatos.pdf](http://doctoradoensemiotica.groupsites.com/uploads/files/x/000/026/a78/BARTHES_ROLAND__Introduccion_Al_Analisis_Estructural_De_Los_Relatos.pdf)
- Dubois, M. E. (1995). Lectura, escritura y formación docente, *En Lectura y Vida*, Argentina. Recuperado en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n2/16\\_02\\_Dubois.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n2/16_02_Dubois.pdf)
- Gutiérrez, C.P. (2013). Implementación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos(as) del sexto grado “B” de educación primaria de la Institución Educativa “Fe y Alegría No. 49” (Tesis de Maestría). Universidad de Piura, Perú. Recuperado en [http://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1811/MAE\\_EDUC\\_103.pdf?sequence=1](http://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1811/MAE_EDUC_103.pdf?sequence=1)
- Moreira, M. A. (2000). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (1997) Teorías cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata, quinta edición. España.

## ANEXOS

### Anexo 1. Rejilla de Análisis de texto

REJILLA DE ANÁLISIS DE TEXTO No. 1		
PREGUNTAS	RELATO 1: Cuento policial	RELATO 2: Tres portugueses bajo un pargueta
Tipo de texto	narrativo	narrativo
¿Qué información brinda el título?	que el cuento sobre una Caja Policial	que el cuento era Cortar el moño
Victima	es la mujer rica	El Cuarto Portuges.
Victimario	el joven que por curiosidad entro a la casa de la mujer	los tres Portugeses
Detective		Comisario Jimenez y Daniel Hernandez
Lugar	la casa de la mujer	en la esquina de una calle
Testigo	el ambiente quien leyo el diario	Daniel Hernandez ?
Situación inicial	un asesinato que sucede solo por curiosidad de un hombre	
Pistas	la mujer vio al joven y lo denunció ?	la Balduera mató al Cuarto Portuges
Hipotesis	la mujer tenía un amante pero no era el vendedor	cuando mató al 3 Portuges que era mediado
Resolución	la policía lo detuvo y cogio el diario	el comisario Daniel Hernandez descubrio con pistas que fue el 2
Vocabulario		

### Anexo 2. Texto Cuento policial

#### Cuento policial (Autor: Marco Denevi)

Rumbo a la tienda donde trabajaba como vendedor, un joven pasaba todos los días por delante de una casa en cuyo balcón una mujer bellísima leía un libro. La mujer jamás le dedicó una mirada. Cierta vez el joven oyó en la tienda a dos clientes que hablaban de aquella mujer. Decían que vivía sola, que era muy rica y que guardaba grandes sumas de dinero en su casa, aparte de las joyas y de la platería. Una noche el joven, armado de ganzúa y de una linterna sorda, se introdujo sigilosamente en la casa de la mujer. La mujer despertó, empezó a gritar y el joven se vio en la penosa necesidad de matarla. Huyó sin haber podido robar ni un alfiler, pero con el consuelo de que la policía no descubriría al autor del crimen. A la mañana siguiente, al entrar en la tienda, la policía lo detuvo. Azorado por la increíble sagacidad policial, confesó todo. Después se enteraría de que la mujer llevaba un diario íntimo en el que había escrito que el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes, era su amante y que esa noche la visitaría.

### Anexo 3. Rejilla de análisis de la novela "El sospechoso viste de negro"

#### REJILLA DE ANÁLISIS DEL RELATO "EL SOSPECHOSO VISTE DE NEGRO"

	SITUACIÓN	HIPÓTESIS	COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS
<p>Fecha: <b>1/11/16</b></p> <p>Capítulo: <b>7 al 5</b></p>	<p>Enma le dice a Marcos que está enamorada de Felipe y Marcos amenaza a Felipe por algo.</p>	<p>Puede que el caso de Enma halla fingido su muerte y sea el sospechoso y que sepa que Enma está completamente enamorada de Felipe y por eso lo está amenazando.</p>	<p>todavía no se sabe, porque no han desmascarado al sospechoso, quizás más adelante.</p> <p>no, porque descubrimos que es traficante de animales.</p>
<p>Fecha: <b>3/11/16</b></p> <p>Capítulo: <b>5 al 10</b></p>	<p>Enma ve que Felipe entra al departamento de el de negro, y el de negro llega y vuelve y sale, y después entra con una canasta que no pesa, vuelve a salir con la canasta pesada y la lleva en una camioneta.</p>	<p>Puede que el de negro lo halla secuestrado y pida algo por Felipe.</p> <p>Y no puede ser que lo halla matado porque ya deducí que alguien hubiera escuchado ese departamento, el disparo.</p>	<p>hasta ahora todo va apuntando a que es verdad.</p>
<p>Fecha: <b>10/11/2016</b></p> <p>Capítulo: <b>11 al 17</b></p>	<p>La periodista dice que Olivari o el sospechoso es traficante de animales.</p>	<p>Puede que por los toros que Enma menciona que escuchó en la frase puede que sea el animal que van a traficar después.</p>	<p>No, porque toro era el apellido de una familia.</p>
<p>Fecha: <b>14/11/16</b></p> <p>Capítulo: <b>17 al 19</b></p>	<p>La periodista, Celeste y Marcos siguen a los 2 hombres pero se escondieron.</p>	<p>puede que los descubra los 2 hombre y los rapté</p>	<p>No, pues alcanzaron a escapar</p>
<p>Capítulo: <b>21 al 35</b></p>	<p>Enma, Felipe, Marcos, Celeste y Angelica esperan el bote de los doros y Olivari está rondando por allí.</p>	<p>Puede que Olivari este esperando el mismo bote de los doros, y los encuentre allí.</p>	<p>No, porque Enma y Felipe se disfrazaron de los doros.</p>

## Anexo 4. Formato 5: Planeación de momentos de la secuencia didáctica

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>			
1. Momento No. 1	Exploración de saberes previos sobre el género que van a leer, presentación de la secuencia didáctica.		
2. Sesión (clase)	1 sesión		
3 Fecha en la que se implementará	Octubre 18 de 2016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Explorar sus conocimientos previos sobre frente al tipo de texto que va a leer. Registrar y socializar las características del texto leído.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	<b>Componente 1.</b> Lectura en grupos del relato “Cuento policial” de Marco Denevi y discusión acerca de las características del texto.	Los niños se organizarán en grupos de 4 para leer el relato y luego hablarán entre ellos acerca de las características que encuentran en el texto, teniendo en cuenta unas posibles preguntas guía que la maestra les ofrece. La idea es que tengan una base de partida para ir analizando el texto.	Se formaran grupos de 4 estudiantes y se entregará una copia del relato a cada estudiante, la maestra realizará la lectura en voz alta. Luego se les pedirá que lean de nuevo en grupo y discutan acerca de: <i>¿Qué tipo de texto puede ser? ¿Qué personajes encuentran en él? ¿Qué características tienen estos personajes?, ¿Cuál es el tema que se trata en el texto? ¿Qué otros aspectos pueden destacar en este texto?</i>
<b>Componente 2.</b> Completar la rejilla de análisis del texto. A partir de la socialización	Después de haber realizado la discusión se trata de que los niños sean capaces de consignar en la rejilla (Anexo 1) lo que descubrieron a partir de lo que analizaron del relato.	La maestra entrega a los niños la rejilla y les pide que a partir del análisis que realizaron del relato leído, completen la información que se les solicita, reiterando que deben ser	

	<p>con sus compañeros, reescribirla, si es necesario.</p>	<p>De esta forma, se irán acercando a determinar las características del género policiaco y entrenándose en el manejo de las rejillas que servirán como soporte de la comprensión lectora realizada. Al finalizar los estudiantes podrán socializar lo que consignaron con otros grupos.</p>	<p>muy concretos en la información que consignan, ya que no se trata de copiar de forma literal apartes del texto. Si no, que deberán centrarse en seleccionar la información más relevante. Al terminar la rejilla, la maestra solicitará que los grupos se asocien entre sí, socialicen y confronten lo que cada uno tiene. A partir de esa socialización pueden determinar realizar cambios o reconfirmar la información que consignaron. Finalmente un representante de los nuevos grupos socializará ante los otros, las conclusiones a las que llegaron a partir de la confrontación.</p>
	<p><b>Componente</b> 3. Explicar que se quiere lograr con la propuesta didáctica, como se va a trabajar y cuál será el producto final.</p>	<p>Los niños tendrán una visión general de lo que se espera de ellos y se motivarán a participar, pues el libro que van a leer los va a envolver en una aventura de enigmas y misterios. Así mismo, al final ellos podrán publicar algunos Tips para descubrir misterios del género policiaco. Podrán hacer sugerencias sobre el trabajo a realizar.</p>	<p>Empezar retomando las conclusiones a las cuales llegaron, acerca del texto que expusieron. Luego se les explica que ese tipo de lectura es la que van a encontrar en la secuencia didáctica y que se espera que mejoren su nivel de comprensión lectora, más allá de lo literal. Además se les explica que el uso de las rejillas se convertirá en una valiosa herramienta para que organicen y analicen la información acerca de lo que van leyendo.</p>
<p>6. Mecanismos previstos para la</p>	<p>- A partir de la socialización, el representante del grupo expondrá las conclusiones a las que llegaron.</p>		

evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	<p>- Para documentar la información, se realizará un registro de audio y video de la discusión (Comp. 2) sobre el análisis del texto en los dos grupos focalizados. Esto para evidenciar como están los estudiantes al momento de iniciar la secuencia y después poder confrontarlo con su análisis de los textos durante el desarrollo de esta.</p> <p>- La rejilla de análisis inicial, permitirá evidenciar como registran los estudiantes la comprensión de la primera lectura, sin explicación previa del docente.</p>

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>			
1. Momento No. 2	Definición de las características del género policiaco a través de actividades de anticipación.		
2. Sesión (clase)	3 Sesiones		
3 Fecha en la que se implementará	Octubre 19 - Oct 25- Oct 26 de 2016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<p>Realizar inferencias a partir de los planteamientos presentados en la lectura.</p> <p>Evidenciar la comprensión del texto a través de la información consignada en la rejilla de análisis.</p> <p>Identificar las características del género policiaco.</p>		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	<b>Componente 1.</b> Al Realizar la lectura “Tres portugueses bajo un paraguas sin contar al muerto”, se analizará el perfil del detective y como consigue descubrir al	En un principio se espera que los estudiantes, resuelvan el enigma a través del uso de inferencias acerca de lo que pasó. Es decir que asumirán el papel del investigador. Luego deberán corroborar sus hipótesis, con la solución que da el detective del relato. A partir de este trabajo inicial, deben	La maestra entrega a los estudiantes el texto “Tres portugueses bajo un paraguas sin contar al muerto”, omitiendo la solución del caso. Realizará la lectura en voz alta del texto y luego ellos deben reunirse en grupos de 4 para resolver el enigma. La maestra les indicará que tendrán que adoptar el rol de detectives y pensar como

<p>asesino, teniendo en cuenta las características del género policiaco. Lo anterior será consignado en la rejilla de análisis de texto.</p>	<p>diligenciar la rejilla de análisis del texto, la cual les permitirá ir identificando las características del género policiaco con ayuda de la maestra.</p>	<p>actuaría uno de ellos en ese caso. Se les especifica que deben tomar nota del análisis que realicen tanto del perfil (características) del detective, como de las pistas para resolver el misterio. Luego cada grupo expondrá su posible solución. Después de escuchar los aportes de los grupos, la maestra expondrá el análisis que realizó el detective del caso para resolverlo. A partir de lo anterior, deberán diligenciar la rejilla de análisis de texto. Terminada la rejilla, la maestra les preguntara: <i>Después de la lectura realizada y lo consignado en la rejilla, responda: ¿Cuáles son las características del relato policiaco? ¿Qué caracteriza al detective o investigador del caso?</i> Conforme ellos respondan a la pregunta la maestra ira tomando nota en el tablero y ampliará la información, contándoles un poco acerca de la historia de este género y de algunos detectives famosos creados por los escritores, así entre todos formarán las conclusiones que irán consignadas en el cuaderno.</p>
<p><b>Componente</b> 2. Ver un capítulo de la serie CSI a</p>	<p>Se pretende que los estudiantes al observar un capítulo de la serie CSI, puedan inferir cuales de</p>	<p>La maestra les propone a los estudiantes que observen un capítulo de la serie CSI, y que al</p>



	<p>través de la cual, podrán ver y evidenciar las características del género policiaco.</p>	<p>las características determinadas a partir de la actividad anterior se evidencian tanto en la historia como en el detective que resuelve el caso y ser capaces de ordenar las acciones acontecidas.</p>	<p>observarlo tengan en cuenta aquellas características que determinaron en el ejercicio anterior sobre el relato policial y el detective. Se les pide que estén muy atentos a la forma como se van recolectando las pistas para resolver el caso, qué tipo de preguntas se hace el detective, cómo ordena las pistas para sacar sus conclusiones. Al terminar la serie, la maestra dividirá el grupo en dos partes y al azar escogerán 6 representantes de cada uno, estos serán los encargados de poner en orden las pistas que recolectó el detective para resolver el caso, las cuales pegaran en un cartel grande y luego la compararán con el orden original para determinar si acertaron de forma total o parcial. Se les hace entrega de un registro de caracterización de los detectives (Anexo 2) y se les explica que allí pueden consignar aquellas características que destaquen de los diferentes detectives e investigadores que han aparecido o aparecerán durante la secuencia. Esta caracterización será de gran ayuda para el trabajo final de la secuencia (Decálogo).</p>
<p>6. Mecanismos previstos para la</p>	<p>- La rejilla de análisis del texto, permitirá dar continuidad al registro que realizan los estudiantes sobre la comprensión de los textos, este será acerca</p>		

evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	de la segunda lectura, después de analizar en conjunto las características del relato policiaco.
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	- Para documentar la información, se realizará un registro de audio y video de la discusión sobre el análisis del texto en los dos grupos focalizados y copia de la rejilla de análisis.

<b><i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i></b>			
1. Momento No. 3	Lectura inicial del relato “El sospechoso viste de negro” de la autora Norma Huidobro		
2. Sesión (clase)	1 Sesión		
3 Fecha en la que se implementará	Noviembre 1 de 2016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Realizar inferencias a partir de títulos e imágenes. Formular hipótesis con base en lo leído que le permitan predecir posibles acciones		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	<b>Componentes o actividades de los momentos de la SD</b>	<b>Lo que se espera de los niños...</b>	<b>Consignas del docente...Posibles intervenciones</b>
	<b>Componente 1.</b> Realizar inferencias a partir de la lectura del título y las imágenes de la caratula de este.	Se espera que los estudiantes sean capaces de realizar inferencias acerca de la historia que van a encontrar en el libro, a partir del título y las imágenes de la caratula. Para esto, atenderán a algunas preguntas guía que la maestra ira formulando conforme se desarrolle la conversación. Además, se espera que ellos también formulen preguntas para que sus compañeros respondan a través de lo que infieren.	La docente comenzará por introducir el libro presentando a su autora. Luego pedirá a los estudiantes que lean el título y observen la imagen que aparece en la caratula. La docente iniciará con una pregunta de nivel literal <i>¿Qué se observa en la imagen?</i> Y luego hará preguntas que inciten a los estudiantes a realizar inferencias: <i>¿Qué te dice el título acerca del contenido del libro?</i> <i>¿Por qué puede ser sospechoso un personaje?</i> <i>¿Qué personajes vamos a</i>

		encontrar en él? ¿Cuál será el delito en este relato? La profesora consignara la lluvia de inferencias de los estudiantes y las dejará a la vista. Además, les enfatizará en lo importante que es fijarse en este tipo de detalles, que aportan información valiosa para analizar un texto.
<p><b>Componente</b></p> <p>2. Lectura en voz alta de los capítulos 1, 2,3 y 4, realizar las primeras hipótesis acerca de lo que van a encontrar en los capítulos siguientes.</p>	<p>Los estudiantes leerán de forma individual, los primeros cuatro capítulos del relato para que se conecten con el texto. Se pretende que teniendo en cuenta las inferencias realizadas a partir del título y la imagen, y la lectura de los primeros cuatro capítulos puedan elaborar hipótesis acerca de las situaciones o personajes que se encontraran en los capítulos siguientes.</p>	<p>La docente pedirá a los estudiantes que realicen la lectura de los capítulos 1, 2, 3 y 4 de forma individual. Al terminar la lectura, la docente dará la siguiente consigna: <i>Teniendo en cuenta las inferencias (aclarando que es una deducción que se hace a partir de algo, que permite realizar una conexión entre sucesos previos y posteriores. Además que es muy importante la interpretación de lo que leen para realizar las inferencias y como ejemplo tienen las que ellos realizaron a partir del título y la imagen) realizadas a partir del título y la imagen y los capítulos que leyeron formulen hipótesis (que son como predicciones) acerca de las situaciones o personajes que encontrarán en los capítulos siguientes. Estas hipótesis deben consignarlas en la rejilla de análisis de relatos policiales</i></p>

		(Anexo 3).
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	- La participación y los aportes de los estudiantes en la elaboración de inferencias.	
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	- Para documentar la información, se registrarán en audio y video las inferencias que los estudiantes realicen a partir del título y la imagen del libro.	

<b><i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i></b>			
1. Momento No. 4	Aplicación de las estrategias de comprensión durante la lectura del cuento, la maestra como protagonista		
2. Sesión (clase)	1 Sesión		
3 Fecha en la que se implementará	Noviembre 2 de 2016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<p>Reconocer las marcas del texto (pausas, diálogos, interrogantes) a través de la escucha atenta a la lectura en voz alta del texto.</p> <p>Comprobar las hipótesis formuladas en el componente anterior.</p> <p>Identificar estrategias para realizar una lectura comprensiva</p> <p>Movilizar la realización de inferencias del texto, que les permita comprender mejor lo que leen.</p> <p>Registrar en la rejilla las hipótesis correspondientes a los capítulos siguientes.</p>		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	<b>Componentes o actividades de los momentos de la SD</b>	<b>Lo que se espera de los niños...</b>	<b>Consignas del docente...Posibles intervenciones</b>
	<b>Componente</b> 1. La maestra realiza la lectura en voz alta del capítulo 5-10 atendiendo a la entonación y luego recapitula lo sucedido, aclara dudas, acude a alguna	Se espera que los estudiantes a través de la lectura realizada por la maestra logren comprobar las hipótesis que se formularon en el componente anterior. Así como asimilar e identificar las estrategias que emplea la docente para la comprensión de los capítulos del 5 al 10. Luego responderán	La maestra indicará a los estudiantes que van a leer los capítulos del 5 al 10. Se les solicita que cada uno vaya siguiendo la lectura en su libro y que preste atención a la entonación que realiza la maestra (pausas - signos de puntuación -diálogos). La maestra lee el capítulo 5. Recapitula y dirige la discusión para ayudar a

<p>de las hipótesis planteadas de forma previa para comprobarla, y moviliza a través de preguntas la realización de inferencias del relato.</p>	<p>algunas preguntas que formulará la maestra para movilizar la realización de inferencias del relato.</p>	<p>entender lo que se ha leído. <i>¿Hemos podido comprobar alguna de las hipótesis? ¿Cómo descubrió Marcos en que ventana vivía el de Negro? ¿Consideran que el mono puede ser un elemento importante del relato? Ahora leeremos el siguiente capítulo, sigan la lectura por favor.</i> Al finalizar el capítulo 6, la maestra les dice que va a recapitular como lo hizo en el capítulo 5. Luego les pregunta <i>¿Quién es Ema? ¿Cómo es su relación con Felipe, cercana, lejana? ¿A qué se debe esta cercanía? ¿En qué se basa Celeste para determinar la preocupación de su abuelo?</i> La docente escucha a algunos de los estudiantes y continúa la lectura del capítulo 7. Al finalizar el capítulo, la docente les sugiere que a partir de la última pregunta realizada por Celeste, infieran que podría responderle Marcos, escucha tres intervenciones y continúa con la lectura del capítulo 8. Cuando termina de leerlo les pregunta si alguno de los estudiantes acertaron en la respuesta y los invita a realizar hipótesis de las acciones que se van a presentar en los capítulos siguientes. La docente lee los capítulos 9 y 10. Realiza una recapitulación con los estudiantes de los hechos acontecidos de la siguiente</p>
---	--	--

		<p>forma: <i>Voy a dibujar una línea de tiempo y en ella vamos a ir inscribiendo los hechos más relevantes en el orden en que acontecieron. Luego les pregunta ¿Y qué paso con Marcos y Celeste mientras esto acontecía? Después de escuchar un par de respuestas, la maestra les pregunta que si consideran la recapitulación como una estrategia beneficiosa en la comprensión de lectura. Y para finalizar les dice: formular o hacerse preguntas de los hechos que sucedieron o acerca de situaciones que no están claras, es otra estrategia que nos ayuda a comprender el texto, ya que nos invita a leer de nuevo o a realizar hipótesis acerca de las posibles respuestas. Así al leer los capítulos siguientes, estaremos enfocados en esos sucesos que nos vamos a encontrar y que nos permitirán tener una idea más clara de lo que acontece.</i></p>
<p><b>Componente</b> 2. Se registran en la rejilla correspondiente, las hipótesis acerca de las posibles acciones que realizaran los personajes en los capítulos siguientes.</p>	<p>A partir de los capítulos analizados con intervención de la maestra, se espera que los estudiantes consignen en la rejilla las hipótesis acerca de las posibles acciones que desarrollaran los personajes, a partir de los hechos acontecidos en los últimos capítulos. Se espera que estas hipótesis sean inferidas a partir de</p>	<p>La maestra les da la siguiente consigna: <i>Teniendo en cuenta lo que hemos leído y la interpretación que hemos realizado de las acciones ejecutadas por los personajes, los invito a consignar (escribir) en su rejilla las hipótesis acerca de lo que va a suceder con cada uno de ellos en los capítulos siguientes. Estas hipótesis deben ser fundamentadas en la realidad que están viviendo</i></p>

	la interpretación que han realizado hasta ahora de los hechos (pistas) y las características de los personajes.	nuestros personajes. Ejemplo de una hipótesis no fundamentada: <b>Emma va a volar porque tiene poderes sobrenaturales</b> – a partir de lo leído no es posible, ya que en la descripción del personaje de Emma la mencionan como una mujer normal. Se aclaran posibles dudas que surjan frente a la consigna y los estudiantes deben comenzar a completar la rejilla. En caso de no terminar durante la clase, continuarán en casa y la traerán para la próxima sesión.
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	- La rejilla de análisis de relatos policiales (Anexo 3) permite evaluar la comprensión lectora de cada estudiante, ya que las hipótesis que desarrollen deben estar fundamentadas en las inferencias que han deducido de la interpretación de las acciones de los personajes.	
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se registrará en video la discusión suscitada en el capítulo 5</li> <li>- Se tomará nota en un diario de campo de los aportes realizados por los estudiantes integrantes de los grupos focalizados.</li> <li>- Foto a la línea de tiempo elaborada en conjunto con los estudiantes.</li> <li>- Copia de la rejilla de los estudiantes integrantes de los grupos focalizados.</li> </ul>	

<b><i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i></b>	
1. Momento No. 5	Aplicación de las estrategias de comprensión durante la lectura del relato, los estudiantes como protagonistas.
2. Sesión (clase)	1 Sesión
3 Fecha en la que se implementará	Noviembre 8 de 2016
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar la lectura compartida en sus grupos de trabajo.</li> <li>Aplicar las estrategias de lectura para la comprensión del relato.</li> <li>Comprobar las hipótesis generadas a partir de los anteriores capítulos.</li> <li>Registrar sus inferencias en la rejilla de análisis del relato policial.</li> </ul>

5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	<p><b>Componente</b></p> <p>1. En grupos de 5 estudiantes realizan la lectura en voz alta de los siguientes 6 capítulos (alternándose para leer, si lo prefieren), luego aplican las estrategias de lectura empleadas por la maestra.</p>	<p>Los estudiantes formados <b>en grupo</b>, leerán en voz alta los capítulos del 11 al 16 y deben acordar que tipo de lectura compartida van a realizar (solo uno lee, se alternan...). De la misma forma, se espera que empleen las estrategias de lectura para la comprensión del relato que la maestra utilizó en la lectura de los capítulos anteriores. En este primer ejercicio que van a realizar solos, no se pretende que las usen todas, pero si es importante observar cuales de ellas identificaron más y consideran valiosas en su proceso de comprensión del relato.</p>	<p>La maestra pedirá a los estudiantes que se organicen en los grupos de cinco, previamente formados. Luego les entregará una copia con las consignas del ejercicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Paso 1: definir cómo se van a organizar para leer (solo uno lee, se alternan...)</li> <li>• Paso 2: pensar que estrategias de lectura van a utilizar para la comprensión del relato. (Se les recomienda recordar las empleadas en la lectura de capítulos anteriores)</li> <li>• Paso 3: Aplicación de las estrategias de lectura.</li> <li>• Paso 4: Formulen preguntas entre ustedes acerca de lo que leyeron y respóndanlas. (de forma oral)</li> </ul>
	<b>Componente</b>	El estudiante debe estar	La maestra estará



	<p>2. La maestra revisará el proceso en los grupos realizando intervenciones , si es necesario.</p>	<p>preparado para que la docente realice intervenciones, a partir de lo que observa durante el proceso de lectura en su grupo de trabajo. Así mismo, demostrar capacidad para generar preguntas que le permitan aclarar dudas frente al proceso que está desarrollando.</p>	<p>circulando por los diferentes grupos, observando la organización para realizar la lectura, escuchando las intervenciones de los estudiantes, revisando las estrategias que están aplicando e interviniendo con preguntas que los confronten frente al proceso que están realizando (¿porque elegiste esta estrategia para iniciar?, ¿Qué beneficio consideras que te brinda el empleo de esta estrategia y no otra? ¿Vas a emplear otra estrategia en el siguiente capítulo o continuarás usando solo esa? Etc.). También estará en disposición de aclarar las dudas que a los estudiantes les surjan, a través de preguntas que los lleven a inferir a ellos mismos las respuestas.</p>
	<p><b>Componente</b> 3. Registro en las rejillas de análisis de relatos policiales.</p>	<p>Después del proceso de lectura, los estudiantes deben estar en capacidad de completar la rejilla de análisis, a partir del proceso de lectura realizado con su grupo. Este registro lo pueden hacer de forma grupal o individual (si lo prefieren)</p>	<p>Terminado el proceso de lectura la maestra pedirá a los estudiantes que consignen en la rejilla de análisis de relatos policiales, la comprobación de las hipótesis, las inferencias que realizaron a partir de la lectura y las nuevas hipótesis para los capítulos siguientes.</p>
<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los</p>	<p>- El trabajo en equipo evaluado a partir de la organización y la participación activa de todos los miembros del grupo. - La aplicación de las estrategias de lectura, evaluado a través de la observación e intervención de la maestra. Se evidencia a través de video</p>		

aprendizajes	y audio - La rejilla de análisis de relatos policiales que permitirá evidenciar como registran los estudiantes la comprensión de la tercera sesión de lectura.
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	- Para documentar la información, se realizará un registro de audio y video del proceso de aplicación de las estrategias de lectura. - Copia de la rejilla de análisis de relatos policiales.

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>			
1. Momento No. 6	Después del proceso anterior, podrán adelantar la lectura de los capítulos en casa de forma individual, y otros se realizaran en la institución alternando unos capítulos los estudiantes y otros la maestra.		
2. Sesión (clase)	2 Sesiones		
3 Fecha en la que se implementará	Noviembre 9 – Nov 15 de 2016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Aplicar las estrategias de lectura para la comprensión del relato. Comprobar las hipótesis generadas a partir de los anteriores capítulos. Registrar sus inferencias en la rejilla de análisis del relato policial.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	<b>Componente 1.</b> Realizar preguntas de comprensión lectora por parte de la maestra, que permita a los estudiantes acudir a la inferencia y a la argumentación para elaborar	Inicialmente los estudiantes avanzarán en la lectura de los capítulos del 17 al 20, alternando la lectura con la maestra. A partir de lo leído, comprobarán las hipótesis formuladas en los capítulos anteriores; y deberán acudir a la elaboración de inferencias y a la argumentación para responder las preguntas que les va a realizar la	La maestra lee junto con los estudiantes de forma alterna los capítulos del 17 al 20. Luego les entrega un formato con unas preguntas sobre la lectura que deben responder. Lee la consigna: <i>A partir de la lectura de los capítulos del 17 al 20, debes responder las siguientes preguntas que permitirán evidenciar tu competencia para la realización de inferencias y tu</i>

<p>sus respuestas.</p>	<p>maestra. Sus respuestas serán socializadas al final de la sesión.</p>	<p>capacidad de argumentación. Lee los capítulos de nuevo (si lo consideras necesario) y emplea las estrategias de lectura.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿A qué se refiere el narrador con la expresión “<u>pensamientos trágicos</u>”?</li> <li>2. ¿Cómo Ema determina cuál puerta conducía al exterior y cuál a otra habitación?</li> <li>3. ¿Cómo explicas que Ema deduzca que la persona que duerme en la otra habitación, pueda ser la portera del edificio?</li> <li>4. ¿Por qué descartó la posibilidad que los ronquidos eran de uno de los secuestradores?</li> <li>5. ¿La chica de la mochila es cómplice del hombre que viste de negro? ¿Sí? ¿No? Explica</li> <li>6. ¿Para qué crees que usan los canastos el hombre que viste de negro y el de azul?</li> <li>7. Formulen hipótesis acerca de las acciones que realizarán los personajes y escríbanlas en la rejilla.</li> </ol> <p>Al finalizar la actividad, se realiza la socialización de las respuestas que los estudiantes elaboraron, y la maestra les modera la dinámica: se abre la discusión para quienes tienen respuestas diferentes y se da la oportunidad que la defiendan a partir de los argumentos. La maestra le informa a los estudiantes que deben leer en casa los siguientes</p>
------------------------	--	--

		capítulos hasta el número 35, les recomienda comprobar las hipótesis y utilizar otras estrategias de lectura que han empleado en clase. Deben ir registrando en la rejilla de análisis los acontecimientos clave para solucionar la situación. Se les advierte que no deben leer los capítulos siguientes, hasta que la maestra lo disponga. De lo contrario perderán sentido las actividades posteriores.
<p><b>Componente</b></p> <p>2. Luego se pide a los estudiantes que ellos también formulen preguntas para sus compañeros acerca de lo que han leído en los capítulos.</p>	<p>Los estudiantes formularán preguntas para sus compañeros a partir de la lectura que realizaron en casa de los capítulos del 21 al 35. Se espera que a partir del tipo de preguntas que la maestra le ha presentado durante el desarrollo de la secuencia didáctica, los estudiantes puedan formular unas similares para sus compañeros, en las que no se convoque solo al tipo de respuesta literal, sino también la elaboración de inferencias y la argumentación. Al formular preguntas los estudiantes sin proponérselo se hacen conscientes de lo que comprendieron en la lectura.</p>	<p>La maestra iniciará la clase preguntando <i>¿Cómo les fue con la lectura en casa, llegaron al capítulo 35?</i> En caso de que algunas de las respuestas sean negativas, se les dirá a los estudiantes que tendrán que formular sus respuestas con base en lo leído y que entonces tendrán que esperar para responder la totalidad de preguntas que formulen sus compañeros. Y continúa con otras preguntas: <i>¿Emplearon las estrategias de lectura? ¿Cuáles? ¿Su aplicación les permitió comprender mejor los capítulos leídos?</i> Después de estos cuestionamientos previos acerca de la lectura en casa, se procede a dar la consigna para la formulación de las preguntas.</p> <p>1. <i>Después de la lectura</i></p>

		<p>realizada de los capítulos 21 al 35, formulen preguntas que permitan aclarar dudas acerca de situaciones claves del relato, realizar inferencias y argumentar teniendo en cuenta las hipótesis que elaboraron antes de la lectura de los capítulos. Les recomiendo tomar como modelo, las preguntas que hemos trabajado durante el desarrollo de la secuencia.</p> <p>(La docente actuará como mediadora durante este proceso.)</p> <p>2. Reúnase con su grupo de trabajo y formule las preguntas que elaboró a sus compañeros. Discutan las respuestas y tome nota de aquellas que le permitan aclarar su comprensión sobre la historia.</p> <p>(La docente circulará por los grupos, para verificar el proceso que están realizando en cada grupo)</p>
<p><b>Componente</b> 3. Formular hipótesis acerca del final</p>	<p>Después de aclarar las dudas y reforzar su comprensión a través de la actividad de</p>	<p>La docente le indica a los estudiantes que ya están listos para realizar las hipótesis acerca del final</p>

	del misterio y registrarla en la rejilla antes de leer los capítulos finales.	formulación y respuesta de las preguntas, los estudiantes podrán formular las hipótesis acerca del final del relato y registrarlas en la rejilla. Deben realizarlas a partir de la elaboración de inferencias con base en lo leído.	del relato y les sugiere ¿Cómo creen que van a resolver los personajes esta situación? Revisen el desarrollo de la historia a través de las rejillas de análisis, para elaborar hipótesis asertivas. Consignen en la rejilla las hipótesis elaboradas.
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	- Las preguntas elaboradas, evaluadas a partir de los niveles de comprensión que convocan - La rejilla de análisis de relatos policiales que permitirá evidenciar la comprobación y elaboración de hipótesis		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	- Fotos de las preguntas formuladas por los estudiantes. - Copia de la rejilla de análisis de relatos policiales.		

<b><i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i></b>			
1. Momento No. 7	Revisión del proceso de lectura que realizaron.		
2. Sesión (clase)	2 Sesiones		
3 Fecha en la que se implementará	Noviembre 16 de 2016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Expresar oralmente el resumen del relato “El sospechoso viste de negro”, recurriendo a la recapitulación y a las rejillas elaboradas. Diseñar un decálogo de sugerencias para resolver un misterio.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar	<b>Componentes o actividades de los momentos de la SD</b>	<b>Lo que se espera de los niños...</b>	<b>Consignas del docente...Posibles intervenciones</b>
	<b>Componente 1.</b> Los estudiantes (en grupos de 5) realizarán una	Los estudiantes leerán el final del relato en clase y podrán expresar su opinión frente a lo que esperaban y lo que	La docente les solicita a los estudiantes que lean los últimos capítulos del relato, y abrirá un espacio para escuchar sus reacciones al

<p>una descripción general de la actividad, sino de cada componente.</p>	<p>recapitulación oral de lo que leyeron, revisarán las hipótesis e inferencias a través de la sistematización que realizaron en las rejillas y que les permitieron comprender el relato y descubrir el enigma.</p>	<p>aconteció. Luego, en sus grupos, recapitularán oralmente el relato desde el inicio hasta el final valiéndose de las hipótesis e inferencias que sistematizaron a través de las rejillas. Esta actividad final les permitirá revisar que tan asertivos fueron en sus hipótesis, analizar cómo se desarrolla un relato policial y revisar qué características de este tipo de texto se evidenciaron en la rejilla.</p>	<p>comparar sus hipótesis con el final de la historia. Después les pide que se organicen en grupos de 5 y a partir de la rejilla que desarrollaron, recapitulen el relato. <i>Antes de recapitular tengan en cuenta sus hipótesis iniciales y el nivel de asertividad que tuvieron al corroborarlas, las inferencias que escribieron y que les permitieron conocer mejor a los personajes y entender cómo se conectaban los sucesos en la historia. La docente les pregunta ¿Qué documento nos permite evidenciar todo este proceso? La docente espera que respondan: la rejilla de análisis, si no, ella la nombra. La rejilla como herramienta nos permitirá revisar nuestro proceso de comprensión al utilizar las estrategias de lectura. Terminada la revisión de lo que escribieron, ahora sí a recapitular.</i></p>
<p><b>Componente</b> 2. Escribir un decálogo de sugerencias para resolver un misterio.</p>	<p>Los estudiantes escribirán un decálogo, acudiendo a su creatividad, de sugerencias para resolver un misterio a partir del análisis de la ejecución de los detectives para resolver los casos.</p>	<p>La maestra expone la actividad final. <i>Para cerrar nuestra secuencia didáctica vamos a escribir un decálogo de sugerencias para resolver un misterio. Para redactarlo, acudan al análisis de las acciones, que desarrollaron los detectives o investigadores que encontramos en los relatos leídos en la fase de anticipación, el capítulo de la serie “CSI” que vieron en clase,</i></p>	<p>La maestra expone la actividad final. <i>Para cerrar nuestra secuencia didáctica vamos a escribir un decálogo de sugerencias para resolver un misterio. Para redactarlo, acudan al análisis de las acciones, que desarrollaron los detectives o investigadores que encontramos en los relatos leídos en la fase de anticipación, el capítulo de la serie “CSI” que vieron en clase,</i></p>

			y la lectura del relato “El sospechoso viste de negro”. Así mismo, tengan en cuenta las características del detective y del relato policiaco. Sean creativos en el diseño su decálogo y preséntenlo al final de la sesión.
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	- Elaboración del decálogo de sugerencias para resolver un misterio.		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Foto de los decálogos elaborados por los estudiantes.		

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>			
1. Momento No. 8	Evaluación de la secuencia.		
2. Sesión (clase)	1 Sesión		
3 Fecha en la que se implementará	Noviembre 22 de 2016		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Evaluar su proceso de lectura a través de unos criterios predeterminados.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	<b>Componente 1.</b> Los estudiantes evaluarán su propio proceso a través de unas preguntas de autoevaluación	Se espera que los niños evalúen su proceso de lectura, a través de unos criterios de evaluación determinados por ellos y su maestra.	Vamos a revisar el proceso de lectura que cada uno realizó, para autoevaluarse responderán de forma individual las siguientes preguntas. Después de leerlas, la maestra les pregunta <i>¿Existe algún otro ítem que consideren que nos</i>



	.		<i>falta por incluir en la evaluación?</i>
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	-Autoevaluación del proceso de lectura		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	- Copia de la autoevaluación		