

Las inferencias textuales en el fortalecimiento de la competencia literaria

Autora:

Valentina Trejos Jaramillo

Asesora:

Jeimy Tatiana Vallejo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ, D.C.

2023

Resumen

Este trabajo de grado es una propuesta que tuvo como objetivo motivar la lectura a través de inferencias textuales en diferentes tipos de texto escritos e imágenes. Para ello se diseñó y aplicó una propuesta pedagógica en el curso 903 de la Escuela Normal Superior María Montessori, en la que por medio de diversas estrategias no sólo fue posible trabajar sobre los procesos de lectura inferencial, sino que también sobre el desarrollo de una competencia literaria en los estudiantes a través del sistema de inferencias propuesto por Pipkin y Reynoso (2010) y el modelo de lector competente de Mendoza (2010), lo cual permitió el planteamiento de un análisis reflexivo sobre los procesos de lectura inferencial en el aula logrando avances en el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes a través de una revista literaria que reflejó lo aprendido entorno a las inferencias.

Palabras clave: Inferencias, literatura, competencia literaria, niveles de lectura.

Abstract

This degree work is a proposal that aimed to motivate reading through textual inferences in different types of literary texts and pictures. For this purpose, a pedagogical proposal was designed and applied in grade 903 in Escuela Normal Superior Maria Montessori, in which through different strategies, it was not only possible to work on the processes of inferential reading, but also on the development of a literary competence through the inference system proposed by Pipkin and Reynoso (2010) and Mendoza's (2010) competent reader model, which allowed the approach to a reflective analysis on the processes of inferential reading in the classroom, achieving progress in the development of the students' literary competence through a literary magazine that reflected the knowledge acquired about inferences.

Key words: Inferences, literature, literary competence, reading comprehension levels.

Tabla de contenido

Planteamiento de la Propuesta	7
Contextualización.....	7
Prueba diagnóstica.....	9
Planteamiento del Problema	12
Justificación	14
Pregunta Problema	16
Objetivos.....	16
Objetivo General	16
Objetivos Específicos.....	16
Contexto Conceptual.....	17
Antecedentes	17
Marco Conceptual	23
Lectura Inferencial	23
Uso de Inferencias	26
Competencia Literaria	28
Lector Competente.....	30
Diseño Metodológico	32
Paradigma y Enfoque Metodológico.....	32
Método de Investigación.....	34
Instrumentos de Recolección de Datos.....	34
Matriz de Análisis	35
Técnicas de Análisis de la Información.....	37
Consideraciones Éticas	38
Propuesta Pedagógica	38
Enfoque Pedagógico y Estrategia Didáctica.....	38
Fases de intervención	43
Fase 1: Sensibilización.....	44
Fase 2: Consolidación	46
Fase 3: Producción.....	47
Análisis de Datos	49
Análisis de Resultados.....	49

Categoría y Fase #1: Aprendiendo qué es la lectura inferencial con base en conocimientos previos.....	50
Categoría y Fase #2: Leyendo de forma inferencial por medio de estrategias lectoras	58
Categoría y Fase #3: Leyendo más allá de lo inferencial en un acercamiento a la lectura crítica.....	65
Conclusiones y Reflexiones	74
Referencias	79
Anexos	87

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma de la asesora

Firma de coordinación de práctica

Agradecimientos

Agradezco principalmente a mi madre por su apoyo incondicional en cada momento de mi proyecto de vida, por el amor que me ha brindado, por darme alientos cuando pensé en rendirme y por acompañarme en los desvelos y madrugadas a lo largo de estos años, a ella le debo todo.

Agradezco a mi hermano por su apoyo, por su amor, y por siempre brindarme un consejo valioso cuando lo he necesitado, sus cálidas palabras en los momentos difíciles fueron una gran ayuda para seguir adelante.

A mi profesora Tatiana Vallejo, por su paciencia, sus consejos, dedicación y el gran apoyo que he tenido de su parte para culminar mi proyecto.

Finalmente, a todas las experiencias que he podido vivir en la Universidad Pedagógica Nacional, lugar en el que siempre me he sentido y me seguiré sintiendo como en casa.

Planteamiento de la Propuesta

Contextualización

Para la presente investigación se hace una descripción de las características del contexto local, institucional y de la población observada. Primero, en cuanto al contexto local, la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori está ubicada en la ciudad de Bogotá, específicamente en la localidad Antonio Nariño, barrio Restrepo, el cual se caracteriza por ser uno de los barrios de la localidad con más actividad comercial, en la que se destaca la producción de calzado y marroquinería. Por otro lado, sus habitantes se describen según el *Diagnóstico local de salud con participación social* (2010) como adultos en edad productiva, con educación media y en su mayoría son de estrato 3.

En cuanto al contexto institucional, la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori fue fundada en 1951, según su manual de convivencia, es la única institución educativa del sector público en la ciudad de Bogotá acreditada por el Ministerio de Educación Nacional para formar docentes para el nivel de educación preescolar y para el ciclo de educación básica primaria según el decreto 3012 de 1997. Ofrece los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, el nivel de educación media académica y el programa de formación complementaria, que se dividen en cuatro ciclos: inicial, básico, intermedio y profesional. Su PEI se basa en un sistema de valores en el que prima la formación integral, calidad como prioridad, equidad, animación y promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa, contribución a los procesos educativos, construcción de sujetos sensibles, expresivos, creativos, reflexivos y críticos, entre otros.¹

¹ Para conocer el PEI de la institución, referirse a *FORMANDO MAESTROS Y MAESTRAS PARA LA INFANCIA. Proyecto Educativo Institucional*.

En cuanto a la población focal, se trata del curso 903, en el cual se aplicó un cuestionario de caracterización (Ver anexo A) para conocer información fundamental sobre los estudiantes del grupo, especialmente sobre la etapa de aprendizaje en la que se encuentran y sus gustos en cuanto a la clase de español y literatura. Por medio del cuestionario fue posible determinar que los estudiantes se encuentran en edades entre los 13 a los 16 años. La mayoría de ellos (25 estudiantes), tienen 14 años, seguido de 8 estudiantes con 15 años, 2 con 16 años y 2 con 13 años.

Cabe resaltar que se encuentran en la etapa adolescente, que según Kohlberg (1992) (como se citó por Barba, 2001) es en esta etapa donde experimentan un nivel de desarrollo moral preconvencional descrito como “moral de expectativas interpersonales mutua y relaciones y conformidad interpersonales. La perspectiva social es la del individuo en relación con otros individuos” (p. 56). Teniendo en cuenta lo anterior, su relación con el mundo se da desde una perspectiva social teniendo en cuenta a los otros individuos.

Luego, en el cuestionario se plantearon cinco preguntas en las que los estudiantes describieran a grandes rasgos qué les gusta de la clase, qué se les facilita y se les dificulta. Uno de los primeros hallazgos, fue que a varios estudiantes les resultan llamativas las actividades en clase en las que conocen sobre los autores de las obras que leen. También, la mayoría reconoció que una de sus principales dificultades en la clase es concentrarse y retener información sobre lo explicado y lo leído, acompañado de dificultades de ortografía. Sin embargo, también expresaron que se les facilitan las actividades como dibujos, hacer biografías de autores y resúmenes. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes expresó tener un gusto por la lectura por diversas razones, como por ejemplo para ejercitar el cerebro, adquirir vocabulario, mejorar la comprensión lectora, entre otros. Además, la

mayoría prefiere leer de forma individual y mentalmente, aunque algunos expresaron un gusto por leer en voz alta y al frente de la clase.

Prueba diagnóstica

Con el objetivo de reconocer el nivel de lectura que tienen los estudiantes, se aplicó una prueba diagnóstica focalizada en los Estándares de Competencias del Lenguaje para grado noveno, y la matriz inferencial de Pipkin y Reynoso (2010) (Ver anexo B). La prueba buscó indagar respecto al uso de inferencias a partir de una imagen y un microcuento en los que los estudiantes debían leer más allá de lo literal y poder expresar hipótesis, conclusiones y significados de los textos. Por ello, la prueba se compone de siete puntos, cada punto debía dar cuenta de un tipo de inferencia relacionado con los Estándares teniendo una selección del sistema de inferencias de los siguientes tipos: Elaboración, causa y efecto, resumen, lexical y activación de conocimiento extratextual.

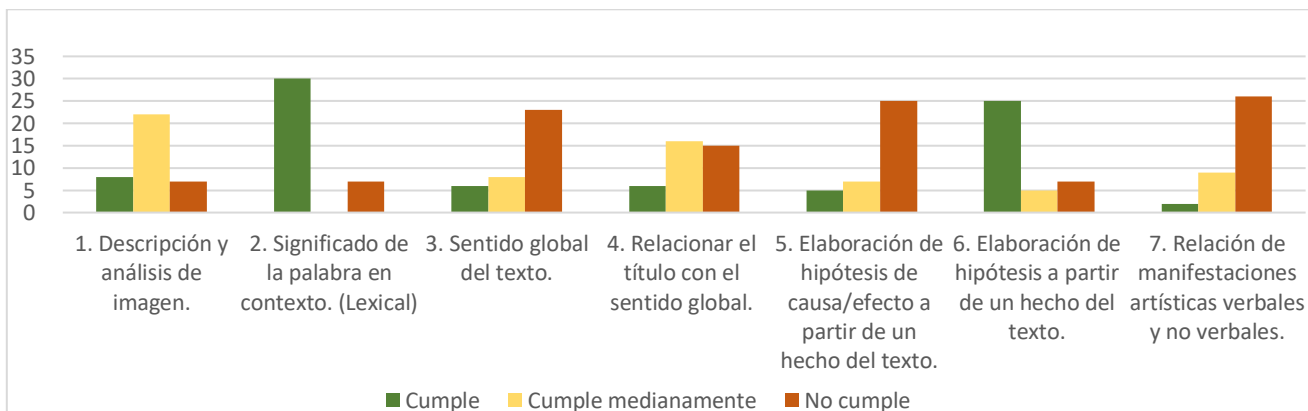
La selección mencionada, se da debido a que estos son algunos de los tipos de inferencias más relacionados con las competencias que los estudiantes deben tener en grado noveno siguiendo los Estándares de Competencias del Lenguaje, según los cuales los estudiantes: caracterizan diversas manifestaciones del lenguaje no verbal (como la pintura), analizan aspectos textuales, conceptuales y formales de los textos, infieren sentidos, comprenden el sentido global de los textos, elaboran hipótesis, interpretan manifestaciones artísticas, entre otros. Con el fin de valorar los resultados de la prueba, se planteó una rúbrica de evaluación que permitiera visualizar de manera clara el cumplimiento de los indicadores de avance propuestos (Ver anexo C).

A continuación, se hace una breve descripción de los hallazgos, producto de la prueba diagnóstica. Cabe aclarar que el eje y de la gráfica da cuenta del número de estudiantes y el eje x da cuenta de cada pregunta planteada. Lo anterior, para relacionar los

resultados por pregunta con el número de estudiantes que cumple, cumple medianamente y no cumple con lo esperado siguiendo la rúbrica planteada (Ver anexo C).

Figura 1

Resultados de prueba diagnóstica.



El primer ejercicio del diagnóstico les proponía a los estudiantes que describieran y analizaran una imagen, es decir, no solo describir lo que veían a simple vista, sino que también debían darle un significado a los elementos que la componen. En la valoración se evidencia que más de la mitad cumplió medianamente con lo esperado, pues la mayoría desarrolló una descripción de la imagen, pero no analizó los significados de los elementos presentes en ella. Por ejemplo, en una de las descripciones se menciona lo siguiente: “La imagen según lo que veo tiene tres personajes (mujeres) una en el fondo en la parte superior derecha y otras dos en una escala más grande y cercana, están recogiendo rosas y flores en un bosque” (Estudiante 903).

Este tipo de descripción se centra en elementos superficiales, es decir, información literal o que se puede observar en la imagen sin necesidad de inferir, concluir, reflexionar o analizar información. Se deja de lado la posibilidad de observar los significados de cada elemento, de atribuir un significado o razón de ser a las mujeres de la imagen, a las flores, a la acción que realizan, etc.

Respecto a la segunda pregunta, en la que se esperaba que los estudiantes identificaran el significado de una palabra en el contexto descrito, la gran mayoría (30 de 37 estudiantes) identificaron exitosamente el significado correcto, por lo que se puede concluir en esta pregunta que uno de los niveles inferenciales en los que menos dificultades tienen es el nivel lexical, pues son capaces de identificar el significado de la palabra en el contexto en el que se usó en el texto sin necesidad de tener el significado explícitamente descrito en el microcuento.

Luego, se puede ver en la gráfica que para la tercera pregunta en la que debían identificar el sentido global del microcuento, la mayoría de los estudiantes no cumplió con lo esperado, pues muchos no relacionaron la información del cuento con el sentido global identificado. En el ejercicio de diagnóstico se evidenciaron respuestas como la siguiente: “que cuando uno está enamorado uno casi no se fija en los detalles de aquella persona sino hasta después” (Estudiante 903). De esta forma, se hace una descripción muy somera sobre el posible sentido global del texto, sin relacionarlo directamente con la información presentada y sin explicar el porqué de esta afirmación, presenta una conclusión poco fundamentada y no relacionada con el sentido que el texto quería comunicar.

Ahora, en cuanto a la cuarta pregunta, en la que se esperaba que relacionaran el sentido del texto con el título, solo seis estudiantes expresaron una relación asertiva, los demás cumplieron medianamente o no cumplieron. En su mayoría, se debe a que no establecen una relación clara y coherente con el contenido del texto, por ejemplo, en una de las respuestas manifiestan que: “tienen relación ya que todo lo que vivió el amigo solo lo sabía él y tal vez solo haya sido su imaginación” (Estudiante 903), lo cual no cumple con lo esperado porque se limita a plantear información literal del texto sin relacionarlo de forma

clara con el título del mismo, se hace una inferencia muy general con la afirmación “tal vez solo haya sido su imaginación”, pero esto no da cuenta de por qué se relaciona con el título.

Para la quinta pregunta, se evidencia que la mayoría no cumplió con el objetivo que era elaborar una hipótesis de causa y efecto a partir de un hecho del texto. Esto se debe a que muchos no relacionaron el clímax de la historia con el hecho mencionado, por lo que varios respondieron “No sé”, dejaron el espacio en blanco o respondieron superficialmente “por el ventarrón”, “porque estaba recogiendo amapolas” (Estudiantes 903).

Para la penúltima pregunta, la mayoría de los estudiantes logró establecer una hipótesis a partir del hecho descrito en el texto y relacionaron la información extratextual con lo mencionado en el fragmento, teniendo respuestas como “creo que tal vez el personaje estaba clavado por la mujer porque se enamoró y por eso no podía quitarle los ojos de encima”, “pudo ser porque era demasiado hermosa y el hombre se vio cegado por ella” (Estudiantes 903). Teniendo así algunas inferencias a partir de activar conocimiento extratextual para darle una razón al suceso descrito.

Finalmente, la última pregunta en la que se esperaba que relacionaran la imagen del inicio con el microcuento, evidencia que la mayoría de los estudiantes no cumplió con lo esperado. Estos resultados se dan principalmente por la falta de descripción o relación clara, muchos estudiantes propusieron que la imagen es la misma que se describe en el texto, pero no mencionaron por qué, o qué elementos eran similares.

Planteamiento del Problema

Primero, es menester mencionar que previo a la aplicación de la prueba, se llevó a cabo un proceso de observación sobre las necesidades académicas de los estudiantes en cuanto a las competencias del lenguaje, en este caso en el área de español y literatura, en donde se evidenció que los estudiantes presentan dificultades en sus procesos de lectura

literaria. Lo anterior, fue notable específicamente en los niveles de lectura inferencial y crítica, pues en general los estudiantes alcanzaron un nivel de comprensión literal al revisar con la docente titular los resultados de las actividades en clase sobre la novela propuesta para el plan lector. Basado en estas observaciones, se aplicó la prueba diagnóstica explicada anteriormente para determinar en qué nivel de lectura inferencial se encontraban.

A partir de los resultados de la prueba aplicada, se determinó que los estudiantes demostraron comprender elementos literales del texto como hechos, personajes y lugares, pero no lograron inferir información sobre los mismos, pues se esperaba que generaran descripciones con información nueva a partir del texto sobre el lugar, sentimientos, motivaciones e ideas principales, e incluso que lograran relacionar el contenido del texto con otros elementos como la imagen y títulos, pero no fueron más allá de lo ya establecido en la lectura.

Lo anterior, motivó a que la presente investigación propusiera una propuesta didáctica enfocada en el uso de inferencias para alcanzar un nivel óptimo de lectura inferencial en relación con la lectura literaria. De igual forma, se planeó tomar ventajas de lo encontrado en la prueba diagnóstica ya que fue evidente que los estudiantes tienen dificultades notables en algunas inferencias y en otras lograron mejores resultados, tomando como ejemplo las inferencias de tipo lexical.

Por otro lado, durante las actividades de clase observadas y en las respuestas de los cuestionarios de caracterización se evidenció que los estudiantes realizaban lecturas superficiales al considerarse la lectura en el aula como un deber u obligación y no como una acción que disfrutaran y se sintieran motivados a realizar, por lo que se optó por proponer para este trabajo una búsqueda del desarrollo apropiado de una competencia literaria, entendida no solo en la capacidad de leer e interpretar textos literarios, sino en el

disfrute de los mismos, en el desarrollo de una sensibilidad estética y la capacidad de imaginar, crear y producir textos a partir de la literatura.

Esta propuesta también va en sintonía con Lerner (2001), para quien “lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena -a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas” (p. 32). Es decir, se apuesta por una propuesta que permita que los estudiantes encuentren en la lectura literaria una práctica social y cultural que les aporte elementos en su vida diaria y cotidiana, que disfruten y los motive a comprender la vida desde diversos puntos de vista (aportando el propio) sin limitarse por considerarlo una actividad netamente académica.

En ese sentido, lo planteado da cuenta de las dificultades que los estudiantes presentan al momento de leer, lo cual puede afectar su proceso educativo e incluso personal si se tiene en cuenta que comprender e interpretar literatura es entender la realidad en la que se encuentran y conocer realidades diferentes a la propia. En consecuencia y teniendo en cuenta estos resultados, se propone esta investigación como medio para fortalecer la lectura a partir de inferencias textuales y llegar a desarrollar una competencia literaria.

Justificación

El presente trabajo de investigación-acción surge como un aporte a los procesos de lectura enfocado en la producción de inferencias textuales al considerarse una herramienta útil de aprendizaje y consolidación de conocimientos. Lo anterior, reconociendo que la lectura es un proceso trabajado a lo largo de todos los años escolares en busca de su desarrollo continuo no solamente en el ámbito académico, sino también en todos los aspectos relevantes en la vida diaria de un individuo. Por ello, se resalta en esta investigación la necesidad de entender la lectura no como un proceso aislado en la escuela,

sino como un proceso que aporta al entendimiento del mundo en general. Por lo que se busca por medio de la literatura aportar al enriquecimiento de la lectura por medio de procesos cognitivos inferenciales, los cuales permiten llegar a una interpretación y visión del mundo.

De igual forma, se plantea un enfoque en el uso de las inferencias debido a que según los resultados de las pruebas PISA del 2018 menos del 1% de los estudiantes colombianos alcanzaron el nivel cinco y seis de lectura, cuando la media de la OCDE es del 9%. “En estos niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, manejar conceptos abstractos o contradictorios y establecer distinciones entre hechos y opiniones, con base en pistas implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información” (OCDE, 2019, p. 2). Lo anterior, menciona procesos propios de la lectura inferencial, es decir, hay una dificultad en este nivel de lectura que puede llegar a mejorarse con un enfoque en la producción de inferencias al momento de leer literatura.

Por otro lado, surge como una propuesta para poner en práctica los Derechos Básicos de aprendizaje (2016) que para el grado noveno propone como aprendizaje estructurante que el estudiante “Interpreta textos atendiendo al funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, a partir del uso de estrategias de lectura.” (p. 40). En ese sentido, la interpretación de diversos textos se vincula a la competencia literaria del estudiante como lector. De igual forma, establece que el estudiante “Compara los formatos de obras literarias y de producciones audiovisuales con el propósito de analizar elementos propios de la narración.” (p. 41). Es decir, la lectura parte no solo de textos literarios, sino también de producciones audiovisuales como vídeos e imágenes con la finalidad de reconocer diversas narrativas lo cual se articula con la presente investigación en términos de una lectura inferencial que se vincule a la competencia literaria de los estudiantes.

Finalmente, este trabajo se propone acorde a lo que el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) describe como una forma de caracterizar la competencia en lectura, la cual se mide por 3 niveles: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico-intertextual. A este respecto, se entienden las inferencias como estrategias del lector para llegar a una comprensión de textos y construir significado a partir de ellos. En resumen, este trabajo nace como una necesidad de alcanzar procesos de lectura óptimos, que a través de las inferencias logren despertar en el estudiante un interés por conocer más allá de lo literal y explícito que leen en los textos literarios y logren conocer otros mundos y otras formas de ver el mundo propio.

Pregunta Problema

¿Cómo una estrategia didáctica apoyada en inferencias textuales permite cualificar la competencia literaria de los estudiantes del grado 903 en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer la competencia literaria de los estudiantes del grado 903 a través de una estrategia didáctica apoyada en inferencias textuales.

Objetivos Específicos

- Determinar los aportes conceptuales de la didáctica apoyada en las inferencias como eje articulador de la lectura comprensiva en el aula de clase.
- Diseñar e implementar una propuesta de intervención pedagógica que fortalezca la competencia literaria a través del uso de inferencias textuales.
- Elaborar colectivamente una revista literaria como resultado de un ejercicio de lectura inferencial en el contexto escolar.

Contexto Conceptual

Antecedentes

En este apartado se presenta información sobre algunos trabajos e investigaciones que se han llevado a cabo con respecto a la problemática planteada, para la búsqueda documental se plantearon tres categorías principales de rastreo: inferencias textuales, lectura inferencial y competencia literaria. Para este fin, se consultaron diversos trabajos a nivel institucional, nacional e internacional. A continuación, se describen de forma general los documentos encontrados que pueden aportar al presente trabajo.

Primero, en cuanto a los antecedentes institucionales vale la pena resaltar el trabajo de Barrera (2017), quien buscaba analizar la incidencia de una intervención didáctica incluyendo el minicuento y la subjetividad para fortalecer la lectura inferencial en estudiantes de grado octavo. Para cumplir este objetivo, se aplicó un taller diagnóstico desde el que se identificaron dificultades para la producción y expresión de inferencias sobre lo leído. A partir de lo anterior, se estableció un Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) en el que se usaron actividades como la realización de talleres, el uso de diarios expresivos, creación de pósteres y de un muro-collage, entre otros.

De esta forma, los resultados de la aplicación de este proyecto demostraron que por medio del uso de la subjetividad, el minicuento y una estrategia didáctica diseñada rigurosamente, los estudiantes mejoraron sus procesos de producción de inferencias de forma progresiva. De igual forma, entre los hallazgos principales, la autora hace énfasis en la importancia del uso del minicuento por sus características y recomienda que los docentes tomen ventaja de otros recursos artísticos para complementar la enseñanza de la literatura.

De igual manera, el trabajo realizado por Cruz (2017), se propuso analizar el impacto del juego cooperativo en estudiantes de cuarto grado en el desarrollo de la

comprensión de lectura inferencial. Para cumplir dicho objetivo, se realizó una prueba diagnóstica en la que se encontró que los estudiantes presentaban un nivel bajo de recuperación de información implícita del contenido del texto y un déficit considerable en la identificación del significado del texto. A partir de lo cual, la autora diseñó una propuesta de intervención pedagógica focalizada en el uso de dos inferencias principales: relacionadoras y optativas. Además, se enfocó en la aplicación del juego cooperativo por medio de nueve micro habilidades de la comprensión lectora.

En ese sentido, luego de la aplicación de la propuesta pedagógica, dentro de los principales hallazgos la autora destaca los avances evidenciados en el desarrollo de inferencias optativas y relacionadoras, pues los estudiantes mejoraron sus capacidades para interpretar hipótesis, analizar información, señalar características de los hechos, contrastar frases y palabras, etc. Lo cual se logró con el uso de micro habilidades de lectura: inferencia, memoria, anticipación, autoevaluación, ideas principales, estructura y forma, percepción, leer entre líneas y lectura rápida y atenta.

Luego, se encuentra el trabajo de García (2017) quien propuso la evaluación como comprensión para desarrollar una competencia literaria y experiencia estética en estudiantes de quinto grado del Liceo Femenino Mercedes Nariño. De esta forma, se desarrolló una unidad didáctica con actividades que, por medio de la *aisthesis*, *poiesis*, *catarsis* y la *auto*, *hetero* y *coevaluación*, consiga que las estudiantes manifiesten una sensibilización frente a las obras leídas y logren exteriorizar esta relación con los textos.

Se llevaron a cabo actividades como lectura grupal y guiada, socializaciones de los puntos realizados en las evaluaciones, cartas, reformulación del final de los textos, poemas, comics, entre otras. Con lo anterior, se encontró que las estudiantes alcanzaron un nivel de lectura literal e inferencial, alcanzaron diversos niveles de complejidad en su lectura y una

forma diferente de relacionarse con los textos desde sus propios mundos. Además, el uso de la auto, hetero y coevaluación les permitió reconocerse a sí mismas en sus procesos, a sus compañeras e incluso llevar los procesos aprendidos en clase fuera del aula con la coevaluación realizada con sus padres.

Por otro lado, a nivel nacional se encuentran estudios como el de Torres (2016) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el cual tuvo como objetivo trabajar las inferencias en estudiantes de grado primero leyendo textos narrativos. Esto, por medio de tres secuencias didácticas, en las que se incluyeron actividades en grupo como la lectura de imágenes que representan la historia, actividades a partir de vídeos de YouTube en los que se narran los cuentos, lectura en voz alta, lectura grupal e individual, producción de dibujos y resúmenes.

Teniendo en cuenta lo anterior, los hallazgos dan cuenta de la importancia de entender la relación entre el lector, texto y contexto e indagar en los conocimientos previos de los estudiantes, pues una dificultad encontrada fue el limitado vocabulario y referentes de otros textos leídos para relacionarlos con nuevos conocimientos. También, se encontró que el texto narrativo es pertinente para mejorar la producción de inferencias ya que se relaciona con el funcionamiento simbólico del pensamiento en los niños.

En el contexto nacional, también se encuentra el trabajo de Imbacuan y Ortega (2018) de la Universidad del Cauca, quienes por medio de un proyecto de intervención pedagógica, plantearon una secuencia didáctica usando cuentos de hadas para mejorar la comprensión de lectura inferencial en estudiantes de grados tercero y cuarto en dos instituciones educativas. Cabe aclarar que, en este trabajo no se aplicó un diagnóstico, sino que se realizó una lluvia de ideas en las que los estudiantes expusieron sus opiniones

respecto a lo que ellos pensaban que debían mejorar y escogieron los textos que querían trabajar durante la clase.

Luego, se llevó a cabo una secuencia didáctica que se dividió en ocho talleres en los que se incluyeron diversas actividades como el resumen, creación de dibujos, análisis de vídeos relacionados con los textos, resolución de preguntas de nivel inferencial, exposiciones, y la creación de una secuencia de imágenes como trabajo final. En ese sentido, se encontró que la propuesta de intervención pedagógica motivó a los estudiantes y se obtuvo un aprendizaje participativo y cooperativo, el cual se pudo evidenciar principalmente por el uso de cuentos de hadas ya que en esa etapa se sienten más motivados por este tipo de textos. También, fue importante el uso de la lectura en voz alta, lectura de textos e imágenes, lectura estática y en movimiento para romper con la monotonía de la lectura individual tradicional.

De igual forma, se destaca el trabajo de Flórez et al (2018) de la Universidad de Antioquia, quienes buscaron fortalecer la lectura inferencial en estudiantes de grado quinto por medio del uso de las TICs. Vale la pena resaltar que este trabajo se enfocó en abordar la lectura como una práctica social, para lo cual se implementó una secuencia didáctica en la que se incluyeron TICs como la radio, televisión y prensa. Durante las actividades didácticas propuestas, los estudiantes tuvieron que interactuar con diferentes personas de la comunidad educativa, no solo con sus compañeros sino también con profesores, coordinadores e incluso sus familias, pues hicieron entrevistas y reportajes sobre un tema relacionado con su contexto.

En los hallazgos del trabajo, se destaca la importancia de no trabajar los niveles de lectura inferencial, literal y crítica de forma independiente, pues los autores encuentran necesario entender que los tres niveles son inherentes a la lectura cuando se aborda como

práctica sociocultural y estuvieron presentes en cada actividad. De igual forma, algo que impactó positivamente fue el uso de las herramientas tecnológicas y de un tema relacionado con el contexto de los estudiantes, pues de esta forma ellos pudieron sentirse más cercanos a las actividades y producir sus propias inferencias y críticas.

Ahora bien, en el escenario internacional se encuentra la investigación de Cantos y Jurado (2018) de la Universidad de Guayaquil en Ecuador, quienes investigaron cómo mejorar la lectura inferencial en la comprensión lectora en estudiantes de séptimo grado. Para dicho fin, elaboraron e implementaron un proyecto de intervención pedagógica que se compone de 10 actividades desarrolladas desde una plataforma digital interactiva en la que los estudiantes tienen que responder a ciertas preguntas de nivel literal e inferencial para llegar a una comprensión del texto. Entre sus hallazgos más importantes, se encontró que las guías fueron adecuadas para propiciar la comprensión lectora, los talleres se adaptaron al contexto y necesidades de los estudiantes de grado séptimo, por lo cual se sintieron motivados a completar las actividades y se notaron mejoras en su proceso.

Finalmente, a nivel internacional, se destaca el trabajo de Guerreros (2017) de la Universidad José Carlos Mariátegui en Perú, quien se propuso trabajar las estrategias inferenciales para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de secundaria por medio de habilidades cognitivas de lectura que relacionan la estructura cognitiva del lector con su capacidad para comprender el texto. En ese sentido, se llevaron a cabo cinco talleres en los que se usaron diversas habilidades cognitivas de lectura como la recepción de una información, la discriminación de temas, la relación de temas leídos, la organización de la información lograda, la interpretación real del contenido del texto leído, analogías y semejanzas, inferir opiniones sobre el texto leído y comparación de los contenidos de un texto con otro.

De esta forma, los resultados de la investigación demostraron que una correcta aplicación de estrategias inferenciales por medio de habilidades cognitivas mejora la comprensión lectora, pues se tienen en cuenta las relaciones entre las estructuras cognitivas del estudiante lector y sus habilidades de comprensión de textos. De igual forma, los estudiantes desarrollaron sus propias estrategias cognitivas, es decir, las que mejor se ajustaran a su forma de aprender en la comprensión de textos, lo que les brindó mayor autonomía para entender sus procesos para ser aplicables a todas las áreas de aprendizaje.

Como producto del ejercicio reflexivo y analítico que se desarrolló durante la configuración de los antecedentes, se evidenciaron las siguientes categorías emergentes: lectura inferencial y competencia literaria. En ese sentido, las categorías emergentes son congruentes con esta propuesta de investigación debido a la necesidad que se encuentra aún en las aulas de continuar ahondando en la lectura inferencial y el fortalecimiento de la competencia literaria de los estudiantes para ser abordadas a través de escenarios escolares en los cuales la lectura literaria promueva el vínculo entre el lector y el texto de manera profunda, y desde el desarrollo de ejercicios comprensivos que permitan fortalecer el pensamiento complejo de los estudiantes.

Por otro lado, a diferencia de los antecedentes aquí planteados, la presente investigación buscó proponer una secuencia didáctica apoyada en el modelo de inferencias de Pipkin y Reynoso (2010) quienes proponen un circuito de inferencias basadas en la taxonomía de D. Johnson y B. Johnson (1986) y de Kinsch (1983), que fueron abordadas de forma inductiva en la propuesta didáctica de intervención, siempre teniendo como horizonte el fortalecimiento del pensamiento inferencial y de la competencia literaria como pilares de los procesos lectores en la escuela. Por ello, esta propuesta abarcó todos los tipos de inferencia adaptados en el modelo reconociendo que existen diversas formas de entender

los textos y llegar a inferir información usando una propuesta didáctica, y al mismo tiempo identificando el desarrollo de una competencia literaria por parte de los estudiantes.

Marco Conceptual

En este apartado se hace una revisión de los fundamentos conceptuales que apoyan la presente investigación. Para ello, se planteó una matriz conceptual (Ver anexo D) con dos unidades de análisis: lectura inferencial y competencia literaria. A continuación, se expondrá de manera muy concreta cada una de las categorías y subcategorías que subyacen a las unidades de análisis planteadas.

Lectura Inferencial

A lo largo de la historia, varios autores han definido desde múltiples perspectivas lo que significa la lectura. En primer lugar, Pipkin y Reynoso (2010) explican que la lectura como práctica se enfoca en procesos interpretativos de mensajes escritos a partir de una información proporcionada desde una fuente textual teniendo en cuenta las características de esta y la experiencia del lector. Por lo que se ve a la lectura como un proceso de interpretación que necesita de la información previa de los lectores. Esta definición se relaciona con la de Solé (1996), quien propone una concepción de lectura desde un modelo interactivo y constructivista para lo cual existe un lector activo que comprende la información que lee aportándole a esta desde su experiencia, conocimientos y competencia inferencial. Nuevamente, se menciona la importancia de los conocimientos previos del lector al momento de procesar e interpretar la información.

Cabe resaltar, que pueden existir diversos tipos de lectura, como menciona Zuleta (1991) “como hay diversos tipos de textos también hay diversos tipos de lecturas; desde luego, no es lo mismo leer un poema que leer un texto científico” (p. 1). Por lo que, para esta investigación específicamente se privilegiará la lectura de textos narrativos e imágenes

como se evidencia en la propuesta didáctica. En coherencia con lo que se ha definido, es valioso el aporte de Torres (2003), para quien la lectura es un proceso en el que se transforma lo que se lee teniendo en cuenta la experiencia del lector, con lo que además llega a integrarlo a su realidad.

Finalmente, Pipkin y Reynoso (2010) explican que la lectura es una sucesión de diversos procesos detallados como:

- a. Emisión y verificación de hipótesis
- b. Construcción de la comprensión del texto
- c. Control y comprobación de esa comprensión

Los cuales resultan fundamentales para la presente investigación para llegar a una construcción y comprensión de sentido por medio de la lectura de textos.

Según lo dicho, es conveniente mencionar los niveles de lectura. Primero, estos son establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (1998) como una forma de distinguir los estados de la competencia lectora en básica primaria y secundaria. Siendo así una propuesta por parte del MEN, en la que se establecen tres niveles: nivel A: literal, nivel B: inferencial y nivel C: crítico-intertextual.

Primero, el nivel A “se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos” (MEN, 1998, p. 74). Es decir, es el primer acercamiento a un texto, definición que es complementada por Mosquera et al (2018), quienes explican que:

Se indagan tres procesos: el primero es el reconocimiento de esos hechos, personajes que son citados de manera explícita; el segundo es la paráfrasis a manera

de sinónimos o frases que no alteren el significado literal; y el tercero es la relación de los diferentes componentes de un fragmento del texto en cuestión. (p. 29)

Esto es, que el lector sea capaz de reconocer información explícita del texto poniendo en práctica procesos básicos de pensamiento que le permiten al lector desarrollar una revisión superficial del texto con el fin de afinar otros procesos que lo lleven al siguiente nivel de comprensión. Lo cual sigue haciendo parte de una revisión superficial de los textos.

Luego, el nivel B o nivel de lectura inferencial, crucial para la presente investigación, se produce cuando el lector determina relaciones entre significados lo que resulta en procesos complejos del pensamiento donde este juega con los significados en relación con el texto (MEN, 1998). En otros términos, en este nivel se realiza una indagación por la información tácita en los textos y se relacionan entre sí los significados de cada parte de estos, lo que permite reconocer información que no está explícita y necesita elaboraciones de significado adicionales que provean de un sentido complejo a la lectura.

Finalmente, según los planteamientos del MEN (1998) en el nivel C o nivel crítico-intertextual:

El lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles (los campos isotópicos, en términos de Greimas) que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación. (p. 75)

Lo anterior, quiere decir que en este nivel más allá de tener interpretaciones sobre los textos, se aplica un punto de vista y se relaciona la información comprendida e interpretada con la de otros textos (intertextualidad). Para llegar al nivel crítico-intertextual, Mosquera et al (2018) manifiestan que es importante que el lector reconozca la intención del texto y de su autor, el contexto en el que se ha elaborado el texto y su relación con algunos semejantes. En resumen, en este nivel se comprende globalmente el texto, se tienen en cuenta las interpretaciones, se realiza una crítica a partir de su comprensión y se relaciona con otros textos.

Teniendo en cuenta los niveles de lectura definidos anteriormente, es menester hacer énfasis en el nivel inferencial, el cual es esencial en el presente trabajo. Como se ha mencionado, en este nivel se realiza una lectura que permite al estudiante comprender información implícita del texto. Para lo cual, vale la pena precisar cómo se propone alcanzar este nivel por medio de diversas estrategias como el uso de los tipos de inferencia que se encuentran dentro de este nivel y que se definen a continuación.

Uso de Inferencias. Puesto que el enfoque de esta investigación está vinculado al uso de inferencias, es necesario revisar la teoría acerca de las mismas. Inicialmente, para Navarro (2004) “Se trata de un proceso natural que sirve para deducir la información implícita de un texto” (p. 19). De igual forma, el autor menciona dos funciones generales de las inferencias: establecer relaciones entre el conocimiento que tiene el lector y la información nueva que se encuentra en los textos que lee, y complementar la información explícita del texto. (Navarro, 2004). En otras palabras, sus funciones son relacionar los conocimientos previos con la nueva información que se lee y llenar los espacios de la estructura superficial del texto.

También, Parodi (2005) (como se cita en González, 2017) define las inferencias como “una operación mental realizada por un individuo para llegar a obtener como conclusión una proposición o un principio a partir de otro ya existente.” (p. 51). Definición que se relaciona con la de Navarro (2004), ya que, en resumen, son procesos mentales que permiten relacionar los conocimientos del lector con la información nueva presente en el texto y a partir de allí generar nueva información o conocimiento.

Lo anterior, se puede resumir en lo explicado por Molinari y Duarte (2007), para quienes crear inferencias se trata de construir vínculos entre el contenido de lo leído con elementos del conocimiento previo del lector, los cuales se integran al modelo de situación de este. Es decir, según los autores, las inferencias generadas al relacionar los contenidos del texto con los conocimientos previos pasan a ser parte de esta representación referencial de lo que el texto describe en la vida real del sujeto lector.

Para el presente trabajo, es importante definir la taxonomía de inferencias que soporta la propuesta pedagógica. En ese sentido, el sistema de inferencias propuesto por Pipkin y Reynoso (2010) resulta pertinente. Primero, se destaca que las autoras establecen ciertas características de los procesos inferenciales, explicando que son los que permiten construir lazos entre la información nueva que se recibe del texto, dando significado al vocabulario o frases y complementándolas con la información existente en la memoria del lector por medio de la producción de inferencias (Pipkin y Reynoso, 2010). Por lo que se puede concluir que inferir es un proceso que permite llegar a la construcción del conocimiento con la información que se adquiere sin desligarla de la información ya comprendida previamente.

Ahora bien, el sistema de inferencias que las autoras proponen se basa en las propuestas por D. Johnson y B. Johnson (1986) y por Kitsch (1990), como se muestra a continuación:

Tabla 1

Elaboración propia con base en Pipkin y Reynoso (2010).

1.	Lexical	Explicar el significado de un término de un texto.
2.	Elaboración	Agregar información para completar y combinar los elementos de un texto en un intento de integración.
3.	Categorización	Agregar inferencias construidas a partir de afirmaciones detalladas en el texto, buscando una definición general, más global o reorganizándola.
4.	Causa/efecto	Completar alguno de los dos términos (causa/efecto) que no estén explicitados en el texto.
5.	Predicción	Anticipar el futuro desarrollo a partir de lo presente en el texto.
6.	Resumen	Detectar la macroestructura.
7.	Contextualización	Completar el texto agregando dónde y cuándo ha sucedido lo especificado en el texto.
8.	Sentimiento/Actitud	Completar el texto agregando actitudes, sentimientos que supuestamente experimentaron los protagonistas del relato.
9.	Activación del conocimiento extratextual	Agregar información extratextual a partir de su experiencia cotidiana.
10.	Opinión	Agregar su juicio personal.

En consecuencia, este tipo de inferencias permiten reconocer procesos complejos de lectura para llegar a la comprensión de los textos que se leen y que se vinculan a la competencia literaria que se propone trabajar en esta investigación y que se define a continuación.

Competencia Literaria

Para hablar sobre la lectura comprensiva de una obra o texto, es importante definir la competencia literaria. Según Prado (2004) (como se citó en Álvarez y Vejo, 2017):

La competencia literaria se entiende como un componente de la competencia comunicativa que incluye la capacidad de leer, comprender, interpretar y valorar

distintos tipos de textos literarios, disfrutar con su audición o lectura, desarrollar la imaginación, creatividad y sensibilidad estética, así como la capacidad para crear, recrear y producir textos literarios, tanto en forma oral como escrita. (p.351)

Por lo que se entiende en la presente investigación la necesidad de identificar la competencia literaria en los estudiantes al momento de leer un texto, comprenderlo, interpretarlo, y tener cierta sensibilidad estética para su disfrute. De igual forma, esta competencia resulta importante a la hora del desarrollo de procesos de escritura de textos literarios.

Por otro lado, para la presente investigación es acorde la definición de Cáceres (2022) quien entiende la competencia literaria como el conjunto de conocimientos y actitudes de aprecio por las obras que permiten por medio de la experiencia lectora y escritora una comprensión, interpretación y producción de textos literarios entendidos como textos que van desde lo oral, lo escrito y audiovisual. Esta definición se construyó a partir de autores como Mendoza (2008) para quien la competencia literaria es “el conjunto de saberes que permite actualizar diversas obras; pero esos saberes dependen, en gran medida, de las experiencias lectoras previas y de las inferencias generalizables que, sobre el discurso literario, haya sido capaz de sistematizar el lector” (párrafo 3). En ese sentido, se puede entender el término ‘actualizar’ en relación con el lector competente que se planteará a continuación, quien por medio de sus conocimientos previos puede relacionarse con la obra y llenarla de significado.

Finalmente, se destaca que desarrollar una competencia literaria implica que los estudiantes alcancen juicios apreciativos respecto a la significación artística y cultural de lo que leen (Machín y Álvarez, 2012). En otras palabras, la competencia literaria se relaciona

con lo ya expuesto respecto a lo que es leer y qué tipo de lector se requiere para poder trabajar con los estudiantes en la comprensión e interpretación de obras literarias.

Lector Competente. Para desarrollar una competencia literaria es importante reconocer el tipo de lector que se requiere para dicho fin. Por ello, se plantea un lector competente que en términos de Moreno (2004) es quien posee habilidades para interactuar con los textos que lee, interpretarlos y transformarlos con un propósito específico en su contexto. Es decir, los lectores competentes tienen la capacidad de relacionarse con el texto para comprenderlo, interpretarlo y transformarlo desde sus puntos de vista.

Por otro lado, para Mendoza (2010) algunas de las actividades que un lector literario competente debe desarrollar están relacionadas con: la elaboración de hipótesis, el seguimiento de las fases del proceso lector, el empleo de estrategias útiles para su proceso lector, la elaboración y recepción lectora a través de estrategias que le permitan interactuar y cooperar con el texto, la fijación de normas de coherencia que le permitan hallar el significado del texto, entre otros. Esto es de fundamental importancia ya que va en coherencia con el proceso de lectura inferencial para el que los estudiantes deben establecer este tipo de estrategias que les permitan comprender un texto.

También, Mendoza (2012) explica que “El lector competente, lee buscando la interpretación del texto, o sea, realizando una actividad cognitiva que supera el nivel de la descodificación y de la comprensión” (p. 5). Por lo que más allá de comprender lo que el texto le dice, este debe ser capaz de interpretar, dar significado a lo que lee poniendo en juego no solo lo explícito, sino también relacionándolo con sus conocimientos previos y con otros elementos implícitos que favorezcan esa interpretación que va más allá.

En ese sentido, el autor propone determinados rasgos para identificar un lector competente, entre los cuales están: interactuar y cooperar con el texto, seguir las pautas que

regulan el proceso lector y aplicar estrategias (de carácter general, por peculiaridades del texto, de apoyo, personales, basadas en las fases del proceso lector, de anticipación, de comprensión e interpretación). Cada una de las cuales responden a una habilidad específica dentro de la competencia del lector que en su totalidad logran hacerlo un lector suficientemente competente.

Las estrategias hacen parte fundamental de este proyecto por lo que se describen brevemente a continuación. Primero, Mendoza (2000) explica que “las estrategias de lectura implican acciones conscientes e inconscientes, espontáneas y aprendidas, que básicamente podríamos mencionar como cognitivas, pragmático-comunicativas, de aplicación y metacognitivas” (p. 17). Es decir, involucran procesos complejos con la finalidad de favorecer la forma en la que se entiende la información recibida para llegar a una comprensión de esta.

Ahora bien, el autor propone que hay diversas estrategias que se pueden sintetizar en tres aspectos principales: estrategias según las peculiaridades del texto, según la metacognición del proceso de lectura que posea y el grado de dominio de las habilidades lectoras (de apoyo y personales), y según las distintas fases del proceso lector. Se encuentran sintetizadas en la tabla 2.

Tabla 2

Elaboración propia con base en Mendoza (2000).

Estrategias según las peculiaridades del texto	Estas estrategias comprenden los aspectos específicos de un texto como: indicadores de coherencia textual, claves (palabras, señales...), tipología textual, contexto, entre otros.
Estrategias según la metacognición del proceso de lectura que posea y el grado de dominio de las habilidades lectoras	<p>Estrategias de apoyo: modalidades de lectura empleadas para facilitar el acceso a las estrategias de un nivel más alto (hojear, repasar, saltar, marcar el texto, uso de glosarios...).</p> <p>Estrategias personales: Podrían considerarse como modalidades entre las tácticas de lectura y los personales estilos cognitivos.</p>

Estrategias según las distintas fases del proceso lector	Según el momento de desarrollo textual, las estrategias de recepción requieren una diferenciación que permita seguir el proceso lector, equilibrando la coherencia del texto y la que le atribuye el lector.
--	--

En conclusión, las unidades de análisis propuestas en esta investigación se encuentran en un constante dialogo al compartir procesos de comprensión y transformación de los textos con el objetivo de alcanzar una lectura inferencial que aporte a la competencia literaria de los estudiantes. Luego de tener definidas las unidades base de este trabajo, es importante reconocer la metodología utilizada para cumplir con los objetivos propuestos y que se define en las siguientes líneas.

Diseño Metodológico

Paradigma y Enfoque Metodológico

Esta investigación se enmarca en el paradigma socio crítico, el cual se propone desde la teoría crítica, por lo que es de resaltar inicialmente que en ella se comprenden los sujetos y objetos socialmente, es decir desde su contexto sociocultural (Vera y Jara-Coatt, 2018). Teniendo en cuenta lo anterior, el paradigma socio crítico se enfoca en el análisis social y de carácter introspectivo, es decir, contempla la construcción del conocimiento a partir de las necesidades de los grupos sociales y de la capacidad de autorreflexión lograda desde la preparación de los sujetos que hacen parte de estos grupos para que puedan participar y transformar su propio contexto. De igual forma, se espera que los sujetos sean conscientes del rol que cumplen dentro de su grupo y descubran sus intereses a través de la crítica (Alvarado y García, 2008). Por lo cual, plantear este paradigma es pertinente para lograr una propuesta que parta desde el análisis y la autorreflexión aplicados en el aula de clase para la construcción del conocimiento.

Según Alvarado y García (2008), en el campo educativo, las características más importantes de este paradigma incluyen:

- (A) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa.
- (B) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración.
- (C) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. (p. 190).

Lo anterior, permite vincular esta investigación al reconocimiento de la realidad de la educación y el momento de aprendizaje en el que se encuentran los sujetos que hacen parte de ella, para llegar a la construcción de conocimiento a través de situaciones reales, prácticas y de la vida cotidiana.

En ese sentido, es relevante plantear el enfoque metodológico cualitativo. Según Vargas (2011) esta metodología “es aquella cuyos métodos, observables, técnicas, estrategias e instrumentos concretos se encuentran en lógica de observar necesariamente de manera subjetiva algún aspecto de la realidad. Su unidad de análisis fundamental es la cualidad (o característica), de ahí su nombre: cualitativa” (p. 21). Por lo que es necesario entender esta investigación desde la observación subjetiva de la realidad y la producción de conocimiento bajo las tres condiciones explicadas por Sandoval (2002):

- A) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana.
- B) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural.
- C) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana.” (p. 34).

Estas condiciones son valiosas para entender y crear conocimiento, teniendo en cuenta la subjetividad y la realidad en la vida cotidiana de los investigadores y la población investigada.

Método de Investigación

En cuanto al método de investigación que orienta esta propuesta, se optó por la Investigación-Acción (IA) que según Elliot (1993), este método se puede definir como:

El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas "científicas" de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. (p. 88)

Es decir, en este método resulta importante comprender que la enseñanza se produce en un contexto pensado para aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas y la vida real de los estudiantes, lo cual está completamente ligado a los propósitos de este trabajo, ya que como se ha mencionado, la literatura les permite acercarse a mundos posibles desde los cuales los estudiantes plantean vínculos y tejidos simbólicos que les permiten relacionarlos con su vida cotidiana.

Instrumentos de Recolección de Datos

Para esta investigación sirvieron de instrumentos de recolección de datos: la prueba diagnóstica, cuestionario de caracterización, apuntes, notas y diarios de campo. A continuación, se presenta una breve descripción conceptual y metodológica de cada uno.

Primero, la *prueba diagnóstica* aportó al reconocimiento del momento cognitivo de los estudiantes en relación con la lectura inferencial e identificación de inferencias. Avolio

de Cols y Lacolutti (2006), explican que el objetivo de la evaluación diagnóstica es conseguir información sobre el punto de partida de los sujetos en términos de capacidades y conocimiento, los cuales son fundamentales para emprender adecuadamente nuevos procesos de aprendizaje. Por lo que a partir de estos resultados es que se traza la ruta para aplicar la propuesta del trabajo y conseguir los objetivos planteados.

También, se utilizó un *cuestionario de caracterización* para obtener información de los estudiantes que permitiera describirlos en el contexto de la clase de español y literatura. Para García (2003) “El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas (p. 2). En ese sentido, en este trabajo el instrumento formula preguntas base para recolectar información desde la cual se logre perfilar a los estudiantes según sus intereses y particularidades. En ese sentido, debido al carácter exploratorio del cuestionario, se plantea con preguntas abiertas, en las cuales no se proponen posibles respuestas o categorías por seleccionar, ya que se espera una respuesta basada únicamente en el criterio del sujeto.

Por otro lado, otro instrumento valioso en la recolección de datos de esta investigación es el *diario de campo*, que permitió el registro de información con el objetivo de llegar a reconocer una realidad, indagar sobre nuevos sucesos del objeto estudiado, proporcionar seguimiento al proceso de investigación e intervención y establecer datos para una futura evaluación de la información (Valverde, 1993).

Matriz de Análisis

En coherencia con la pregunta que guio este trabajo investigativo, el objetivo planteado busca la cualificación de la competencia literaria de los estudiantes por medio de las inferencias textuales. Dentro de los objetivos específicos, además de buscar esta

cualificación, se esperaba desarrollar la competencia literaria a partir de ejercicios apoyados en la lectura inferencial; por lo que se plantean dos unidades de análisis: Lectura inferencial y competencia literaria. De esta forma, se propuso un esquema de matriz de análisis que plantea el diálogo entre los postulados conceptuales de la propuesta y los indicadores pedagógicos de avance que permitieron la organización y análisis adecuado para lograr los objetivos propuestos.

Tabla 3

Matriz de análisis

MATRIZ DE ANÁLISIS			
FASES	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES DE AVANCE
Sensibilización	Aprendiendo qué es la lectura inferencial con base en conocimientos previos	-Lexical -Elaboración -Predicción -Contextualización -Sentimiento/Actitud -Activación del conocimiento extratextual -Estrategias de lectura por las peculiaridades del texto -Estrategias de lectura de apoyo y personales	Relaciona conocimientos previos para crear hipótesis sobre la lectura de diferentes textos teniendo en cuenta sus características.
Consolidación	Leyendo de forma inferencial diferentes tipos de texto	-Causa y efecto -Predicción -Activación del conocimiento extratextual -Estrategias de lectura por las peculiaridades del texto -Estrategias de apoyo y personales -Estrategias según las fases del proceso lector. -Sentimiento/actitud -Elaboración -Resumen	Construye inferencias a partir de los textos que lee relacionándolos con sus conocimientos previos y generando hipótesis a partir de las estrategias de lectura que pone en práctica en su proceso lector.
Producción	Leyendo más allá de lo inferencial en	-Sentimiento/Actitud	Utiliza estrategias de lectura inferencial

	un acercamiento a la lectura crítica	<ul style="list-style-type: none"> -Activación de conocimiento extratextual -Opinión -Estrategias de lectura por las peculiaridades del texto -Estrategias de apoyo y personales -Estrategias según las fases del proceso lector. -Resumen -Contextualización 	para expresar su opinión en un texto académico que refleje sus habilidades de lectura en la construcción de una propuesta crítica.
--	--------------------------------------	--	--

Técnicas de Análisis de la Información

Es necesario para la presente investigación definir la técnica de análisis de información implementada luego de obtener los datos con los instrumentos descritos anteriormente. Primero, la observación no participante fue importante para la recolección inicial de información sobre el contexto, la población y su caracterización. Como explican Campos y Lule (2012), es una observación que llevan a cabo individuos ajenos a los hechos, es decir, no intervienen en el escenario que observan, se limitan a tomar nota de lo que sucede y funciona según su objetivo. Por ello, en esta observación no existe participación del observador y se limita a la toma de apuntes y de notas que enriquecen los diarios de campo sobre las observaciones realizadas.

Luego, es pertinente acoger la técnica de triangulación de datos, que según Aguilar y Barroso (2015) “hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos permite contrastar la información recabada” (p. 74). En otras palabras, esta técnica de análisis posibilita la comparación de la información recolectada por medio de diversos instrumentos, lo cual permite identificar diversos puntos de vista, tendencias, diferencias, etc. detectadas en la información recolectada.

De igual forma, esta triangulación puede ser temporal, espacial o personal. En cuanto a la triangulación de datos temporal, se basa en los momentos o fechas en las que se desarrolla la investigación, es decir, toma elementos del antes en el que se ubica la propuesta, el durante en el que se aplican diferentes fases de esta y el después en el que se evidencian los efectos provocados en los sujetos. Luego, la triangulación de datos espacial se hace con base en datos recogidos sobre el mismo objeto de estudio en diferentes lugares. Finalmente, la triangulación de datos personal se trata del análisis de datos recolectados de diferentes niveles de personas como individuos, familias, grupos, entre otros. (Vallejo y Finol, 2009, p. 122).

Vale la pena mencionar que la organización planteada para desarrollar el análisis de la información se explica con mayor detalle en el capítulo cinco.

Consideraciones Éticas

Para el desarrollo de esta investigación se informó a los estudiantes sobre los fines de esta, se les suministró el consentimiento informado y se les informó sobre el mismo y los propósitos de diligenciarlo. Los estudiantes comprendieron que el diligenciamiento de este autoriza el tratamiento de imagen, de datos personales, de productos elaborados por los estudiantes, entre otros; con fines investigativos y académicos. Por lo cual, mostraron estar de acuerdo al completar su diligenciamiento (Ver anexo E).

Propuesta Pedagógica

Enfoque Pedagógico y Estrategia Didáctica

Este trabajo investigativo se propone teniendo en cuenta un enfoque pedagógico y una estrategia didáctica, por lo cual el primero se trabaja desde el constructivismo y la segunda desde la secuencia didáctica. En ese sentido, es menester definir los dos

componentes mencionados. Primero, es relevante la definición de Romero (2009) a partir de autores como Piaget, según lo cual el término constructivismo hace referencia a la noción de que los individuos se basan en sus conocimientos previos y actuales para construir activamente sus aprendizajes e ideas nuevas. Es decir, el constructivismo en la educación se refiere al aprendizaje desde los conocimientos o experiencias previas del estudiante y su relación o asimilación con las experiencias nuevas que se dan en el aula para construir nuevas ideas y visiones del mundo.

Teniendo en cuenta lo anterior, vale la pena mencionar el aporte de Solé y Coll (1993), quienes afirman que:

Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad. (p. 9)

Es decir, el constructivismo permite que el estudiante se acerque a los nuevos elementos propuestos en el aula desde lo que ya conoce o ha experimentado para interpretar e integrar estos aprendizajes, los cuales llegan a complementar o modificar sus conocimientos previos.

Por otro lado, cuando se habla de conocimientos previos, Herrera (2009) hace una aclaración en tanto que “estos esquemas de conocimiento pueden ser variables entre los alumnos, ya que tienen como condicionante la cultura familiar, de amistades, de medios de comunicación, la cual marca las diferencias al respecto” (p. 4). Por lo cual es fundamental comprender que no todos los estudiantes poseen los mismos conocimientos previos, pues

todos tienen experiencias diversas que enriquecerán en mayor o menor medida su proceso de aprendizaje y determinarán sus formas de concebir el mundo y la realidad que los rodea tanto dentro y fuera del aula de clase.

De igual forma, es de relevancia definir el rol del docente y del estudiante como agentes activos dentro del enfoque constructivista, al respecto Solé y Coll (1993) explican que dentro del constructivismo la enseñanza es un proceso compartido en el que con la ayuda del docente, los estudiantes alcanzan progresivamente una autonomía y una competencia necesaria en el desarrollo de tareas y al poner en práctica sus aprendizajes. En ese sentido, se entiende al estudiante como un agente activo en el proceso de aprendizaje, que con ayuda del docente logra incorporar los nuevos conocimientos y poner en práctica lo que aprende en el aula de clase, es decir, lleva ese aprendizaje a la vida cotidiana construyendo nuevos significados.

Ahora bien, Tigse (2018) propone tres fases fundamentales en el aprendizaje del estudiante en el marco del paradigma constructivista: la primera, fase de activación, en la que el estudiante utiliza sus conocimientos previos y el docente observa para tomar esas ideas en la siguiente fase. La segunda, fase de conexión, en esta el estudiante relaciona conocimientos previos con conocimientos nuevos y el docente es facilitador del aprendizaje utilizando estrategias como el trabajo cooperativo; y por último, la fase de afirmación, en la que los estudiantes reconocen el nuevo aprendizaje y el docente evalúa lo aprendido dando la retroalimentación correspondiente.

Luego, vale la pena mencionar que todo este proceso debe generar un aprendizaje significativo en el estudiante, el cual se logra desde la mediación del docente con los conocimientos previos, los conocimientos nuevos y la forma de relacionarlos en el aula para que el estudiante en un rol activo de su propio aprendizaje se sienta motivado (Tigse,

2018). Además, el aprendizaje significativo “surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee” (Romero, 2009, p. 1). De esta forma, el constructivismo no puede desligarse del aprendizaje significativo, el cual es el resultado esperado de la interacción del estudiante con el docente, sus compañeros y su entorno.

En ese sentido, teniendo en cuenta lo que se ha mencionado respecto al enfoque constructivista, es relevante definir el enfoque didáctico que lo dinamiza en la presente investigación. La secuencia didáctica resulta pertinente en tanto que “Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz-Barriga, 2013, p. 1). De entrada, se establece su relación fundamental con el aprendizaje significativo ya mencionado, es decir, es una herramienta que permite proponer en el aula las actividades de forma que faciliten el aprendizaje de los estudiantes en sintonía con la construcción de conocimientos.

De igual forma, dentro de ese aprendizaje significativo que se espera lograr por medio de la secuencia didáctica, se destaca que las actividades desarrolladas deben tener una coherencia en el orden que se trabaja para poder retomar lo necesario de cada sesión, a este respecto Díaz-Barriga (2013) aclara que se establecen las actividades de forma que tengan un orden entre sí, basándose en el propósito de recuperar los conocimientos previos de los estudiantes sobre algo específico y llegar a relacionarlo con situaciones problemáticas en contextos reales para que la información adquirida en la secuencia sea significativa para los estudiantes. De acuerdo a lo anterior, estas actividades alcanzan su objetivo dentro del aprendizaje significativo cuando se proponen teniendo en cuenta los

resultados que se esperan alcanzar, cómo se evalúan estos resultados y qué actividades se proponen para trabajar en concordancia con los resultados (Díaz-Barriga, 2013).

Luego, Díaz-Barriga (2013) divide las actividades que componen la secuencia didáctica en tres momentos: actividades de apertura, las que permiten introducir una problemática a tratar o desde la cual se abre la discusión en clase desde los conocimientos previos de los estudiantes; actividades de desarrollo, las cuales tienen como propósito que el estudiante dialogue con la nueva información y le den sentido a partir de sus conocimientos previos para lo cual se recomienda que las actividades contengan contextualización en la información y aplicación de la misma en una situación real propuesta por el docente; y las actividades de cierre, las cuales tienen como propósito integrar y sintetizar lo aprendido a partir de lo que se pueden obtener evidencias de aprendizaje e incluso de evaluación para identificar fortalezas y debilidades al final de las actividades propuestas.

Lo anterior, dando cuenta de que cada sesión que se propone debe tener una coherencia en cada actividad incluida en ella. Esta coherencia se relaciona con el problema objetivo del que nace la secuencia didáctica, al respecto Tobón et al (2010) explican que “un aspecto fundamental en las secuencias didácticas destinadas a formar y evaluar competencias desde la perspectiva socioformativa consiste en considerar un problema significativo y pertinente del contexto para orientar el proceso de mediación docente” (p. 65). Es decir, la secuencia didáctica se formula desde un problema que sea relevante en el contexto de los estudiantes y que pueda trascender el aula de clase para ser aplicado en la vida cotidiana.

En conclusión, la secuencia didáctica permite establecer de forma organizada,

coherente y relevante cada actividad que se propone para que se logre resolver un problema aplicable a la vida cotidiana de los estudiantes. De esta forma, la estrategia didáctica es acorde al enfoque pedagógico que acompaña este trabajo desde la construcción de conocimiento en el ejercicio del aprendizaje significativo.

Fases de intervención

Para la aplicación de la propuesta pedagógica de este trabajo se proponen tres fases de intervención planteadas para lograr el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Las fases se proponen en el marco de un ejercicio inductivo, es decir, desde las inferencias menos complejas hasta las que necesitan más elaboración. Con el fin de sintetizar lo trabajado en cada una de las fases, se propone la matriz de la secuencia de intervención que permitió relacionar los componentes conceptuales y didácticos de la propuesta.²

Cabe resaltar, que cada sesión de la secuencia didáctica fue propuesta desde una planeación organizada en un formato que presenta de manera precisa los objetivos pedagógicos, las subcategorías conceptuales a fortalecer y la metodología aplicada en las actividades. Lo anterior, tomando como base los tres tipos de actividades que retoma esta investigación: Actividad de sensibilización (o de apertura), actividad de desarrollo, y actividad de cierre. De igual forma, el formato permite evidenciar los recursos didácticos utilizados y la propuesta de evaluación de cada intervención que tienen como fin resaltar las fortalezas y debilidades en un antes y después de las aplicaciones de las sesiones. En ese sentido, se presenta a continuación una de las planeaciones realizadas, la propuesta de planeación completa se encuentra en el Anexo H:

Tabla 3

² Para conocer la matriz a profundidad, ver anexo G.

Formato de planeación.

Sesión 1: Aproximación a la lectura inferencial			
Objetivo: Introducir la lectura inferencial y el nivel micro de inferencias textuales por medio de un cuento corto.			
Subcategorías a fortalecer: Lexical, elaboración, categorización, predicción, estrategias de lectura por las peculiaridades del texto, de apoyo y personales.			
Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos
Actividad de sensibilización: <ol style="list-style-type: none"> Indagación de conocimientos previos preguntando: ¿qué es inferencia? ¿Qué es lectura inferencial? Breve explicación de los conceptos. 	-Elabora hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua. -Reconoce el significado de un término en el contexto que se usa. -Presupone el desenlace de la historia a partir de la información presentada.	Socialización Rúbrica de coevaluación/evaluación del dibujo	Fotocopias del cuento <i>Patio de tarde</i> de Julio Cortázar Marcadores Colores Hojas blancas
Actividad de desarrollo: <ol style="list-style-type: none"> Lectura en voz alta del cuento <i>Patio de tarde</i> de Julio Cortázar. Desarrollo de preguntas guía para evidenciar el desarrollo de inferencias lexical y de elaboración. Actividad de escritura creativa en la que se dé un final diferente a la historia para trabajar la inferencia de predicción. 			
Actividad de cierre: <ol style="list-style-type: none"> Realizar un dibujo que represente el patio/lugar donde suceden los hechos y a los personajes. 			

A continuación, se exponen de forma breve cada una de las fases que componen la propuesta pedagógica.

Fase 1: Sensibilización

Esta fase de la intervención contiene dos sesiones con el objetivo de generar espacios de introducción al problema de investigación y diagnóstico para el reconocimiento del momento cognitivo en el que se encontraban los estudiantes, por lo que tuvieron como objetivo complementar la información obtenida de la prueba diagnóstica para determinar las fortalezas y debilidades con las que se contaban al iniciar la intervención. Debido a que la propuesta trabajó las inferencias desde aspectos básicos para ir poco a poco complejizando los procesos de comprensión inferencial, la primera fase se concentró en: reconocer qué sabían los estudiantes sobre la lectura inferencial y su uso en el contexto escolar, y reconocer qué tipo de inferencias utilizaban con mayor frecuencia en sus

ejercicios de lectura; y de esa forma empezar a generar escenarios en los cuales se incorporaran ejercicios de lectura inferencial.

De esta forma, la primera sesión abordó conceptualmente la lectura inferencial e incluyó un trabajo en torno a las subcategorías o tipos de inferencias de nivel micro como la lexical, la de elaboración, de categorización y la de predicción. También, abordó las estrategias de lectura por las peculiaridades del texto, y las estrategias de apoyo y personales. Por otro lado, la segunda sesión se hizo como complemento de lo trabajado en la primera, por lo que se recapituló lo visto y luego se hizo un ejercicio de introducción al siguiente nivel de lectura inferencial en el que se trabajaron otras de las inferencias sobre: sentimiento/actitud, elaboración y activación del conocimiento extratextual, así como trabajó sobre las estrategias de lectura.

Es importante reconocer la relevancia que tuvieron los conocimientos previos desde la primera fase, como menciona Pipkin (2002), los conocimientos previos no solo funcionan para recordar información específica presentada en un texto, sino también para activar inferencias para comprender y darle significado a las partes de un texto. Lo anterior, permite comprender que para generar inferencias desde las más sencillas como las lexicales, hasta las más complejas, es necesario poner en juego los conocimientos previos para reconocer los elementos más importantes del texto y retomar las ideas principales, lo cual lleva al estudiante a tener conciencia de lo que sabe y cómo puede usarlo a su favor en la interpretación de lo que lee.

Luego, es importante señalar que a medida que se desarrolló cada sesión y se valoraron los productos obtenidos en cada espacio, se hizo necesario retomar algunas de las inferencias en las que hubo mayores desaciertos por parte de los estudiantes. También, cada sesión incluyó estrategias que permitieran fortalecer las habilidades comunicativas en torno

a la configuración del lector competente, pues en cada momento los estudiantes pusieron en práctica diversas estrategias de lectura que les permitieran generar sentido y significación. Por ello, se propusieron estrategias didácticas como: la lluvia de ideas, la lectura compartida de textos narrativos y de imágenes, creación de dibujos, socialización en mesa redonda, ejercicios de escritura creativa, entre otras.

Fase 2: Consolidación

La segunda fase de intervención se propuso a modo de consolidación y profundización sobre lo aprendido en las dos primeras sesiones. La fase comprende dos sesiones en las que se trabajó sobre un cuento de Horacio Quiroga con el objetivo de mejorar el uso sobre algunos tipos de inferencias en los que se identificaron dificultades por parte de los estudiantes, y de igual forma incorporó el siguiente nivel de inferencias. En ese sentido, la primera sesión de esta fase tuvo el objetivo de fortalecer las inferencias de: causa y efecto, predicción, contextualización y las estrategias de lectura.

Siguiendo con lo anterior, se hizo una introducción al cuento *El almohadón de plumas* tomando como referencia elementos paratextuales, a partir de los cuales se realizaron hipótesis o predicciones de la lectura. Luego, durante la segunda sesión, se hizo un ejercicio de lectura del cuento y se complementó con un vídeo que representa la historia. Esta intervención trabajó sobre las inferencias relacionadas con: resumen, causa y efecto, y las estrategias del lector competente. Así pues, se propusieron espacios de lectura de imagen, análisis a partir de vídeos, creación de organizadores gráficos, creación de dibujos y esquemas. Todo lo anterior, se integró en un taller como producto final de la consolidación de lo aprendido en el que se esperaba identificar el uso de las inferencias planteadas y de las estrategias utilizadas.

Durante esta consolidación de aprendizajes, nuevamente entra en juego el conocimiento previo del lector en la comprensión de los textos, pues este “debe entenderse como un proceso intencional, gradual y estratégico de creación de sentido, a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediada por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo” (López, 2002, p.227). Lo cual se tuvo en cuenta al plantear las actividades de comprensión del cuento en el momento de prelectura, lectura y poslectura, brindando espacios de contextualización, indagación y diálogo con el texto para que de esta forma la creación de inferencias se realizara como un proceso sistemático, gradual y consciente de comprensión.

Fase 3: Producción

La tercera y última fase se propuso como el momento de producción y de cierre, en el que se integraron los conocimientos y habilidades adquiridas de las fases previas. Por lo tanto, está conformada por cuatro sesiones que se plantearon como objetivo central en el acercamiento a la lectura crítica, pasando por el nivel de lectura literal e inferencial, para que finalmente se diseñara una revista literaria que contiene cada una de las reseñas críticas elaboradas por los estudiantes. En ese sentido, en esta fase se trabajó con la obra de Benito Taibo llamada *Persona Normal* (2010), esta novela hace parte del proyecto de plan lector institucional. Teniendo en cuenta lo anterior, esta fase se articuló completamente con el plan de estudios de la propuesta para grado noveno en la institución.

La primera sesión tuvo como objetivo propiciar un escenario didáctico que les permitiera a los estudiantes acercarse al autor y a la novela teniendo como referente sus avances de lectura en la obra. De igual forma, se hizo una actividad para el fortalecimiento de las siguientes inferencias: sentimiento/Actitud, activación de conocimiento extratextual,

opinión, y estrategias del lector competente. Luego de presentar el texto y socializar lo que habían leído del mismo, la segunda sesión tuvo como objetivo explicarles a los estudiantes el proyecto final, que consistió en la creación de una revista literaria colectiva que incluyera una reseña crítica por cada estudiante sobre la novela seleccionada.

Por ello, en esta sesión la docente en formación indagó en los conocimientos que los estudiantes tenían entorno a la reseña crítica (intención comunicativa, estructura, estilo). Teniendo en cuenta la participación de los estudiantes con sus presaberes, la docente en formación, explicó las partes que la componen por medio de diversos materiales didácticos y como actividad de cierre, los estudiantes empezaron a planear sus reseñas.

Para la tercera sesión, los estudiantes realizaron un intercambio de los borradores creados sobre la reseña crítica con sus compañeros para que hicieran un ejercicio cooperativo de coevaluación. Luego, con base en las correcciones y sugerencias de los compañeros y de la docente en formación, los estudiantes escribieron la versión final de su reseña crítica. Las inferencias principales a trabajar en la escritura de la reseña fueron: Resumen, opinión, y estrategias del lector competente.

De acuerdo a lo anterior, la reseña crítica se determinó como producto final, al ser un texto que permite poner en práctica procesos mentales como las inferencias (resumen, sentimiento o actitud, de elaboración, entre otras.) para llegar a construir una opinión propia expresada de forma coherente con base en los conocimientos previos y la información percibida del texto que les permitió a los estudiantes la construcción de ideas nuevas. De igual forma, la revista literaria fue fundamental como un proceso de valoración del texto seleccionado para evidenciar el desarrollo de la competencia literaria.

En ese sentido, Mostacero (2013) explica refiriéndose a la reseña crítica que “para poder construir un buen compendio, se necesita el empleo de procesos de selección,

abstracción y reelaboración, los que van del resumen a la paráfrasis o de las inferencias a las representaciones cognitivas más abstractas” (p. 178). Por lo que es un proceso de escritura pertinente en el reconocimiento y puesta en práctica de las destrezas que los estudiantes desarrollaron con lo aprendido de la lectura inferencial acercándose al mismo tiempo a la lectura crítica y reflejando la puesta en práctica de la competencia literaria con los conocimientos adquiridos en las fases anteriores.

Finalmente, la cuarta sesión se planteó para que en conjunto con los estudiantes se eligiera el título de la revista y se hicieran algunos dibujos en pequeños trozos de papel para ser incluidos en un collage que sería la portada de la revista. Esta sesión dio cierre a la propuesta de intervención obteniendo la revista como producto final que permitió reunir algunas de las inferencias trabajadas durante todas las sesiones y concluir el proyecto en un acercamiento a la lectura crítica desde un ejercicio de lectura literaria que reflejó las habilidades adquiridas por los estudiantes en el desarrollo de la competencia literaria.

Análisis de Datos

Al finalizar la aplicación de las fases de intervención propuestas para lograr los objetivos de la presente investigación, se hace necesaria una revisión de los resultados obtenidos en cada una de ellas. Cabe resaltar que se pudieron recoger los datos con tres instrumentos principales: diarios de campo, talleres escritos por los estudiantes y rúbricas de valoración. Estos recogieron los insumos necesarios para el análisis que se hace a continuación por medio de la metodología seleccionada, que es la triangulación de datos.

Análisis de Resultados

Es importante destacar que en cuanto a los instrumentos de recolección de datos utilizados, los diarios de campo se consolidaron al final de cada una de las sesiones que

componen las fases; los talleres se aplicaron en la mayoría de sesiones y aportaron material de evidencia en diversos formatos, es decir, talleres escritos por los estudiantes³, audios de las clases y el producto final de la intervención representado en una revista literaria; finalmente, se diseñaron rúbricas de valoración por cada taller, para reconocer los avances de los estudiantes y el cumplimiento de los indicadores específicos. Los instrumentos mencionados se diseñaron y emplearon teniendo en cuenta el sustento conceptual y didáctico de la propuesta. Adicionalmente, la matriz de análisis presentada en el capítulo tres guiará la consolidación de los resultados esbozados a continuación; con el fin de evidenciar una coherencia investigativa en todas las fases de intervención.

Categoría y Fase #1: Aprendiendo qué es la lectura inferencial con base en conocimientos previos

La primera categoría se denominó *Aprendiendo qué es la lectura inferencial con base en conocimientos previos*, donde se activaron los conocimientos de los estudiantes para acercarse a la lectura inferencial desde aspectos conceptuales y aplicativos. Esta categoría, se propuso como parte inicial de la intervención y se trabajó en dos sesiones.

En el análisis de los instrumentos propuestos, durante la primera sesión fue evidente un desconocimiento sobre la lectura de tipo inferencial y de la inferencia como habilidad lectora. Por esto, desde un inicio la docente en formación relacionó las definiciones de ambos términos con los talleres que se plantearon. Luego, se aplicaron dos talleres para empezar a reconocer en qué tipos de inferencias los estudiantes se destacaban y cuáles eran más complejas para ellos. En ese sentido, son relevantes las reflexiones del primer diario de campo, las cuales aportaron al avance en posteriores sesiones:

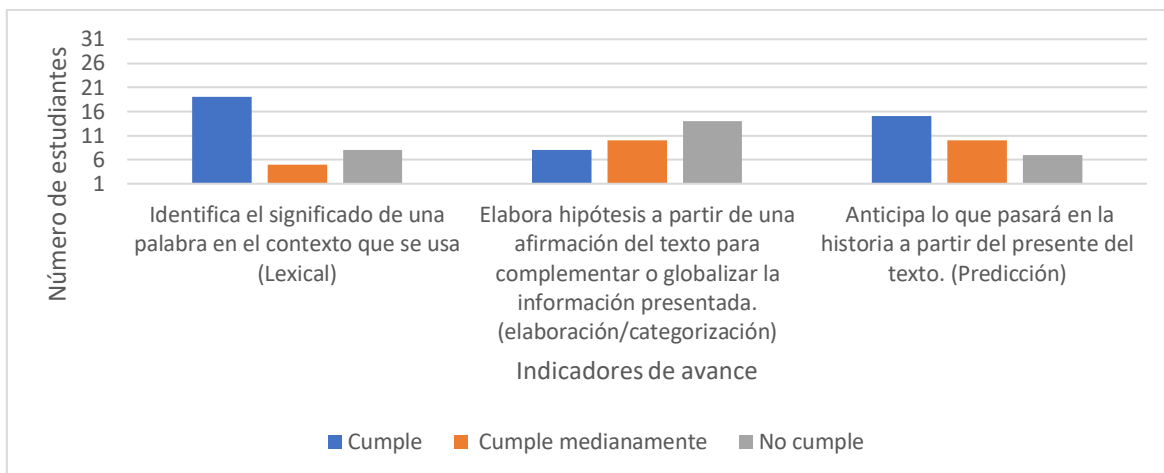
³ Para conocer los talleres elaborados por los estudiantes ver anexo K

Durante esta sesión y con base en los resultados del taller aplicado, inicialmente se identificó que pocos estudiantes reconocían claramente qué es una inferencia y qué es leer inferencialmente. También, se identificó que los estudiantes hacen uso de inferencias lexicales, es decir, reconocen el significado de un término en el contexto usado. Sin embargo, tuvieron dificultades para elaborar hipótesis con información nueva. A pesar de lo anterior, los estudiantes categorizaron la afirmación presentada con una inferencia corta. De igual forma, en el último punto en el que se esperaba que los estudiantes hicieran inferencias de predicción, lograron agregar información nueva, pero muchos se quedaron con la información del texto para predecir el final del cuento. (Diario #1 – 10 marzo 2023) (Ver anexo H).

Por lo anterior, resultó totalmente pertinente el planteamiento de la primera fase en términos de sensibilización, pues fue importante que los estudiantes comprendieran primero la diferencia de la lectura inferencial con la lectura literal para poder aplicarlo a sus procesos lectores. De igual forma, se tomaron como base los resultados del primer taller escrito aplicado, los cuales se analizaron con una rúbrica que indica el avance (Ver anexo I), los resultados se pueden ver a continuación:

Figura 2

Resultados Taller de lectura “Patio de tarde”.



Dentro de estos resultados se puede evidenciar que la mayoría de los estudiantes cumplió con la elaboración de inferenciales lexicales, es decir, reconocieron el significado de un término en el contexto usado, por ejemplo: “que no le da ni mucho calor ni mucho frío, o que cuando hay mucho calor, le llega frío pero no en exceso” (Estudiante 903). De igual forma, la mayoría de los estudiantes cumplió en la inferencia de predicción al dar un posible final al cuento, con respuestas como: “Lamentablemente la muchacha mona tuvo que ir a otro país a seguir sus estudios y no pudo llevarse a Toby, desde ese momento Toby no ha vuelto a sacudir su cola” (Estudiante 903). Cabe aclarar, que a pesar de que la mayoría de los estudiantes cumplió con el indicador, varios lo lograron medianamente, pues sus predicciones fueron muy superficiales y no ahondaban en los pocos datos nuevos agregados, con respuestas como: “la muchacha rubia vuelve a pasar, pero esta vez saluda a Toby, pero poco a poco se vuelve a alejar y pasa derecho, la muchacha está ocupada y Toby lo sabe” (Estudiante 903).

Por lo anterior, se consideró continuar trabajando sobre la inferencia de predicción, aunque la mayoría de los estudiantes cumplió con el indicador, muchos otros presentaron dificultades. Luego, cabe resaltar que para el segundo indicador se trabajaron dos inferencias debido a que el ejercicio permitía que los estudiantes elaboraran una hipótesis

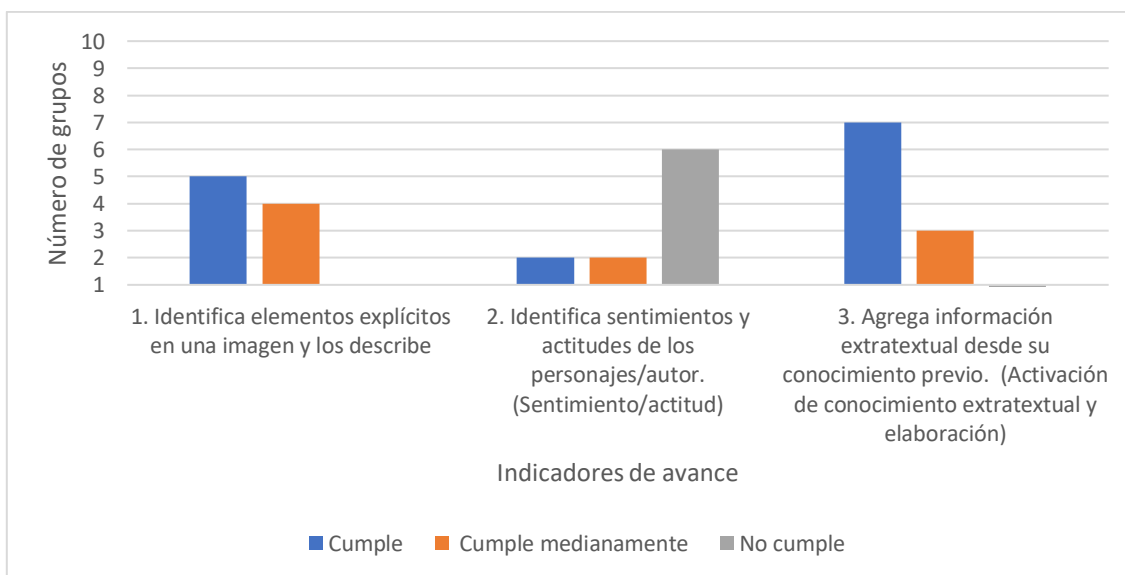
de un hecho específico del texto, lo cual combina el tipo de inferencia de elaboración y el de categorización.

En ese sentido, los estudiantes consiguieron categorizar la razón por la que se dio el hecho mencionado, pero en cuanto a la inferencia de elaboración no cumplieron con lo esperado o lo cumplieron medianamente pues los estudiantes no profundizaron en sus respuestas, limitándose a escribir: “porque a Toby le parece bonita y es feliz cuando la ve” o “porque le gusta a Toby” (Estudiantes 903). Sus respuestas son muy someras y retoman información explícita del texto, por lo que no agregan información nueva o una explicación que argumente la respuesta. Por lo cual, se determinó avanzar en el siguiente nivel de inferencias y seguir trabajando sobre las de elaboración también.

Luego, respecto a la segunda sesión, en la que se propuso un trabajo en grupos entorno a la lectura de imagen, se analizaron las respuestas a partir de una rúbrica obteniendo los siguientes resultados:

Figura 3

Resultados taller de lectura de imagen.



De acuerdo a lo anterior, se evidencia que los estudiantes lograron identificar elementos explícitos de la imagen, aunque algunos no los describieron como era ideal. De igual forma, un resultado positivo durante este taller es que la mayoría de los estudiantes propuso inferencias de elaboración y activación de conocimiento extratextual, es decir, la tarea propuesta les facilitó activar conocimientos previos para complementar lo que observaron y elaborar un significado de ello. Así se evidenció en el análisis desarrollado en el diario de campo:

Los estudiantes tuvieron algunas dificultades para analizar las imágenes, pues se les pidió que partieran de la identificación de elementos literales para luego pasar a los elementos inferenciales, pero algunos estudiantes limitaron la identificación de elementos literales escribiendo pocos elementos y no los describieron como era esperado. Sin embargo, al revisar las inferencias generadas por los estudiantes, varios grupos lograron realizar inferencias de elaboración y de activación del conocimiento extratextual ya que les dieron significado a los elementos literales desde sus conocimientos previos. Pocos grupos identificaron sentimientos a partir de los rostros de los personajes o hicieron inferencias de las intenciones del autor. (Diario #2- 24 de marzo, 2023) (Ver anexo H).

Este análisis se basa en las respuestas del taller, en el que se trabajó sobre dos obras diferentes. Para el primer indicador de avance, solo cinco grupos cumplieron con la identificación de elementos explícitos en las imágenes y las describieron, por ejemplo "en la imagen podemos ver a dos muchachas en una playa (Tahití). La muchacha de la izquierda tiene una vestimenta de una falda roja y la parte superior blanca. La muchacha de la derecha tiene un vestido entre rosado y lila, las dos muchachas están descalzas y tienen el cabello recogido y tienen en la parte superior de la oreja una flor" (Estudiantes 903). Cuatro

grupos cumplieron medianamente con el indicador pues se limitaron a mencionar los elementos, pero no los describieron, como lo evidencia la siguiente respuesta: "relojes derritiéndose, paisaje, una figura abstracta, tierra negra o vacío" (Estudiantes 903). Finalmente, solo un grupo no logró cumplir con el indicador, pues escribieron solo dos elementos de muchos que había en las imágenes.

Luego, para el segundo indicador únicamente dos grupos lograron identificar sentimientos y actitudes de las obras. Cabe aclarar que una de las obras mostraba dos mujeres, y la otra obra era más abstracta, lo cual pudo generar que en la obra abstracta los estudiantes tuvieran más dificultades para inferir las intenciones del autor. En cuanto a los grupos que cumplieron el indicador, los estudiantes lograron reconocer sentimientos como tristeza, preocupación, entre otros, en los rostros de las mujeres.

Sin embargo, al analizar la obra *La persistencia de la memoria*, los estudiantes no lograron realizar hipótesis sobre los sentimientos que el autor quiso comunicar, solo un grupo hizo un acercamiento al afirmar que: "nos retrata el rechazo al pasar del tiempo. Además, de cómo notar un sentimiento de impotencia o agobio, el reloj es lo que representa el paso del tiempo y de la forma en que lo llegó a aprovechar" (Estudiantes 903). Luego, dos grupos cumplieron medianamente con el indicador y seis grupos no cumplieron con la identificación de sentimientos o actitudes, pues no mencionaron nada respecto a las expresiones de las mujeres y tampoco sobre lo que quisieron comunicar los artistas, solo un grupo esbozó un intento, pero no fue claro en cuanto a actitudes o sentimientos: "lo que creemos que el autor quiso decir es que las mujeres de Tahití son trabajadoras, tranquilas y hermosas" (Estudiantes 903).

Para el último indicador, se evidenció un gran nivel de avance por parte de la mayoría de los grupos, pues siete de ellos cumplieron con el indicador con respuestas

como: "lo que se transmite al ver la imagen es cultura, como esa sensación de conocer algo nuevo y diferente. En el cuadro se puede ver sus caras de aburrimiento tal vez porque no están disfrutando lo que hacen" (Estudiantes 903), esta respuesta llama la atención ya que los estudiantes tuvieron sesiones previas de acercamiento al autor Paul Gauguin y lograron retomar lo aprendido sobre sus estadias en Tahití y lo que él quiso comunicar sobre la comunidad de la isla.

Otras respuestas interesantes fueron: "relojes derritiéndose: representa el paso del tiempo y que este es relativo, tenemos que olvidar el pasado y mirar al futuro", "El reloj nos representa el paso del tiempo ya que está arrugado y se ve viejo lo que representa en lo desgastado que está por el transcurso del tiempo" (Estudiantes 903), pues los estudiantes lograron inferir a partir del título de la obra y conocimientos previos respecto al significado de un reloj, lo que podrían significar los elementos en las obras.

Luego, tres grupos desarrollaron el indicador medianamente con respuestas como "arena: significa la pobreza y la escasez de recursos. Hojas de trigo: representa un elemento con el cual pueden calmar su sentimiento de ansiedad" (Estudiantes 903)⁴. Evidenciando así que lograron realizar inferencias de elaboración y de activación del conocimiento extratextual al agregar información de su conocimiento previo para integrarla a lo que observaron y elaborar hipótesis al respecto.

En ese sentido, teniendo en cuenta los resultados que se obtuvieron, se logró avanzar en el planteamiento de las inferencias textuales y se decidió ahondar en otro tipo de inferencias y retomar la inferencia de sentimiento/actitud al ser en la que los estudiantes más tuvieron dificultad.

⁴ Para ampliar el conocimiento sobre el trabajo de los estudiantes ir al anexo J.

Ahora bien, es importante vincular estos resultados pedagógicos con el sustento conceptual de la propuesta misma. Primero, cabe destacar lo que menciona Pipkin (2002) “Cuando un lector se enfrenta a la lectura de un texto, ella se ve influida, por un lado, por sus conocimientos previos y, por el otro, por las características del texto” (p. 152). Como se ha evidenciado en la primera fase fueron fundamentales los conocimientos previos de los estudiantes, se partió de lo que sabían para construir una definición de lectura inferencial y en cada taller sus conocimientos previos se relacionaron con las inferencias propuestas. También, se trabajó sobre dos tipos de texto (cuento e imágenes), y sus características permitieron que los estudiantes generaran inferencias con mayor o menor facilidad.

También, como menciona Navarro (2004), “La inferencia en la lectura es una estrategia fundamental en el proceso de la interpretación. La inferencia es el proceso lógico mediante el cual obtenemos una conclusión analizando el contenido de ciertas premisas” (p. 16). Lo cual se puso en práctica por medio de la activación de conocimientos previos y de la información presentada en los textos para la comprensión y generación de nuevas ideas. Sin embargo, esto no se hizo de forma aislada, pues los estudiantes tuvieron sesiones de contextualización suficiente sobre la vida y obra de los autores de cada obra trabajada, sobre sus características, estilo, temas generales, etc. lo cual enriqueció los conocimientos previos de los estudiantes y va en concordancia de lo que menciona el autor “Para operar con inferencias, es vital que el lector establezca esquemas de interpretación y cuente con información suficiente. Al hacerlo, puede establecer una relación en términos de premisas y conclusión” (Navarro, 2004, p. 19).

Finalmente, todos los elementos previos al ejercicio de lectura que contextualizaron a los estudiantes sobre la lectura inferencial, las inferencias y las obras leídas, permitieron que se acercaran más al modelo de lector competente, pues esto hizo una diferencia en sus

procesos de lectura evitando que fueran superficiales, como menciona Mendoza (2012) respecto a lograr diferenciar un lector ingenuo y un lector competente “La clave está en si el lector sabe formularse hipótesis y expectativas y luego las resuelve mediante la aplicación de estrategias y la elaboración de inferencias de comprensión” (p. 4).

Es decir, los estudiantes lograron proponerse un objetivo de lectura desde sus conocimientos previos y elaboraron inferencias de diversos tipos pasando de la lectura literal a la lectura inferencial al intentar darle significado a los elementos de los textos. También, es importante resaltar que “el lector competente, lee buscando la interpretación del texto, o sea, realizando una actividad cognitiva que supera el nivel de la descodificación y de la comprensión” (Mendoza, 2012, p. 5). Por ello, los estudiantes realizaron actividades que les permitieron acercarse a una interpretación y comprensión del texto, más allá de lo literal y aplicando estrategias de lectura individuales, colectivas, y según el tipo de texto.

Categoría y Fase #2: Leyendo de forma inferencial por medio de estrategias lectoras

La segunda categoría se denominó *Leyendo de forma inferencial por medio de estrategias lectoras*, la cual tuvo como objetivo avanzar en el siguiente nivel de complejidad de inferencias y al mismo tiempo poner en práctica otras estrategias de lectura en busca del fortalecimiento de la competencia literaria de los estudiantes. Para ello, la fase que acompaña esta categoría se dividió en dos sesiones y se enfocó en un trabajo entorno a la lectura compartida de un cuento de Horacio Quiroga, esto con el fin de complementar el trabajo propuestos en el plan de estudios para grado noveno.

Durante la primera sesión, fue importante realizar un acercamiento previo a la lectura del cuento *El almohadón de Plumas*, para ello, por medio de un ejercicio de paratextos (en este caso teniendo en cuenta el título de la obra y una imagen alusiva), los

estudiantes debían realizar inferencias de predicción, inferencias de contextualización e inferencias de causa en un taller escrito. Las reflexiones del diario de campo indican:

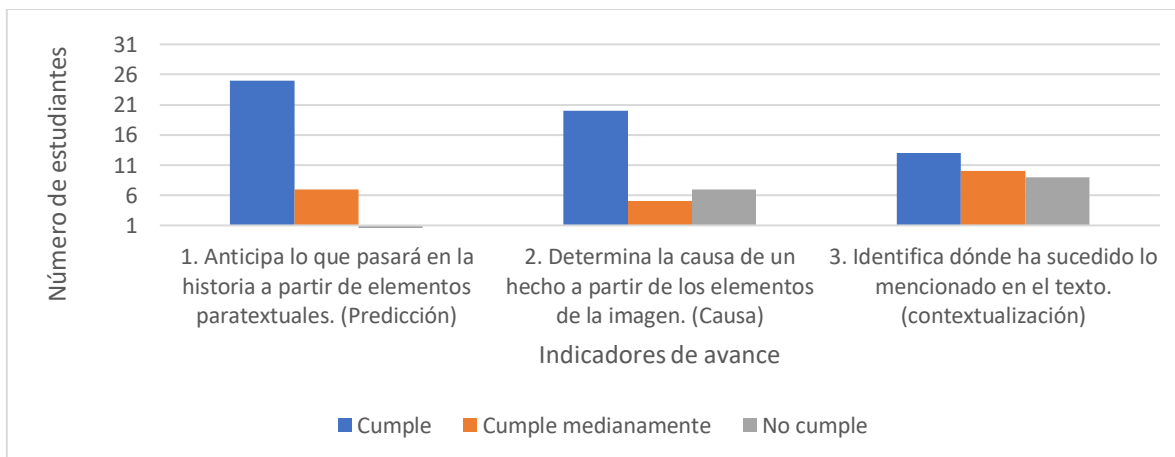
Esta sesión permitió profundizar en las estrategias del lector competente debido a que se trabajó en un momento de prelectura utilizando elementos paratextuales para identificar elementos del cuento sin necesidad de leerlo aún. Esto permitió que la inferencia de predicción fuera mucho clara para los estudiantes debido a que no se ciñeron a la información de un texto, sino que con base en el título y una imagen predijeron posibles tramas del cuento. También, la mayoría de los estudiantes logró hacer una inferencia de causa basándose en la imagen brindada, y la mayoría logró contextualizar en dónde ocurren los hechos que mencionan en sus descripciones.

Todo esto permite concluir que la actividad con paratextos permite a los estudiantes mayor creatividad al momento de generar inferencias de forma acertada. (Diario #3-28 de abril, 2023) (Ver anexo H).

A continuación, se relacionan las reflexiones del diario de campo con los resultados encontrados a partir de una rúbrica de valoración:

Figura 4

Resultados taller de paratextos



Respecto a los resultados, para el primer indicador de avance todos los estudiantes cumplieron o cumplieron medianamente con lo requerido, los que cumplieron elaboraron respuestas como: “Puede tratar de una mujer enferma de una clase alta, la imagen empezaría como una referencia al sufrimiento por el que va a pasar esta mujer con la enfermedad que padece y cómo poco a poco su cuerpo se deteriora, llevándola a un fin que concluirá con su muerte” (Estudiante 903). Lo cual es una inferencia de predicción con base en los elementos que componen la imagen, y en la forma en la que se ve la mujer. Algunos estudiantes cumplieron medianamente, acercándose a respuestas como: “Creo que la historia se trataría de la muerte o del paso del tiempo” (Estudiante 903), la cual es una inferencia válida teniendo en cuenta los elementos de la imagen, pero no profundiza y no relaciona con lo observado para justificar esta respuesta.

Para el segundo indicador de avance, la mayoría de los estudiantes cumplió con la construcción de inferencias de causa, con respuestas como: “La mujer está muy enferma o tiene una enfermedad que está acabando con ella, probablemente depresión por una ruptura amorosa” (Estudiante 903) y “de la almohada se ve saliendo un tentáculo, el cual puede ser lo que la esté abrumando en sus sueños” (Estudiante 903). Solo cinco estudiantes cumplieron medianamente al aportar respuestas como “La mujer se ve enferma a causa de la amargura” (Estudiante 903), el estudiante detecta una posible causa, pero no profundiza en ella y es muy general. Luego, siete estudiantes no cumplieron con el indicador debido a que no mencionaron la posible causa con respecto a la apariencia de la mujer.

Para el tercer indicador de avance, la mayoría de los estudiantes cumplió al determinar el lugar en el que suceden los hechos, con respuestas como “La mujer se ve en un cuarto bastante fino con cosas en él caras...” (Estudiante 903) y “Todo ocurre en una habitación porque la señora está acostada y al lado hay un estante” (Estudiante 903). Luego,

diez estudiantes cumplieron medianamente, pues no explicitaron un lugar, pero lo describieron a través de las siguientes respuestas: “en la imagen hay una señora acostada en su cama, en una de sus almohadas sale un tentáculo, y al lado de él hay una mesita de noche y arriba de ella hay una imagen con un hombre” (Estudiante 903). Finalmente, nueve estudiantes no cumplieron debido a que no explicitaron el lugar y tampoco lo describieron, por ejemplo: “hay una mujer que está acostada, físicamente se ve con un aspecto decaído y acabada.” (Estudiante 903).

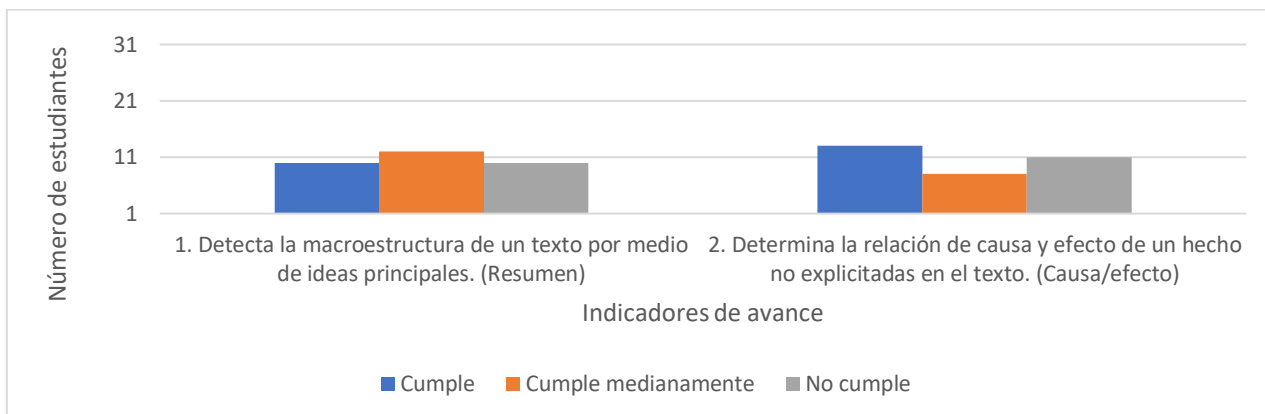
Para la segunda sesión, se realizó un taller escrito en el marco de la lectura del cuento. Previo a su aplicación, se proyectó un vídeo que representaba la historia y se hizo lectura en voz alta para activar la atención de los estudiantes. A continuación, se presentan las reflexiones del diario de campo sobre esta sesión:

Fue importante despertar el interés de los estudiantes en la lectura por medio de actividades como lectura en voz alta y el vídeo, pues de esa forma varios lograron activar sus conocimientos previos respecto a la actividad de prelectura y notar qué tan acertadas fueron sus predicciones y respuestas. También, los estudiantes tuvieron dificultades para realizar inferencias de resumen reconociendo las ideas principales del texto, pues muchos se limitaron a transcribir cada frase del cuento, incluyendo ideas secundarias o no relevantes para el desenlace de la trama. Los estudiantes debían reconocer relaciones de causa y efecto, pero a muchos se les dificultó y terminaron haciendo solo el efecto, la causa o confundiendo los términos. (Diario #2- 24 de marzo, 2023) (Ver Anexo H).

Esto se relaciona con los resultados obtenidos a partir de la rúbrica de indicadores de avance, presentados de esta forma:

Figura 5

Resultados taller de lector competente



Para el primer indicador de avance, la mayoría de los estudiantes cumplieron medianamente con el propósito, pues no detectaron todas las ideas principales y se limitaron a escribir algunas o las mezclaron con ideas secundarias, por ejemplo: “La mujer enferma tenía constantes pesadillas extrañas y alucinaciones feas. En la almohada de Alicia había un parásito lo que le provocó la muerte. Fueron pocos días y noches porque fue difícil saber que tenía Alicia, pasó sus últimos días acostada en su cama en silencio. Tenía influenza” (Estudiante 903) y “Una idea principal es la enfermedad que tenía Alicia la cual era influenza y la otra idea principal es el parásito que estaba dentro del almohadón y chupaba la sangre de Alicia” (Estudiante 903). Aunque ambas respuestas contienen ideas principales, no logran resumir la macroestructura del cuento, pues faltan ideas adicionales para complementarlas.

Luego, diez personas cumplieron con el indicador, pues agregaron todas las ideas principales que resumían el cuento, por ejemplo:

“-Jordan y Alicia estaban casados desde abril.

-Alicia amaneció muy débil sin alguna explicación del por qué.

-Le diagnosticaron anemia muy avanzada, pronto empezó a perder la conciencia,

murió días después.

-La sirvienta encontró manchas en la almohada de Alicia, era sangre.

-En el comedor abrieron el almohadón y vieron un bicho horrible, espantoso, el que le había chupado la sangre a Alicia hasta matarla.” (Estudiante 903).

En el ejemplo se evidencia que hay varias ideas principales, que logran describir y complementar entre sí la macroestructura del cuento, cumpliendo con lo esperado.

Para el segundo indicador, en contraste con la sesión anterior en la que solo se evaluó la inferencia de causa, a pesar de que la mayoría de los estudiantes logró realizar inferencias de causa y efecto, también muchos de ellos no lo cumplieron. En este punto se requería que plantearan un hecho del cuento y a partir del mismo encontraran sus causas y sus efectos, es menester mencionar que este indicador se propuso a partir de un organizador gráfico para facilitar la ubicación de los elementos. Los estudiantes que cumplieron con dicho propósito lograron proponer un hecho coherente con la causa y el efecto, por ejemplo: “hecho: El médico no sabía qué tenía Alicia, causa: No tenía síntomas contundentes para darle un diagnóstico, efecto: Empeoraba cada vez porque no se pudo prevenir su muerte.” (Estudiante 903).

Luego, ocho estudiantes cumplieron medianamente, pues lograron identificar solo la causa o el efecto a partir de un hecho, por ejemplo: “hecho: el doctor iba a la casa de Alicia, causa: intentar curar a Alicia, efecto: Alicia estaba enferma” (Estudiante 903), se evidencia que el estudiante reconoce la causa por la que el doctor visita a Alicia, pero no logra proponer un efecto coherente. De igual forma, otros estudiantes solo lograron evidenciar los efectos, como por ejemplo: “hecho: Muerte de Alicia, causa: se queda solo Jordán, efecto: causa tristeza en los familiares” (Estudiante 903). El estudiante logra identificar un efecto coherente sobre el hecho de que Alicia muera, pero no logra identificar la causa.

Adicionalmente, once estudiantes no cumplieron con lo esperado, pues se les dificultó completar el ejercicio o no identificaron hechos coherentes, por ejemplo: “hecho: doctor, causa: fue a la casa de Alicia y Jordán, efecto: porque Alicia estaba enferma” (Estudiante 903), evidenciando que la estudiante al proponer erróneamente un hecho no logra determinar relaciones de causa y efecto coherentes.

De igual forma, es pertinente relacionar los resultados de esta fase con el sustento conceptual que acompaña la propuesta. Primero, se destaca nuevamente la importancia de los conocimientos previos en la generación de inferencias, los cuales según Suarez et al (2023) se encuentran totalmente relacionados con la motivación para leer un texto literario, pues es necesario que los estudiantes se mantengan en constante contacto con la lectura para acumular experiencia sobre ella y tomar conciencia de sus procesos lectores. En otras palabras, la motivación para leer un texto se relaciona con los conocimientos previos en el sentido en el que le da conciencia al lector de su proceso y le permite plantearse algo más allá dentro de la competencia literaria que la simple experiencia de leer un texto sin poner en juego lo que ya se conoce.

Por otro lado, fue relevante trabajar en esta fase de la intervención ejercicios de prelectura apoyados en el análisis de los paratextos, por lo que es valioso el aporte de Suarez et al (2023):

Trabajar el paratexto activamente, incluso antes de tener el libro ante nosotros: la motivación, la generación de expectativas (temáticas, discursivas y actitudinales) y la estimulación para crear inferencias previas a la propia lectura resultan claves para que el alumnado tenga plena conciencia de cómo pueden establecerse ciertas estrategias lectoras efectivas, creativas y activas. (p. 23)

En ese sentido, por medio de los paratextos como el título y las imágenes, se puede generar una motivación en los estudiantes al crear un estímulo previo a la lectura que los intrigue a saber más sobre el texto y crear hipótesis sobre el mismo sin acercarse directamente a él.

Categoría y Fase #3: Leyendo más allá de lo inferencial en un acercamiento a la lectura crítica

La tercera y última categoría se denominó *Leyendo más allá de lo inferencial en un acercamiento a la lectura crítica*, la cual tuvo como objetivo retomar algunas de las inferencias textuales ya trabajadas e integrarlas en un proceso escritural que acercara a los estudiantes a la lectura crítica. Para ello, la fase que acompaña esta categoría se dividió en cuatro sesiones. En la primera, se trabajó sobre un taller corto y las otras tres sesiones se desarrollaron entorno a la elaboración de una revista literaria⁵. Es relevante mencionar que la última fase también se articuló completamente con el plan lector propuesto por la institución, para lo cual todas las actividades se basaron en el libro *Persona Normal* (2010) al ser la novela trabajada con los estudiantes para el segundo periodo del año escolar.

La primera sesión se planteó como introducción a la novela y como abre bocas a la crítica, por lo que se optó por hacer un cadáver exquisito con los estudiantes para construir opiniones entorno a la pregunta: ¿qué es ser una persona normal? En ese sentido, los estudiantes expresaron opiniones como: “persona que es igual a sus ideales, que piensa y sueña con un futuro”, “yo pienso que una persona normal es aquella que sigue los estándares de la sociedad y ve el mundo como todos lo ven, a diferencia de alguna especial que puede cambiar la forma de verlo tanto de él como de los demás” (Estudiantes 903).

⁵ Para conocer la revista literaria ver anexo L

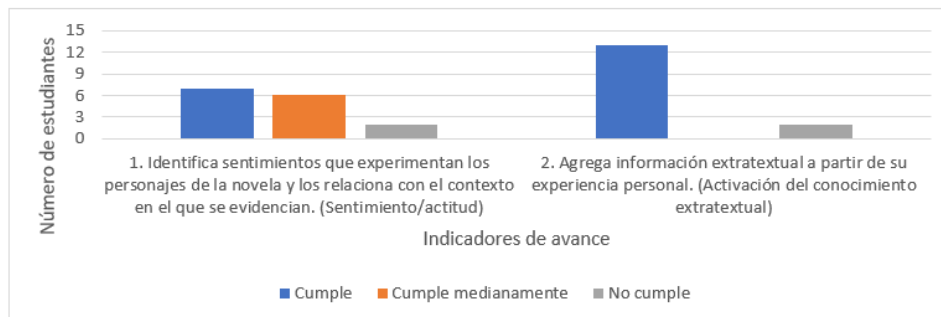
Con este ejercicio se socializaron las opiniones de los estudiantes y luego se aplicó un taller escrito sobre las inferencias de sentimiento/actitud y de activación del conocimiento extratextual. De esta forma, surge el siguiente análisis a partir del diario de campo:

Los estudiantes se sintieron libres de expresar lo que opinaban respecto a la pregunta central del ejercicio y de igual forma socializaron el porqué de lo que pensaban. El ejercicio de cadáver exquisito permitió mezclar diversos puntos de vista y resaltar algunos similares para llegar a una conclusión grupal. Luego, al revisar la actividad que se debía terminar como tarea, los estudiantes lograron identificar de forma más clara los sentimientos del capítulo correspondiente a la actividad. También, relacionaron la información del capítulo con una experiencia personal y crearon nueva información a partir de ambas cosas. (Diario #5- 5 de mayo, 2023) (Ver anexo H).

Cabe resaltar, que al no poder completar toda la actividad en clase, varios estudiantes tampoco la finalizaron en sus hogares, por lo que menos de la mitad del curso presentó los puntos completos. Ahora bien, es importante relacionar las reflexiones del diario de campo con el análisis realizado a partir de una rúbrica de indicadores de avance, los resultados se ven a continuación:

Figura 6

Resultados taller de la lectura de “Persona Normal”



Para el primer indicador de avance, siete estudiantes identificaron los sentimientos que experimentaron los personajes y los contextualizaron, con respuestas como: “Emoción ya que va a cumplir 13 años y para él es un paso para ser adulto, tristeza y amargura ya que sus padres no van a estar ahí para celebrárselo, confusión ya que él piensa que pasa a ser adulto, pero le siguen gustando las cosas de niño” (Estudiante 903). Luego, seis estudiantes cumplieron medianamente debido a que identificaron los sentimientos, pero no los relacionaron con el contexto, con respuestas como: “Los sentimientos que se evidenciaron son: Alegría, pena, dolor” (Estudiante 903). Finalmente, los estudiantes que no cumplieron con el indicador no realizaron ninguna inferencia respecto a los sentimientos.

Las siguientes tres sesiones de esta fase, se enfocaron en el proceso escritural de la reseña crítica que sería incluida en la revista literaria, por lo que para la primera sesión se hizo una explicación general de la estructura que tiene una reseña, para luego empezar a escribirla. Al respecto, las reflexiones del diario de campo indican:

Durante esta sesión los estudiantes participaron activamente en la explicación de la reseña crítica y compartieron conocimientos previos que tenían respecto a la estructura de la reseña. De igual forma, los estudiantes mostraron interés respecto al tema debido a que el libro *Persona Normal* les había generado distintas opiniones.

(Diario #6- 26 de mayo, 2023) (Ver anexo H).

Es decir, esta sesión se basó principalmente en comprender lo que es la reseña crítica y en cómo escribirla, para que luego los estudiantes propusieran sus borradores planteando lo aprendido. En este punto, cada uno de ellos seleccionó un capítulo de su interés y empezó a desarrollar su primer bosquejo.

Para la siguiente sesión, se propuso una actividad en parejas para que los estudiantes trabajaran cooperativamente en la corrección de las reseñas críticas para la entrega final.

Respecto a esta sesión las reflexiones del diario de campo indican:

El trabajo cooperativo fue positivo en la corrección mutua de las reseñas críticas teniendo en cuenta aspectos de gramática, cohesión y coherencia y estructuración de la reseña crítica. Todos los estudiantes contaron con una revisión por parte de su compañero para comprender qué podrían hacer mejor y corregirlo en la entrega final de la reseña. (Diario #7 – 30 de mayo, 2023) (Ver anexo H).

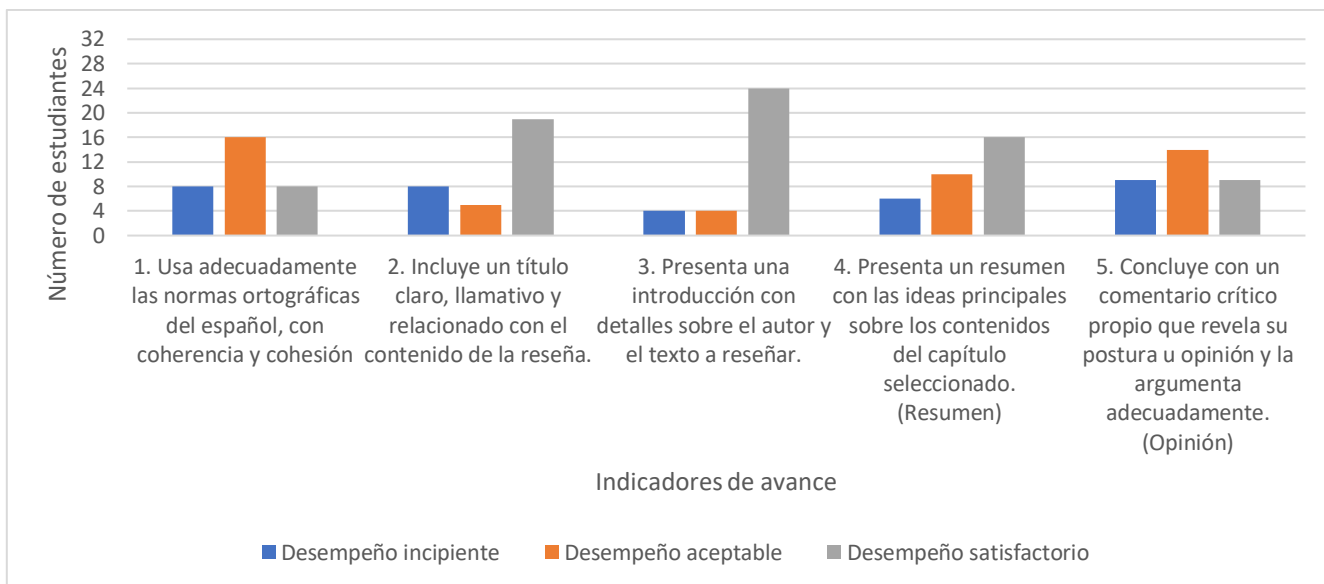
Durante la última sesión, se construyó en grupo la portada de la revista literaria, primero se hizo la selección del título de la revista por votación y luego los estudiantes hicieron dibujos en pequeños cuadros que serían incluidos en un collage como portada de la revista. Respecto a esta sesión se reflexiona en el diario de campo:

La participación de cada estudiante fue fundamental en la selección del título de la revista literaria que incluiría las reseñas críticas. Para ello, la votación fue el principal método para estar de acuerdo en los títulos que como grupo plantearon. Luego, fue importante la participación de los estudiantes en la portada de la revista, por ello cada uno debía crear su propio dibujo para ser incluido en la portada. (Diario #8 – 2 de junio, 2023) (Ver anexo H).

Teniendo en cuenta las reflexiones de todas estas sesiones, vale la pena relacionarlas con los resultados de la reseña crítica, los cuales se analizaron a partir de una rúbrica de avance y se evidencian a continuación:

Figura 7

Resultados de reseña crítica



Cabe aclarar que la rúbrica de valoración (Anexo J) incluyó aspectos formales de la escritura de textos académicos como: uso de ortografía, redacción, estructura como el título y la introducción para una respectiva rigurosidad en el planteamiento de este producto final. Respecto al primer indicador de avance, la mayoría de los estudiantes logró un desempeño aceptable debido a que, a pesar de tener cohesión y coherencia, muchos de los apartados contenían errores de ortografía, puntuación y acentuación. Luego, ocho de los estudiantes tuvieron un desempeño incipiente debido a que su redacción y ortografía dificultaban la comprensión de lo que escribieron y finalmente, ocho estudiantes se desempeñaron de forma satisfactoria al tener muy pocos errores ortográficos y una redacción coherente.

Para el segundo indicador de avance la mayoría de los estudiantes logró proponer un título llamativo y relacionado con los contenidos del texto, cinco estudiantes tuvieron un desempeño aceptable al proponer títulos que incluían alguna parte del título del capítulo reseñado y ocho estudiantes tuvieron un desempeño incipiente debido a que pusieron como título el título de su capítulo reseñado o simplemente escribieron como título “Reseña”.

En cuanto al tercer indicador, la gran mayoría (24 estudiantes) introdujeron de forma adecuada la reseña crítica con los elementos que se les solicitaron, incluyendo los datos del autor del libro, otras obras escritas por el mismo y una corta contextualización respecto al libro y al capítulo seleccionado. Tan solo cuatro estudiantes se desempeñaron aceptablemente debido a que incluyeron algunos de los elementos solicitados para la introducción, pero les faltó mencionar los otros, por ejemplo, dieron información del autor, pero no sobre la obra o viceversa, y cuatro estudiantes presentaron desempeño incipiente al dar detalles poco relevantes sobre el autor o la obra.

Para el cuarto indicador de avance, se propuso un ejercicio de inferencia de resumen en el que debían contextualizar el capítulo reseñado identificando la macroestructura del texto. En este indicador la mayoría de los estudiantes logró un desempeño satisfactorio al resumir el capítulo identificando las ideas principales, por ejemplo:

“De la virtud de los sueños” es el capítulo 16 del libro Persona Normal de Benito Taibo y habla sobre una madrugada en la que Sebastián dormía tranquilamente, y se despertó sobresaltado, ya que escuchó un fuerte ruido, y este ruido lo asociaba con el rugido de un gran felino, él pensaba que este rugido venía de la azotea de su edificio, al pensar eso él se pone los zapatos y sale a esas horas de la madrugada siguiendo aquel rugido. Sebastián llega y ve un tigre de bengala en una jaula, Sebastián piensa que el tigre ruge porque lo han alejado de su amada, así que le abre la jaula y lo deja en libertad. Cuando vuelva a casa se da cuenta del libro que estaba en la mesita, el libro hablaba de tigres. (Estudiante 903)

Luego, diez estudiantes se desempeñaron aceptablemente debido a que incluyeron las ideas principales, pero también incluyeron varias ideas secundarias que no eran necesarias para resumir la historia o carecen de algunas ideas principales, por ejemplo:

En este capítulo hablan de Sebastián que está teniendo un sueño, el cual trata de que se levanta a las 4:45 de la mañana, busca los calcetines, no los encuentra entonces sale así a la calle en busca de un rugido a la azotea del otro edificio. Cuando llega ve a un tigre que solo busca libertad, Sebastián le abre la jaula y el tigre sale corriendo por la calle en busca de su hembra. (Estudiante 903)

Finalmente, seis estudiantes tuvieron desempeño incipiente debido a que no expusieron las ideas principales del capítulo, por ejemplo:

De la virtud de los sueños es un capítulo en el cual al despertar en la madrugada por aquel sonido de misterio salvaje como si fuese un animal pero era curioso no un animal de esos que no se encuentran con frecuencia en libertad un... tigre!! Los tigres no se encuentran tan libres en cualquier lugar al despertar y ver el resplandor de la luna en la madrugada esperando el alba será que es un sueño? O es una realidad o cada paso hasta aquel tigre fue una trampa un engaño. (Estudiante 903)

Para el último indicador de avance, se esperaba obtener inferencias de opinión que tuvieran coherencia con el capítulo reseñado y aparte de exponer la opinión se argumentaran con claridad el porqué de esta. En ese sentido, la mayoría de los estudiantes se desempeñó de forma aceptable, pues a pesar de que expusieron sus opiniones acertadamente, no argumentaron de forma clara las razones. Por ejemplo:

Este capítulo es bueno ya que tiene una buena redacción y es interesante, y más en la forma como va a morir. Pero como es la forma en que se salva no es muy buena y parece algo exagerado, hubiera quedado mejor algo más tranquilo como que se despertó de golpe o algo parecido. Pero en sí, el capítulo tiene una buena historia y tiene la sensación que es real al inicio, pero entre más avanzas te das cuenta de que es un sueño. (Estudiante 903)

El estudiante propone su opinión respecto al capítulo pero los argumentos con los que la soporta no son claros. Luego, nueve estudiantes se desempeñaron satisfactoriamente al proponer su opinión argumentándola de forma clara, por ejemplo:

Este capítulo es muy bueno ya que nos muestra a lo que están sometidos algunos animales, al maltrato y a la exhibición, provocando que estos permanezcan enjaulados y no tengan libertad, algo muy tierno del libro es cuando el tigre le agradece con la mirada a Sebastián, cuando lo ayudo a escapar, allí nos damos cuenta que los animales son a veces más agradecidos que los humanos. (Estudiante 903)

La estudiante expone su opinión respecto al capítulo y la argumenta tomando elementos de este y comparándolos con su experiencia y conocimientos previos. Finalmente, nueve estudiantes se desempeñaron de forma incipiente, pues no lograron exponer su opinión de forma clara o expusieron una opinión muy general y poco relacionada con los contenidos del capítulo reseñado, por ejemplo:

Este capítulo tiene muy buenas reflexiones para la vida de alguna persona sería muy bueno leerlo con alguna persona que tenga algo similar al capítulo. Algo malo que tiene el capítulo es que debería contar un poquito más del suceso. (Estudiante 903)

Teniendo así que el estudiante propuso una opinión sin fundamentos y sin claridad respecto a lo que se refiere sobre el capítulo.

Ahora bien, vale la pena relacionar el ejercicio realizado con la reseña crítica con el planteamiento de la propuesta desde sus bases teóricas. Primero, es importante reconocer este ejercicio escritural como un proceso metacognitivo. Así lo menciona Mostacero (2013): “Metacognición es un término de origen psicológico que designa una serie de operaciones, actividades y procedimientos que operan sobre la cognición, esto es, lo que

acompaña o sigue a la cognición” (p.175). Estos procesos se pueden acompañar de memoria, atención, inferencias, etc. por lo que está completamente ligado a la propuesta de la fase.

Más allá de eso, “la metacognición permite controlar y autorregular el funcionamiento y rendimiento intelectual propios. Para eso se necesita activar los conocimientos y las experiencias previas, pero con ayuda de tres etapas: a) planificación o autorregulación, b) monitoreo y c) supervisión o evaluación” (Mostacero, 2013, p. 176). Lo cual corresponde al orden de las sesiones en las que se trabajó la reseña crítica, empezando por la planificación o etapa de creación del borrador, pasando por el monitoreo al tener un ejercicio cooperativo con otros estudiantes y la supervisión o evaluación brindada de forma coevaluativa y heteroevaluativa con los compañeros y la docente en formación.

Respecto al planteamiento de la reseña crítica como trabajo final, se comprendieron diversos retos en su creación pues como lo menciona Mostacero (2013) “Si una reseña es un texto densamente condensado, no sólo lo es por la extensión que adopta, sino por la diversidad de procedimientos que implica su construcción” (p. 178). Reconociendo así que para construir una reseña crítica se debe pasar por múltiples etapas para su construcción adecuada. Luego, la autora propone que es un desafío expresar una crítica respecto al texto, en donde es fundamental tener un conocimiento previo del problema que se plantea a partir de la lectura, lo que diferencia una reseña-resumen de una reseña-crítica (Mostacero, 2013).

Esto se evidenció durante la escritura y la presentación de las reseñas críticas, pues según los resultados la mayoría de las estudiantes no logró los resultados satisfactorios para proponer una opinión o crítica argumentada, pero alcanzaron resultados aceptables. Es decir, pusieron sus conocimientos previos en juego, pero en el desarrollo de la competencia literaria todavía deben ahondar más para alcanzar el nivel de lectura crítica.

Conclusiones y Reflexiones

Este apartado presenta las conclusiones obtenidas al final del ejercicio de investigación realizado con el fin de consolidar lo logrado en la propuesta de intervención pedagógica. Por lo anterior, se relacionan estas con los objetivos orientadores de la propuesta didáctica. Primero, es fundamental remarcar el objetivo general, según el cual se buscaba “Fortalecer la competencia literaria de los estudiantes del grado 903 a través de una estrategia didáctica apoyada en inferencias textuales”. A partir de este objetivo general, se presentan las reflexiones relacionadas a los tres objetivos específicos propuestos en la presente investigación.

El primer objetivo de investigación pretendía “Determinar los aportes conceptuales de la didáctica apoyada en las inferencias como eje articulador de la lectura comprensiva en el aula de clase”. En ese sentido, se mantuvo presente siempre la taxonomía creada por Pipkin y Reynoso (2010), desde la que se realizó un ejercicio inductivo en el que poco a poco se fueron trabajando los tipos de inferencias desde las menos complejas hasta las que requerían de más elaboración y reflexión por parte de los estudiantes. Este ejercicio permitió comprender en qué nivel de lectura se encontraban los estudiantes e ir avanzando paso a paso en el fortalecimiento de sus procesos de lectura comprensiva en el aula por medio de las actividades didácticas, que sesión a sesión permitieron mejorar la relación de los conocimientos previos de los estudiantes con sus procesos de lectura. De igual forma, un aporte positivo de la didáctica implementada fue el de retomar los tipos de inferencias cuando era requerido, pues no se ignoraron aquellas dificultades presentadas, y se evidenció una mejora en las siguientes actividades que se trabajaron por medio de otros ejercicios reflexivos en el proceso de lectura.

Relacionado a lo anterior, es importante mencionar que el trabajo entorno a las inferencias es beneficioso para la lectura comprensiva, pues esta lectura se da como su nombre lo indica al llegar a la interpretación y comprensión de lo que se lee, lo que necesita de estudiantes que vayan más allá de lo literal. Es allí donde las inferencias juegan un papel fundamental para relacionar los conocimientos previos con la información nueva del texto y a partir de ello generar ideas propias, cuestionarse sobre el texto y reflexionar sobre el mismo. En ese sentido, entendiendo las inferencias como un proceso mental según Parodi (1989) en el que los estudiantes pueden obtener información no explícita de los textos con ayuda de su conocimiento previo, son un recurso que se puede aprovechar en el aula más a fondo y desde los primeros años de escolaridad de los estudiantes en beneficio de sus hábitos lectores, para que desde pequeños lean más allá de lo literal en busca de la comprensión de los textos.

Luego, el segundo objetivo consistía en “Diseñar e implementar una propuesta de intervención pedagógica que fortalezca la competencia literaria a través del uso de inferencias textuales”. Lo cual se llevó a cabo desde una aplicación pedagógica y didáctica de la propuesta que permitió acercar a los estudiantes a una competencia literaria a partir de lo aprendido en ejercicios de lectura inferencial de diversos tipos de textos, lo cual reforzó su conocimiento sobre lo inferencial y la aplicación de las inferencias en los procesos lectores, haciendo que fueran más conscientes de cada momento de su propia lectura e hicieran conexiones de sus conocimientos previos con los aprendizajes adquiridos de los textos leídos. Es importante resaltar que esta relación fue fundamental en cada actividad de la propuesta, pues permitió las conexiones necesarias para que los estudiantes desarrollaran cierta sensibilidad estética dentro de su competencia literaria para acercarse a las obras trabajadas y llegar a relacionarlas con su vida cotidiana.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la competencia literaria se entiende como un conjunto de conocimientos y habilidades para llegar a interpretar, analizar e incluso producir diferentes tipos de texto según Cáceres (2022), y que esta competencia según Cerrillo (2013) se desarrolla de forma progresiva para llegar a comprender el lenguaje específico utilizado en los textos literarios, esto debe ser aplicado en la escuela de esta forma para que sea efectivo, es decir, gradualmente en las etapas de aprendizaje. Por lo cual, es de destacar que si bien los estudiantes avanzaron en el desarrollo de la competencia literaria durante los trabajos, todavía necesitan seguir trabajando progresivamente en este desarrollo, pues las sesiones aplicadas no son suficientes para desarrollar en su totalidad una competencia literaria integral.

Por lo anterior, se recomienda que este tipo de propuestas sean trabajadas con estrategias pedagógicas integrales e incluso transversales que permitan la aplicación de una intervención pedagógica en un tiempo más prolongado (por ejemplo a lo largo de un año escolar completo), y que se relacione con el plan de estudios para complejizar progresivamente las actividades de lectura inferencial desde diferentes tipos de texto como se trabajó, no solo desde lo textual, sino también desde lo visual en la lectura de imágenes, y de esta forma se logre fortalecer en mayor medida esta competencia.

Finalmente, el tercer y último objetivo consistía en “Elaborar colectivamente una revista literaria como resultado de un ejercicio de lectura inferencial en el contexto escolar”. Lo anterior, permitió generar una actividad de producción escritural de mayor exigencia en el aula respecto a los procesos de lectura inferencial de los estudiantes en un acercamiento a la crítica. Es decir, luego de todas las herramientas brindadas a lo largo del proceso de intervención, la consolidación de las reseñas críticas en la revista literaria fue un ejercicio importante en el marco del desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes

y aportó una reflexión relevante sobre el acercamiento al último nivel de lectura, pues si bien los estudiantes reforzaron su competencia literaria por medio de la lectura inferencial, para acercarse a la lectura crítica necesitan de otros procesos que requieren de tiempo y que implican otros factores pedagógicos y didácticos para ser alcanzados satisfactoriamente.

Lo anterior, teniendo en cuenta lo que Mostacero (2013) propone respecto a la reseña crítica como un producto que necesita de procesos metacognitivos de inferencia, abstracción, reelaboración, entre otros, para el cual son fundamentales los conocimientos previos para poder expresar una postura crítica respecto a la obra de forma clara y objetiva. Esto, al ser llevado a cabo en toda su complejidad dentro del aula de clase necesita de tiempo y revisión constante para que el ejercicio sea completo y lo más acertado posible.

Por ello, se obtuvo una experiencia estético-literaria interesante respecto al desarrollo colectivo de la revista literaria en la que todos los estudiantes participaron aportando un punto de vista diferente, poniéndolos en diálogo en la revista y enfrentándose a la producción de un texto de mayor complejidad. Esto, relacionado con el plan lector de la institución, es importante seguirlo trabajando, pues sería beneficioso trabajar siempre sobre las obras desde una intencionalidad crítica brindándole herramientas a los estudiantes para lograr una interacción más amena con los textos y fortalecer el plan lector con actividades que motiven a ver más allá de la lectura literal.

Cabe resaltar la diferencia que tuvo este proyecto final sobre las demás actividades realizadas, pues es claro que trabajar sobre la habilidad de escritura merece de procesos diferentes a las demás habilidades y que se desarrollaron en complemento con la habilidad lectora. Por ello, es recomendable trabajar sobre estos procesos en conjunto, entendiendo la complejidad de cada uno y desarrollarlos en un paso a paso con los estudiantes para que

reconozcan en sus procesos previos de escritura cómo acercarse de forma crítica a un texto para luego expresar su opinión por medio de un producto escrito.

Finalmente, durante esta investigación surgió la necesidad de reconocer que el trabajo entorno a la lectura inferencial requiere de tiempo, de rigurosidad y especialmente es un proceso que requiere de hábitos lectores que se deben fortalecer desde las bases de los procesos de lectura de los niños de sus primeros años de escolaridad, pues se ha evidenciado que no es suficiente con trabajarlo en algunas sesiones teniendo en cuenta que los estudiantes en grado noveno ya cuentan con ciertos hábitos lectores que son el resultado de su proceso escolar. Aún más, como menciona Cerrillo (2005) los hábitos lectores se deben trabajar desde casa, desde que los niños están aprendiendo a acercarse a un texto y a reconocerlo, y estos hábitos se seguirían reforzando en la escuela de forma permanente en un proceso en el que los maestros son parte fundamental.

La invitación es entonces, a apostarle al trabajo entorno a la lectura inferencial desde los primeros años de alfabetización y al constante refuerzo y desarrollo de la competencia literaria para que los estudiantes desde sus bases se conecten de forma sensible con lo que leen y puedan alcanzar niveles de lectura inferencial e incluso crítica sin problema alguno al llegar a grados superiores en la escuela.

Referencias

- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/123522>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf>
- Álvarez, C. y Vejo, R. (2017). *Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar*. *Biblios*, (68), 110-122. <https://dx.doi.org/10.5195/biblios.2017.351>
- Avolio de Cols, S. y Iacolutti, M. (2006). *Competencia laboral, enseñar y evaluar en formación por competencias laborales Conceptos y orientaciones metodológicas*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID)/Fondo. <https://acortar.link/U0AKI7>
- Barba, B. (2001). *Experiencias de desarrollo moral de dos adolescentes*. *Investigación y Ciencia: de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, (24), 56-63.
- Barrera, S. (2017). *Infiero que... ¡Se vale ser subjetivo! minicuentos y diario expresivo*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9988>
- Cáceres, P. (2022). *La competencia literaria desde la biblioteca escolar*. *Enunciación*, 27(1), 67–79. <https://doi.org/10.14483/22486798.17792>
- Campos, G. y Lule, N. (2012). *La observación, un método para el estudio de la realidad*. *Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>

- Cantos Duque, M., y Jurado Dumes, J. (2018). *Lectura inferencial en la comprensión lectora en el subnivel medio*. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/36097>
- Cerrillo, P. (2005). La animación a la lectura desde edades tempranas. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*. <http://hdl.handle.net/11162/20202>
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia- Estudis Literaris*, 18, 17-31. <https://revistas.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3289>
- Cruz, C. (2017). *Juego cooperativo: un anclaje para la comprensión de lectura inferencial*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10008>.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM, México. http://envia3.xoc.uam.mx/envia-2-7/beta/uploads/recursos/xYYzPtXmGJ7hZ9Ze_Guia_secuencias_didacticas_Angel_Diaz.pdf
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata. http://repositorio.unellez.edu.ve/terepaima/blog/9388032_9a4d264aed.pdf
- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2017). *Manual de convivencia y S.I.E.E*. <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-12/Manual.pdf>
- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2018). *FORMANDO MAESTROS Y MAESTRAS PARA LA INFANCIA. Proyecto Educativo Institucional*. https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-12/PEI_ENSDMM.pdf
- Flórez, I., Henao, C., Ríos, M. y Sena, E. (2018). *La lectura inferencial a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: Un reto para el grado quinto de primaria*. <https://hdl.handle.net/10495/11687>
- García, L. (2017). *El desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética en articulación con la evaluación como comprensión. Unidad didáctica implementada*

en el curso 505 del LIFEMENA jornada tarde año 2017.

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/10026>

García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación.*

[http://metodologiadelainvestigacion.sociales.uba.ar/wp-](http://metodologiadelainvestigacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/117/2014/08/TEXTO-DE-PRCTICO-Garca-Muoz.pdf)

[content/uploads/sites/117/2014/08/TEXTO-DE-PRCTICO-Garca-Muoz.pdf](http://metodologiadelainvestigacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/117/2014/08/TEXTO-DE-PRCTICO-Garca-Muoz.pdf)

González, C. (2017). *Aproximación al concepto de inferencia desde dos modelos de*

comprensión: modelo estratégico y modelo de construcción e integración.

Literatura y lingüística, (35), 295-312. [https://dx.doi.org/10.4067/S0716-](https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112017000100295)

[58112017000100295](https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112017000100295)

Guerreros, J. (2017). *Uso de estrategias inferenciales en la comprensión lectora de estudiantes del primer grado de secundaria de la ie. n°40239 Camaná 2015.*

<https://hdl.handle.net/20.500.12819/161>

Herrera, A. (2009). El constructivismo en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 10.

<https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu>

[mero_14/ANGELA%20MARIA_HERRERA_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu)

Imbacuan, E. y Ortega, F. (2018). *Leyendo y contando, las inferencias en los cuentos de*

hadas voy encontrando. <https://acortar.link/Rnswtm>

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 1-6).

México: Fondo de cultura económica.

https://escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Leer.y.escribir.en.la.escuela.%20D%20

[Lerner.pdf](https://escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Leer.y.escribir.en.la.escuela.%20D%20)

Machín, K. y Álvarez, L. (2012). Una mirada histórica al proceso de desarrollo de la competencia literaria. *Mendive. Revista de Educación*, 10(4), 355-361.

<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/557/555>

- Mendoza, A. (2008). *La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1r771>
- Mendoza, A. (2000). La formación lectora en la etapa escolar. In *Literatura infantil en la escuela* (pp. 9-34). Universitat d' Alacant/Universidad de Alicante.
<https://biblioteca.org.ar/libros/155251.pdf>
- Mendoza, A. (2010): *La competencia literaria entre las competencias*. Lenguaje y textos, (32), 21-34.
http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias._mendoza_a.pdf
- Mendoza, A. (2012). *EL LECTOR INGENUO Y EL LECTOR COMPETENTE: Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora*. Puertas a la lectura, (9), 120-127.
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/ejorcam/files/2012/10/Mendoza-Fillola2.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: lenguaje*.
http://colportugal.edu.co/files/DBA_Lenguaje_final_Septiembre_1.pdf
- Molinari, C. y Duarte, A. (2007). *COMPRESION DEL TEXTO NARRATIVO E INFERENCIAS. Subjetividad y Procesos Cognitivos*, (10),163-183. ISSN: 1666-244X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630249007>

- Moreno, V. (2004). *Lectores competentes* (Editorial, Anaya, Madrid, 2004) Moreno, V. (2005). <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1156>
- Mosquera, A., Mosquera y L. y López, M. (2018). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a nivel crítico a través de la estrategia didáctica lectura por placer, en el grado 7-4 de la Institución-Educativa Agroambiental y Ecológica Luis Lozano Scipión del Municipio de Condoto, Departamento del Chocó.*
<https://core.ac.uk/download/421934171.pdf>
- Mostacero, R. (2013). Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas. *Lenguaje*, 41(1), 169-200.
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792013000100008&lng=en&tlng=es.](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792013000100008&lng=en&tlng=es)
- Navarro, R. (2004). LA INFERENCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA. *Escritura Y Pensamiento*, 7(15), 9–24. <https://acortar.link/z39ny5>
- OCDE. (2019). PISA 2018. *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*. Informe español.
- Parodi, G. (1989). La inferencia: una aproximación al concepto. En Actas del Octavo Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la lingüística. Santiago de Chile, pp. 211-220.
http://giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20141010/asocfile/20141010173328/parodi__1989__la_inferencia_una_aproximacion_al_concepto.pdf

- Pipkin, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Editorial Comunicarte.
- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. Temas para la educación, 8. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa.
http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6667.pdf
- Secretaría de Integración Social (2009). *Localidad Antonio Nariño narrativa de caracterización territorial*. Alcaldía Mayor de Bogotá DC.
https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/1_entidad/gsi/15_antonio_narino_lectura_de_realidades_restrepo_social.pdf
- Solé, I. (1996, 19 de julio). *Estrategias de comprensión de la lectura* [Conferencia]. Curso de Especialización en Lectura y Escritura.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf
- Solé, I., Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. *El constructivismo en el aula* (Vol. 111, pp. 7-23). Graó. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Los-profesores-y-la-concepcion.pdf>
- Suarez, M., Planisi, H., Torrente, M., Batres, A., Pizá, B. (2023). La comunicación y el lenguaje entre las personas: herramientas didácticas para el desarrollo de las sociedades. ESIC.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=mPPJEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP4>

&dq=la+comunicacion+y+el+lenguaje+entre+las+personas&ots=owwyL2NS6c&si
g=p2GIV5OCemc5n5fzKIB6oxCbsb4

Tigse, C. (2018). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2 (1), 25-28.

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/659>

Tobón, S., Pimienta, J., García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (Vol. 1, p. 216). México: Pearson educación.

[https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/287206904_Secue
ncias_didacticas_aprendizaje_y_evaluacion_de_competencias/links/567387b708ae0
4d9b099dbb1.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/287206904_Secuencias_didacticas_aprendizaje_y_evaluacion_de_competencias/links/567387b708ae04d9b099dbb1.pdf)

Torres, M. (2003). *La Lectura. Factores y Actividades que Enriquecen el Proceso*. *Educere*, 6(20),389-396. ISSN: 1316-4910. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662006>

Torres, Y. (2016). *La inferencia en la lectura de textos narrativos*.

<http://hdl.handle.net/11349/2762>

Unesco, Universidad del Valle. Facultad de Humanidades, & Cátedra Unesco para la

Lectura y la Escritura. Sede Colombia. (2002). *Propuesta de intervención*

pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Universidad

del Valle. <http://media.utp.edu.co/referencias->

[bibliograficas/uploads/referencias/libro/787-propuesta-de-intervencion-pedagogica-](http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/787-propuesta-de-intervencion-pedagogica-para-la-comprension-y-produccion-de-textos-academicospdf-i1BcA-libro.pdf#page=145)

[para-la-comprension-y-produccion-de-textos-academicospdf-i1BcA-](http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/787-propuesta-de-intervencion-pedagogica-para-la-comprension-y-produccion-de-textos-academicospdf-i1BcA-libro.pdf#page=145)

[libro.pdf#page=145](http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/787-propuesta-de-intervencion-pedagogica-para-la-comprension-y-produccion-de-textos-academicospdf-i1BcA-libro.pdf#page=145)

- Vallejo, R., Finol, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Redhecs*, 7(4), 117-133.
<http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/84/87>
- Valverde, L. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319.
<https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Vargas, X. (2011). ¿Cómo hacer investigación cualitativa. Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de investigación cualitativa. ETXETA.
<http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/94805617-Xavier-Vargas-B-COMO-HACER-INVESTIGA.pdf>
- Vera, A. y Jara-Coatt, P. (2018). El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente. *Santiago. Chile: Facultad de Educación Universidad Católica de la Santísima.*
https://www.researchgate.net/profile/Angelica-Vera-Sagredo/publication/353830474_El_paradigma_socio_critico_y_su_contribucion_al_Practicum_en_la_formacion_inicial_docente/links/611443d31ca20f6f8616f7f2/El-paradigma-socio-critico-y-su-contribucion-al-Practicum-en-la-formacion-inicial-docente.pdf
- Zuleta, E. (1991). La lectura. *Sociología: Revista De La Facultad De Sociología De Unaula*, (14), 7–15.
<http://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/sociologiaUNAULA/article/view/800>

Anexos

Anexo A: Cuestionario de caracterización



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Cuestionario de caracterización

Nombre _____

Curso _____

Edad _____

¿Qué te gusta de la clase de español y literatura?

¿Te gusta leer o escribir? Sí ____ No ____

¿Por qué?

¿Qué es lo que mejor haces en la clase de español y literatura?

¿Qué se te dificulta hacer en la clase de español y literatura?

¿Cómo te gusta leer? Ejemplo: en voz alta, en grupo, individual, con libros físicos, con libros virtuales, etc.

Anexo B: Prueba diagnóstica

¡Hola! El siguiente taller contiene preguntas de comprensión y uso de inferencias a partir de una imagen y una lectura corta. Por medio de este, será posible conocer tu nivel de lectura inferencial. Tu participación es muy valiosa. Gracias.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

TALLER DIAGNÓSTICO

Nombre: _____

Fecha: _____

Curso: _____

1. Observa la imagen. Luego, escribe sus principales características y explica qué crees que significa cada elemento que la componen. (Personajes, espacio, etc.)



Título: Recoge rosas mientras puedas

Autor: John William Waterhouse

Fuente: <https://historia-arte.com/obras/recoge-rosas-mientras-puedas>

A) ¿Cuál es el significado de la palabra 'brevísima' en el contexto del texto?

- a. Que tiene mucha duración.
- b. Que produce desolación.
- c. De corta extensión o duración.
- d. Que provoca pena por la ausencia.

B) ¿Cuál es el sentido global del microcuento?

C) ¿Cuál crees que es la relación entre el título del microcuento y el sentido global del mismo?

D) ¿Por qué al final una de las mujeres tiene el pelo atado a la nuca?

E) Cuando el autor menciona “Uno de los dos amigos, quién sabe por qué, tenía la vista clavada en una mujer”. ¿Por qué crees que el personaje tenía la vista clavada en aquella mujer?

F) ¿Qué relación estableces entre la imagen y el cuento leído?

Anexo C: Rúbrica de evaluación de prueba diagnóstica

ESTUDIANTE:

RESULTADOS:

PREGUNTA	ESTÁNDAR	Cumple	Cumple medianamente	No cumple
1	-Caracteriza diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras. (Activación del conocimiento extratextual, contextualización)			
A	-Analiza los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo. (Lexical)			
B	-Comprende el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce. (Resumen)			
C	-Elabora hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras. (Elaboración)			
D	-Analiza los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que lee. -Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales. (Causa/Efecto)			
E	-Infiere otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales. (Elaboración)			
F	-Interpreta manifestaciones artísticas no verbales y las relaciono con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no. (Activación del conocimiento extratextual)			

Anexo D: Matriz conceptual

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN	REFERENTE	ANÁLISIS
Lectura inferencial	Uso de inferencias textuales	Lexical	Explicar el significado de un término de un texto.	Mabel <i>Pipkin Embon</i> & Marcela <i>Reynoso</i> (2010).	La aplicación de la taxonomía de tipos de inferencias textuales permitirá plantear un proceso inductivo en el cual, partiendo de las inferencias menos complejas a las más complejas, se logre sesión a sesión enriquecer la lectura inferencial de los estudiantes. Esto es de vital importancia en el proceso de comprensión de lectura y del entendimiento del mundo que rodea a los individuos, pues al unir la información explícita con conocimientos previos se crean nuevas experiencias y formas de ver el mundo. De esta forma, en términos didácticos y pedagógicos, el uso de inferencias textuales ayuda a determinar la comprensión de la literatura y de la vida cotidiana yendo más allá de lo literal y reconociendo otros elementos y mundos posibles. En términos metodológicos, este sistema de inferencias propuesto ayudará a la investigación a reconocer los diversos puntos clave de la lectura inferencial por medio de diversas actividades para no enfocarse únicamente en
		Elaboración	Agregar información para completar y combinar los elementos de un texto en un intento de integración.		
		Categorización	Agregar inferencias construidas a partir de afirmaciones detalladas en el texto, buscando una definición general, más global o reorganizándola.		
		Causa/Efecto	Completar alguno de los dos términos (causa/efecto) que no estén explicitados en el texto.		
		Predicción	Anticipar el futuro desarrollo a partir de lo presente en el texto.		
		Resumen	Detectar la macroestructura.		

		Contextualización	Completar el texto agregando dónde y cuándo ha sucedido lo especificado en el texto.		un tipo de inferencia, si no lograr en conjunto trabajar cada tipo de inferencias de la taxonomía propuesta. De igual forma, como lo proponen las autoras, esta taxonomía busca reconocer los tipos de inferencias complementándose unas a otras, lo cual se verá reflejado en cada actividad de esta investigación para comprender la lectura inferencial globalmente.
		Sentimiento/ Actitud	Completar el texto agregando actitudes, sentimientos que supuestamente experimentaron los protagonistas del relato.		
		Activación del conocimiento extratextual	Agregar información extratextual a partir de su experiencia cotidiana.		
		Opinión	Agregar su juicio personal.		
		Estrategias indicadas por las peculiaridades del texto	Estas estrategias comprenden los aspectos específicos de un texto como: indicadores de coherencia textual, claves (palabras, señales...), tipología textual, contexto, entre otros.	Antonio Mendoza Fillola (2012).	La aplicación del uso del lector competente será fundamental para cualificar el proceso de lectura de los estudiantes en términos de las competencias necesarias para llegar a una comprensión del texto. Esto está relacionado con las estrategias del lector competente planteadas por Mendoza (2012) con el objetivo principal de tener un lector que

Competencia literaria	Lector Competente	Estrategias según la metacognición del proceso de lectura que posea y el grado de dominio de las habilidades lectoras.	Estrategias de apoyo: modalidades de lectura empleadas para facilitar el acceso a las estrategias de un nivel más alto (hojear, repasar, saltar, marcar el texto, uso de glosarios...).	interprete lo que lee y ponga en juego diversas formas de llegar al significado de un texto relacionando conocimientos previos, culturales, sociales, ideológicos, etc. Como lo menciona el autor “El lector competente, lee buscando la interpretación del texto, o sea, realizando una actividad cognitiva que supera el nivel de la descodificación y de la comprensión” (Mendoza, 2000, p. 5). Por lo que esta categoría será fundamental en la determinación y desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes. En términos pedagógicos y didácticos, el desarrollo de las estrategias de lectura permitirá el uso de diferentes actividades y materiales que den cuenta del proceso lector del estudiante en todos sus aspectos, y en términos metodológicos, será importante reconocer cada tipo de estrategia que puede variar de estudiante a estudiante para llegar a reconocerse como lectores competentes.
			Estrategias personales: Podrían considerarse como modalidades entre las tácticas de lectura y los personales estilos cognitivos.	

		Estrategias de metacognición de lectura	Según el momento de desarrollo textual, las estrategias de recepción requieren una diferenciación que permita seguir el proceso lector, equilibrando la coherencia del texto y la que le atribuye el lector.		
--	--	---	--	--	--

Anexo E: Consentimiento informado

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUCIÓN EDUCATIVA</small>	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD <small>Resolución 767 de 18 de junio 2018</small>		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____
 Yo, _____, identificado con C.C. C.E. No. _____ expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. NUIP No. _____ declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Anexo F: Matriz de fases de intervención

FASES	UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	RECURSOS DIDÁCTICOS	METODOLOGÍA
Sensibilización	Lectura inferencial Competencia literaria	Uso de inferencias textuales	-Lexical -Elaboración -Predicción -Contextualización -Sentimiento/Actitud -Activación del conocimiento extratextual -Estrategias de lectura por las peculiaridades del texto -Estrategias de lectura de apoyo y personales	-Elabora hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua. -Diferencia elementos literales e inferenciales en un texto. -Relaciona conocimientos previos para crear hipótesis sobre la intención y sentimientos del autor al crear la obra.	Cuento: Patio de tarde (Cortázar, 1999) Obras: Mujeres de Tahití (Gauguin, 1891) La persistencia de la memoria (Dalí, 1931)	Lluvia de ideas Lectura en voz alta Ejercicio de escritura creativa Taller Dibujo Socialización
Consolidación	Lectura inferencial Competencia literaria	Uso de inferencias textuales Lector competente	-Causa y efecto -Predicción -Activación del conocimiento extratextual -Estrategias de lectura por las peculiaridades del texto -Estrategias de apoyo y personales	-Identifica elementos literales en una imagen y los relaciona con sus conocimientos previos. -Argumenta de forma coherente las hipótesis que propone en las actividades. -Propone relaciones de causa y efecto a partir de la lectura.	Cuento: El almohadón de plumas (Quiroga, 1917) Vídeo: Biografía de Horacio Quiroga Descubre el Mundo de la Literatura:	Lectura en voz alta Taller Organizador gráfico Cuadro comparativo

			<ul style="list-style-type: none"> -Estrategias según las fases del proceso lector. -Sentimiento/actitud -Elaboración -Resumen 		<p>https://www.youtube.com/watch?v=JazRkVThhA&ab_channel=InfoLibros</p> <p>Vídeo: El Almohadón de Plumas / Stop Motion / Chile / 2007: https://www.youtube.com/watch?v=IGIkUWv1THc&ab_channel=hugocovarrubias</p>	
Producción	<p>Lectura inferencial</p> <p>Competencia literaria</p>	<p>Uso de inferencias textuales</p> <p>Lector competente</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Sentimiento/Actitud -Activación de conocimiento extratextual -Opinión -Estrategias de lectura por las peculiaridades del texto -Estrategias de apoyo y personales -Estrategias según las fases del proceso lector. -Resumen -Contextualización 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza ejercicios de lectura comprensiva teniendo en cuenta elementos inferenciales que le permitan activar conocimientos previos e integrar nueva información. -Expone de forma clara y argumentada su opinión respecto a la obra leída. -Pone en práctica estrategias de lectura inferencial para redactar su reseña crítica. 	<p>Novela: Persona Normal (Taibo, 2011)</p> <p>Vídeo: Leer es resistir Benito Taibo TEDxUNAMA catlán https://www.youtube.com/watch?v=iTEz1yOmepQ&ab_channel=TEDxTalks</p>	<p>Reseña crítica</p> <p>Dibujo</p> <p>Revista literaria</p>

Anexo G: Planeaciones de la intervención

Sesión 1: Aproximación a la lectura inferencial			
Objetivo: Introducir la lectura inferencial y el nivel micro de inferencias textuales por medio de un cuento corto.			
Subcategorías a fortalecer: Lexical, elaboración, categorización, predicción, estrategias de lectura por las peculiaridades del texto, de apoyo y personales.			
Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos
Actividad de sensibilización: <ol style="list-style-type: none"> 1. Indagación de conocimientos previos preguntando: ¿qué es inferencia? ¿Qué es lectura inferencial? 2. Breve explicación de los conceptos. 	-Elabora hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua. -Reconoce el significado de un término en el contexto que se usa. -Presupone el desenlace de la historia a partir de la información presentada.	Socialización Rúbrica de coevaluación/evaluación del dibujo	Fotocopias del cuento <i>Patio de tarde</i> de Julio Cortázar Marcadores Colores Hojas blancas
Actividad de desarrollo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura en voz alta del cuento <i>Patio de tarde</i> de Julio Cortázar. 2. Desarrollo de preguntas guía para evidenciar el desarrollo de inferencias lexical y de elaboración. 3. Actividad de escritura creativa en la que se dé un final diferente a la historia para trabajar la inferencia de predicción. 			
Actividad de cierre: <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar un dibujo que represente el patio/lugar donde suceden los hechos y a los personajes. 			

Sesión 2: Lectura inferencial en imágenes.

Objetivo: Desarrollar nuevas habilidades en la lectura inferencial de imágenes.

Subcategorías a fortalecer: Sentimiento/Actitud, elaboración, activación del conocimiento extratextual, estrategias de lectura por las peculiaridades del texto, de apoyo y personales.

Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos
<p>Actividad de sensibilización:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitulación de la sesión anterior y los temas vistos. 2. Lectura del final del cuento <i>Patio de tarde</i> y socialización de los dibujos. 	<p>-Diferencia elementos literales e inferenciales en una imagen. -Reconoce los posibles significados de los elementos que conforman una imagen. -Relaciona conocimientos previos para crear hipótesis sobre la intención y sentimientos del autor al crear la obra.</p>	Socialización	<p>Imágenes sobre las obras <i>Mujeres de Tahití</i> de Paul Gauguin y <i>La persistencia de la memoria</i> de Salvador Dalí Marcadores Lápices/Esferos Hojas</p>
<p>Actividad de desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo en torno a dos obras: <i>Mujeres de Tahití</i> de Paul Gauguin y <i>La persistencia de la memoria</i> de Salvador Dalí por grupos utilizando un formato de análisis para identificar elementos literales y elaborar hipótesis a partir de los elementos de las obras. 			
<p>Actividad de cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conversatorio o socialización del análisis realizado en grupos. 			

Sesión 3: Introducción a la vida y obra de Horacio Quiroga.

Objetivo: Reconocer la importancia del autor Horacio Quiroga y su obra, especialmente sus cuentos teniendo un acercamiento a uno de ellos en un taller de lectura inferencial.

Subcategorías a fortalecer: Causa y efecto, predicción, contextualización, estrategias de lectura por las peculiaridades del texto, de apoyo y personales, estrategias según las fases del proceso lector.

Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos
<p>Actividad de sensibilización:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitulación de lo que se ha visto hasta el momento sobre el cuento y autores latinoamericanos. 2. Introducción al autor Horacio Quiroga presentando un vídeo que resume su vida y obras importantes. 	<p>-Identifica el posible tema del que se trata una historia con base en una imagen relacionada.</p> <p>-Identifica elementos literales en una imagen y los relaciona con sus conocimientos previos.</p> <p>-Argumenta de forma coherente las hipótesis que propone en las actividades.</p>	Taller escrito	<p>Televisor</p> <p>Hojas</p> <p>Lápices/Esferos</p>
<p>Actividad de desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyección de una imagen en el televisor, la cual refleja parte de la historia del cuento <i>El almohadón de plumas</i> (cuento que se trabajará en un taller la siguiente sesión). 2. Con base en la imagen, se realiza un taller escrito corto para trabajar sobre las inferencias de causa y efecto y predicción, el cual es la primera parte del taller de la próxima sesión. 			
<p>Actividad de cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recolección de talleres y propuesta de compromiso para la siguiente sesión en la que deberán traer el cuento impreso. 			

Vídeo:

Biografía de Horacio Quiroga | Descubre el Mundo de la Literatura
https://www.youtube.com/watch?v=JaxzRKVThhA&ab_channel=InfoLibros

Sesión 4: Analizando un cuento de Horacio Quiroga

Objetivo: Aplicar un taller por medio del cual los estudiantes analicen los aspectos principales de un cuento de Horacio Quiroga y desarrollen inferencias complejas como causa y efecto.

Subcategorías a fortalecer: Causa y efecto, resumen, estrategias de lectura por las peculiaridades del texto, de apoyo y personales, estrategias según las fases del proceso lector.

Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos
Actividad de sensibilización: <ol style="list-style-type: none"> Lectura en voz alta y en grupo del cuento <i>El almohadón de plumas</i>. Ver vídeo de la representación del cuento en stop motion. 	- Analiza los aspectos textuales, conceptuales y formales de los textos leídos. -Infiere otros sentidos en el texto leído, agregando información nueva de su conocimiento previo. -Propone relaciones de causa y efecto a partir de la lectura. -Elabora hipótesis a partir de la información presentada en el cuento. -Resume por medio de ideas principales la obra leída.	Taller escrito	Televisor Papel y lapicero Cuento <i>El almohadón de plumas</i> de Horacio Quiroga
Actividad de desarrollo: <ol style="list-style-type: none"> Taller escrito (Anexo). 			
Actividad de cierre: <ol style="list-style-type: none"> Entrega del taller. 			

Vídeo:

El Almohadón de Plumas / Stop Motion / Chile / 2007

https://www.youtube.com/watch?v=IGIkUWv1THc&ab_channel=hugocovarrubias

Sesión 5: Introducción a la novela propuesta a trabajar en una actividad de lectura inferencial.

Objetivo; Introducir el libro del plan lector del segundo periodo por medio de dos videos y la presentación del autor y su obra.

Subcategorías a fortalecer: Sentimiento/Actitud, activación de conocimiento extratextual, opinión, estrategias de lectura por las peculiaridades del texto, de apoyo y personales, estrategias según las fases del proceso lector.

Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos
<p>Actividad de sensibilización:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cadáver exquisito basado en el título de la novela para hacer entre todos una lluvia de ideas sobre qué es una "persona normal". Discusión: ¿te consideras una persona normal? 2. Lluvia de ideas sobre la información que encontraron sobre el autor y sobre lo que han encontrado en la historia. 3. Presentación del video de Benito Taibo. (solo algunos fragmentos) 	<p>-Reconoce el contexto literario que le permite realizar algunas predicciones sobre el libro <i>Persona normal</i>.</p> <p>-Realiza ejercicios de lectura comprensiva teniendo en cuenta elementos inferenciales que le permitan activar conocimientos previos e integrar nueva información.</p> <p>-Expresa ideas coherentes y creativas en un ejercicio de escritura en clase.</p>	Participación en clase.	<p>Televisor</p> <p>Información sobre el autor</p> <p>Hojas, marcadores, colores.</p> <p>Novela <i>Persona Normal</i> de Benito Taibo</p>
<p>Actividad de desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad de lectura inferencial del capítulo <i>Cumpleaños número trece</i>: ¿Qué sentimientos se evidenciaron en este capítulo y cuál es el contexto en el que se dieron? 			
<p>Actividad de cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Basado en el capítulo <i>De las marcas que deja la vida en la piel</i>: Piensa en una cicatriz que tengas y escribe una historia fantástica sobre cómo te la hiciste. 			

Video:

Leer es resistir | Benito Taibo | TEDxUNAMAcatlán

https://www.youtube.com/watch?v=iTEzIvOmeqQ&ab_channel=TEDxTalks

Sesión 6: Reconociendo el paso a paso para escribir una reseña crítica.

Objetivo: Comprender cómo se escribe una reseña crítica y ponerlo en práctica.

Subcategorías a fortalecer: Resumen, opinión, estrategias de lectura por las peculiaridades del texto, de apoyo y personales, estrategias según las fases del proceso lector.

Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos
<p>Actividad de sensibilización:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntar a los estudiantes qué saben sobre la reseña crítica y las partes que la componen. 	<p>-Reconoce las partes de una reseña crítica y su propósito. -Activa su conocimiento previo para complementar su experiencia construyendo una reseña crítica con ideas nuevas.</p>	<p>Participación en clase.</p>	<p>Televisor Diapositivas Fotocopias de la reseña crítica de ejemplo Hojas, marcadores, colores. Novela <i>Persona Normal</i> de Benito Taibo</p>
<p>Actividad de desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La docente entrega a cada uno de los estudiantes una reseña impresa escrita por ella misma como ejemplo sobre la estructura de reseña que escribirán. 2. Por medio de una presentación de diapositivas la docente explica cada parte y los estudiantes señalan las partes en la reseña entregada por la profesora. 			
<p>Actividad de cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teniendo en cuenta la explicación guiada por la docente, se propone como actividad de cierre comenzar a escribir el borrador de la reseña de los estudiantes, para ello se propone que escojan un capítulo del libro <i>Persona Normal</i> y sobre ese escribir la reseña. 			

Sesión 7: Consolidando la escritura de la reseña crítica.

Objetivo: Trabajar cooperativamente para corregir el borrador de la reseña crítica y consolidar la entrega final.

Subcategorías a fortalecer: Resumen, opinión, estrategias de lectura por las peculiaridades del texto, de apoyo y personales, estrategias según las fases del proceso lector.

Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos
<p>Actividad de sensibilización:</p> <ol style="list-style-type: none"> Recapitular lo que se trabajó la sesión anterior y proponer el objetivo de la clase: entregar la versión final de la reseña crítica. De igual forma, la docente explica que las reseñas se incluirán en una revista literaria. 	<p>-Activa su conocimiento previo para complementar su experiencia construyendo una reseña crítica con ideas nuevas.</p> <p>-Expone de forma clara y argumentada su opinión respecto a la obra leída.</p> <p>-Pone en práctica estrategias de lectura inferencial para redactar su reseña crítica.</p>	Rúbrica	<p>Hojas, marcadores, colores, esferos.</p> <p>Novela <i>Persona Normal</i> de Benito Taibo</p>
<p>Actividad de desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> La docente les pide a los estudiantes trabajar en parejas para revisar la reseña crítica en grupo. Es decir, el estudiante A lee la reseña del estudiante B y viceversa para sugerir correcciones cooperativamente. Basándose en las sugerencias que realizó cada compañero y la docente, cada estudiante debe terminar la versión final de su reseña. 			
<p>Actividad de cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> Resolver preguntas finales y recoger las reseñas. 			

Sesión 8: Organizando una revista literaria en grupo.

Objetivo: Crear el título y la portada de la revista literaria que reunirá las reseñas críticas de los estudiantes.

Subcategorías a fortalecer: Activación de conocimiento extratextual, opinión.

Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos
<p>Actividad de sensibilización:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitular lo que se ha trabajado sobre las reseñas y explicar que en esta sesión se definirá el título de la reseña y se harán los dibujos para la portada. 2. Formar grupos, cada grupo propone un título para la revista y se hace una votación para decidir cuál título se deja. 	<p>-Participa activamente en la toma de decisiones sobre la revista literaria construida por el grupo.</p> <p>-Realiza un dibujo creativo como aporte a la portada de la revista literaria.</p>	<p>Participación en la actividad.</p>	<p>Hojas, marcadores, colores, esferos.</p> <p>Novela <i>Persona Normal</i> de Benito Taibo</p>
<p>Actividad de desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes tendrán el espacio para dibujar en una pequeña hoja entregada por la profesora algo relacionado con su reseña o el capítulo que escogieron. Los dibujos se proponen para formar un collage que será la portada de la revista. 			
<p>Actividad de cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recolección de dibujos y comentarios finales sobre cómo se sintieron trabajando en la reseña. 			

Anexo H: Diarios de campo

DIARIO DE CAMPO N°1

Fecha: 10/03/23

Maestro en formación: Valentina Trejos Jaramillo

Curso: 903

Observación (Descripción de la sesión)	Subcategorías abordadas	Análisis de la sesión a la luz del horizonte conceptual.	Contribución al proyecto Preguntas/decisiones
<p>Durante esta sesión la maestra en formación llama a lista y luego da introducción al tema lectura inferencial e inferencias. Para ello, inicialmente les explica a los estudiantes el orden de la clase y lo que se planea trabajar, les propone hacer una lluvia de ideas sobre lo que ellos conocen, creen, o saben sobre las inferencias. Inicialmente los estudiantes se notan tímidos para pasar al tablero y dudosos sobre lo que piensan, la docente practicante los anima a que escriban lo que ellos piensen así no estén seguros, poco a poco algunos estudiantes van pasando al tablero a escribir palabras relacionadas a los conocimientos que tienen sobre las inferencias. Luego, la docente explica qué son las inferencias y qué es la lectura inferencial, los estudiantes toman apuntes en sus cuadernos. Seguidamente, la docente explica cómo se pondrá en práctica la lectura inferencial, lo cual será leyendo un cuento de Julio Cortázar llamado <i>Patio de tarde</i> que los estudiantes debían traer impreso a la clase. Primero, la docente les pregunta a los estudiantes qué</p>	<p>Lexical, elaboración, predicción, estrategias de lectura por las peculiaridades del texto, de apoyo y personales.</p>	<p>Durante esta sesión y con base en los resultados del taller aplicado, inicialmente se identificó que pocos estudiantes reconocían claramente qué es una inferencia y qué es leer inferencialmente. También, se logró identificar que los estudiantes hacen uso de inferencias lexicales, es decir, logran identificar el significado de un término en el contexto usado. Sin embargo, se evidenciaron dificultades para elaborar hipótesis con información nueva, pues muchos estudiantes respondieron de</p>	<p>Basado en la observación y análisis de la sesión, esta contribuye al proyecto ya que sirve en su fase inicial (de diagnóstico) para reconocer qué tipos de inferencias utilizan los estudiantes de forma correcta y en cuáles tienen dificultades. Por ello, se decide trabajar especialmente en futuras sesiones sobre inferencias de elaboración y predicción al ser las que más demuestran dificultad. De igual forma, una pregunta que surge es ¿cómo mejorar la</p>

<p>saben sobre Julio Cortázar, muchos de los estudiantes ya tenían la biografía del autor así que se hizo una breve revisión de su vida y obras. Al finalizar esta revisión, se les preguntó a los estudiantes si tenían dudas o inquietudes, a resolver las preguntas, se procedió a proponer el taller, para lo que se le pide a una estudiante voluntaria que lea en voz alta el cuento <i>Patio de tarde</i> que previamente se les había pedido que imprimieran (en la versión impresa no se incluyó el final del cuento ya que es parte del taller predecir el final de este). Solo algunos estudiantes lo sacaron impreso, por lo que algunos siguieron la lectura desde sus dispositivos celulares. Al final de la lectura, la docente les pregunta a los estudiantes qué entendieron de la lectura y varios de ellos empiezan a decir en voz alta lo que entendieron, escuchándose en varias ocasiones que se trataba de un perro y una muchacha. Entonces, la docente propone un taller escrito, se da la instrucción de sacar una hoja y escribir las preguntas, la docente dicta las preguntas del taller propuesto. Se les da a los estudiantes el resto del tiempo de la clase (alrededor de 50 minutos) para terminar el taller, incluido un dibujo parte de este. Al finalizar, la docente recoge los talleres y se da por terminada la clase.</p>		<p>forma muy superficial o literal cuando debían elaborar alguna hipótesis. De igual forma, en el último punto en el que se esperaba que los estudiantes hicieran inferencias de predicción, pocos acertaron en agregar información nueva, es decir, se quedaron con la información del texto para predecir el final del cuento.</p>	<p>implementación de inferencias de elaboración en futuras sesiones? La cual será una de las preguntas a resolver en las siguientes sesiones y subcategorías abordadas.</p>
--	--	--	---

Para conocer los diarios de campo completos ver enlace: https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/vtrejosj_upn_edu_co/ERmIAmuv1C9HIG0YrVlt-KsBP_XEds9nHiKu2puR7ea9GQ?e=0Bdww1

Anexo I: Rúbrica taller Patio de tarde

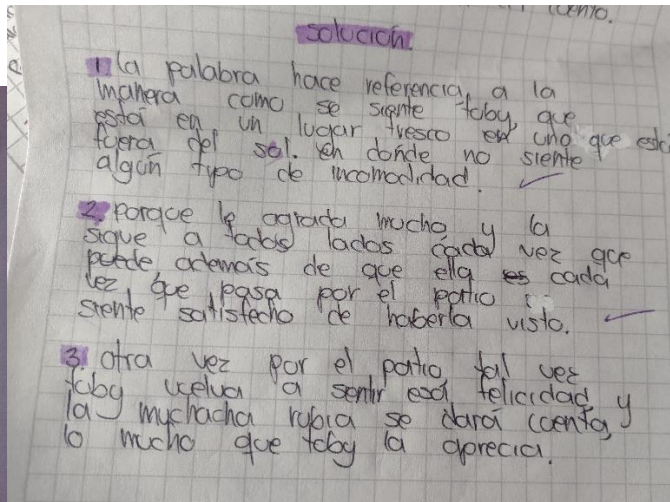
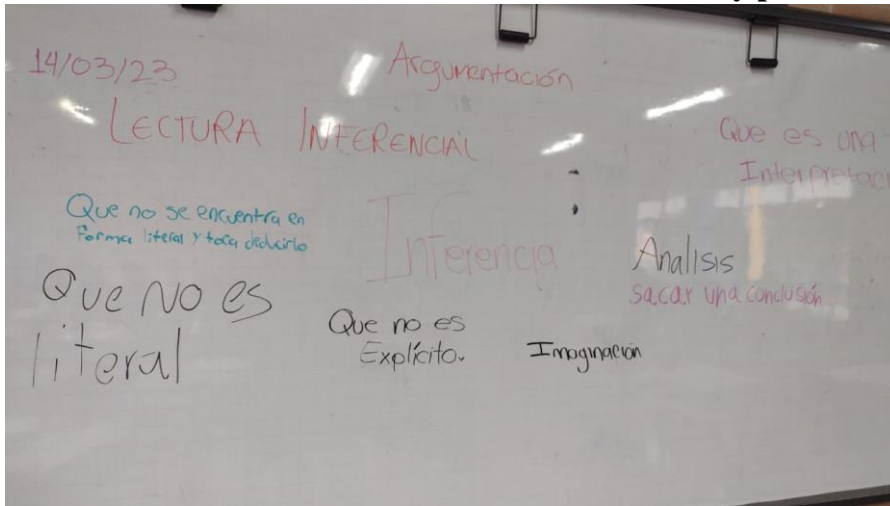
Estudiante:	Cumple	Cumple medianamente	No cumple
Identifica el significado de una palabra en el contexto que se usa (Lexical)			
Elabora hipótesis a partir de una afirmación del texto para complementar o globalizar la información presentada. (elaboración/categorización)			
Anticipa lo que pasará en la historia a partir del presente del texto. (Predicción)			

Anexo J: Rúbrica reseña crítica

Estudiante:	Desempeño incipiente	Desempeño aceptable	Desempeño satisfactorio
Usa adecuadamente las normas ortográficas del español, coherencia y cohesión.			
Incluye un título claro, llamativo y relacionado con el contenido de la reseña.			
Presenta una introducción con detalles sobre el autor y el texto a reseñar.			
Presenta un resumen con las ideas principales sobre los contenidos del capítulo seleccionado.			
Concluye con un comentario crítico propio que revela su postura u opinión y la argumenta adecuadamente.			

Para conocer todas las rúbricas de valoración de los talleres ver el enlace: https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/vtrejosj_upn_edu_co/EWIw2kFSwrDIssY6BAsg2gB5wdpcah2KtbnnMzsFG2EZA?e=bgVvEx

Anexo K: Muestras de los talleres realizados en clase y por los estudiantes



Solución

- Que la habitación está con un clima por decirlo así sole y fresco
- Puede ser que la muchacha rubia sea su ama o hermana
- Lamentablemente la muchacha mora tubo que ir a otro país para seguir sus estudios, y no pudo llevarse a Toby. desde ese momento Toby no a vuelto a tocar su cola

Solución

Rta-1/ Que es un espacio en el que no hace mucho calor, puede también ser un lugar relajante.

Rta-2/ Yo pienso que la muchacha rubia es la excepción porque a Toby le gusta macho y le parece linda, además cuando pasa ella levanta la cabeza y remueve un poco la cola.

Rta-3/ Tal vez la muchacha rubia vuelva a pasar, y Toby siga sintiendo la misma cada que la vea pasar, o quizás un día deje de pasar y Toby con el pasar del tiempo se olvide de ella.

Mujeres de Tahiti
(1891) Paul Gauguin


2. Identificar y describir elementos explícitos.

En la imagen podemos ver a 2 muchachas en una playa (Tahiti). La muchacha de la izquierda tiene una vestimenta de una falda roja y la parte superior blanca. La muchacha de la derecha tiene un vestido entrecruzado y lila, las dos muchachas están descalzas y tienen el cabello recogido y tienen en la parte superior de la oreja una flor.

3. Dar significado a los elementos, identificar sentimientos e intenciones del autor, justificar. Ej. Que simbolizan las mujeres, la flora, etc.

• Se puede evidenciar que las dos mujeres están tristes y distraídas. La muchacha de la derecha tiene una rama en la mano con la que hace formas en la arena, la muchacha de la izquierda solo está pensativa con los ojos cerrados. Las dos se ven preocupadas. Están vestidas de esta manera debido a que es el traje típico de Tahiti de donde estaban pensativas por algo que estaba ocurriendo en la isla o por la forma que las trataban.

Mujeres de Tahiti (1891) Paul Gauguin



1. La persistencia de la memoria
2. Relojes derretidos
 - Hormigas
 - Arbol
3. Relojes derretidos: la relatividad del tiempo y significa que uno no tiene que quedarse en el pasado si no que enfocarse en el futuro
 - Hormigas: Representa la putrefacción
 - Arbol: No tenía algo en específico
 - Paisaje: Significaba el lugar donde vivía y al despertar veía ese lugar y lo quería ilustrar

Corrección

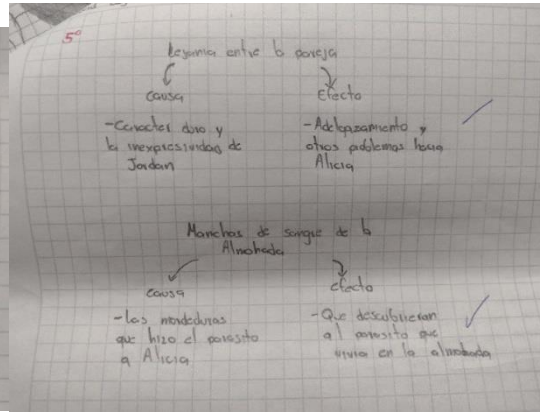
Relojes derretidos: lo hizo por que quería demostrar el pasar del tiempo y no hacer quedarse solo en el pasado

Que significa el título con la obra
Es cuando pasa el tiempo y todo lo que pasa queda en la memoria.

Solución

1. Las ideas principales son:

- Jordan y Alicia estaban casados desde abril.
- Alicia amaneció muy débil sin alguna explicación del porque.
- Le diagnosticaron Anemia muy avanzada, pronto empezó a perder la conciencia. Murió días después.
- La cirujeta encontró manchas en la almohada de Alicia, era sangre.
- En el comedor abrieron el almohadón y vieron un bicho horrible, espantoso, el que le había chupado la sangre a Alicia hasta matarla.



1. Emoción: Porque Sebastián va a cumplir 13 años.
 Tristeza: Por la muerte de los padres de Sebastián.
 Por que un niño le grita huerfano a Sebastián.
 Confusión: Porque aunque Sebastián se va a convertir en adulto aún le gustan cosas de niños.
 Felicidad: Por todos los libros que le regalaron a Sebastián.

2. Mi Cruzeta la tengo en la Cabeza, fue hecha por una lanza de una tribu de indios de la que estaba escapando después de robarme un trozo de Comida.

10/05/2023

Solución

1. Se evidencian sentimientos como la tristeza, la melancolía, el miedo, y la responsabilidad. La tristeza fue y se presentó porque Sebastián extraña y siente la ausencia. La melancolía por los recuerdos de otros chicos con una situación similar a la de Sebastián. El miedo a hacer o ser más grande y tomar la responsabilidad de sus actos.

2. Una vez estaba montando ciclo y vi a lo lejos un perrito cruzando la calle y detrás del perrito había un carro, así que volando me adelanté por él y como estaba un poco lejos el carro me dejó una cicatriz en el mentón de la cara y me golpeó algo fuerte pero como tenía superpoderes no sucedió nada malo.

Fragmento

Nadie es más...

Para conocer los talleres completos ver enlace: https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/vtrejosj_upn_edu_co/ERkN81fcmHVCpkLOM5MHBqsBPzSCVPSITrscY5uwHPkhyw?e=B35tAf

Un tigre en busca de libertad (De la virtud de los sueños)

En este texto se va a hablar sobre un capítulo llamado "De la virtud de los sueños" de el libro "Persona normal" de Benito Tobar, quien es un escritor, periodista, entusiasta, promotor de la lectura entre los jóvenes y actual director de Radio DNAM, de nacionalidad Mexicana nacido el 13 de Mayo de 1960.

Sebastián, un niño de quince años, se levanta a las 4:23 de la mañana, esta hora para él es una hora triste. No encuentra sus calcetines así que decide ponerse los zapatos sin calcetines y subir a la azotea ya que escuchaba ruidos, allí encontró un tigre de bengala quien le decía con su mirada que le abriera la jaula donde estaba ya que iba a buscar a su amada quien lo estaba esperando al otro lado de la ciudad, Sebastián le abrió y el tigre salió como un rayo negro y naranja.

Es un capítulo el cual habla de cosas imaginarias, pero con base en esto deja una enseñanza muy linda, la cual es el luchar por el amor como hace el tigre por su amada, también que Sebastián lo ayuda para que vaya tras su amada. Aparte es un capítulo muy bien elaborado por su forma de estar escrito ya que utiliza recursos para hacer llegar de una mejor forma la enseñanza al lector.

"EL PODER DE LOS SUEÑOS"

De la virtud de los sueños es un capítulo del famoso libro "Persona Normal" de Benito Tobar, este libro aborda temas existencialistas y hace reflexionar a las personas sobre: quienes son, cómo es su perspectiva sobre el mundo, y cómo pueden enfrentarlo, además de tener un género de ficción. En cuanto al autor Benito Tobar, es un escritor, poeta, y periodista Mexicano, estudio historia en la facultad de filosofía y las letras de la UNAM, ha sido colaborador de radio y televisión y colaborador de diversos medios de comunicación.

De la virtud de los sueños relata Sebastián durmiendo, pero en cierto punto de su profundo sueño un sonido parecido al de un ruido lo despierta repentinamente, este sonido proviene del edificio de enfrente, Sebastián no puede contener la curiosidad así que decide colocarse los zapatos e ir a investigar el origen de aquel ruido, sabe a la azotea y se percata que la jaula está abierta y como si lo estuviese esperando, a esa hora de la madrugada no hay nadie más que él un poco después aparece un tigre bengala, Sebastián queda paralizado por la belleza del mismo, encerrado el animal después regresa a su casa con heridas en el rostro.

Este capítulo resulta ser surrealista porque se puede observar como Sebastián cambia un sueño con su propia realidad en un breve resumen este capítulo refleja la situación que en muchas ocasiones los adolescentes pasan imaginando situaciones, lugares que quisieran tener, alguna vez en el transcurso de su vida, las personas les ha pasado este tipo de pensamiento por la cabeza.

Para conocer la revista digital ver enlace: <https://publuu.com/flip-book/282519/660133>