



**APLICACIÓN DE INFERENCIAS TEXTUALES PARA LA COMPRENSIÓN  
LECTORA EN TEXTOS EXPOSITIVOS**

**Incidencia de una secuencia didáctica basada en inferencias textuales con estudiantes  
del grado noveno de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo de la ciudad de  
Cali**

**Trabajo de grado para optar al título de  
Magíster en Educación**

**Diego Alejandro Vidales Cifuentes**

**UNIVERSIDAD ICESI  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
TRABAJO DE GRADO II  
Julio de 2019**

**APLICACIÓN DE INFERENCIAS TEXTUALES PARA LA COMPRENSIÓN  
LECTORA EN TEXTOS EXPOSITIVOS**

**Incidencia de una secuencia didáctica basada en inferencias textuales con estudiantes  
del grado noveno de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo de la ciudad de  
Cali**

**Trabajo de grado para optar al título de  
Magíster en Educación**

**Diego Alejandro Vidales Cifuentes**

**Director de tesis**

**Felipe Osorio, Mg.**

**UNIVERSIDAD ICESI  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
TRABAJO DE GRADO II**

**Julio 29 de 2019**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**1 Agosto de 2019**

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, mis agradecimientos a Dios por permitirme finalizar un proceso de formación académica tan determinante para mi desarrollo tanto profesional como personal.

A mi asesor de tesis, Felipe Osorio, por su valioso acompañamiento, consideración en los momentos apremiantes y su firme disposición que permitieron darle estructura y viabilidad a este trabajo de grado.

Agradezco a mi madre y a mi familia, por representar el pilar emocional y afectivo al que tantas veces recurrí en momentos de tensión, aún más en este proceso de formación profesional.

En especial, hago mención a cada uno de los estudiantes del grado noveno 1, quienes con su participación, su buena disposición para las actividades y su valor por un espacio formativo, lograron dinamizar y desarrollar la implementación de esta investigación.

Diego Alejandro Vidales Cifuentes

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
ABSTRACT .....	13
INTRODUCCIÓN .....	14
1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA .....	16
1.1 Pregunta de investigación .....	23
2. JUSTIFICACIÓN .....	24
3. OBJETIVOS .....	28
3.1 Objetivo general .....	28
3.2 Objetivos específicos .....	28
4. MARCO TEÓRICO .....	29
4.1 Movimientos teóricos sobre la lectoescritura y características de sus componentes dentro del proceso de lenguaje .....	29
4.1.2 El estructuralismo .....	32
4.1.3 El posestructuralismo .....	33
4.2 Niveles de comprensión lectora .....	38
4.2.1 Nivel literal .....	39
4.2.2 El nivel inferencial .....	42
4.2.3 El nivel crítico .....	43
4.3 Estrategias de lectura .....	44
4.3.1 Antes .....	46
4.3.2 Durante .....	47
4.3.3 Después .....	48
4.4 Sobre la interacción y la cooperación textual .....	48
4.5 La inferencias .....	50
4.5.1 Tipos de inferencias .....	51
4.6 Los textos expositivos y el enfoque sociocultural .....	54
4.7 Sobre la interdisciplinariedad de la lectura en la escuela .....	56
5. MARCO METODOLÓGICO .....	58
5.1 Tipo de investigación y diseño .....	58
5.3 Secuencia didáctica .....	60

5.4 Población participante .....	60
5.5 Muestreo .....	61
5.6 Niveles de desempeño .....	62
5.7 Diseño de instrumentos de recolección de datos .....	62
5.8 Categorías de análisis .....	65
5.9 Descripción de la secuencia didáctica .....	66
<b>6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA .....</b>	<b>68</b>
6.1 Prueba diagnóstica.....	68
6.2 Reconozcamos nuestro vocabulario .....	75
6.3 Completando un cuadro de referencias .....	76
6.4 Ejercicio de lectura “Leer nos cambia el cerebro más de lo que piensas” .....	79
6.5 Identificando los saberes de la lectura “Leer nos cambia nuestro cerebro más de lo que piensas” .....	86
6.6 Identifiquemos el órgano oculto .....	87
6.7 Prueba sobre la lectura “Partes del cuerpo que no necesitas para vivir” .....	90
6.9 Actividad de inicio ¿adivina qué? Uso de inferencias III y IV .....	99
6.10 Identifiquemos los elementos para textuales y estructurales de textos expositivos. Lista de chequeo y circuito de lectura.....	101
6.11 Resultados lectura: “El cáncer se alimenta de grasas saturadas para hacer metástasis” .....	107
6.12 Evaluación final de uso de inferencias en la comprensión lectora de textos expositivos .....	114
6.13 Proceso de cada uno de los estudiantes de la muestra al concluir la prueba final de la secuencia didáctica.....	117
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>130</b>

## LISTA DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Resultados de encuesta ¿por qué no leen los colombianos?	17
Figura 2. Resultados pruebas Saber 9° 2017 de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo	19
Figura 3. Aprendizajes a mejorar pruebas Saber 2017 de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo	20
Figura 4. Lectura de prueba diagnóstica	67
Figura 5. Prueba diagnóstica de inferencias en textos expositivos	69
Figura 6. Registro fotográfico actividad trabajo de sinónimos	75
Figura 7. Resultados actividad tabla de referencias	77
Figura 8. Fragmento lectura “Leer nos cambia el cerebro más de lo que piensas”	78
Figura 9. Resultado del ejercicio inferencias sobre el texto “Leer nos cambia el cerebro más de lo que piensas”	78
Figura 10. Resultado de lectura “Leer nos cambia el cerebro más de lo que piensas”	80
Figura 11. Resultado de la tabla de identificación de saberes sobre lectura “Leer nos cambia nuestro cerebro más de lo que piensas”	86
Figura 12. Ejercicio de lectura inferencias tipo I y II (referenciales, causa-efecto)	87
Figura 13. Resultado de ejercicio de lectura inferencias tipo I y II	87
Figura 14. Texto “Partes de tu cuerpo que no necesitas para vivir”	89
Figura 15. Resultados prueba de lectura “Partes de tu cuerpo que no necesitas para vivir”	90
Figura 16. Resultados prueba lectora “Partes de tu cuerpo que no necesitas para vivir”	91
Figura 17. Resultados de actividad tabla de reconocimiento de saberes	97
Figura 18. Desarrollo de la actividad de adivinanzas	99
Figura 19. Fragmento de los textos expositivos para circuito de lectura	100
Figura 20. Lista de chequeo para el circuito de lectura	101
Figura 21. Estudiantes realizando la actividad de circuito de lectura	102
Figura 22. Trabajos realizados por estudiantes en la actividad de circuito de lectura	103

Figura 23. Resultados de estudiantes actividad de análisis de textos expositivos	104
Figura 24. Texto y preguntas “El cáncer se alimenta de grasas saturadas para hacer metástasis”	107
Figura 25. Resultados prueba lectora “El cáncer se alimenta de grasas para hacer metástasis”	108
Figura 26. Resultados prueba final del uso de inferencias en la comprensión lectora de textos expositivos	114
Figura 27. Resultados del estudiante E1	117
Figura 28. Resultados del estudiante E2	118
Figura 29. Resultados del estudiante E3	119
Figura 30. Resultados del estudiante E4	120
Figura 31. Resultados del estudiante E5	122
Figura 32. Resultados del estudiante E6	123



## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Número de grupos, grados y estudiantes plantel educativo CHT 2018	60
Tabla 2. Formato de diseño general de la secuencia didáctica	62
Tabla 3. Formato de planeación, descripción y análisis de momentos que componen la SD	63
Tabla 4. Resultados prueba de lectura diagnóstica	68
Tabla 5. Resultados prueba diagnóstica inferencias tipo I o referenciales	70
Tabla 6. Resultados prueba diagnóstica inferencias tipo II causa-efecto o explicativas	71
Tabla 7. Resultado prueba diagnóstica inferencias tipo III o hipotéticas	72
Tabla 8. Resultados prueba diagnóstica inferencias tipo IV de detalle o temáticas	73
Tabla 9. Resultado de inferencias tipo V pragmáticas o temáticas	74
Tabla 10. Lista de chequeo resultados tabla de referencias	76
Tabla 11. Resultados prueba de lectura “Leer nos cambia el cerebro más de lo que piensas”	79
Tabla 12. Resultados prueba inferencias tipo I o de referencia	81
Tabla 13. Resultados prueba inferencias tipo II causa-efecto	82
Tabla 14. Resultados prueba inferencias tipo III o hipotéticas	83
Tabla 15. Resultados prueba inferencias tipo IV informativas o de detalle	84
Tabla 16. Resultados prueba inferencias tipo V temática-pragmática	85
Tabla 17. Lista de chequeo - Resultado de actividad inferencias tipo I y II	88
Tabla 18. Resultados prueba lectora “Partes de tu cuerpo que no necesitas para vivir”	91
Tabla 19. Resultados inferencias tipo I o referenciales	92
Tabla 20. Resultados prueba inferencias tipo II o explicativas	93

Tabla 21. Resultados prueba inferencias tipo III o hipotéticas	94
Tabla 22. Resultados prueba inferencias tipo IV o informativas	94
Tabla 23. Resultados prueba inferencias tipo V temática-pragmática	95
Tabla 24. Resultados lista de chequeo “Analicemos textos expositivos”	104
Tabla 25. Resultados lectura “El cáncer se alimenta de grasas saturadas para hacer metástasis”	107
Tabla 26. Resultado prueba inferencias tipo I o referenciales	109
Tabla 27. Resultados prueba inferencias tipo II o causa-efecto	110
Tabla 28. Resultados prueba inferencias tipo III o hipotéticas	111
Tabla 29. Resultados prueba inferencias tipo IV o informativas	112
Tabla 30. Resultados prueba inferencias tipo V temáticas-pragmáticas	113
Tabla 31. Resultados prueba final de lectura “Mitos comunes que se tienen respecto al cerebro”	114

## RESUMEN

La investigación tuvo como propósito fortalecer en los estudiantes del grado noveno 1 de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo, de la ciudad de Cali, sus procesos de comprensión lectora a través de estrategias basadas en el uso de inferencias textuales para interpretación de textos expositivos, por medio de la implementación de una secuencia didáctica.

El problema fue identificado por medio de una serie de observaciones y entrevistas a los estudiantes y a algunos docentes de áreas básicas como Matemáticas, Ciencias, Inglés, Castellano, Filosofía, entre otras. En las entrevistas, los docentes con frecuencia hacían referencia a las dificultades de los jóvenes para establecer procesos de comprensión efectivos con los contenidos de las lecturas en clase. Debido a que las lecturas usualmente son de tipo expositivo y que dichos textos son los más utilizados por los docentes en el nivel de bachillerato de la IE, se abordó esta tipología textual en el trabajo de investigación. Además, porque este tipo de textos son utilizados cada vez con más recurrencia en las pruebas Saber.

Por lo tanto, para tratar esta problemática, se elaboró e implementó una secuencia didáctica (SD) basada en los planteamientos presentados por el modelo de inferencias de Ripoll-Salcedo (2015), sobre los cinco tipos de inferencias textuales. Si bien la SD se implementó en todo el salón, se analizó solo la muestra poblacional conformada por seis estudiantes (tres hombres y tres mujeres), con diferentes niveles de desempeño lector y características de aprendizaje disímiles. La muestra presentó al inicio una prueba diagnóstica previa a la implementación de la SD, y luego otra al finalizar la implementación de la SD.

En conclusión, tras la implementación de la SD, se evidenció en los estudiantes cierto grado de fortalecimiento en las habilidades de comprensión lectora, pues lograron referenciar tanto los enunciados como los elementos del texto de manera significativa. Al identificar reacciones comportamentales, dar un sentido a nuevos términos, generar hipótesis y extraer algunas enseñanzas desde las lecturas, fue posible reconocer en los jóvenes la construcción de un aprendizaje que favoreció en varias instancias la adquisición de términos y expresiones del lenguaje propias de las áreas disciplinares.

**Palabras clave:** nivel de inferencia, estrategias de lectura, textos expositivos, lectura cooperativa, inferencias.

## ABSTRACT

This research took place within the Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo in high school ,ninth grade 1 (9th 1), the outcome for this research was to foster in students their reading comprehension skills through reading strategies based on textual inferences in expositive text types throughout a didactic sequence.

For this research a qualittaiive longitudinal resarch type was chosen . because it enables to stablish a research process in different moments for analising differents collecting data instrumnets, as well as, allowing a closer look of students performance in each of textual inference types. The analisis type for the resrarch is qualitative- descriptive which aims to depict the variables, instead of being tested under control.

This research point out certein problems, those which have been identified through the aplyment of different observations and interviews. The students have shown some difficulties in their reading process, specially in expositive text types. This sort of texts are most used in high school classes of I.E.C.H.T., besides these texts tipes have been included currentlier in national tests and abroad.

In order to treat this problem,it was set a diactic secuencia based on the parameters presented by Ripoll about textual inferences. This D.S was implemented to ninth grader students. The sample was formed by 6 students, 3 female students and 3 male students who were tested previsouly at the begining and at the end of the S.D.

To conclude, after the implementation of the sequence, it was registered on students certain upgrade in their reading comprehension skills, it was also evidenced in students sort of knowledge when refer to statements and other elements in expositive texts, also identifying certain behavioral reactions , new vocabulary, and hipótesis constructions lead students to buildd their own lenguaje for learning and Foster their own comunicative skills in different fields of knowledge.

**Key words:** inference level, reading strateies, expositive texts, cooperative reading, inferences.

## INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo colombiano, la lectura ha sido una herramienta más para el desarrollo del aprendizaje que para otros propósitos. Esta herramienta se ha aplicado de manera incuestionable en todos los niveles de la educación. Sin embargo, los resultados en las pruebas estandarizadas tanto de orden internacional como nacional, muestran lo mucho que se debe trabajar para fortalecer estas competencias en los niños, y lo poco efectivas que han sido las transitorias asistencias del Estado para trabajar la comprensión lectora. Se requiere que desde las instituciones educativas se lideren iniciativas que tengan como objeto el desarrollo de un lenguaje competente que favorezca el aprendizaje en cada asignatura.

En el caso de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo, los resultados en los desempeños de lectura, según las evaluaciones de Estado en los últimos cuatro años, presentaron los niveles más bajos entre las instituciones municipales. Los jóvenes del grado noveno presentan dificultades para llevar procesos de lectura a niveles inferenciales y críticos. Presentan dificultad para identificar las ideas principales y relacionarlas con las ideas secundarias, distinguir las diferentes configuraciones textuales, utilizar los elementos compositivos del texto para su interpretación y elaborar hipótesis con la información contenida en el texto. Estos factores afectan sus capacidades de interpretación y, por ende, la construcción de un aprendizaje a largo plazo, que le sería útil para su desarrollo personal y profesional.

Por esta razón, se plantea para este trabajo el modelo de Ripoll-Salcedo (2015), el cual presenta cinco tipos de inferencias, como una propuesta cognitiva para que sea implementada por los jóvenes con el objetivo de mejorar la comprensión de la información obtenida en sus ejercicios de la lectura. En esta investigación se dará importancia a las lecturas con tipología expositiva, ya que en el nivel de secundaria este es el tipo de texto más frecuente en la implementación de las clases y en el momento de elaborar evaluaciones escritas.

Para ello, se desarrolló una secuencia didáctica que fue planeada, aplicada y valorada, con el fin de permitir a los estudiantes el conocimiento de las inferencias tipo I, II, III, IV y V. Asimismo, para poner en práctica sus habilidades para referenciar significado ambiguo como

desconocido, detallar información implícita, elaborar hipótesis, determinar moralejas o enseñanzas, entre otras.

Esto implicó de parte del docente un acompañamiento y registro transversal de las observaciones periódicas a los desempeños de los niños, lo cual permitió que los resultados fueran pertinentes para el análisis de tipo cualitativo-interpretativo, teniendo las condiciones sociales, geográficas y temporales para llevar a cabo esta investigación.

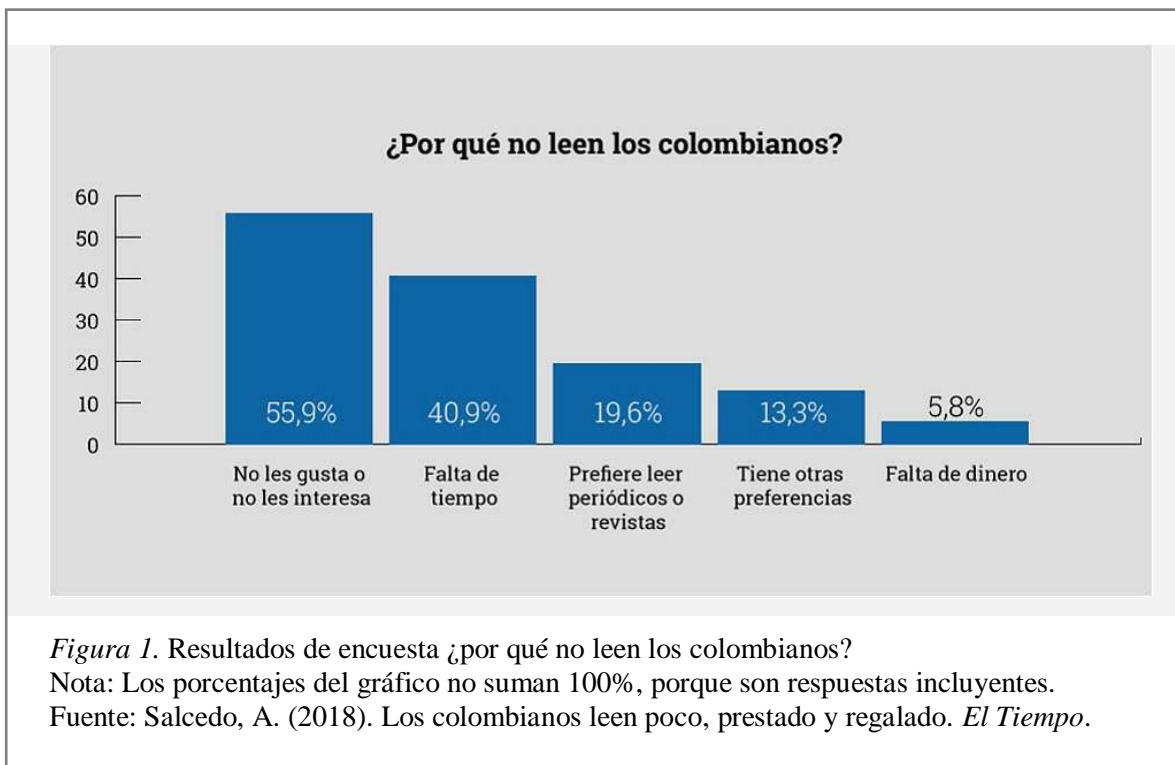
Este trabajo representa una apuesta como docente del área del Lenguaje, una intervención que tiene en cuenta el contexto social, ideológico y académico de los estudiantes, para alinearlos con la formación en competencias interpretativas, lo cual les permitirá adquirir, a futuro, independencia en el desarrollo de sus competencias comunicativas y autodeterminación para la profundización de su aprendizaje en todos los ámbitos.

## 1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

En Colombia, durante las últimas tres décadas, las apuestas estatales hacia la implementación de programas de formación, proyectos de fortalecimiento y motivación hacia la producción de las competencias lectoescritoras, han buscado aumentar el consumo de libros leídos por la población, en general. Estas implementaciones obedecen a una característica del colombiano lector promedio, la cual consiste en que la gran mayoría de los colombianos no saben comprender lo que leen, además de tener muy pocos hábitos de lectura. De tal modo que para el Estado es incuestionable que la relación de los bajos niveles de comprensión lectora se debe al bajo número de lecturas que hacen las personas regularmente. Es decir, asume dogmáticamente que el proceso lector, tanto en los hogares como en las instituciones académicas en todos los niveles, ya sean privadas u oficiales, es débil debido a las pocas habilidades de comprensión porque se lee muy poco al año.

Para fortalecer el hábito de la lectura, en 2016, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) propuso como objetivo subir el índice de lectura de los colombianos, promoviendo su ejercicio no por medios impositivos, sino invitando a participar a población de lectores desde sus intereses. Con una inversión económica por parte de entidades públicas y empresas privadas se implementaron actividades como los encuentros con escritores internacionales invitados, exposiciones de libros, fortalecimiento de las redes de bibliotecas, etc. Se proyectó un incremento del índice de lectura de 3,8 libros para 2018; sin embargo “los colombianos de 5 años o más (lectores y no lectores) consumen hoy 2,9 libros por año, frente a los 2 libros del 2016 y los 1,9 libros del 2014, cifras comparables con la Encuesta de Consumo Cultural del Dane” (figura 1) (Salcedo, 2018).





Para ese año, según el DANE (2018), los índices de lectura en Colombia respondieron favorablemente a un incremento: “El número de libros leídos al año por los colombianos que sí leen, es de 5.1, mientras que el de la población total (que incluye los no lectores) es de 2,7 libros al año” (Salcedo, 2018). Aunque el aumento del hábito hace referencia a la población juvenil entre los 11 y los 25 años de edad, en contraste con la población mayor, nunca en la historia colombiana se había hecho tanto énfasis en lograr que las personas lean, en tiempos en los que la sociedad tiene acceso a la mayor variedad de tipologías textuales en distintos soportes. No obstante, estos esfuerzos estatales son dirigidos a identificar *cuánto* se lee en Colombia y muy pocos esfuerzos para identificar *cómo* se lee en la población juvenil e infantil.

En consecuencia, le corresponde a las instituciones educativas dar cuenta de este asunto, pues la lectura es vista como una actividad mental usada por estudiantes y docentes para la construcción del aprendizaje, la modelación de un hábito recreativo y como herramienta para conocer las condiciones sociales, geográficas y culturales de su entorno.

Sin embargo, las políticas estatales de educación, en su afán de conseguir acreditaciones internacionales, como la OCDE (que a su vez condicionan la adhesión de los países a grupos económicos privilegiados), no han tenido en cuenta que para mejorar la educación se debe garantizar una cobertura amplia de mayor calidad, una formación más periódica para sus docentes y una reducción en la brecha del uso de las tecnologías más descentralizada de las grandes ciudades, para así favorecer la innovación y permitir una mayor estabilidad en el desarrollo económico del país, como un horizonte. Pero lo que sí se puede observar de parte del Estado colombiano es un mayor interés en atender las contingencias de la educación en función de cumplir con los requerimientos cuantitativos internacionales, que por atender en primera medida las necesidades educativas ya existentes, en resistir a la calidad de los ambientes escolares públicos y sus entornos.

Dan muestra de ello el tratamiento a los resultados de las pruebas estatales e internacionales estandarizadas, implementadas para evaluar a los estudiantes en su desempeño de comprensión de los contenidos en las áreas básicas. Los óptimos resultados que lleguen a obtenerse, serán la carta de presentación ante la opinión económica internacional que evidenciará el compromiso por tener una educación de fácil acceso para todos sus ciudadanos. Por tal motivo, estas pruebas direccionan las estrategias educativas para implementar ya sea a nivel nacional, por parte del MEN, o a nivel sectorial, donde cada institución educativa, con ayuda del municipio encargado, desarrolla un plan de acción para mejorar los resultados en las evaluaciones venideras.

Sin embargo, los estudiantes, ya sea en sus lecturas con propósitos meramente recreativos o en lecturas de textos con propósitos exclusivamente académicos, no logran evidenciar una habilidad en el ejercicio de este proceso de lenguaje, y la enseñanza de la lectura no alcanza a garantizarles que sus representaciones de conocimientos adquiridos sean correctas para su aprendizaje, que a futuro repercutirá en su formación tanto personal como profesional.

Para particularizar en este aspecto, tomamos los resultados obtenidos por la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo en sus pruebas Saber en el grado noveno para el año 2017. Para el caso, se consideraron los valores comparados con el promedio de las instituciones educativas de la región y también comparados con los promedios de desempeños a nivel nacional. Cabe mencionar que estas valoraciones son socializadas con la comunidad docente

dentro de las jornadas para la excelencia (día E). Cada institución aprovecha estos espacios colectivamente, con el propósito de analizar las debilidades y las causas que inciden en el desempeño académico de los estudiantes frente a las pruebas nacionales estandarizadas. Además, este reporte busca visibilizar el estado de las competencias y aprendizajes en las áreas de Matemáticas y Lenguaje, de acuerdo con los resultados en las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, haciendo énfasis en aquellos aprendizajes no alcanzados en los que se deben realizar acciones pedagógicas para su mejoramiento (MEN, 2015).

De esta manera, se identificó que en 2017 la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo en las pruebas Saber 9° obtuvo el 45 %, el más elevado en relación con las debilidades al cotejarlo con valores regionales y nacionales (figura 2). Dicho porcentaje representa el número de estudiantes que no presentaron correctamente la prueba Saber en Competencia Lectora. Este valor contrasta con el 34 % que obtuvieron las instituciones educativas en el departamento del Valle del Cauca, y el 38 % de las instituciones educativas a nivel nacional.

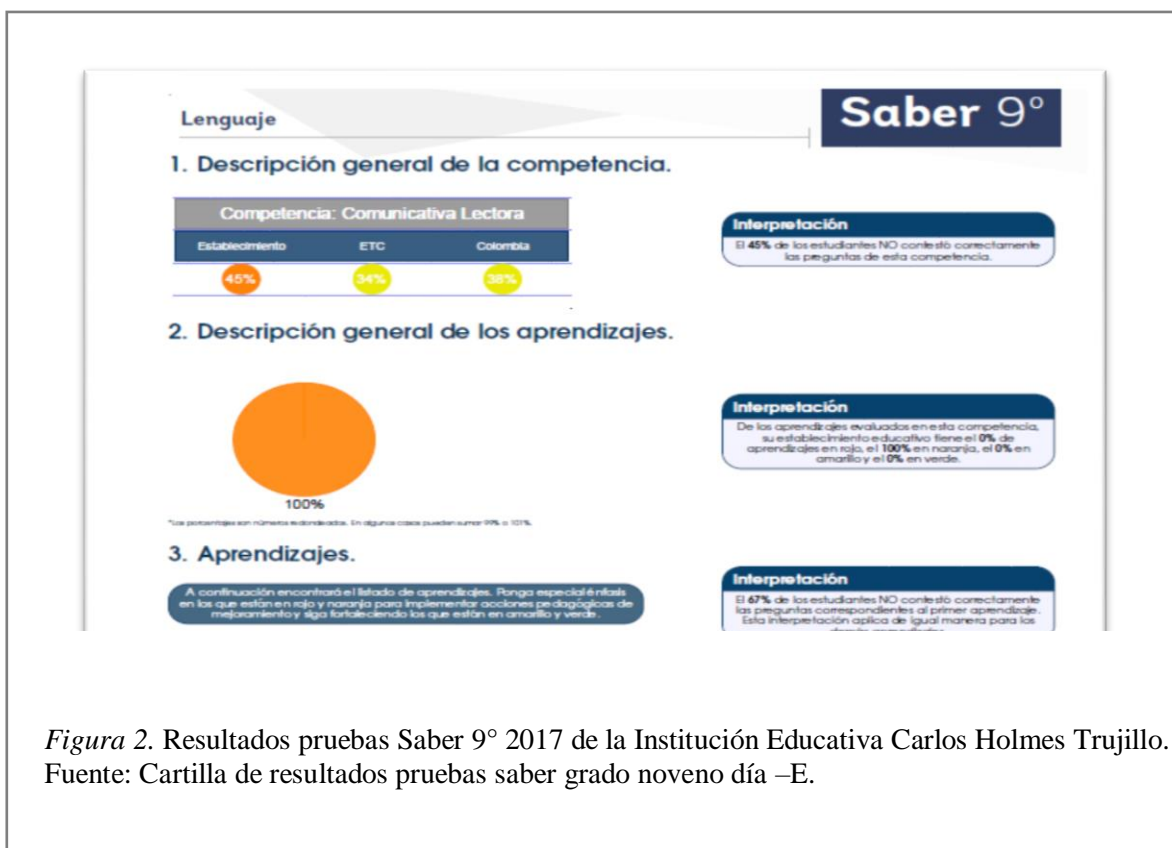


Figura 2. Resultados pruebas Saber 9° 2017 de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo. Fuente: Cartilla de resultados pruebas saber grado noveno día –E.

### 3. Aprendizajes.

A continuación encontrará el listado de aprendizajes. Ponga especial énfasis en los que están en rojo y naranja para implementar acciones pedagógicas de mejoramiento y siga fortaleciendo los que están en amarillo y verde.

#### Interpretación

El 67% de los estudiantes NO contestó correctamente las preguntas correspondientes al primer aprendizaje. Esta interpretación aplica de igual manera demás aprendizajes.

- Ei 67% no relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.
- Ei 58% no identifica información de la estructura explícita del texto.
- Ei 50% no relaciona, identifica ni deduce información para construir el sentido global del texto.
- Ei 47% no evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.
- Ei 45% no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
- Ei 40% no recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
- Ei 37% no recupera información explícita en el contenido del texto.
- Ei 36% no reconoce información explícita de la situación de comunicación.
- Ei 35% no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.

Informe por colegio 2017 - Resultados Pruebas Saber 2016

*Figura 3.* Aprendizajes a mejorar de acuerdo con las pruebas Saber 2017 de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo.

Fuente: Cartilla de resultados pruebas saber grado noveno día –E.

En la figura 3 se presentan los porcentajes que se obtuvieron al evaluar los siguientes desempeños: (a) No relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos (67%); (b) no identifica información de la estructura explícita del texto (58%); (c) no relaciona, identifica ni deduce información para construir el sentido global del texto (50%); (d) no evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos (54%); (e) no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (47%); (f) no recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos (42%); (g) no recupera información explícita en el contenido del texto (40%); (h) no reconoce información explícita de la situación de comunicación (37%); e (i) no evalúa información explícita o implícita de la

situación de comunicación (35%). Estas valoraciones reflejan el bajo desempeño de los estudiantes en este aspecto y la urgencia de fortalecer los procesos de comprensión lectora como una herramienta para el aprendizaje.

En la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo, la lectura ha sido tradicionalmente implementada para la construcción de conocimientos académicos, más que para favorecer su uso recreativo. La enseñanza de la competencia lectora se asigna a Lengua Castellana para los grados de transición, primero, segundo y tercero dentro de las horas de clase. Además, la Lengua Castellana es la única asignatura que está a cargo de plantear estrategias metodológicas y didácticas para el aprendizaje y desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes. En las demás asignaturas no se ve como objetivo abordar el problema de comprensión lectora de manera mancomunada. Igualmente, en el nivel de bachillerato, Lengua Castellana es la única disciplina que exige al estudiante el desarrollo y fortalecimiento de estrategias para la adquisición de las competencias lectoras.

Si bien el problema de la comprensión lectora es advertido por los docentes de las demás áreas dentro de la institución, no se muestra como objetivo interdisciplinario la intención de reforzarla entre los estudiantes.

El área de Lengua Castellana dispone de una intensidad horaria que varía según el nivel escolar. En el caso de primaria, se asignan de cinco a seis horas semanales. Estas clases son impartidas por el profesor, que es el mismo director de grupo, hasta cuarto de primaria. Mientras que para el nivel de secundaria, las clases son asignadas a tres docentes con formación académica en el área y se implementan de tres a cuatro horas por semana. Son pocos los momentos en los que se presentan a los estudiantes distintos tipos de textos de otras áreas para la lectura, y en las clases de Castellano es poco el interés por establecer diferencias entre los niveles de comprensión lectora que corresponden a cada uno de los estudiantes.

Es decir, debe ser prioritario para la institución educativa concebir este proceso de lectura como un problema de competencia interdisciplinaria, que involucre a los docentes desde sus áreas; tal como lo señalan Isaza y Castaño (2010), al decir que:

(...) apostarle al lenguaje a lo largo del currículo no significa que los profesores de todas las áreas deban convertirse en profesores de gramática (...); sino de encontrar mejores

modos de usar el lenguaje para que sus estudiantes construyan los conocimientos propios de sus disciplinas (p. 5).

Lo anterior exige de parte de los docentes una experticia en sus conocimientos didácticos y académicos, a las cuales difícilmente se accede sino es a través de una formación profesional superior; pero algunos carecen de conocimientos didácticos nativos de su disciplina para que los estudiantes se apropien de una competencia de comprensión lectora. Los maestros recurren a preguntas cerradas que indagan por temas específicos y superficiales del contenido, es decir, de forma literal; lo que lleva a la comprensión parcial del estudiante sobre lo que dice la letra impresa, teniendo a su disposición un abanico más diverso de tipologías textuales que las recurrentemente usadas.

Entonces, es necesario que el proceso de lectura sea planteado por los docentes de manera colectiva, con cuestionamientos que involucren la identificación de elementos comunicativos propios de cada asignatura, como también la identificación de estructuras del pensamiento adecuadas para cada disciplina. De esta manera, se le proporcionan al estudiante las herramientas para la construcción de un lenguaje que facilite su aprendizaje.

El docente debe saber orientar las estructuras comunicativas propias de su área para que, primero, logre sensibilizar la mente de los niños hacia el goce de la lectura, para que puedan disfrutar de la recreación de universos distintos y desarrollar empatía y amor hacia los personajes e historias descritas en las narraciones, etc. Y segundo, para que trabajen en los aspectos específicos del área. Si el docente, como primera medida, no provoca que los niños aprecien esas pasiones humanas dentro del proceso de lectura y se sientan cautivados para leer, muy difícilmente podremos esperar en los jóvenes un buen desarrollo de sus competencias lectoras (Solé, 1992). Son los estudiantes quienes finalmente deben valorar la importancia de esta práctica comunicativa.

Por ende, todos los docentes deberían estar en posibilidad de acceder a esta formación, las instituciones educativas (independiente de su medio de financiación) están llamadas no solo a promover en los estudiantes el desarrollo de una empatía hacia los hábitos de lectura, sino también a promover iniciativas para el mejoramiento del desempeño profesional de la comunidad educativa.

Para resumir, la competencia de comprensión e interpretación lectora en todas las asignaturas, es una habilidad que no se logra fortalecer en los jóvenes de grados de bachillerato, pues desde la misma área de Castellano se evidencian dificultades formativas en conocimiento didáctico, el cual permite la construcción de saberes en el niño por medio de un lenguaje disciplinar propio de cada área de conocimiento. De hecho, no se observa en los docentes, con excepción de los de Lengua Castellana e Inglés, el interés por diseñar actividades para reflexionar sobre las formas propias que el lenguaje toma para cada campo del saber, aunque los docentes de igual manera exigen de los estudiantes un buen desempeño en sus procesos de lenguaje, oralidad y lectoescritura.

Por lo anterior, el propósito de este trabajo es indagar sobre la lectura como proceso de lenguaje utilizado dentro del aula como herramienta didáctica incuestionable; asimismo, mostrar la importancia del fortalecimiento de la comprensión de textos expositivos en distintas áreas de conocimiento, ya que los niños requieren familiarizarse con otros estilos de organización de la información y otras formas particulares del pensamiento. Por ello, se plantea que la comprensión lectora se trabaje de manera transversal en las demás asignaturas, o que la asignatura de Lengua Castellana sea influenciada por las demás áreas del conocimiento, con el fin de crear una conexión entre la lectura, la comprensión y el aprendizaje, o en palabras de Coll (1990), “aprender a leer con el propósito de leer para aprender”.

### **1.1 Pregunta de investigación**

¿De qué manera la implementación de una secuencia didáctica dirigida al desarrollo de competencias inferenciales, contribuye al fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora en textos expositivos, en estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo?

## 2. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo de investigación busca mejorar las competencias lectoras de los estudiantes del grado noveno 1 de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo, de la ciudad de Cali, de cara a su formación personal, profesional y a la preparación académica para pruebas estandarizadas de orden nacional e internacional. Asimismo, pretende brindar estrategias a los estudiantes para comprender de manera clara la información (implícita-explicita) contenida en las lecturas, en este caso de textos expositivos.

En primer lugar, la enseñanza de la lectura dentro del ámbito educativo se debe concebir desde distintos campos de acción. Por un lado, apreciar la lectura como un ejercicio de goce y entretenimiento que permite modificar en los estudiantes sus estructuras del pensamiento y fomentar un hábito para toda la vida. Por el otro, concebirla como un instrumento para acceder al conocimiento en distintos ámbitos del mundo; por ejemplo, existen lecturas para entender la configuración social, económica y cultural de nuestro entorno colectivo. En segundo lugar, abordar en el campo que tradicionalmente se considera este proceso, el recurrente objetivo de la lectura de enfocar su estudio hacia sí misma; por ejemplo, los docentes, en especial los de primeros niveles de enseñanza, se centran en desarrollar en los estudiantes habilidades de descodificación fonética más que las interpretativas. Si bien, como menciona Solé (1992), la lectura no es solo un proceso de descodificación, para leer el niño debe saber descodificar. Si no se trabaja en ambos aspectos la enseñanza de la lectura, queda en vilo la posibilidad de construir el sentido semiótico del texto a través de su lectura.

De igual manera, para autores como Ausubel (1983), el niño deja de ser considerado *tabula rasa*, desprovisto de cognición previa; por el contrario, se le atribuye un conjunto de saberes ya adquiridos desde sus experiencias de vida que deben contrastar con la información presentada por el docente. Además, este autor define el aprendizaje del niño como una *construcción mental* sobre algo. Para él, el aprendizaje en el niño es el resultado que corresponde a la formación de un modelo que él hace propio respecto a una información que se presenta en clase como objeto de aprendizaje. Esto le permite al estudiante establecer una relación nueva entre lo que conocía antes del tema y los nuevos saberes presentados, para que, de esta manera, se pueda construir un aprendizaje significativo.



Ambos autores, desde distintos tiempos, coinciden en que para la enseñanza de los procesos de comprensión lectora, el estudiante requiere una sensibilización o reconocimiento de sus presaberes, con el fin de activar ciertos conocimientos que le permitirán identificar e interpretar nuevas formas significativas del saber expuestas en clase.

Por lo tanto, se hace necesario que la comunidad institucional tome parte en este proyecto. Por ejemplo, se requiere que los docentes en todas las áreas y en todos los niveles escolares, conozcan más sobre el proceso de lenguaje de sus estudiantes en sus asignaturas, como otro objeto de estudio en su campo disciplinar. También se precisa de una formación en los estudiantes para que implementen estrategias lectoras que faciliten la comprensión textual en todas las dimensiones de lectura. Además, la institución debe dejar a un lado la creencia de que los procesos de enseñanza de lectura recaen solo en las áreas de Lenguaje y solo durante los primeros grados escolares, en los que el niño aprende los valores fonéticos de su lengua materna que alterna con un proceso de descodificación que podrá o no resultar en la construcción del saber académico durante su proceso de formación como ser colectivo.

En consideración con el enfoque social del lenguaje, Isaza y Castaño (2010) consideran que:

Enseñar a comprender y producir los discursos de una disciplina, es enseñar las formas de pensamiento y conocimiento que le son propias. Es fundamental que los docentes entiendan que los procesos de enseñanza aprendizaje no pueden independizarse de los procesos de comprensión y producción de los textos de cada disciplina. Cada ciencia emplea géneros textuales particulares para construir, registrar y circular sus saberes (p. 5).

De ahí que sea importante generar espacios para reflexionar sobre las necesidades individuales y académicas de los estudiantes dentro de los procesos del lenguaje. La lectura es una herramienta de aprendizaje que se aplica con mayor frecuencia en los niveles de bachillerato y media vocacional, y para ello se manejan textos guía que contienen la información para revisar en las clases de todo el año escolar. Por ende, la construcción del conocimiento a través de la lectura es fundamental para el desarrollo de las competencias cognitivas de los estudiantes, ya que un mal uso de este proceso de lenguaje, puede interferir tanto en el proceso de construcción de saberes como en la formación de competencias comunicativas, lo que redundará en bajo desempeño académico, por consiguiente, puede interferir hacia la transición del grado siguiente o a ciclos de estudio próximos.

En consecuencia, el bajo desempeño de los estudiantes que se evidencia en las pruebas Saber, señalan las dificultades para identificar información o datos desde las estructuras y componentes de las distintas tipologías textuales, y la carencia de nociones para elaborar estrategias de lectura que les permitan identificar *elementos del texto* y *elementos discursivos*, y sugerir significados de términos desconocidos con base en la estructura y la organización. Es decir, los estudiantes deben profundizar la información explícita del texto, tal como menciona Eco (1993) en su obra *Lector in fabula*, al referirse al texto como “una organización de artificios expresivos que el destinatario o *lector* debe actualizar porque tiene los elementos de decodificación, además está plagado de elementos no expresados en la superficie lingüística” (p. 72).

Considerando lo anterior, el diseño e implementación de una secuencia didáctica para los estudiantes del grado noveno, se propuso como intervención a las profundas debilidades que presentan con respecto a sus competencias de comprensión lectora, en general. Sin embargo, con recurrencia se encuentra que los textos expositivos se usan para casi todas las asignaturas en la mayoría de las clases, y cada vez con más frecuencia se encuentra esta tipología en las lecturas de las pruebas nacionales. Además, este tipo de textos constituyen, por lo regular, la primera opción de los docentes al momento de presentar datos importantes.

Precisamente por su popularidad, este tipo de texto podría caer en el riesgo de obviarse o subestimarse para su estudio, pues se podría dar por sentado erróneamente que en la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo, los estudiantes de grado noveno disponen de habilidades suficientes para la comprensión de las configuraciones textuales expositivas, afirmación que dista mucho de la realidad escolar.

El aporte de este trabajo de investigación consiste en brindar a la comunidad docente de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo una estrategia didáctica para: (a) fortalecer en los estudiantes sus procesos de lectura, mediante el uso de las inferencias textuales como un recurso para la construcción semántica; (b) permitir a los docentes reflexionar en sus disciplinas sobre las formas del pensamiento y las tipologías de texto predominantes en su área de conocimiento; y (c) invitar a los colegas a analizar y priorizar las problemáticas más significativas de los procesos de lenguaje que ocurren dentro de sus áreas de conocimiento, para así poder abordarlas como un objeto de estudio dentro de sus clases y compartir sus

resultados a la comunidad educativa para obtener retroalimentaciones a futuras implementaciones.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo general**

Fortalecer la comprensión lectora en textos expositivos, haciendo uso de la implementación de una secuencia didáctica basada en la aplicación de los cinco tipos de inferencias en estudiantes del grado noveno de bachillerato de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo, jornada de la mañana, sede central.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Identificar en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo, el nivel inicial de su comprensión lectora al abordar textos expositivos, por medio de preguntas inferenciales tipo I, II, III, IV y V.
- Diseñar una secuencia didáctica que promueva el uso de los cinco tipos de inferencias en lecturas expositivas para los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo.
- Implementar una secuencia didáctica, basada en inferencias textuales tipo I, II, III, IV y V, que permitan fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo.
- Identificar de manera cualitativa, después de implementar la secuencia didáctica, si hubo cambios en la competencia lectora en su nivel inferencial para la interpretación de textos expositivos.
- Promover espacios de reflexión sobre el estado de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como también de las prácticas didácticas y las estrategias para evaluar sus aprendizajes dentro del aula como asignatura.

## 4. MARCO TEÓRICO

Para construir el marco teórico, primero se presenta una reflexión sobre las características que han adquirido los movimientos teóricos formalistas, estructuralistas, posestructuralistas y contemporáneos, como también los elementos que participan en el proceso de lenguaje – emisor, obra, lector, lectura– en cada uno de estos movimientos. Más adelante se expone una síntesis sobre los niveles de comprensión lectora, con énfasis en los modelos escogidos para estructurar conceptualmente esta investigación. A continuación se analizan las definiciones y características que representan las estrategias de lectura. Para luego compartir algunas consideraciones respecto a las inferencias textuales y su clasificación en los cinco tipos, a partir del modelo de inferencias propuesto por Ripoll-Salcedo (2015), y formular la conceptualización del modelo de comprensión textual cooperativa e interactiva, el cual fue aplicado en esta investigación. Por último, se presentan unos análisis sobre la tipología expositiva a la luz del enfoque sociocultural del lenguaje.

### **4.1 Movimientos teóricos sobre la lectoescritura y características de sus componentes dentro del proceso de lenguaje**

Desde el momento en que el ser humano, por sus necesidades y condicionamientos de tipo temporal, espacial y social, alcanzó la transición de un proceso comunicativo oral a uno mediado por la lectoescritura, logró desafiar la naturaleza perecedera del saber oral para hacer del mundo cognoscible una herramienta concreta transtemporal, que le ha acompañado durante el desarrollo y también en la transacción del conocimiento. Es decir, la lengua escrita tiene en el hombre una naturaleza que es propia y unas características que solo a esta corresponden. En palabras de Cassany (2003), en su trabajo *Enseñar lengua*, la lengua escrita tiene sus particularidades, es otro estadio de comunicación. La lectura no solo permite transmitir conocimientos, también por medio de ella el lector configura su manera de elaborar los pensamientos: cuando el niño tiene la oportunidad de interpretar o elaborar diferentes textos, también se ajustan sus estructuras mentales en concordancia con los distintos tipos de texto leídos.

Estas consideraciones, respecto a la definición de la lectoescritura, no le han acompañado desde siempre, mucho menos desde los inicios en los que se estableció como proceso de lenguaje. Para este caso, es necesario exponer las transformaciones que han logrado definir dicho proceso de lenguaje en estos últimos tiempos, teniendo en cuenta el análisis de tres movimientos teóricos muy significativos: formalismo, estructuralismo y posestructuralismo. Esta reflexión se centra en los objetivos que persiguieron cada uno de estos movimientos sobre el proceso de lectura, y cómo los elementos que participan en él –escritor, lector, obra, lectura– han transformado su papel en este proceso comunicativo.

#### **4.1.1 El formalismo**

Tuvo sus orígenes en Moscú y San Petersburgo a mediados del siglo XIX, se estableció como modelo de crítica hacia la literatura y, como menciona Bajtín (1952), condicionaba la comprensión del texto al conocimiento de ciertos patrones y estructuras de escritura, en especial, aquellas que caracterizaban a los modelos del pensamiento. En este movimiento, la obra escrita era la representación tangible de la realidad del mundo. En sus enunciados, y solo en ellos, se encerraba toda la potencia expresiva de la comunicación. De esta manera, la creación de una obra literaria no era producto de la mera inspiración del escritor, ni de las ideologías que tenía el autor sobre el mundo, sino más bien del dominio que él tenía sobre el oficio de la escritura, el conocimiento de las reglas de composición y estructuras propias de los géneros literarios. Este modelo buscaba la implementación de ciertas instrucciones compositivas con ayuda de un modelo guía, el cual caracterizaba la forma compositiva que debía adquirir una obra.

Este modelo *cerrado* de interpretación lleva consigo un enfoque comunicativo de una sola vía, pues restringe el *rol* del lector y del mensaje en la lectura, limitando el proceso de construcción semántica a conocer las formas de organización del discurso. Para el formalismo, durante la lectura no se requiere tener en cuenta el universo cultural y cognitivo del lector, más que conocer las formas de expresión en el que la obra viene presentada. De ahí que para el formalismo, el autor sea el protagonista del proceso lectoescritor; él es el elemento más relevante para la existencia de este proceso comunicativo, ya que en el escritor reposa “el alba” y “el ocaso” del acto comunicativo: El autor, al seleccionar el modelo de

composición para su obra y llevarla a término con un punto final, daba por concluido su acto comunicativo. Las funciones del lector estaban ya predeterminadas al momento que el autor concluyese el texto. La obra era una entidad selectiva, en la que el lector era un espectador del proceso y no el protagonista que realmente es.

La obra, por su parte, se consideraba el espejo que retrata fielmente las condiciones del mundo. Su composición obedecía a los patrones de escritura característicos de los textos de esos momentos. La obra permanecía cerrada, ajena a los ojos de cualquier interpretación subjetiva; solo aquellos escritores y lectores versados podían acceder a su contenido. La obra se tomaba como un producto cuya actividad involucraba procesos visuales, en el que se priorizaba sobre todo la descodificación.

El lector, en el movimiento formalista, era un *receptor* pasivo del proceso de comprensión, le era suficiente la adquisición del código lingüístico de la obra y el reconocimiento de sus formas compositivas; así, dicha identificación permitía el acceso al conocimiento del mundo reflejado por la obra. El *lector*, en este caso, era un agente descodificador de un *mensaje* elaborado a partir de un engrama conceptual (Bajtín, 1952), sus vivencias, sus ideologías del mundo, no tenían lugar dentro del acto comunicativo, haciéndolo un espectador más del proceso lectoescritor.

Luego de asignadas las características constructivas de la obra, al considerar solo los aspectos formales de su composición, el formalismo se constituyó en un primer marco de referencia para los siguientes movimientos de crítica. Eco (1993) se refiere a este modelo como *modelo clásico comunicativo de la información*, en el que el mensaje es generado por el emisor y es interpretado por el destinatario, sobre la base del conocimiento de un código común.

Si bien este método no fue del todo errado, sí fue insuficiente al momento de analizar otras dinámicas que también toman lugar en el proceso de lectura: los aspectos funcionales del lenguaje, el reconocimiento del texto como un lugar minado por estructuras de pensamiento colectivas tanto en el autor como en el lector y las distintas configuraciones que toma el texto en función de las prácticas sociales que desempeña el hombre. Estos aspectos se constituyeron en objetos de estudio decisivos para la elaboración y movilización de nuevas corrientes teóricas.

#### 4.1.2 El estructuralismo

El estructuralismo se destaca como una corriente de análisis, que si bien comparte con el formalismo algunas consideraciones respecto al concepto de obra cerrada, este sí tuvo como línea de estudio el develar la relación entre las distintas manifestaciones del pensamiento que yacen en el texto y manifiestan una unidad de expresión replicable en otros contextos comunicativos, compartiendo estructuras de análisis presentes en otras ciencias. Por ejemplo, la lingüística, para entonces, se encargaba de analizar los actos y fenómenos comunicativos con el ánimo de conocer las condiciones físicas que determinaban la aparición de los actos comunicativos, para luego manipularlas y replicar este fenómeno en otras circunstancias.

Este movimiento, de acuerdo con Bajtín (1952), asume que el escritor incluye en su obra aspectos formales, pero, a diferencia del formalismo, también reflexionaba sobre la apropiación del contenido y lo amalgamaba bajo su forma particular de expresar el mundo. De igual manera, este autor se refiere a las relaciones comunitarias que se establecen entre las formas de literalidad y el contenido dentro la obra, como un todo, pues los consideró elementos que conforman la unidad de la obra, una unidad inseparable. Es decir, la forma (*elemento estático*) y el contenido (*elemento dinámico*) no pueden ser objetos de estudio independientes por estar ambos manifiestos en el escrito (Bajtín, 1952).

Para complementar los elementos que participan en el proceso lectoescritor y componen el modelo comunicativo de la teoría estructuralista –escritor, lector, obra, lectura y escritura–, es necesario mencionar la complejidad de concluir en un solo modelo que incluya las demás posiciones teóricas que se elaboraron en este movimiento. Sobre esto, Barthes (1973) plantea la inconveniencia para el estructuralismo de catalogarlo como un movimiento o escuela, pues la falta de solidaridad, tanto entre sus autores como entre sus ideologías, hace que se considere un proceso operativo más que un modelo teórico. Este autor afirma que “el objetivo de toda actividad estructuralista, tanto si es reflexiva como poética, es reconstruir un ‘objeto’, de modo que en esta reconstrucción se manifiesten las reglas de funcionamiento” (p. 225); sin embargo, a pesar de las diferentes ideologías que surgieron, se pueden hallar entre estas, funciones y características comunes a los elementos comunicativos vistos.

El *escritor*, en este caso, es quien tiene la función de reproducir las reglas compositivas y crear una unidad estructural del texto. Él es el propietario del lenguaje y, durante la



elaboración de la obra, es quien unifica las voces relatoras tanto del narrador como del lector. Además, manifiesta en su trabajo un concepto de mundo que estructura la obra en su totalidad. El escritor no aborda el lenguaje de la obra con intenciones expresivas, sino en razón del funcionamiento del lenguaje, identificando la estructura más apropiada para transmitir las ideas.

De otra parte, el *destinatario* o *lector* tenía la función de extraer el sentido literal o denotativo del texto, al considerar solo las relaciones internas que existen entre las formas del lenguaje y sus estructuras expresivas. Así, el destinatario solo podía hablar de la comprensión de lo leído, en los casos en los que lograba identificar y reproducir las estructuras que constituyen el todo del texto. Sus funciones en el proceso lector continuaron siendo pasivas y las relaciones que se establecieron entre el texto y la comprensión del lector, fueron objeto de estudio de segundo orden.

#### **4.1.3 El posestructuralismo**

Este movimiento emergió de las raíces del estructuralismo para plantear nuevos enfoques con relación al destinatario y su interacción con el contenido del texto. La intención del acto comunicativo, en este movimiento, reposa en la obra *per se*, desprendiéndose de la voz del autor, al considerar que el lenguaje en su función comunicativa se hace impersonal, lo que permitirá analizar el acto de la comunicación en relación con el lector. Al respecto, Bajtín (1987) afirma que desde las teorías formalista y constructivista “es imposible suponer una coincidencia a nivel teórico entre el autor y el personaje, porque la correlación entre ellos es de orden absolutamente distinto” (p. 17). En esta escuela, en cambio, la lingüística le atribuye impersonalidad al lenguaje, por ello no se necesita tener información sobre la vida privada del autor para comprender a profundidad su obra.

En este sentido, el lenguaje del texto se compone por enunciados, unidades de expresión cargadas de registros y componentes comunicativos. Para este autor, no se requiere la identificación de la persona que escribe, pero sí de un sujeto comunicativo que “no” busca expresarse más allá de lo contenido en el enunciado.

Desde el enfoque de Bajtín (1952), los enunciados están compuestos por los siguientes elementos:

- **Contenido temático:** se caracteriza por llevar los trazos ideológicos del enunciado, es decir, la representación de la realidad que el autor ha capturado y ha sido construida en la obra por medio de un lenguaje.
- **Estilo:** se manifiesta en la manera individual que el emisor realiza la expresión de las representaciones de la realidad dentro de la obra, es el factor más personal del enunciado, y a pesar de su alta carga de subjetividad, también suele ser relativamente estable porque la forma de expresión está muy vinculada a las características del tema.
- **Estructura compositiva:** se refiere a la configuración del lenguaje que adquiere la disposición de los elementos del texto. Tiene que ver con el uso que las personas le dan a estas estructuras, las cuales, en muchos casos, obedecen a convenciones comunicativas entre la interacción de las personas y el tipo de estructura escrita usada en los colectivos sociales.

Los enunciados, como unidad de expresión, permitieron considerar el proceso lectoescritor desde la noción de *otredad*: reconocimiento del otro, como un ser diferente que condiciona la existencia del “ser humano”, condiciona mi existencia. En este proceso de lenguaje, el lector es sujeto determinante, es quien no solo le otorga sentido a la composición de la obra, sino que le permite la manifestación de la misma.

Así las cosas, la lingüística dejará de ocuparse por establecer las reglas para reproducir el signo comunicativo y comenzará a interrogarse por la relación entre el lector y el contenido de las lecturas. Los conceptos de comprensión *nomológica*, ahora se enriquecen desde un enfoque centrado en el *lector*, dando significación a su sentido de interpretación. Es decir, en el proceso de comprensión, la lectura pasa ahora a considerar la noción de la *polifonía*. El enfoque del concepto *polifónico* desplazó el paradigma del texto *cerrado*, enfocado solo en la comprensión de las estructuras internas del escrito, para desplazarlo hacia un paradigma de texto *abierto*, donde el proceso de comprensión lectora invita a la participación constante del lector, quien ahora protagoniza la construcción semántica en los enunciados.

El enunciado se presenta, entonces, como un *producto ideológico* que invita al lector a identificar cuáles son las orientaciones ideológicas desarrolladas en el panorama del escrito. Aquí, el enunciado presenta un modelo de comprensión de doble vía, donde el lector tiene una participación activa al reaccionar, anticipar o realizar hipótesis con base en la

información obtenida del texto y la estrategia de interpretación planteada por el autor que viene sugerida a través de los enunciados. Este principio dialógico, entre el lenguaje de la obra y el lector, es un componente importante para el desarrollo de este trabajo de grado, ya que se busca que el estudiante alcance a plantear estrategias de interpretación textual, por medio de preguntas (cuestionamientos inferenciales) que le conduzcan a considerar la información contenida en la lectura.

Respecto a este movimiento teórico, es importante considerar la perspectiva de Barthes (1987), quien hace referencia a la idea de “la vida del *lector* por la muerte del *autor*” (p. 7). En esta sentencia, el autor presenta una serie de cambios significativos a los elementos de modelos comunicativos vistos anteriormente: en primer lugar, con respecto al *autor*, su relevancia dentro del proceso comunicativo pasa a un segundo plano. Desde la lingüística, con la *teoría enunciativa*, es la voz del lenguaje y no la voz del autor la que relata la obra. El *escritor* no antecede a su obra, ni está por encima de ella. La obra demarca al lector un espacio interpretativo que debe recorrerse para acceder a su comprensión.

En segundo lugar, con respecto al *destinatario*, Barthes (1987) afirma que el lector es “el espacio donde se genera la relación dialéctica de la multiplicidad de voces que compone una obra escrita” (concepto de *polifonía* traído por Bajtín) (p. 4), solo en el momento en que el lector, por medio de la lectura, entra en diálogo con el texto y comienza realmente el flujo de comunicación entre ambos. Para este modelo, el acto de descodificar un texto no es suficiente para recorrer el espacio de múltiples interpretaciones que ofrece el escrito. Este autor defiende el proceso de comprensión lectora como una dinámica de participación que ocurre entre dos estrategias discursivas. La primera, la del emisor, quien presenta una idea de comprensión; y la segunda, la del destinatario, quien presenta una idea de lectura. Estas estrategias, más que referirse a las personas que participan en una determinada situación comunicativa, tienen que ver con la forma como se establece la relación dialéctica entre ambas.

Tercero, en lo que respecta a la obra, el *texto* representa una fracción ideologizada de la realidad. Dicha composición, gracias a la expresividad del lenguaje, le brinda una latencia independiente, determina una particular actualización de sus enunciados. Como propone Eco (1993), desde una posición posestructuralista, al afirmar que la obra escrita tiene una

*mecánica perezosa*, en referencia al lector que por su iniciativa debe llenar los espacios en blanco presentados deliberadamente en los enunciados, lo que demanda del lector la elaboración de inferencias para extraer los diferentes datos del texto. Según este autor, es la obra la que define el tipo de destinatario para su *actualización*, no solo por la capacidad comunicativa del lector, sino también por su potencial significativo: “El texto siempre está elaborado para que alguien lo actualice aun cuando no se espera lector alguno” (p. 245).

En conclusión, para el posestructuralismo, la obra no se constituye en una fila de palabras de las que se desprende un único sentido, teológico en cierto modo (pues sería el mensaje del Autor-Dios) Barthes (1987), sino un espacio de múltiples dimensiones en el que se relacionan y se contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es similar al original. Según este autor, el texto se compone de citas provenientes de los mil focos de la cultura, y el lector debe plantear una estrategia de comprensión lectora que le permita recorrer dichos focos. Este movimiento se afianzó como referente teórico en los estudios lingüísticos durante varias décadas, dando lugar a nuevos modelos teóricos que complementaron el dinámico e imbricado panorama de la comprensión lectora relacionada con los procesos comunicativos.

Con respecto a estas teorías más contemporáneas de los procesos de comprensión lectora, Cassany, Luna y Sanz (2003) concibe el *texto* como una manifestación verbal que produce una comunicación de manera escrita y oral, y se constituye en una unidad comunicativa manifestada por las actividades sociales en las que el hombre se desenvuelve.

Para este autor, es importante la distinción entre la comprensión lectora de *obras* de ficción y la de textos científicos, debido a la utilización que la sociedad hace de uno y otro. Para los primeros, los de ficción, la diferencia consiste en que es un proceso de divagación, interpretación y construcción de imágenes por parte del lector. La lectura puede tener cierta autonomía de interpretación con respecto a la estrategia propuesta por los enunciados de la obra. Mientras que para los textos científicos, la estrategia de comprensión debe acercarse más fielmente a la estrategia de interpretación sugerida por el texto, y precisa del lector la reconstrucción del significado unívoco del enunciado.

A estos dos tipos de comprensión lectora, este autor los denomina *lectura extensiva* y *lectura intensiva*. En la *lectura extensiva* el lector busca reforzar sus hábitos de lectura orientándose por el goce, privilegia la comprensión en el sentido global del texto. Mientras que la *lectura*

*intensiva* prioriza la comprensión del texto desde diferentes aspectos, como el reconocimiento de las ideas principales y secundarias, las reflexiones gramaticales, entre otras. Para ambos modos de lectura, la intencionalidad o propósito con el que el lector aborda el texto es determinante para establecer si el proceso de comprensión lectora se planteará desde iniciativas subjetivas o si se requerirá aplicar diferentes estrategias de lectura para la interpretación fiel del texto, según el propósito con el que fue escrito.

De esta manera, se espera que el estudiante aprenda a elegir o elaborar estrategias de interpretación para acceder al contenido de la información. Como señala Solé (2003), al asignar un papel activo al *lector*, aporta con su conocimiento previo nuevas expectativas y experiencias a la construcción del sentido textual. Así, el *lector* determina cuándo requiere la implementación de una estrategia interpretativa o no, y se convierte en un emisor de inferencias que le conducen a la comprensión, en la medida que sean eficaces dichas estrategias.

Resulta ser, entonces, que las nuevas teorías respecto a la lectura desencajen al lector de su plano netamente descodificador y pasivo para hacerlo partícipe de la construcción semiótica del texto. Cassany et al. (2003) complementa afirmando que, “además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia, desarrolla en parte, su pensamiento” (p. 195).

Esta idea de lector activo es la más conveniente para este trabajo y se enriquece con los enfoques de interpretación **interactiva** y **cooperativa**, de los cuales se hablará más adelante en este marco teórico. Ambos planteamientos se hacen trascendentales como referencias teóricas, pues consideran el aprendizaje como un producto mediado entre una estrategia de comprensión y la construcción de un significado, todo liderado por el lector. Así que permitir que los estudiantes adquieran identidad, independencia en sus procesos lectoescritores y aprendizajes, los invita a ir más allá de las lecturas y espacios ofrecidos por el área de Castellano en la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo.

## 4.2 Niveles de comprensión lectora

Los lineamientos del MEN desde el año 1998, definen la comprensión lectora como un proceso mental de construcción personal del significado del texto, mediante interacción activa con el autor. Según el grado de interacción establecido con el texto, se puede presentar una clasificación que va desde los niveles básicos de comprensión hasta los más complejos. En los niveles inferiores o básicos de comprensión se destacan actividades como el conocimiento de signos, reconocimiento de elementos fonéticos y composiciones verbales superficiales. Mientras que en los niveles de lectura más elaborados, se identifican operaciones mentales más complejas, como identificar las estructuras mentales presentadas por personajes o relatores de la obra con relación a los valores colectivos, estructuras económicas, rasgos sociales, etc.

Los planteamientos de Oviedo (2015) complementan la escala de comprensión lectora por niveles del MEN. Este autor afirma que las escalas o niveles de lectura no se establecen según el grado de interacción que el lector tiene con el texto, pero sí con la dificultad de las actividades mentales que él logra desempeñar durante las lecturas. Para este autor, la escala de acciones mentales arroja una organización similar a la adoptada por el MEN en los tres niveles de comprensión lectora: *literal*, *inferencial* y *crítica*.

Otra diferencia radica en que Oviedo (2015) complementa la escala con otros dos niveles más: uno primario, en el que las acciones mentales están dirigidas a identificar la secuencia de letras que corresponden al tipo de idioma que construye el texto, al que llama *reconocimiento de la grafía*, y se ubica por debajo del *nivel literal* del modelo del MEN. Por otra parte, el nivel superior, conocido como *producción textual*, se ubica por encima del nivel de lectura crítica, ya que en este nivel, el lector debe redactar lo leído y articular sus conocimientos previos con los conocimientos adquiridos de la lectura. El nuevo producto de aprendizaje es resultado consciente de un cierre de la brecha cognitiva entre un conocimiento y el otro.

Cabe mencionar que para este trabajo de investigación, los dos niveles complementarios mencionados por Oviedo (20015), solo se emplearon como complemento teórico, mas no se tuvieron en cuenta para el diseño de la secuencia didáctica. Por requerimientos de estandarización nacional y directrices estatales, se establece para esta investigación el modelo

de niveles presentado por el MEN en los documentos expuestos en línea, los cuales fueron complementados con los aportes de otros autores para robustecer las características de estos tres estadios de comprensión lectora.

De manera que, para no discrepar entre los distintitos planteamientos de los autores mencionados, en lo que se refiere a las actividades que componen cada uno de los niveles de la comprensión lectora, en esta investigación se adopta la postura que presenta Cassany et al. (2003). Este autor precisa que los niveles de comprensión lectora, lejos de distanciarse, debido a las diferentes posiciones teóricas que explican su origen y alcances, convergen en una naturaleza en común, la cual consiste en que la organización de los niveles de comprensión se movilizan desde las estructuras mentales sencillas hacia estructuras mentales más complejas. Esta organización de estructuras mentales y las operaciones que componen cada una de ellas, se conocen como *Scaffolding* o *andamiaje*. Estos procesos de lenguaje tienen un enfoque constructivista.

Específicamente, el autor hace referencia al modelo de comprensión lectora en su obra *Enseñar Lengua*, en la que identifica cuatro niveles que, haciendo un paralelo con la escala presentada por el modelo del MEN, tendrían la siguiente relación: ejecutivo (**nivel literal**), funcional (**nivel literal**), instrumental (**nivel inferencial**) y epistémico (**nivel crítico**).

#### **4.2.1 Nivel literal**

Es definido por el MEN (2010) como un desempeño básico de comprensión lectora. Este nivel

(...) se debe trabajar con los estudiantes, ya que esto permitirá extrapolar sus aprendizajes hacia los niveles superiores de comprensión, además, sirve de base para alcanzar una óptima comprensión del texto, pues este nivel se enfoca en el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto (p. 3).

Este nivel se relaciona con e2010l que Cassany et al. (2003) denomina *nivel ejecutivo*, que es la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa. Esto implica el conocimiento de un sistema de códigos, como una competencia en su uso.

En el caso de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo, como podría acontecer en otras instituciones, el enfoque comunicativo está centrado en la enseñanza de procesos de lectura en los primeros niveles escolares con habilidades de descodificación y conversión fonética. En este sentido, actividades como lectura en voz alta, dictados, ejercicios ortográficos, comprobaciones de la adquisición del código y demostraciones de conocimiento de las reglas que regulan la creación de frases, se convierten en ejercicios canónicos de las clases de Lengua Castellana. Cuando el niño demuestra habilidades al respecto, a partir de ese instante y en adelante, serán ellos los responsables de pulir sus habilidades de comprensión lectora por cuenta propia, pues en los grados siguientes, algunos docentes se limitarán a evaluar el producto de las lecturas hechas por los estudiantes, mas no a valorar el proceso de sus aprendizajes como una evidencia del desarrollo del conocimiento.

Por otro lado, este primer nivel de comprensión del modelo del MEN se relaciona con el segundo nivel propuesto por Cassany et al. (2003), el *funcional*, ya que se aprecia la lengua escrita como un hecho de comunicación interpersonal que permite comprender y resolver situaciones comunicativas cotidianas, por tanto, requiere del lector el reconocimiento de cierto tipo de características escritas. Los textos condicionados por su transacción social obedecen a ciertas configuraciones impresas. El lector en este nivel precisa tener conocimientos de su contexto sociocultural, además de los conocimientos requeridos para la adquisición de un código escrito.

Pistas para formular preguntas literales:

- ¿Qué...?
- ¿Quién es...?
- ¿Dónde...?
- ¿Quiénes son...?
- ¿Cómo es...?
- ¿Con quién...?
- ¿Para qué...?
- ¿Cuándo...?
- ¿Cuál es...?
- ¿Cómo se llama...?





#### 4.2.2 El nivel inferencial

Este nivel es el siguiente en relación con la complejidad que demanda del lector, ya que requiere establecer relaciones entre las partes del texto y su contenido, con el propósito de inferir información del texto, expresada de manera implícita (Pinzas, 2007). Aquí la lectura va más allá del texto superficial y debe comprender la intención de la obra por medio del razonamiento, además de descodificar, interpretar la información de la lectura. Así pues, cuando el lector hace una comprensión inferencial a partir de una pobre comprensión literal, es muy probable que tengamos una escasa información (Pinzás, 2007).

Para esta escala, Cassany et al. (2003) propone el nivel *instrumental*, el cual se relaciona estrechamente con el nivel inferencial presentado en el modelo del MEN, pues ambas escalas están orientadas a utilizar el lenguaje para identificar y determinar la información explícita e implícita del texto. Es decir, ambos niveles proponen al lector desarrollar habilidades lectoras para ser aplicadas como herramientas para acceder al aprendizaje. El autor expone las particularidades de trabajar este nivel de comprensión en el aula, que en sí representa un gran desafío para cualquier docente de área. Desafío que se recorre en esta investigación, en la medida que se evidencia esta problemática en la institución educativa, pues los estudiantes deben resolver una consigna escrita y requieren hacer uso del lenguaje para entenderla, con el propósito de solucionarla. Según el área de conocimiento, el estudiante debe saber interpretar los enunciados escritos, el vocabulario especializado, la silueta de la composición, entre otros aspectos. La competencia en las habilidades lectoescritoras es la vía de acceso a los saberes que comparten los demás campos del conocimiento, pues es donde los estudiantes requieren tener una familiaridad con estas estructuras del lenguaje, propias de cada disciplina. Para la enseñanza de este nivel de lectura, se requiere que el docente considere las siguientes habilidades para trabajar:

- Deducir enseñanzas y mensajes.
- Plantear ideas fuerza sobre el contenido.
- Reconponer un texto variando hechos, lugares.
- Inferir el significado de palabras.
- Deducir el tema de un texto.
- Elaborar resúmenes.

- Prever un final diferente.
- Inferir secuencias lógicas.
- Interpretar el lenguaje figurativo.
- Elaborar organizadores gráficos.

Pistas para formular preguntas inferenciales:

- ¿Qué pasaría antes de...?
- ¿Qué significa...?
- ¿Por qué...?
- ¿Cómo podrías...?
- ¿Qué otro título...?
- ¿Cuál es...?
- ¿Qué diferencias...?
- ¿Qué semejanzas...?
- ¿A qué se refiere cuando...?
- ¿Cuál es el motivo...?
- ¿Qué relación habrá...?
- ¿Qué conclusiones...?
- ¿Qué crees...?

### **4.2.3 El nivel crítico**

El MEN (1998) caracteriza este último nivel de comprensión lectora teniendo en cuenta que el lector ya tiene habilidades en la elaboración de argumentos que sustentan sus opiniones sobre lo que lee. Para esto se requiere que los docentes promuevan un clima de diálogo, un buen ambiente en las actividades que favorezca la participación democrática de todos los estudiantes en el aula. Además, el MEN adjunta una serie de cuestionamientos que ayudan a la formulación de criterios con base en la información leída.

Al establecer las similitudes con el modelo de Cassany et al. (2003), se encuentra que este autor denomina a este nivel como *epistémico* y se refiere a la adquisición de este proceso de lenguaje como “una forma de pensar y de usar el lenguaje, de manera creativa y crítica. La

estructuración del lenguaje y ordenación del pensamiento se encuentran en perfecta armonía y una está al servicio de la otra” (p. 43).

Si bien la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo ya empieza a tener en cuenta, para la enseñanza del área de Lengua Castellana, los niveles literal e inferencial, en menor medida, todavía es extraño encontrar en los planes de estudio el trabajo con los tres niveles de lectura. Al parecer, para algunos docentes, la enseñanza del nivel crítico solo tiene lugar en el momento en que el estudiante domina los dos niveles anteriores. El nivel crítico se ha tenido presente al momento de la elaboración de la SD, por ejemplo, en el diseño del formato de la tabla de conocimiento, en el que los niños registran sus saberes previos sobre el tema de la lectura, luego registran los conocimientos obtenidos en el ejercicio, y finalizan con la escritura de los datos que más generaron curiosidad o ganas de conocer a profundidad. En estas tablas de contenido los estudiantes dejaron en evidencia los argumentos que tuvieron al emitir sus juicios respecto a lo leído y no quedarse en la llana manifestación de sus opiniones.

Pistas para formular preguntas de criterio:

- ¿Crees que es...?
- ¿Qué opinas...?
- ¿Cómo crees que...?
- ¿Cómo podrías calificar...?
- ¿Qué hubieras hecho...?
- ¿Cómo te parece...?
- ¿Cómo debería ser...?
- ¿Qué crees...?
- ¿Qué te parece...?
- ¿Cómo calificarías...?
- ¿Qué piensas de...?

### **4.3 Estrategias de lectura**

De acuerdo con Cassany et al. (2003), “la lengua es un vehículo de aprendizaje y debe ser aprendida para permitir la construcción de este” (p. 243). Por consiguiente, para tal construcción se requiere que el estudiante aprenda a elaborar estrategias de comunicación

que le permitan acceder al saber. Este autor, en su modelo teórico de comprensión textual, denomina a este proceso como *modelo de comprensión interactiva*, el cual sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre la información que el lector lee y lo que ya sabe del tema. De manera que, al final del ejercicio, el lector tiene como conclusión una nueva imagen mental producto del intercambio de su saber previo con la información expuesta progresivamente en el texto. Estas construcciones mentales permitirán que los jóvenes avancen hacia la elaboración de estructuras cognitivas más elaboradas.

Por otro lado, es importante destacar que durante la lectura, los jóvenes pueden decidir en qué momento prescindir de una información no comprendida y seguir adelante con el texto, sin revisar lo leído, en tal caso, terminarán padeciendo lagunas conceptuales en sus procesos de comprensión del texto. Así como lo menciona Solé (1992), desde un enfoque constructivista de la comprensión, el niño se encuentra en situaciones en las que la comprensión del contenido deber ser completa y fiel a la estrategia de interpretación presentada por el texto. Tal es el caso de las lecturas con propósitos académicos, que requieren un pensamiento estratégico para plantear una acción eficaz, con el fin de transferir información contenida y/o requerida del escrito hacia su entendimiento.

En consecuencia, quien lee debe ser capaz de interrogarse sobre lo que comprende, cuestionar su manera de adquirir el conocimiento para modificarlo cuando lo requiera. Estos pensamientos estratégicos son necesarios para aprender desde el texto y se encuentran en un plano superior de lectura (Solé, 1992). Esto es precisamente lo que pretende aportar el presente trabajo, brindarles a los estudiantes espacios para que reflexionen sobre estos ejercicios metacognitivos en sus aprendizajes durante las lecturas.

Como se expondrá más adelante, dentro del área de Lenguaje, el aprendizaje de las estrategias de lectura está condicionado por la mediación entre el docente y los estudiantes. Cassany et al. (2003), desde el enfoque sociocultural, sostiene que si pensamos el aprendizaje de la lengua como la adquisición y desarrollo de estrategias necesarias para la construcción del aprendizaje, se puede inferir el protagonismo del alumno durante este proceso de construcción. Sin embargo, para lograr esto, se requiere que el docente sea orientador y mediador de las lecturas con dinámicas como dar instrucciones de las consignas, corregir malentendidos, aconsejar las decisiones de los niños, retroalimentar las respuestas de los

niños, etc. Es decir, estar realmente inmerso en el aprendizaje del alumno, y este a su vez es quien debe estar verdaderamente activo (hablar, leer, discutir, etc.) en la construcción de su conocimiento.

Queda claro que en la enseñanza de estrategias de lectura, el docente debe ir más allá de códigos lingüísticos, reglas de funcionamiento y composición. Se requiere que lleve al estudiante a identificar la sociedad como el contexto real donde se genera, se modifica y da continuidad a todos los procesos de lenguaje. Debe orientar las lecturas identificando conductas lingüísticas, como factores de análisis de un estatus social, el rol adquirido en un contexto, la profesión, el sexo, etc., y otras condiciones de situación social (Cassany et al., 2003).

Se ha establecido en el presente trabajo que la enseñanza de este proceso debe orientarse bajo tres fases: un antes, un durante y un después de la lectura (Solé, 1992); sin embargo, estas fases no son un protocolo o fórmula que deba seguir el estudiante en cada ejercicio de lectura. Los ajustes que el joven requiera para aplicar dichas estrategias eficazmente, dependerán del objetivo o propósito que se haya planteado.

#### **4.3.1 Antes**

En esta fase, se sugiere que el docente establezca aspectos motivacionales frente al ejercicio de lectura. Se recomienda un espacio para estudiantes y docentes, con el fin de identificar el propósito del ejercicio y dialogar sobre cuáles son las intenciones que se persiguen con el texto. Es importante que el docente haga notar del texto, las estructuras que tengan relación con el entorno social o experiencias de vida dentro de la comunidad de los estudiantes. El contexto social del joven tendrá mucha importancia, ya que con base en este, el docente hará las referencias temáticas, ejemplificaciones, etc. El docente debe saber despertar la curiosidad hacia el contenido del texto, en la medida que el contenido de la lectura sea relacionable para los estudiantes.

Lo que prima en esta fase es generar en el lector la activación de sus conocimientos ya adquiridos, pues entrarán en tensión al momento de yuxtaponerse con los saberes presentados en las lecturas. El estudiante debe cooperar con el texto para activar todos sus significados, pero para lograrlo, el docente debe mediar su lectura. Para ello, el niño puede establecer

predicciones a partir de elementos paratextuales, como los títulos de encabezado, figuras, gráficas y demás elementos que suelen acompañar el texto (Solé, 1992).

En resumen, en esta fase es importante que los niños tengan un momento de sensibilización hacia los elementos compositivos de la lectura, permitirle al estudiante dotarse de objetivos e intenciones de lectura y activar sus conocimientos previos para que sean determinantes en la aplicación de una buena estrategia de interpretación. Para Cassany et al. (2003), el proceso de lectura se pone en marcha antes de empezar a percibir propiamente el texto, cuando el lector empieza a plantear sus expectativas de lo que va a leer: tema, tipo de texto, tono, etc. En este punto, el niño ya ha comenzado a establecer percepciones del texto. De hecho, según el autor, “toda la experiencia de lectura que hemos acumulado durante nuestra vida está grabada en la memoria a largo plazo” (p. 204).

#### **4.3.2 Durante**

Para Solé (1998), esta etapa es la más importante, pues se focaliza en el ejercicio mismo de la lectura; además, se enfoca en elaborar inferencias de acuerdo con las estrategias de interpretación indicada por el texto. El lector debe formular preguntas que recapitulen la información obtenida hasta el momento. Según Cassany et al. (2003), desde las primeras percepciones que obtenemos del texto, empezamos a verificar las hipótesis de significado que habíamos formulado antes de empezar a leer. Durante la lectura, el contraste que genera la información que se obtiene del texto con los datos ya conocidos del tema, permitirá elaborar predicciones que los lleve a confirmar o rectificar los datos del escrito, para así ajustarlos a su nueva realidad.

Es importante que dentro del diseño de la SD se presenten instancias en las que el joven tenga la oportunidad de observar con atención cómo se desarrolla el ejercicio de lectura. Por tal razón, el docente tendrá un espacio para modelar las lecturas seleccionadas; no solo leerá en voz alta, sino que buscará relatar los procesos mentales que toman lugar durante la lectura. Si bien el ejercicio puede ser un poco extenso, es fundamental que los estudiantes aprecien que el proceso de comprensión lectora se mueve más en el ámbito cognitivo que en el fonético.

### **4.3.3 Después**

En esta fase, el estudiante logra la identificación del tema del texto, también establece relaciones entre el sistema de ideas principales y secundarias. En el primer caso, el tema constituye la superestructura y puede ser expresada a través de una palabra o sintagma; mientras que la relación entre las ideas principales y secundarias se expresa generalmente por medio de enunciados (Solé, 1992). En esta fase, el estudiante representa su comprensión entre las ideas contenidas en el texto por medio de un resumen o lecturas afines que le permitan extender el conocimiento ya adquirido.

Este complejo proceso estratégico de lectura finaliza cuando el lector consigue formarse una representación mental del texto, según los objetivos que se haya planteado con la lectura (Cassany et al., 2003). Por ejemplo, si el propósito es buscar argumentos sobre un tema, la lectura se detiene cuando el lector ha conseguido realizar una lista mental con suficientes argumentos que pueda referirse.

En resumen, las estrategias lectoras son aplicadas para desarrollar en los estudiantes procesos metacognitivos, y les permiten ser conscientes de su aprendizaje y autónomos frente al desarrollo de sus competencias lectoras. Es cierto que el proceso de lectura puede caer en mecanizaciones y procesos de comprensión automáticos, pero las estrategias de lectura se manifiestan cuando el lector es sensible a una dificultad en su proceso de comprensión del texto. Es decir, en el momento en que la lectura presente interferencias para su entendimiento, será la señal para que el estudiante comience a pensar su lectura de manera estratégica.

### **4.4 Sobre la interacción y la cooperación textual**

Frente a los modelos más referidos de comprensión textual, podemos encontrar dos que se han desarrollado con bastante amplitud: “*bottom-up* y *top-down*” (Solé, 1992, p. 48). El primero se refiere a un proceso de comprensión textual ascendente y jerárquico, donde el lector parte de la identificación de estructuras gramaticales sencillas para luego identificar e interpretar estructuras gramaticales y discursivas más complejas. Mientras que el segundo es un proceso de interpretación descendente, igualmente jerárquico, donde el lector parte de su bagaje cognitivo y cultural, *presaberes*, que le permitirá realizar ciertas operaciones



cognitivas durante la lectura, como hipótesis, anticipaciones e inferencias, las cuales le ayudan a verificar la información, entre otros.

Aunque el planteamiento del segundo modelo es lo que más se acerca a los objetivos de este trabajo, su orden jerárquico y estructurado condiciona el modelo dinámico de comprensión lectora que se pretende trabajar con los jóvenes. Por ello, se requirió de un modelo distinto que diera respuestas a un proceso de comprensión lectora más activo, que permita al lector presentar un planteamiento o replanteamiento estratégico de lectura en el momento de interpretar los enunciados del escrito.

Para este caso, Adams y Collins (1982) plantean el concepto de *enfoque interactivo*, un proceso en el que el lenguaje es comprendido como un desempeño activo. No solo trasladar grafemas a palabras. Para esta comprensión intervienen: la forma, el contenido, las expectativas del lector frente al texto y sus conocimientos previos. Este enfoque exige de los lectores movilizar sus presaberes hacia la construcción de un conocimiento nuevo, mediado por la lectura. Para estos autores, la comprensión lectora es un ejercicio para elaborar estrategias de comunicación e interpretación, que le permitirán acceder a un nuevo saber dado por el texto. Para Cassany et al. (2003),

(...) es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y a partir de las diferencias que el encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente (p. 204).

Respecto al concepto de una comprensión textual mediada por estrategias, Eco (1993) la incluye dentro de su modelo de *cooperación textual*, en el que las estrategias textuales son definidas como una forma de operación mental, donde el lector genera una hipótesis sobre el *autor modelo*. Para este autor, esta cooperación se establece entre dos estrategias: el *autor modelo* y el *lector modelo*: “Para la configuración del autor modelo el lector debe identificar ciertas huellas textuales que involucran su universo enciclopédico, el universo de saberes que tiene el destinatario frente al texto” (p. 92).

Con respecto al *autor* y al *lector modelo*, Eco (1993) los refiere como estrategias discursivas, pero no hace mención a los sujetos propiamente actuantes en el proceso de comunicación, sino al planteamiento de interpretación dado por el autor y el planteamiento de escritura

identificado por el lector, implicando una interpretación, una dialéctica entre ambas estrategias: la discursiva y la interpretativa.

Si bien los modelos de *cooperación textual* y el *modelo interactivo* promueven ante todo una participación activa del lector –ya que es el niño quien plantea los propósitos de lectura, además de las estrategias para su comprensión–, también priorizan actividades extensionales en el texto y requieren del niño un uso estratégico de estas actividades, que no se implementan como un instructivo de pasos, sino que él mismo debe juzgar con cuáles estrategias interactuar según el texto, dependiendo de la conveniencia.

#### **4.5 Las inferencias**

Para Ripoll-Salcedo (2015), el término *inferencia* se adapta a distintos campos del conocimiento, tomando características propias de cada disciplina. Si bien cada una de estas disciplinas define lo que es una inferencia, se puede establecer entre ellas que, en común, consideran las inferencias como la formación de una conclusión a partir de datos disponibles.

En la misma línea, Cassany et al. (2003) define las inferencias como habilidades para la comprensión de algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar las lagunas de interpretación que por diversas causas aparecen en el proceso de lectura, sea porque el lector desconoce alguna palabra, porque el escrito presenta errores tipográficos, porque se ha perdido una parte del texto o por cualquier otra causa. En estas circunstancias, el buen lector hace uso de todas las huellas textuales identificadas en el escrito y las usa para identificar un significado coherente con lo expuesto; de lo contrario, se verá forzado a consultar las definiciones cada vez que desconozca un término, haciendo del ritmo de la lectura un proceso lento y fatigoso. La inferencia se considera una habilidad que invita al desempeño activo y autónomo del estudiante en el proceso de lectura.

Este trabajo de investigación robustece el concepto de inferencia, al incluir las dinámicas de funcionamiento expuestas por Eco (1993), quien las denomina *frames* o *encuadres*. Este autor las considera estructuras de datos de nivel “enciclopédico” usadas tanto por el lector como por el autor para entablar sus correspondientes estrategias dialécticas. Según el autor, los *encuadres* son utilizados para representar una situación comunicativa estereotipada que

está en una fase de transición. Se trata de un *encuadre* recordado que debe tomar forma a la realidad comunicativa, cambiando, si fuese necesario, ciertos detalles. Estos contienen una cantidad de información referente a lo que alguien puede esperar que ocurra a continuación. En palabras del autor, "... son elementos de *conocimiento cognitivo*, representaciones sobre el "mundo", que nos permiten realizar actos cognitivos como percepciones, comprensión lingüística y acciones" (p. 113).

Desde el enfoque de lectura interactiva, Solé (1992) refuerza el concepto activo de las inferencias, al afirmar que el lector es un emisor de inferencias que lo conducen a la comprensión del texto. Este proceso de elaboración de inferencias es proporcional al nivel de comprensión lectora. Exige del lector realizar de manera continua la validación de sus inferencias a lo largo de la lectura. Según la autora, en la medida que la comprensión textual esté atada al grado de entendimiento de la información implícita, la inferencia llegará a considerarse una herramienta útil al momento de leer, será una auténtica clave en el ejercicio de la lectura.

Para este trabajo, las inferencias son tenidas en cuenta como operaciones mentales que requieren, de parte del lector, un reconocimiento de la información previa e implícita en el texto, debe realizar actividades extensivas para completar los vacíos que deja el enunciado intencionadamente por el autor o, de acuerdo con Cassany et al. (2003), "por otros inconvenientes como pueden ser los errores de imprenta, falta de una parte del texto, etc." (p. 42). Estas operaciones cognitivas son herramientas con las cuales el docente propone a los estudiantes entrar en un proceso de interpretación del texto, como una forma de estrategia lectora. A través de la elaboración de cuestionamientos con base en la información contenida en el texto, las inferencias se clasifican según su nivel de complejidad operacional, a nivel cognitivo. A mayor complejidad de la pregunta, mayor el nivel de la inferencia.

#### **4.5.1 Tipos de inferencias**

Este trabajo tuvo como referente teórico, para el diseño de la SD, los cinco tipos de inferencias de Ripoll-Salcedo (2015), cuya configuración, más que obedecer a una jerarquía de orden, la rige la complejidad de las operaciones mentales que son correspondientes para cada tipo.

#### **4.5.1.1 Tipo I**

Este tipo de inferencias responde a preguntas como ¿a qué (a quién) se refiere?, ¿de qué (de quién) habla el texto cuando dice...? o ¿qué significa la palabra... según el texto? La implementación de estas inferencias demanda de parte del destinatario un conocimiento sintáctico, semántico, reconocimiento de las categorías gramaticales básicas, junto con un vocabulario amplio en términos de sinónimos y antónimos y un lenguaje enciclopédico competente.

Es importante mencionar que en este tipo de inferencias se indaga por los elementos referenciales o expresiones comunicativas que hagan mención en el texto. Además, se busca relacionar una acción con un sujeto sobreentendido o ya dicho con bastante anterioridad. Su función principal es referenciar. Le brinda al lector un sentido de cohesión en el texto, al conectar los referentes textuales con sus significados, más aún cuando este significado puede presentarse ambiguo o desconocido para el lector, teniendo así la oportunidad de aventurarse a dar significados a términos o expresiones desconocidas, con base en la información dada por el mismo texto.

#### **4.5.1.2 Tipo II**

En esta clase de inferencias se cuestionan aspectos de causa-efecto y se busca resolver preguntas como ¿por qué? o ¿qué relación existe entre los elementos expuestos en los enunciados? Este nivel requiere del lector un conocimiento de los mecanismos de la naturaleza en sus distintas manifestaciones, como del funcionamiento de sí y de su entorno.

De igual forma, este nivel indaga por un conocimiento explicativo. El autor señala que entre las funciones de las inferencias de este tipo, se encuentran proveer sentido lógico al texto, ayudar a identificar rasgos comportamentales y garantizar la cohesión del texto. También demanda un conocimiento de las relaciones causa-efecto en lo que respecta a la naturaleza del comportamiento humano a nivel psicológico y biológico. Este nivel permite al lector relacionar una emoción o comportamiento expuesto en el texto con los posibles orígenes y probables desenlaces que tendrán lugar más adelante en el texto.

### **4.5.1.3 Tipo III**

Este tipo de inferencias resuelve preguntas como ¿qué sucederá? o ¿qué se puede predecir sabiendo que...? Estas inferencias tienen una relación muy estrecha con algunos rasgos de las de tipo II, pues implica cierto funcionamiento mecánico el indagar en la lectura aspectos relevantes que aparecerán en el futuro. Al elaborar predicciones según lo leído, el lector construye una hipótesis que puede o no tener un sentido conectivo con las ideas principales del texto.

Aunque las inferencias tipo III comparten un enfoque causal con las del tipo II, se distancian de estas, pues sus aportes no precisamente van de la mano con la cohesión e ilación del texto. Se puede identificar que entre sus funciones está plantear hipótesis sobre acciones y sucesos, las cuales se irán validando o desmintiendo durante el ejercicio de lectura, incluso busca identificar nuevos elementos del texto para elaborar predicciones con base en la información obtenida.

### **4.5.1.4 Tipo IV**

A este tipo de inferencias le corresponden preguntas de carácter informativo con relación al tiempo, lugar, manera, etc.: ¿Cuándo?, ¿dónde? o ¿cómo? Para que las inferencias tipo IV se produzcan, es necesario que el lector tenga un conocimiento de su cultura en general, de las tipologías discursivas y textuales, entre otras.

Es decir, en los interrogantes anteriores se indaga para detallar alguna característica de la información precisada explícitamente o no. Así, estas inferencias buscan brindar información al lector sobre algún detalle evocado en el texto. Las características de la información serán variadas, organizadas en categorías como espacio, persona, lugar, tiempo, color, etc.

### **4.5.1.5 Tipo V**

Para este tipo de inferencias se consideran los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el propósito de este texto?, ¿qué quiere decir todo esto? o ¿qué enseñanza me deja la lectura? Este nivel requiere del lector conocimientos sobre los géneros y las figuras literarias, además del

conocimiento sobre el tema en contexto y del texto. En las inferencias de este tipo, la lectura opera con más actividades mentales que en las anteriores.

Este tipo de preguntas pretenden considerar los elementos formales y composicionales del texto como una unidad, o una gran parte de esta. Aplicar esta clase de inferencias ayuda al lector a interpretar distintas formas del lenguaje figurado: alegorías, ironías, metáforas, etc. También se utiliza este tipo de cuestionamientos para encontrar una moraleja o una enseñanza del texto. Es decir, el lector debe asegurar una comprensión totalitaria de la lectura, la cual, por lo general, se termina de identificar al final del proceso de comprensión del texto.

#### **4.6 Los textos expositivos y el enfoque sociocultural**

Es importante reconocer que en el estudio de la lectura como proceso del lenguaje, se ha construido una variedad de planteamientos que buscan explicar este proceso comunicativo en sus orígenes y dar razón de los cambios venideros en razón de su naturaleza. Si bien la mayoría de estos enfoques fueron previamente descritos al comienzo del marco teórico, es el enfoque sociocultural el que se ha tenido en consideración para el planteamiento de este trabajo.

Para Bajtín (1952), las formas orales y escritas del lenguaje se originan y concretizan entre las personas al interactuar entre sí, dependiendo, claro, de sus ámbitos colectivos. Esto implica que el docente, durante la enseñanza-aprendizaje de este proceso lector, debe enfocarse en reconocer y considerar también las configuraciones sociales inmanentes en el texto. El conocimiento de estos elementos extensivos forma parte de la lectura y condiciona el eficaz desarrollo de las competencias interpretativas de los estudiantes.

En este sentido, para el propósito de esta SD, el planteamiento del enfoque sociocultural es muy conveniente por dos grandes razones: en primer lugar, favorece la selección del texto expositivo como tipología a trabajar en la investigación, dado el amplio uso que se le da a estos tipos de textos en las aulas escolares y comunidades académicas, como estructura de expresión y de difusión. En segundo lugar, permite reflexionar sobre la configuración de los elementos extensivos del texto y su contenido. Un gran porcentaje de las comunidades académicas socializan sus resultados de estudio en ese tipo de textos, dada la interacción con el contenido y su rápida exposición.

Para Barreyro, Injoque-Ricle, Álvarez-Drexler, Formoso y Burin (2017), los textos expositivos buscan informar al lector sobre nuevos conceptos, realidades abstractas y aportar información técnica. Los textos expositivos en contraste con los textos narrativos, podrían manifestar *estructuras retóricas* más diversas, pues la configuración del enunciado se construye en función de su intención comunicativa. A menudo los textos expositivos presentan datos, conceptos, ideas, eventos, fenómenos, etc., utilizando patrones de organización, tales como: (a) por definición, (b) por comparación y contraste (también denominado similitudes y diferencias), (c) por problema-solución, y (d) por listado cronológico y descripción de procesos.

Al respecto, algunas investigaciones sobre el tema muestran que los niños, aun con pocos conocimientos sobre los contenidos abordados en textos expositivos, logran una comprensión más profunda cuando se les enseña a ser conscientes de dichas estructuras textuales (Best, Floyd y McNamara, 1996). Este tipo de configuraciones textuales permanecen desconocidas hasta que los niños alcanzan su segundo ciclo en educación primaria. Estos autores han identificado que los niños más competentes reconocen con mayor facilidad las estructuras expositivas, lo cual les ayuda a comprender tanto la organización del texto como las relaciones entre las ideas presentadas de forma explícita e implícita.

De manera que, cuanto más contacto tenga el estudiante con las diferentes configuraciones expositivas usadas en los colectivos académicos, mayor será la probabilidad de formarse un lenguaje significativo, una representación mental coherente con la configuración del texto leído, así desconozca el contenido del mismo. Dichas estructuras en los textos expositivos pueden referirse a los esquemas, títulos, subtítulos, negrita, cursivas, etc. Elementos que pueden ser o no sujetos de análisis por parte del estudiante, pero de igual manera permanecen vinculados al contenido.

En contraste, para Eco (1993), las proposiciones narrativas se presentan con todas las características de las aserciones, salvo que el hablante no se compromete con la realidad de las mismas ni de su capacidad para probarlas. Para este autor, en los textos *narrativos* es posible postular una serie de operaciones interlocutoras con las cuales podremos no estar obligados a coincidir con valores definitivos de verdad latentes en el texto —entendiendo la realidad como la representación fragmentada de un espacio social que corresponde a una

época y a unas representaciones cambiantes del individuo—. Caso contrario a la comunicación escrita en textos *no narrativos*, en los que los elementos sí pretenden asignar valores definitivos de la realidad.

En la actualidad, los textos expositivos obedecen a formas organizativas y retóricas pertinentes para la comunidad académica. Si bien este tipo de textos son utilizados para transmitir información en los contextos escolares, pocas veces se han empleado como objeto de estudio. Por lo cual, los estudiantes padecen el desconocimiento de estos componentes textuales y sus funciones.

#### **4.7 Sobre la interdisciplinariedad de la lectura en la escuela**

En las diferentes áreas de conocimiento, como actividades humanas, el lenguaje se manifiesta en formas de enunciados concretos. Dichos enunciados se componen de términos de contenido, estilo y una estructura composicional. De hecho, cada área de conocimiento tiene sus formas particulares de representación y organización de la información (Bajtín, 1952), lo que evidencia la importancia de conocer las formas organizativas y composicionales del texto según las diferentes áreas de estudio. Estudiar el lenguaje propio de cada asignatura, más allá del área de Lenguaje, aboga por que los docentes, desde sus especialidades, aporten a la construcción de un lenguaje significativo en el área, precisamente lo requerido por los niños para la identificación y construcción de saberes desde textos especializados. Este lenguaje académico tiene diferentes configuraciones textuales, preferencias al usar a ciertas tipologías textuales, que obligan a replantearse desde el currículo, la enseñanza del lenguaje de manera mancomunada con otras áreas del saber.

Respecto al lenguaje como herramienta principal para la adquisición del conocimiento e instrumento para las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, varios autores afirman que la competencia en el uso del lenguaje es una habilidad que desborda los alcances de una sola área de enseñanza. Isaza y Castaño (2010), por su parte, afirman que el objetivo de enseñar un lenguaje debe ser competente a cada asignatura, dejando el campo abierto a todas las áreas de conocimiento para que construyan y desarrollen en el estudiante un lenguaje capaz de dialogar con lo expuesto en los textos.



Es importante que los docentes se centren en el desarrollo de competencias comunicativas, para activar el conocimiento de los niños según las estructuras escritas y las tipologías textuales destacadas en cada área del saber. Se trata, en fin, de transformar las actividades de escucha, habla, lectura y escritura hacia un objetivo de reflexión y de planificación común desde las distintas asignaturas. Es decir, “plantear actividades que ayuden a los alumnos a tomar conciencia de sus formas de hablar y de escribir en cada área y mejorar sus conocimientos sobre ellas, y viceversa” (Sanmartí, 2002 citado en Isaza y Castaño, 2010, p. 9).

Así las cosas, las instituciones educativas deben orientar sus reflexiones hacia el fortalecimiento de los procesos del lenguaje, no solo desde los componentes gramaticales y lingüísticos de las lecturas, sino también desde los componentes intencionales del texto, el análisis de los aspectos socioculturales representados en ciertos convencionalismos que configuran los textos escritos y los elementos simbólicos que representan a comunidades académicas con cierto tipo de saberes, etc. Todo esto con el fin de involucrar cada vez más a la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, docentes y directivos) en proyectos que fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El propósito de la construcción de un aprendizaje significativo corresponde también al modelo pedagógico de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo, el cual es constructivista. Este enfoque aboga por un proceso de comprensión lectora interactivo, mediado por los docentes para la participación de los estudiantes, llevándolos desde las competencias comunicativas simples hacia el desarrollo de habilidades comunicativas más complejas.

## 5. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el proceso de implementación, recolección y análisis de la SD. En primer lugar, se hace referencia tanto al tipo de investigación aplicado y al enfoque del análisis usado para este proyecto como a los procesos didácticos que se implementaron. Luego, se menciona el contexto físico y el entorno social en el que tuvo lugar el desarrollo de la SD, además de presentar las características de la muestra poblacional observada. Por último, se presentan los instrumentos de recolección aplicados con los datos que arrojaron y las correspondientes categorías de análisis planteadas para esta investigación.

### 5.1 Tipo de investigación y diseño

El diseño de investigación usado para este proyecto fue de tipo no experimental, longitudinal y de panel.

La investigación no experimental, o *ex post facto*, se consideró pertinente para este trabajo, basados en el postulado de Kerlinger (1996), quien se refiere a esta como la “investigación sistemática en la que el investigador no tiene control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos o porque son intrínsecamente manipulables” (p. 269), ya que no se puede aislar la muestra de su ambiente educativo para una observación de 24 horas y no pretende tener control de las variables independientes, como es el caso de la investigación experimental. Estas variables independientes se observaron y se analizaron en los productos de los estudiantes durante y concluida la SD.

Por otra parte, el diseño de tipo longitudinal se tuvo en cuenta porque al estudiar y evaluar la muestra poblacional por un periodo prolongado (Arnau y Bono, 2008), es posible una observación objetiva de sus variables. En este caso, la investigación registró y evaluó los cambios advertidos dentro la población muestra en dos momentos específicos: al inicio y al final de la implementación de la SD, por medio de una prueba diagnóstica y una prueba escrita final.

Además, se relaciona con el método de *panel*, el cual se aplica regularmente para tener información periódica sobre el estado de la muestra poblacional. En esta investigación, la

obtención de datos se realizó por medio de observaciones o mediciones de patrones individuales durante los tiempos discriminados en la SD. Esta periodicidad de seguimientos fue útil según el criterio de análisis de los resultados y dio mayor profundidad a los instrumentos aplicados. El método por panel es usado para medir la evolución de los fenómenos en disciplinas como psicología, educación, sociología o demografía, por lo tanto, fue apropiado para este trabajo de investigación.

Para este estudio era importante tener muestra poblacional lo menos flotante y fluctuante posible para asegurar que las observaciones fueran pertinentes al ser analizadas. El panel escogido para este trabajo estuvo constituido por una muestra de seis estudiantes del grado noveno 1, quienes accedieron a realizar periódicamente actividades de seguimiento para analizar su comprensión lectora en el desarrollo de sus habilidades inferenciales.

El enfoque seleccionado para el análisis de datos en la investigación fue de tipo *descriptivo-cualitativo*, el cual se usa para obtener datos sobre el fenómeno estudiado a través de la medición de uno o más de sus atributos. Por un lado, se tomaron en cuenta las consideraciones de Gómez (2006) sobre el enfoque cualitativo respecto a su uso para refinar preguntas de investigación, pues los estudios cualitativos no requieren una evaluación previa de todas las variables. Estas se pueden ajustar a medida que transcurre el estudio. Por otro lado, este autor resalta que en este enfoque las descripciones y observaciones son más detalladas al momento de analizar los resultados, ya sean eventos, comportamientos o conductas observadas. Es precisamente este grado de interacción con los datos obtenidos lo que realmente exigía esta SD, la cual estuvo compuesta por un número considerable de momentos y componentes que buscaban trabajar conjuntamente los cinco tipos de inferencias.

## **5.2 Hipótesis**

Por medio de la construcción de preguntas que permitan identificar elementos referenciales, hipótesis, predicciones, establecer causalidades, identificar las intenciones del texto, se fortalecen las habilidades de lectura inferencial en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo y, como resultado de la implementación de una SD, se potencia la comprensión lectora en el ámbito académico, específicamente en los textos expositivos.

### **5.3 Secuencia didáctica**

La secuencia didáctica es definida con frecuencia como una básica consecución de actividades con una especificación de tiempo y unas dinámicas más o menos organizadas. Sin embargo, Idiazabal y Larringan (2002) la conciben como un instrumento pedagógico cargado de propiedades teóricas y epistemológicas; además, implica *legitimidad* por cuanto la selección del género textual debe tener una razón de ser y permitir la identificación de las lecturas que se van a trabajar, las cuales deben pertenecer al género estudiado. En segundo lugar, debe poseer *pertinencia* puesto que las actividades propuestas a lo largo de la SD se enfocan en el uso de formas textuales y lingüísticas representativas del género elegido como objeto de aprendizaje. En tercer lugar, las actividades de la SD deben estar relacionadas entre sí para formar un todo. Es decir, si bien pueden agruparse en módulos diferentes, no deben ser actividades totalmente disociadas una de la otra; se trata, en definitiva, de un principio de solidaridad.

La SD denominada “Aplicación de inferencias textuales para la comprensión de textos expositivos” tenía como propósito brindarles a los estudiantes varios momentos para que a través de la lectura tomaran un papel activo frente a la construcción de sus saberes, por medio de una interpretación que invitara a la elaboración de preguntas que consideraran elementos ideológicos en los enunciados. En un primer momento, se utilizó un formato de SD propuesto por Pérez-Abril, M., Roa, C., Villegas, L. y Vargas, A (2013) que incluye aspectos como el proceso del lenguaje a intervenir, la población, los referentes teóricos y una descripción general de los momentos (ocho momentos) que componen la SD, con los correspondientes métodos de evaluación. En segundo lugar, se empleó un formato más detallado Pérez-Abril, M., Roa, C., Villegas, L. y Vargas, A. (2013) en el que se describen los momentos de la SD por tiempos, actividades y consignas dadas por el docente en cada una de las transiciones. También allí se especifican las actividades de evaluación, autoevaluación y coevaluación usadas a lo largo de la SD.

### **5.4 Población participante**

La investigación se desarrolla en la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo, Sede Central, jornada de la mañana, la cual se encuentra ubicada en el barrio República de Israel

de la Comuna 16, al oriente de la ciudad de Cali. Está conformada por 16 grupos que constituyen el bachillerato básico y la media vocacional. En la actualidad, la institución cuenta con un total de 680 estudiantes (tabla 1).

Dicha institución tiene como enfoque pedagógico el modelo constructivista y crítico-social. Su especialidad es la formación empresarial y la formación para el trabajo que se articulan con las dos modalidades que ofrece el colegio: el SENA (programa transversal de formación técnica en Contaduría y Administración de Empresas) y los programas de formación técnica y laboral del CASD. Dichos convenios son ofertados a la comunidad educativa y son de libre escogencia por parte del estudiante. Al finalizar su proceso formativo, estas instituciones otorgan a cada estudiante un diploma de bachiller, lo que les permite ingresar al mundo laboral.

**Tabla 1. Número de grupos, grados y estudiantes del plantel educativo CHT 2018**

<b>Grupos</b>	T-1	6-1	6-2	6-3	6-4	7-1	7-2	7-3	8-1		<b>Total</b>
<b>No. Alumnos</b>	23	38	37	35	33	32	28	27	28		281
<b>Grupos</b>	8-2	8-3	9-1	9-2	9-3	10-1	10-2	10-3	11-1	11-2	<b>Total</b>
<b>No. Alumnos</b>	26	29	31	30	30	29	31	30	26	22	284

Fuente: Elaboración propia.

## 5.5 Muestreo

La muestra de la investigación fue seleccionada del grado noveno 1. El grupo estaba conformado por 28 estudiantes, sus edades oscilaban entre 13 y 16 años. La muestra estuvo conformada por 6 estudiantes: 3 mujeres y 3 hombres. El criterio de selección para la muestra poblacional fue asignado de manera aleatoria entre los estudiantes de competencias lectoras disímiles y aquellos que manifestaron mayor participación en la aplicación de las actividades diagnósticas. De igual manera, se tuvieron en cuenta los estudiantes con mayor asistencia a clase, ya que este trabajo se realizó en horas clase, durante la asignatura de Castellano, la cual tiene una asignación académica de tres horas semanales y una sesión de dos horas dentro de jornada única, una vez por semana.

## 5.6 Niveles de desempeño

- **Alto:** Para los estudiantes que se identificaron con respuestas acertadas en la mayoría de preguntas inferenciales de distintos tipos y evidenciaron autonomía en su proceso de comprensión lectora.
- **Medio:** Se les asigna a los estudiantes que registraron un desempeño parcial frente a la totalidad de preguntas de tipo inferencial en sus cinco tipos. Requirieron acceso a material de consulta o ayuda del docente.
- **Bajo:** Para los estudiantes cuyo desempeño se identificó como deficiente, pues sus respuestas no correspondían a las consignas solicitadas. Respecto al número de preguntas de tipo inferencial, obtuvieron una sola respuesta acertada o ninguna. Estos estudiantes necesitaron del acompañamiento del docente tanto al momento de comprender lo leído como para entender lo que se les estaba preguntando.

## 5.7 Diseño de instrumentos de recolección de datos

En primer lugar, se identificaron las debilidades más significativas de los procesos de lectura de los estudiantes. Por medio de varias conversaciones con los primeros asesores del proyecto y los propios colegas de la institución, se logró establecer la elaboración de una SD que buscara fortalecer, desde cuestionamientos inferenciales, las habilidades de comprensión e interpretación textual de los estudiantes (tabla 2).

**Tabla 2. Formato de diseño general de la secuencia didáctica**

<b>TÍTULO</b>	El desarrollo de inferencias textuales como una estrategia para la comprensión del texto escritos que exponen un saber determinado en estudiantes del colegio Carlos Holmes Trujillo c
<b>EL LENGUAJE QUE</b>	El proceso de lenguaje abordado para el desarrollo de esta SD es principalmente la lectura. La cual, se aborda desde tres fases: una fase previa, un durante y otra fase luego: fine estructurales y discursivos de los textos escogidos. De igual manera, otros procesos del lenguaje que se subordinan para el fortalecimiento de la comprensión lectora son: las escritur los estudiantes al momento de sustentar sus ideas basadas en información que consideren significativa. Dichos procesos buscan ser implementados consecutivamente en cada una d
<b>BLACIÓN</b>	<p>Esta SD es diseñada para trabajar con 10 estudiantes ( cinco niño, cinco niñas) del grado 9º2. Este grupo, se caracteriza por tener niños con edades que oscilan entre los 13 años a lo de tener una disposición confortable hacia la lectura, además de presentar dificultades para la comprensión de textos literarios y no literarios.</p> <p>Con un contexto social marcado por la violencia intra-familiar, desplazamiento forzado, violencia juvenil, consumo de drogas ; que se agrava con hogares cuyos padres de trabajan d casos. Hacen que el ambiente escolar, tenga contrastes tan marcados que permita tener distintos focos de intervención.</p> <p>La institución educativa Carlos Holmes Trujillo se encuentra ubicada en el barrio República de Israel institución cuya especialidad es comercial y desde su PEI se plantea como enfoq con un muy bajo desempeño. Haciendo necesario el desarrollo de estrategias que intervengan este problema.</p>
<b>BLEMÁTICA</b>	<p>Las grandes dificultades que pretende intervenir esta Secuencia didáctica son las que tienen que ver con las prácticas de lectura que tienen los estudiantes, por un lado. como también</p> <p>Dichas prácticas no generan experiencias significativas en el estudiante al momento de abordar ciertos tipos de textos, los expositivos. Generando al final en una baja comprensión lect</p> <p>Es por eso, que se busca trabajar durante la secuencia didáctica, la lectura para el aprendizaje en textos expositivos. Debido al ser precisamente esta tipología textual una de las más u</p>

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

En segundo lugar, se utilizó un formato para la elaboración de SD, en el cual se describen de manera más detallada los componentes de cada momento, incluidos los instrumentos de análisis y métodos de evaluación para cada uno (tabla 3).

**Tabla 2. Formato de planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD**

Instrumento 7. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)		
1. Momento No. 1	Presentación de la secuencia didáctica: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación del propósito de la aplicación de dicha secuencia didáctica.</li> <li>- Acercamiento a las definiciones y características de una buena interpretación sustentada.</li> <li>- Exploración de saberes previos con respecto a los niveles de inferencias textual.</li> </ul>	
2. Sesión (clase)	1 Sesión (1 hora)	
3 Fecha en la que se implementará		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Al final de la clase, los estudiantes podrán identificar en términos generales la importancia de un lector que no solo se quede en la translación fonética de los enunciados inferencias, reconocerán la importancia de elaborar conjeturas para la interpretación de lo leído, con base a la información obtenida de manera implícita o explícita	
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	<b>Componentes o actividades de los momentos de la SD</b>	<b>Lo que se espera de los niños...</b>
		Lo que harán los niños... Interacción
	<b>Componente 1.</b>  Presentación de la secuencia didáctica a los estudiantes y exploración sus saberes previos.	En esta primera parte, se espera expectativas que se espera de ellos.  Se espera que identifiquen información.  Los estudiantes Deberán recurrir

Fuente: Pérez-Abril et al. (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana; y el curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital.

Luego, se organizó al grupo de noveno 1 para presentarle de manera formal la propuesta de la SD y se les expusieron los momentos que componían dicha intervención. Paso siguiente, los estudiantes respondieron una prueba diagnóstica que midió sus desempeños en las competencias inferenciales, previo a la implementación de la SD. A continuación, se implementó la SD teniendo en cuenta los productos escritos de la muestra poblacional, las producciones individuales y las pruebas de lectura basadas en el uso de inferencias que permitieron establecer la trayectoria de sus habilidades inferenciales. Finalmente, al concluir la SD, los estudiantes presentaron un postest, con el fin de evaluar de manera integral el uso de los cinco tipos de inferencias para comprender un texto expositivo.



## 5.8 Categorías de análisis

De acuerdo con la pregunta de investigación, en la que se enmarca este trabajo de grado: ¿De qué manera la implementación de una secuencia didáctica dirigida al desarrollo de competencias inferenciales, contribuye al fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora en textos expositivos, en estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Carlos Holmes Trujillo?, se organizaron unas categorías que permitieran analizar lo ocurrido con los desempeños de los niños en el salón de clase respecto al uso de inferencias. Estas categorías fueron desarrolladas de manera particular en el marco teórico, pues los aportes de Ripoll-Salcedo (2015) fueron fundamentales para ello. El autor propone cinco tipos de inferencias y su criterio de selección lo definen el tipo de pregunta y la operación mental requerida para resolverla. De manera que se definieron los siguientes desempeños:

- **Tipo I**

Se espera que el estudiante:

- Evidencie cohesión en el texto y pueda unir referentes y referencias.
- Solucione ambigüedades encontradas en los enunciados.
- Se aventure a dar significado a expresiones desconocidas con base en lo comprendido en el texto o a su cultura enciclopédica. El niño no toma una posición explícita en la controversia.

- **Tipo II**

Se refiere a los estudiantes que:

- Adquieren un sentido lógico del texto leído.
- Logran describir rasgos personales o comportamentales en el texto.
- Identifican elementos ilativos en el texto.

- **Tipo III**

En este nivel, se espera que el niño:

- Elabore hipótesis frente a nuevos sucesos.
- Identifique nuevos elementos expresivos.

- **Tipo IV**

Se busca que el estudiante:

- Obtenga, amplíe o especifique información sobre algún detalle o idea evocada en el texto.
- Precise información que se presenta en el texto.

- **Tipo V**

Se busca que los estudiantes logren:

- Interpretar algunas formas del lenguaje figurado: alegorías, ironías, metáforas, etc.
- Identificar una moraleja o enseñanza del texto.

## **5.9 Descripción de la secuencia didáctica**

Para la elaboración de esta secuencia didáctica se tuvieron en cuenta algunos referentes teóricos que hacen mención a la importancia de identificar los saberes previos de los estudiantes desde sus experiencias para el intercambio verbal y establecer una relación interactiva con el texto. El concepto de una estrategia de lectura desarrollada por fases (Solé, 1992), facilita la elaboración de cuestionamientos significativos que ayudan a quien lee a construir un criterio de comprensión sobre lo leído.

Previo a la implementación de la SD, se listaron en un cuadro de análisis los momentos con sus componentes, los cuales permitieron obtener datos importantes sobre los desempeños de los estudiantes al analizar sus producciones. De otro lado, al realizar la selección del material de lectura, la organización de la SD facilitó la selección de las temáticas que despertaron mayor interés en los estudiantes y de esta manera anticipar los probables interrogantes o dificultades que pudiesen presentarse al momento de realizar lecturas.

También se tomaron como referencia para el diseño de la SD, los aportes de Dolz (1994), quien concibe la secuencia didáctica como un instrumento pedagógico cargado de propiedades teóricas y epistemológicas; además, implica *legitimidad* por cuanto la selección del género textual debe tener una razón de ser y permitir la identificación de las lecturas que se van a trabajar, las cuales deben pertenecer al género estudiado. En segundo lugar, debe

poseer *pertinencia*, puesto que las actividades propuestas a lo largo de la SD deben estar enfocadas en el uso de las formas textuales, lingüísticas correspondientes, además, complementarse con componentes socioculturales y componentes ideológicos que se encuentran. En tercer lugar, las actividades de la SD deben estar relacionadas entre sí para formar un todo. Es decir, si bien pueden agruparse en módulos diferentes, no deben ser actividades totalmente disociadas una de la otra; se trata, en definitiva, de un principio de *solidaridad* (Dolz *et al*, 2014).

Dentro de la estructura de la SD que se implementó en el grado noveno 1, se plantearon 7 momentos, que a su vez se dividieron en 26 componentes para ejecutarse en el transcurso de cinco semanas. El periodo comprendió entre el 30 de julio y el 28 de agosto de 2018.

La primera parte de la SD estuvo conformada por dos actividades: una inicial para motivar y sensibilizar a los estudiantes en el uso de las operaciones inferenciales, al resolver diez adivinanzas usando información explícita e implícita en los enunciados de cada acertijo. Luego, los estudiantes presentaron una evaluación diagnóstica que registró sus desempeños en las competencias inferenciales iniciales. La lectura consistió en un artículo científico de interés, acompañado de un cuestionario de quince preguntas basadas en los interrogantes inferenciales que asigna Ripoll-Salcedo (2015), al clasificar las inferencias en cinco tipos.

Los demás momentos estaban encaminados a presentar las características, las definiciones y los tipos de operaciones mentales que requieren trabajar los jóvenes en cada uno de los tipos de inferencias mencionados por Ripoll-Salcedo (2015). Con la selección de los textos expositivos de diferentes campos de conocimiento, como la psicología, la genética, la lingüística, la biología, entre otros, la SD permitió relacionar el contenido de estas lecturas con asignaturas como Ciencias Naturales, Lengua Castellana, Sociales, Ética y Valores, por mencionar algunas áreas. La lecturas se organizaron en orden ascendente de exigencia, con respecto a las configuraciones semánticas, vocabularios cada vez más técnicos y contenidos disciplinares más especializados. Entre cada ejercicio de lectura se estableció una serie de actividades didácticas en las que los jóvenes repasaban conceptos sobre las inferencias y hacían práctica de las mismas. El producto del trabajo de los estudiantes durante la SD, entre actividades, momentos y componentes, se presenta y analiza en el siguiente capítulo.

## 6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

En este capítulo se describen los resultados de la implementación de la secuencia didáctica: “Aplicación de inferencias textuales para la comprensión de textos expositivos”. Para ello, se tuvieron en cuenta las producciones y los aportes de los estudiantes durante los momentos y componentes de la SD que fueron seleccionados con anterioridad. Estas producciones arrojaron información importante en relación con la pregunta de investigación y sobre los estados y procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de estos análisis se contrastaron con las categorías de análisis de Ripoll-Salcedo (2015).

### 6.1 Prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica tenía como propósito conocer el conocimiento y uso que tienen los estudiantes sobre las inferencias textuales en un texto de tipo expositivo.



¿Por qué son permanentes los tatuajes?

Con sus agujas inyectadas de tinta, el tatuador genera con el tatuaje una infección crónica que se hace permanente.



Que el Amor de madre, el ancla, la flor u otros motivos clásicos de los tatuajes no se borren nunca. Se debe a que, a nivel celular, **el depósito de pigmentos que los forman se comporta como una especie de infección crónica**. Cuando el tatuador pincha la piel, atraviesa con su aguja la epidermis —la capa más superficial— y profundiza unos milímetros hasta alcanzar la dermis, el estrato profundo del tejido cutáneo que está repleto de nervios, folículos pilosos, glándulas sudoríparas y vasos sanguíneos.

Eso genera una pequeña herida que pone en alerta al sistema inmune y desencadena el correspondiente proceso inflamatorio. La consecuencia inmediata es que unas células defensoras llamadas macrófagos acuden al rescate y se **zampan** la tinta, en un intento de eliminar el elemento extraño. Ignoran que lo que acaban de comer las **teñirá para siempre**. Luego, los pigmentos sobrantes son absorbidos por los fibroblastos, células del tejido conjuntivo encargadas de secretar las proteínas elastina y colágeno.

Como nacen y mueren sin moverse del sitio, también quedarán coloreados para los restos.

Dicho de otra manera, la razón de que los dibujos se queden para siempre en la piel es que la tinta se asienta en la capa de la dermis (profunda). Mientras que la epidermis renueva constantemente sus células, el metabolismo de la dermis no lleva a cabo la renovación celular, por lo cual la tinta no se elimina y los **tatuajes** permanecen durante toda la vida salvo que se quiten mediante técnica láser.

Porque, esa es otra: ¿y si te **cansas de tus tatuajes** o **llegas a aborrecerlos**? Un artículo del periódico canadiense *The Vancouver Sun* revelará que según algunas encuestas, **entre el 80 % y el 90 % de las personas que tienen tatuajes quieren eliminarlos en algún momento de su vida**. También algunos dermatólogos señalan que la creciente moda de tatuarse y por tanto el aumento en la cantidad de tatuajes ha traído un aumento en el deseo de eliminarlos. Sin embargo, incluso con el moderno láser, el tratamiento para borrarlos puede ser doloroso, caro y lento. Suprimir un tatuaje pequeño puede costar hasta 1.400 dólares, según el citado medio, que añade que los más modernos, de varios colores, resultan casi imposibles de eliminar, sobre todo si son grandes. El factor color es un obstáculo para la eliminación, al contrario de lo que se podría pensar. **No es el negro el más difícil sino los verdes, púrpuras, rojos y amarillos**.

Actualmente, algunas empresas dedicadas a la eliminación de tatuajes usan nuevos métodos láser con tecnología láser Q-Switched, que facilita la eliminación de los colores difíciles de forma más rápida y menos dañina para la piel. Lo que hacen estos láseres **no es eliminar la tinta sino romper las partículas en porciones mucho más pequeñas, que son más tarde eliminadas por el sistema linfático**. Aun así, un tratamiento de eliminación requiere de 8 a 15 sesiones, en función de la zona donde esté el tatuaje, su antigüedad, la profundidad, el volumen de tinta y los colores que tenga. La tecnología q-

Figura 4. Lectura de prueba diagnóstica.

Fuente: <https://www.muyinteresante.es/.../por-que-son-permanentes-los-tatuajes->

Esta lectura se seleccionó con el fin de identificar una temática de interés para los jóvenes, ya que desde sus experiencias personales podrían participar con sus opiniones (figura 1). Este texto se consideró conveniente porque sus estructuras de composición son sencillas y claras, y tiene un vocabulario especializado del cual los estudiantes eventualmente han escuchado hablar en el área de Biología en grados anteriores. Este último aspecto también fue relevante para el desarrollo de cuestionamientos inferenciales que demostrasen el grado de desempeño personal obtenido inicialmente por los estudiantes.

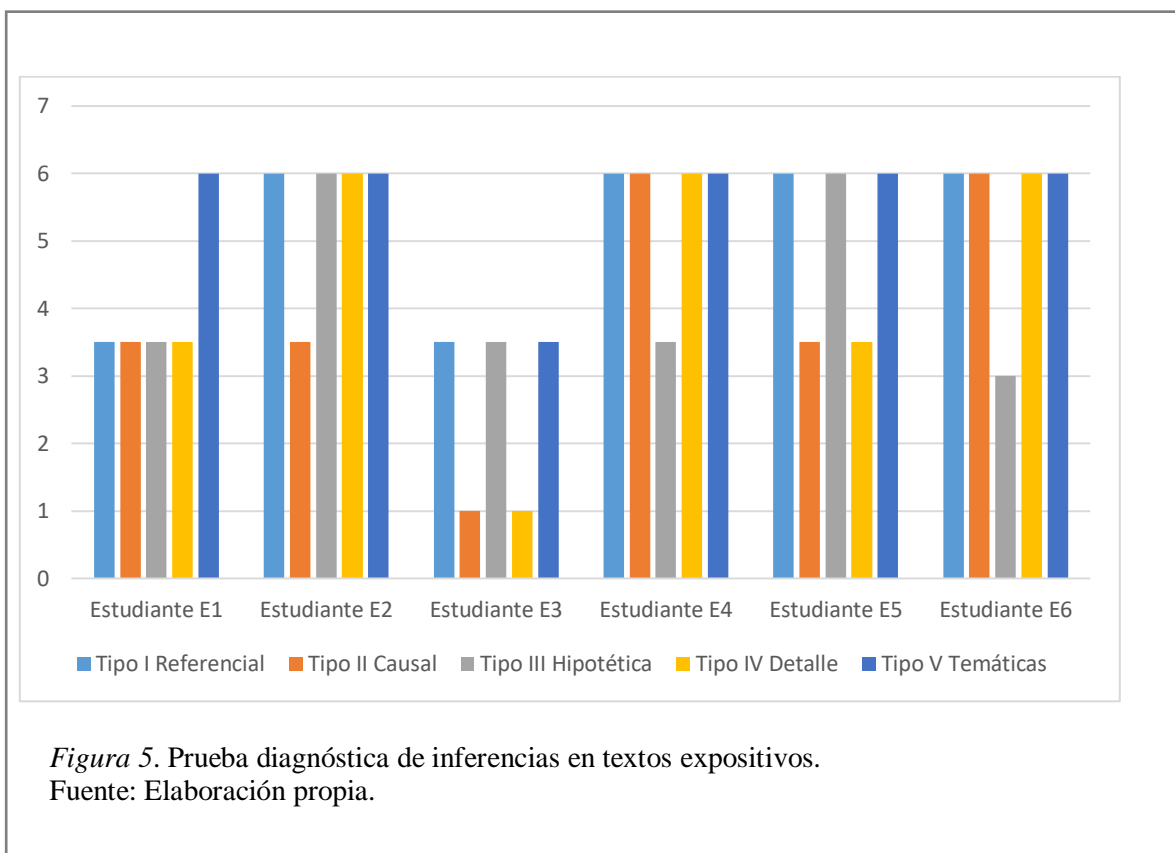
Para esta actividad diagnóstica, se realizó una lectura colectiva del texto liderada por el docente, quien modeló el ejercicio haciendo pausas donde creía que debía recalcar un dato importante del texto. Luego, continuó una lectura individual de los estudiantes al artículo “¿Por qué son permanentes los tatuajes?”. Finalizada la lectura individual, los niños complementaron el ejercicio resolviendo un cuestionario de 15 preguntas inferenciales sobre el contenido del artículo.

Los resultados presentados a continuación pertenecen a los seis estudiantes escogidos para la muestra, cuyos desempeños fueron analizados con ayuda de una rejilla de evaluación que se diseñó para identificar en los estadios iniciales sus desempeños con los cinco tipos de inferencias. El desempeño de los estudiantes para cada uno de los tipos de inferencias se valoró en escalas de bajo, medio y alto, arrojando los resultados que se presentan en la tabla 4.

**Tabla 3. Resultados prueba de lectura diagnóstica**

Tipos de inferencias															
Nivel	Inferencias Tipo I			Causa-efecto Tipo II			Hipotéticas Tipo III			Detalle Tipo IV			Temáticas Tipo V		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
E1		M			M			M			M			M	
E2		A			M			A			A			A	
E3		M			B			M			B			M	
E4		A			A			M			A			A	
E5		A			M			A			M			A	
E6		A			A			M			A			A	

Fuente: Elaboración propia.





















Como lo muestra la figura 5, para las preguntas de inferencias tipo I (referenciales), se elaboraron las siguientes preguntas: ¿El término *Zampen* se refiere a...? ¿El adjetivo crónico se refiere a...? ¿A qué se refiere el término *pigmento*? Estos interrogantes buscaban que los estudiantes demostraran su habilidad para referenciar los significados de términos desconocidos, además que identificaran ambigüedades presentes en la lectura. Para este tipo de operaciones se destacaron los estudiantes E2, E4, E5 y E6, quienes obtuvieron un desempeño alto en las tres preguntas al responderlas todas correctamente.

De otra parte, los estudiantes E1 y E3 mostraron un desempeño medio, ya que no lograron referenciar el significado de los términos *Zampen* y *pigmento*. El primer estudiante erró al identificar *Zampen* con la palabra *golpe*; el segundo estudiante relacionó la palabra *pigmento* con el animal *cerdo*. En este punto, cabe la posibilidad de que los niños tuvieran otra interpretación en lo que respecta a estas palabras, ya que lograron resolver correctamente los otros puntos que, igualmente, demandaban el reconocimiento de ambigüedades y el uso de un vocabulario significativo durante las lecturas. En este ejercicio, los cuestionamientos

correspondientes a inferencias tipo I o de referencia, no registraron un desempeño bajo, evidenciando que los estudiantes disponían de un cierto grado de operatividad para este tipo de inferencias (tabla 5).

**Tabla 4. Resultados prueba diagnóstica inferencias tipo I o referenciales**

Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
¿El término <i>Zampen</i> se refiere a?						
¿El adjetivo <i>crónico</i> se refiere a?						
¿A qué se refiere el término <i>pigmento</i> ?						

Fuente: Elaboración propia.

Para las preguntas de inferencias tipo II (causales), se elaboraron afirmaciones de tipo falso-verdadero, como: (a) los procesos de cicatrización se hacen más lentos en la dermis, (b) la curación de las heridas es más rápida en la epidermis, y (c) la piel es considerada un órgano del cuerpo humano.

El propósito de estas afirmaciones consistió en que los estudiantes establecieran relaciones causa-efecto y las relacionasen según el comportamiento humano. Los estudiantes E4 y E6 se destacaron con un alto desempeño al resolver correctamente los tres interrogantes; por otro lado, los estudiantes E1, E2 y E5 obtuvieron un nivel medio. Estos tres estudiantes coincidieron en no responder correctamente la afirmación 1, no lograron identificar dónde es más rápido el proceso de cicatrización. Lo que, posiblemente, muestra dificultades al interpretar los enunciados con sentido lógico e hilar coherentemente nuevas ideas durante la lectura.

Finalmente, el estudiante E3 obtuvo el más bajo desempeño durante esta actividad, pues no resolvió correctamente ninguno de los puntos propuestos. Aunque el estudiante no solicitó

orientación para solucionar esta consigna, tampoco demostró señales físicas de confusión al momento de resolver este punto. Es muy probable que este estudiante estableciera las relaciones causa-efecto de acuerdo con su propia interpretación, dejando de lado la estrategia de comprensión sugerida por el mismo texto (tabla 6).

**Tabla 5. Resultados prueba diagnóstica inferencias tipo II causa-efecto o explicativas**

Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Los procesos de cicatrización se hacen más lentos en la dermis.						
La curación de las heridas es más rápida en la epidermis.						 
La piel es considerada un órgano del cuerpo humano.						

Fuente: Elaboración propia.

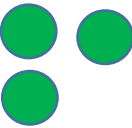
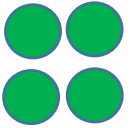
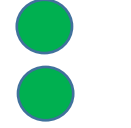

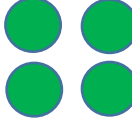
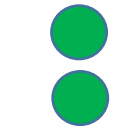






Para las inferencias tipo III (hipotéticas), se elaboraron dos cuestionamientos: (a) enumera las razones por las cuales tú creerías que llevarían a una persona a querer eliminarse un tatuaje de su piel, y (b) al considerarse el tatuaje una infección crónica, ¿cuál sistema del cuerpo afecta en primer lugar? Con este tipo de preguntas, los alumnos elaboraron hipótesis que pudieran seguir o no el hilo principal de la lectura, además de identificar nuevos elementos en el texto. La creación de predicciones ayuda a reforzar la cohesión de las ideas expuestas (Ripoll-Salcedo, 2015). Los estudiantes E2 y E5 sobresalieron por su alto desempeño al resolver correctamente ambos interrogantes.

Por otra parte, los estudiantes E1, E3, E4 y E6 obtuvieron un desempeño medio al no elaborar el suficiente número de hipótesis para este punto. En esta sección se obtuvieron los resultados



más bajos en comparación con otros desempeños obtenidos para esta prueba diagnóstica. Esto muestra que los estudiantes no están muy familiarizados con este tipo de operaciones mentales al momento de realizar sus lecturas (tabla 7).

**Tabla 6. Resultado prueba diagnóstica inferencias tipo III o hipotéticas**

Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Enumera las razones que llevarían a una persona a querer eliminarse un tatuaje.						
Al considerarse el tatuaje una infección crónica, ¿cuál sistema del cuerpo afecta en primer lugar?						

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las inferencias tipo IV (Detalle), los estudiantes respondieron las siguientes preguntas según el texto: (a) ¿Qué características tienen las máquinas de tatuar modernas?, y (b) ¿en qué año crees que fue escrito el artículo? Estos cuestionamientos buscaban que los estudiantes encontraran información específica con los datos implícitos de la lectura. En este punto se destacaron los estudiantes E2, E4 y E6, al obtener un resultado alto, pues resolvieron correctamente ambas preguntas. De otro lado, los estudiantes E1 y E5 tuvieron un desempeño medio; ambos estudiantes no respondieron correctamente la primera pregunta, ya que consideraron que una máquina actualmente no producía tanto dolor, afirmación que en ningún lugar del texto se insinuaba.

Finalmente, el estudiante E3 obtuvo un desempeño bajo, pues no respondió correctamente ninguna de las preguntas. Es de resaltar que para este punto, los estudiantes E1, E3 y E5 requirieron del acompañamiento del docente para resolver estas preguntas durante la prueba,

pues precisamente estaban desorientados por no encontrar un apartado en el texto que explícitamente hiciera mención a esa información. Este tipo de situaciones permiten evidenciar una tendencia en sus actividades de lectura, la cual consiste en presentar dificultades para interpretar ideas cuando la información no se encuentra de manera explícita en la lectura. Dichos estudiantes evidenciaron sus problemas para operar con las ideas que no están precisadas en el texto; cuando los estudiantes no tienen claridad entre la relación de ideas principales y secundarias, los enunciados difícilmente se pueden conectar con nuevas ideas mediante el uso del pensamiento lógico (tabla 8).

**Tabla 7. Resultados prueba diagnóstica inferencias tipo IV de detalle o temáticas**













Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
¿Qué características tienen las máquinas de tatuar modernas?	✗	●	✗	●	✗	●
¿En qué año crees que fue escrito el artículo?	●	●	✗	●	●	●

Fuente: Elaboración propia.

En las preguntas de inferencias tipo V o temáticas, se elaboraron dos cuestionamientos: (a) ¿Cuál es el propósito del artículo?, y (b) ¿cuál es la enseñanza que te deja la lectura? Dichas preguntas buscaban que los estudiantes demostraran su comprensión del texto como una unidad. Los estudiantes E1, E2, E4, E5 y E6 obtuvieron un nivel alto al responder correctamente en su totalidad estos puntos; mientras que el estudiante E3 obtuvo un desempeño medio, por no responder la segunda pregunta debido a la falta de tiempo para finalizarla; su trabajo fue uno de los últimos en ser entregado.

En general, este alto promedio demostró que los niños operaban previamente con este tipo de inferencias, ya que identificaron en estas preguntas el enfoque pragmático del texto, además de extraer una enseñanza o moraleja (tabla 9).

**Tabla 8. Resultados de inferencias tipo V pragmáticas o temáticas**

Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
¿Cuál es el propósito del artículo?						
¿Cuál es la enseñanza que te deja la lectura?						

Según lo muestra la tabla 9, las inferencias tipo V (temáticas) presentan el mayor porcentaje de respuestas correctas, entre los cinco tipos de inferencias. Seguido de las inferencias tipo I (referenciales), que obtuvieron el segundo lugar, sin embargo, se notó un desempeño medio en el uso de inferencias tipo II (causales), en comparación con el desempeño de los estudiantes con las otras inferencias. Finalmente, el desempeño más bajo se obtuvo en las inferencias tipo III (hipotéticas) y IV (detalle), ya que los estudiantes requirieron asistencia del docente para la comprensión de los interrogantes. También, los jóvenes manifestaron extrañeza con el tipo de interrogantes y mostraron poca relación del contenido leído con los requerimientos cognitivos para ejecutar este tipo de inferencias.

## 6.2 Reconozcamos nuestro vocabulario

En este componente de la SD, los estudiantes trabajaron en algunas operaciones mentales para elaborar inferencias tipo I. Estas actividades fueron: identificar sinónimos, utilizar un vocabulario significativo y reconocer la sintaxis de los enunciados. Dichos presaberes lograron que los estudiantes resolvieran ambigüedades y se arriesgaran a dar nuevos referentes semióticos a palabras desconocidas.

Durante esta actividad, los estudiantes se mostraron participativos en la identificación de sinónimos, incluso improvisaron términos que hicieran referencia a las palabras seleccionadas. Los términos amigo, peligroso y hermosa tuvieron un mayor número de sinónimos.

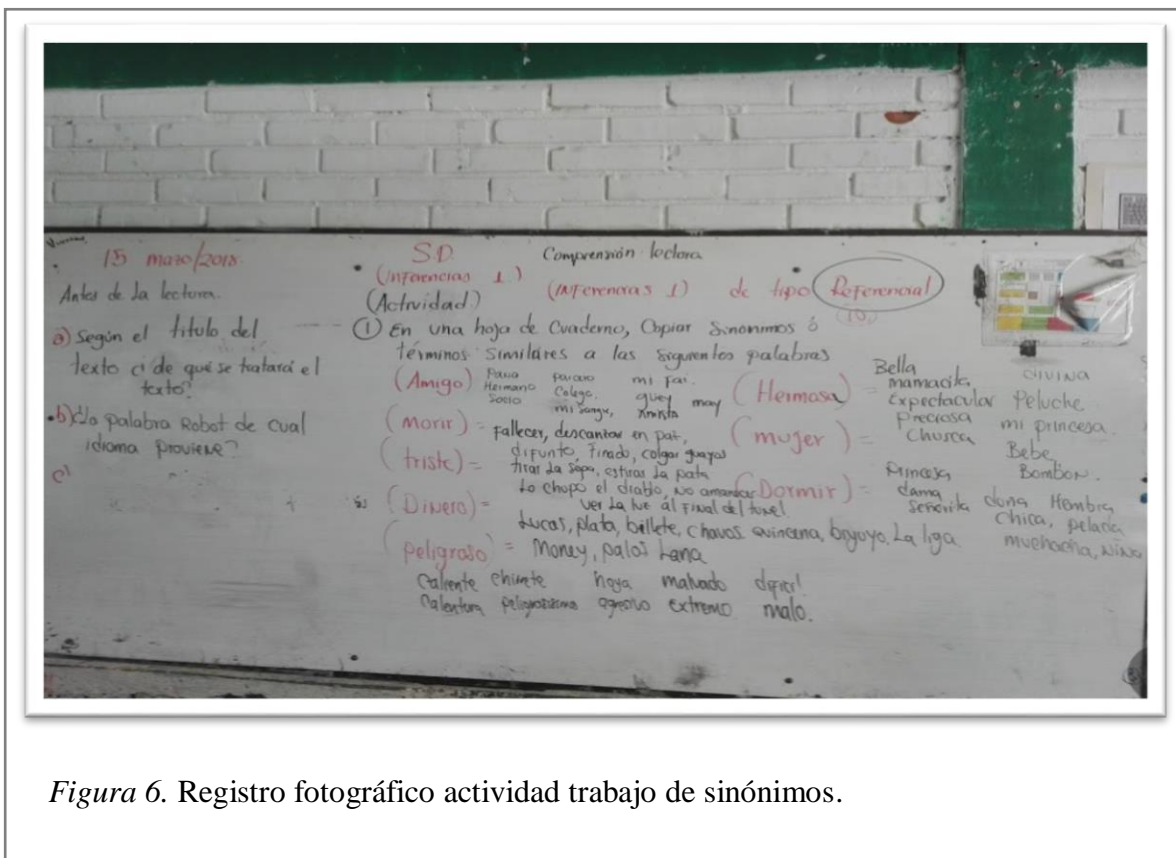




















Figura 6. Registro fotográfico actividad trabajo de sinónimos.

### 6.3 Completando un cuadro de referencias

Para esta actividad, los estudiantes completaron un cuadro de referencias compuesto de diferentes ejercicios, los cuales permitieron realizar operaciones mentales relacionadas con las inferencias tipo I, como identificar ambigüedades, reconocer sinónimos-antónimos y relacionar categorías gramaticales en la lectura. Este tipo de actividades están relacionadas con los requerimientos que se deben cumplir para elaborar inferencias de este tipo, según lo menciona Ripoll-Salcedo (2015).

La mayoría de estudiantes acertaron en identificar categorías gramaticales básicas como sustantivos, adjetivos, verbos y artículos. En casi todos los casos, los estudiantes mostraron dificultad al registrar los correspondientes antónimos del vocabulario escogido, como *leer*, *delicioso*, *imaginar* y *rico*. También demostraron dificultades en completar los puntos que hacían referencia a categorías como los pronombres demostrativos y adjetivos posesivos (tabla 10).

**Tabla 9. Lista de chequeo resultados tabla de referencias**

Ejercicio	Estudiantes					
	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6
Identifica expresiones de referencias.						
Usa sinónimos/antónimos.						
Identifica categorías gramaticales.						

Fuente: Elaboración propia.

Mientras los estudiantes E2 y E6 obtuvieron un desempeño alto en las operaciones mentales que corresponden a las inferencias tipo I, ya que resolvieron correctamente todos los puntos de la tabla de ejercicios, los estudiantes E1 y E4 obtuvieron un resultado medio, debido a que demostraron dificultades en la identificación de expresiones que hacen referencia a artículos demostrativos. Finalmente, se identificó el desempeño más bajo en los estudiantes E3 y E5, quienes no registraron en ninguno de los puntos conocimiento sobre los antónimos de los términos asignados. Además, los estudiantes mostraron dificultades para diferenciar las categorías gramaticales, incluso, no lograron identificar ninguna categoría gramatical, como en el caso del estudiante E5 (figura 7).

*Jorge Amador del Progreso 9-1*

TABLA DE REFERENCIAS			
Categoría	Acción(v)	Cualidad(adj)	Nombre(s)
<i>COPI</i>	<i>Copiar</i>		
Sinónimos	<i>Reproducir, duplicar</i>		
Antónimos	<i>Quitar</i>		
Uso de Artículo Demostrativo	Este Esta <del>Es</del> / Estos Estas	No aplica	
Uso de Artículo	El La / Las Los	No aplica	
Uso de Pronombre Demostrativo	El (que/cual) Los (que/cual) La (que/cual) Las (que/cual) Lo (que/cual)	No aplica	
TABLA DE REFERENCIAS			
Categoría	Acción(v)	Cualidad(adj)	Nombre(s)
<i>CELESTIO</i>	<i>Montar, caer</i>		
Sinónimos	<i>Caer</i>		
Antónimos			
Uso de Artículo Demostrativo	Este Esta Esto / Estos Estas	No aplica	
Uso de Artículo	El La / Las Los	No aplica	
Uso de Pronombre Demostrativo	El (que/cual) Los (que/cual) La (que/cual) Las (que/cual) Lo (que/cual)	No aplica	
TABLA DE REFERENCIAS			
Categoría	Acción(v)	Cualidad(adj)	Nombre(s)
<i>PIED</i>	<i>Completar</i>		
Sinónimos	<i>Finalizar</i>		
Antónimos			
Uso de Artículo Demostrativo	Este Esta Esto / Estos Estas	No aplica	
Uso de Artículo	El La / Las Los	No aplica	
Uso de Pronombre Demostrativo	El (que/cual) Los (que/cual) La (que/cual) Las (que/cual) Lo (que/cual)	No aplica	
TABLA DE REFERENCIAS			
Categoría	Acción(v)	Cualidad(adj)	Nombre(s)
<i>INSECTO</i>	<i>Atropellar</i>		
Sinónimos	<i>Atropellar</i>		
Antónimos			
Uso de Artículo Demostrativo	Este Esta Esto / Estos Estas	No aplica	
Uso de Artículo	El La / Las Los	No aplica	
Uso de Pronombre Demostrativo	El (que/cual) Los (que/cual) La (que/cual) Las (que/cual) Lo (que/cual)	No aplica	
TABLA DE REFERENCIAS			
Categoría	Acción(v)	Cualidad(adj)	Nombre(s)
<i>ENFERM</i>	<i>Acercar</i>		
Sinónimos	<i>Acercar</i>		
Antónimos	<i>Desenterrar</i>		
Uso de Artículo Demostrativo	Este Esta Esto / Estos Estas	No aplica	
Uso de Artículo	El La / Las Los	No aplica	
Uso de Pronombre Demostrativo	El (que/cual) Los (que/cual) La (que/cual) Las (que/cual) Lo (que/cual)	No aplica	

*Jhonatan Duque 9-1*

TABLA DE REFERENCIAS			
Categoría	Acción(v)	Cualidad(adj)	Nombre(s)
<i>LEER</i>	<i>Leer</i>		
Sinónimos	<i>Revisar, Decidir y Decidir</i>		
Antónimos			
Uso de Artículo Demostrativo	Este Esta <del>Es</del> / Estos Estas	No aplica	
Uso de Artículo	El La / Las Los	No aplica	
Uso de Pronombre Demostrativo	El (que/cual) Los (que/cual) La (que/cual) Las (que/cual) Lo (que/cual)	No aplica	
TABLA DE REFERENCIAS			
Categoría	Acción(v)	Cualidad(adj)	Nombre(s)
<i>CAER</i>	<i>Caer</i>		
Sinónimos	<i>Caer</i>		
Antónimos			
Uso de Artículo Demostrativo	Este Esta Esto / Estos Estas	No aplica	
Uso de Artículo	El La / Las Los	No aplica	
Uso de Pronombre Demostrativo	El (que/cual) Los (que/cual) La (que/cual) Las (que/cual) Lo (que/cual)	No aplica	
TABLA DE REFERENCIAS			
Categoría	Acción(v)	Cualidad(adj)	Nombre(s)
<i>INSECTO</i>	<i>Atropellar</i>		
Sinónimos	<i>Atropellar</i>		
Antónimos			
Uso de Artículo Demostrativo	Este Esta Esto / Estos Estas	No aplica	
Uso de Artículo	El La / Las Los	No aplica	
Uso de Pronombre Demostrativo	El (que/cual) Los (que/cual) La (que/cual) Las (que/cual) Lo (que/cual)	No aplica	
TABLA DE REFERENCIAS			
Categoría	Acción(v)	Cualidad(adj)	Nombre(s)
<i>PIED</i>	<i>Completar o completar</i>		
Sinónimos	<i>Finalizar</i>		
Antónimos			
Uso de Artículo Demostrativo	Este Esta Esto / Estos Estas	No aplica	
Uso de Artículo	El La / Las Los	No aplica	
Uso de Pronombre Demostrativo	El (que/cual) Los (que/cual) La (que/cual) Las (que/cual) Lo (que/cual)	No aplica	
TABLA DE REFERENCIAS			
Categoría	Acción(v)	Cualidad(adj)	Nombre(s)
<i>ITALIA</i>	<i>País de Italia</i>		
Sinónimos	<i>País de Italia</i>		
Antónimos			
Uso de Artículo Demostrativo	Este Esta Esto / Estos Estas	No aplica	
Uso de Artículo	El La / Las Los	No aplica	
Uso de Pronombre Demostrativo	El (que/cual) Los (que/cual) La (que/cual) Las (que/cual) Lo (que/cual)	No aplica	

Figura 7. Resultados actividad tabla de referencias.

## 6.4 Ejercicio de lectura “Leer nos cambia el cerebro más de lo que pensamos”

**LEER NOS CAMBIA EL CEREBRO MÁS DE LO QUE PIENSAS**

[@SergioParra](#)

Corre por ahí el bulo de que leer no es para tanto. Que ya existe la televisión, que vivimos en un mundo audiovisual, y que por tanto la lectura es una actividad como cualquier otra, casi un *hobbie*, algo marginal que irá retrocediendo con el tiempo y limitándose a los mensajes cortos de Twitter (sí, [yo también tengo](#)). Pero no es así.

La lectura de libros o de textos que requieran concentración y tiempo nos permite llegar a lugares a los que otras tecnologías tienen verdado el

forman los recuerdos de otra manera, tal y como señala la psicóloga mexicana [Feggy Ostrosky-Solis](#).

Los cerebros de los lectores incluso difieren entre sí según qué lecturas tengan por bagaje. Y no sólo estoy hablando de leer [Dostoyevsky](#) o Pablo Coelho, sino que **influye incluso el idioma en el que leemos**.

Los lectores de inglés, por ejemplo, elaboran más las áreas del cerebro asociadas con descifrar las formas visuales que los lectores en lengua italiana. Según se cree, la diferencia radica en el hecho de que las palabras inglesas presentan con

El estado natural del cerebro humano, así como el de la mayoría de los primates, tiende a la distracción. Basta con que aparezca cualquier estímulo interesante, y nuestro cerebro sentirá interés por él, olvidándose de lo que estaba haciendo. Sin embargo, leer un libro requiere de una capacidad de concentración intensa durante un largo periodo de tiempo.

**Esta tendencia a distraernos con nuevos estímulos, según la psicología evolutiva, tiene mucho sentido.** Nuestros ancestros debían tener cerebros hambrientos de novedades y dispuestos a captar

cercana de alimentos, lo cual también se traducía en una muerte prematura). Y un ancestro muerto es un ancestro que no se reproduce y que no deja en herencia a su prole sus genes, es decir, rasgos como un cerebro que no tiende a la distracción.




Figura 8. Fragmento lectura “Leer nos cambia el cerebro más de lo que pensamos”.

1. ¿Qué es el estado natural del cerebro humano, así como el de la mayoría de los primates, tiende a la distracción. Basta con que aparezca cualquier estímulo interesante, y nuestro cerebro sentirá interés por él, olvidándose de lo que estaba haciendo. Sin embargo, leer un libro requiere de una capacidad de concentración intensa durante un largo periodo de tiempo.

2. ¿Esta tendencia a distraernos con nuevos estímulos, según la psicología evolutiva, tiene mucho sentido. Nuestros ancestros debían tener cerebros hambrientos de novedades y dispuestos a captar

3. ¿Qué es el estado natural del cerebro humano, así como el de la mayoría de los primates, tiende a la distracción. Basta con que aparezca cualquier estímulo interesante, y nuestro cerebro sentirá interés por él, olvidándose de lo que estaba haciendo. Sin embargo, leer un libro requiere de una capacidad de concentración intensa durante un largo periodo de tiempo.

4. ¿Esta tendencia a distraernos con nuevos estímulos, según la psicología evolutiva, tiene mucho sentido. Nuestros ancestros debían tener cerebros hambrientos de novedades y dispuestos a captar

Figura 9. Resultado del ejercicio inferencias sobre el texto “Leer nos cambia el cerebro más de lo que pensamos”.

La selección del texto para este momento de la SD, se debió a que el tema de la lectura tiene una relación directa con sus experiencias de estudio dentro del colegio, ya que el escrito tiene una temática relacionada con el área de Castellano y los referentes conceptuales del texto hacen mención a disciplinas como sociología, psicología, lingüística, biología evolutiva, lenguaje, entre otros (figura 8). La configuración expositiva de este texto en comparación con la lectura anterior es más extensa y un poco más elaborada.

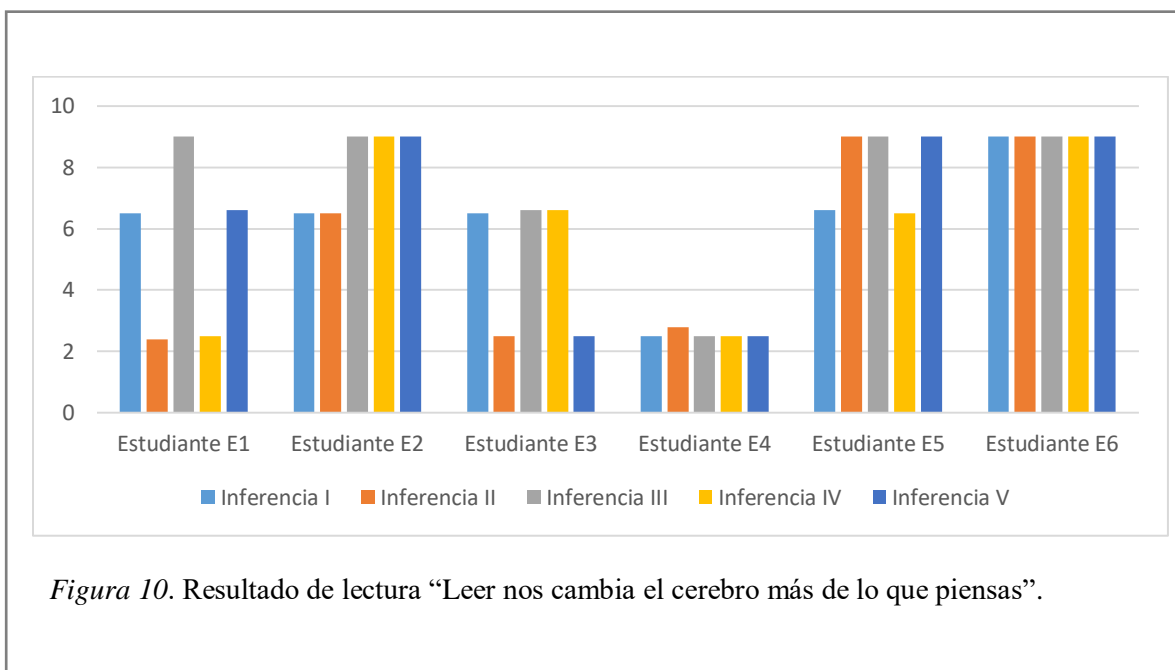
Luego de la lectura en voz alta, modelada por el docente, los estudiantes continuaron con una lectura individual del texto; luego, los jóvenes respondieron un cuestionario de 15 preguntas que se elaboró con base en los cinco tipos de inferencias que plantea Ripoll-Salcedo (2015). Se observó que los niños obtuvieron mejores resultados al responder las inferencias tipo III, en relación con el desempeño de las otras inferencias. Le siguen las inferencias tipo V con un buen desempeño. Mientras que con las inferencias tipo I se encontró que la mayoría de estudiantes obtuvieron un desempeño medio; en tanto que en las inferencias tipo II y IV, los estudiantes tuvieron un desempeño menor durante la prueba (figura 9).

**Tabla 10. Resultados prueba de lectura “Leer nos cambia el cerebro más de lo que piensas”**

Nivel	Inferencias														
	Tipo I Referenciales			Tipo II Causales			Tipo III Hipotéticas			Tipo IV Detalle			Tipo V Temáticas		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
E1	M			B			A			B			M		
E2	M			M			A			A			A		
E3	M			B			M			M			B		
E4	B			B			B			B			B		
E5	M			A			A			M			A		
E6	A			A			A			A			A		

Fuente: Elaboración propia.





La tabla 11 y la figura 10 muestran el desempeño de los jóvenes en las inferencias tipo I. El estudiante E6 fue el único que obtuvo un desempeño alto al resolver las preguntas correctamente. Preguntas como: ¿Qué crees que significa el término *bulo* según el texto? ¿La palabra *vedado* se refiere a...? Arriésgate a identificar lo que estudiaría la psicología evolutiva. Estas preguntas buscaban en los estudiantes facilitar el uso de vocabulario significativo, como también que los estudiantes dieran significados coherentes a los términos desconocidos de la lectura.

De otro lado, los estudiantes E1, E2, E3 y E5 mostraron un desempeño medio, ya que no resolvieron la pregunta 3 que indagaba por el significado del término *Psicología evolutiva*, pues no encontraron en el texto referencias explícitas para dicho concepto. Por otra parte, el estudiante E4 fue el único que mostró un desempeño bajo, pues no resolvió ninguna de las preguntas, demostrando su posible desmotivación para realizar estas operaciones mentales. Probablemente, su desinterés fue influido por el desconocimiento de la información necesaria para ejecutar este tipo de inferencias.

**Tabla 11. Resultados prueba inferencias tipo I o de referencia**

Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
¿Qué significa el término <i>bulo</i> según el texto?	●	●	●	✗	●	●
La palabra <i>vedado</i> se refiere a...	●	●	●	✗	●	●
Identificar lo que estudiaría la psicología evolutiva.	✗	✗	✗	✗	✗	●

Fuente: Elaboración propia.

Para las inferencias tipo II, se elaboraron preguntas tipo falso-verdadero, como: ¿La lectura de textos extranjeros permitió que lectores incluyeran vocabularios de algunas lenguas de pocos recursos lingüísticos? ¿Leer no se considera un acto natural en el hombre, porque nuestros antepasados se mostraron más aptos a la supervivencia? ¿Durante la lectura de textos en lengua japonesa, un lector estimulará las mismas áreas cerebrales que un lector de textos en lengua española? Estas preguntas buscaban que los estudiantes establecieran relaciones de causa y efecto con la información del texto, también buscaban demostrar conocimiento de las relaciones mecánicas lógicas expuestas en el escrito.

Los estudiantes E5 y E6 mostraron un desempeño alto al responder acertadamente todos los interrogantes; mientras que el estudiante E2 fue el único en tener un desempeño medio. Los estudiantes E1, E3 y E4 obtuvieron un desempeño bajo en estos interrogantes. Ellos solo respondieron a una pregunta correctamente, el cual evidenció falta de cohesión en las ideas del texto y fallas en la interpretación de los enunciados del texto (tabla 13).













**Tabla 12. Resultados prueba inferencias tipo II causa-efecto**

Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
1	✗	✗	●	✗	●	●
2	✗	●	✗	✗	●	●
3	✗	●	✗	✗	●	●

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las inferencias tipo III o hipotéticas, se elaboraron preguntas como: ¿Logras identificar cuáles de estas palabras en inglés son de igual pronunciación? ¿El personaje de la historia tiene que deletrear su nombre o repronunciarlo para su identificación? En esta prueba, los estudiantes E1, E2, E5 y E6 tuvieron un desempeño alto. No tuvieron inconvenientes en resolver todos los interrogantes correctamente. El estudiante E3 demostró un desempeño medio; mientras que el estudiante E4 tuvo un desempeño bajo, ya que no respondió correctamente ninguna de las preguntas; además, las hipótesis formuladas no correspondieron con un planteamiento lógico al relacionarse con la información del texto. Esto podría llevar a pensar que las ideas abstraídas de su lectura no establecieron ninguna relación con las estrategias de comunicación presentadas por el escrito, con el riesgo de que el estudiante terminara por entender del texto lo que creía haber entendido y no lo que realmente el texto proponía (tabla 14).

**Tabla 13. Resultados prueba inferencias tipo III o hipotéticas**

Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
¿Logras identificar cuáles de estas palabras en inglés son de igual pronunciación?						
¿El personaje de la historia tiene que deletrear su nombre o repronunciarlo para su identificación?						

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las inferencias tipo IV o de detalle, los estudiantes fueron cuestionados con las preguntas: ¿Cuál es el país de origen del escritor del artículo? ¿En qué año crees que fue escrito el texto anteriormente leído? ¿Cuáles términos en el texto te ayudaron a identificar el país de origen del escritor? ¿Cómo murieron aquellos ancestros que tenían la capacidad para abstraerse de su alrededor? Estas preguntas buscaban que los niños identificaran información para que se ampliara o se detallara, según criterio de forma, lugar, tiempo y persona. En este punto, los estudiantes E2 y E6 mostraron un desempeño alto al contestar todas las preguntas.

De otro lado, los estudiantes E3 y E5 tuvieron un desempeño medio. La pregunta 11 que hace referencia a las expresiones pertenecientes a una región hispanoparlante, no fue contestada a raíz de la falta de conocimiento de tales expresiones. Mientras que los estudiantes E1 y E4 obtuvieron un desempeño bajo, pues no contestaron correctamente ninguna de las preguntas, mostrando probablemente un escaso vocabulario enciclopédico y débil cohesión entre las ideas principales y secundarias, lo que les impidió realizar extensiones de la información contenida en el texto (tabla 15).

**Tabla 14. Resultados prueba inferencias tipo IV informativas o de detalle**

Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
¿Cuál es el país de origen del escritor del artículo?	●	●	✗	✗	●	●
¿En qué año crees que fue escrito el texto anteriormente leído?	✗	●	✗	✗	●	●
¿Cuáles términos en el texto te ayudaron a identificar el país de origen del escritor?	●	✗	●	✗	●	●
¿Cómo murieron los ancestros que tenían la capacidad para abstraerse de su alrededor?	●	●	✗	✗	●	●

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, para las inferencias tipo V se incluyeron preguntas como: ¿A quiénes les podría interesar la lectura de este texto? ¿Cuál consideras que es el propósito del autor al abordar este texto? ¿El texto se podría considerar de comparación o definición? Con este tipo de preguntas se pretendía que los niños interpretaran el texto como una unidad escrita, que ellos reconocieran elementos macrotextuales e identificaran enseñanzas o moralejas de la lectura. En este punto, los estudiantes E2, E5 y E6 registraron un desempeño alto contestando correctamente todos los interrogantes. Mientras que el estudiante E1 obtuvo un desempeño medio al responder la mayoría de estas preguntas; los estudiantes E3 y E4 obtuvieron un desempeño bajo, ya que contestaron de manera correcta un punto o ninguno, respectivamente (tabla 16).

**Tabla 15. Resultados prueba inferencias tipo V temática-pragmática**

Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
¿A quiénes les podría interesar la lectura de este texto?	✗	●	●	✗	●	●
¿Cuál consideras que es el propósito del autor al abordar este texto?	●	●	✗	✗	●	●
¿El texto se podría considerar de comparación o definición?	●	●	✗	✗	●	●

Fuente: Elaboración propia.

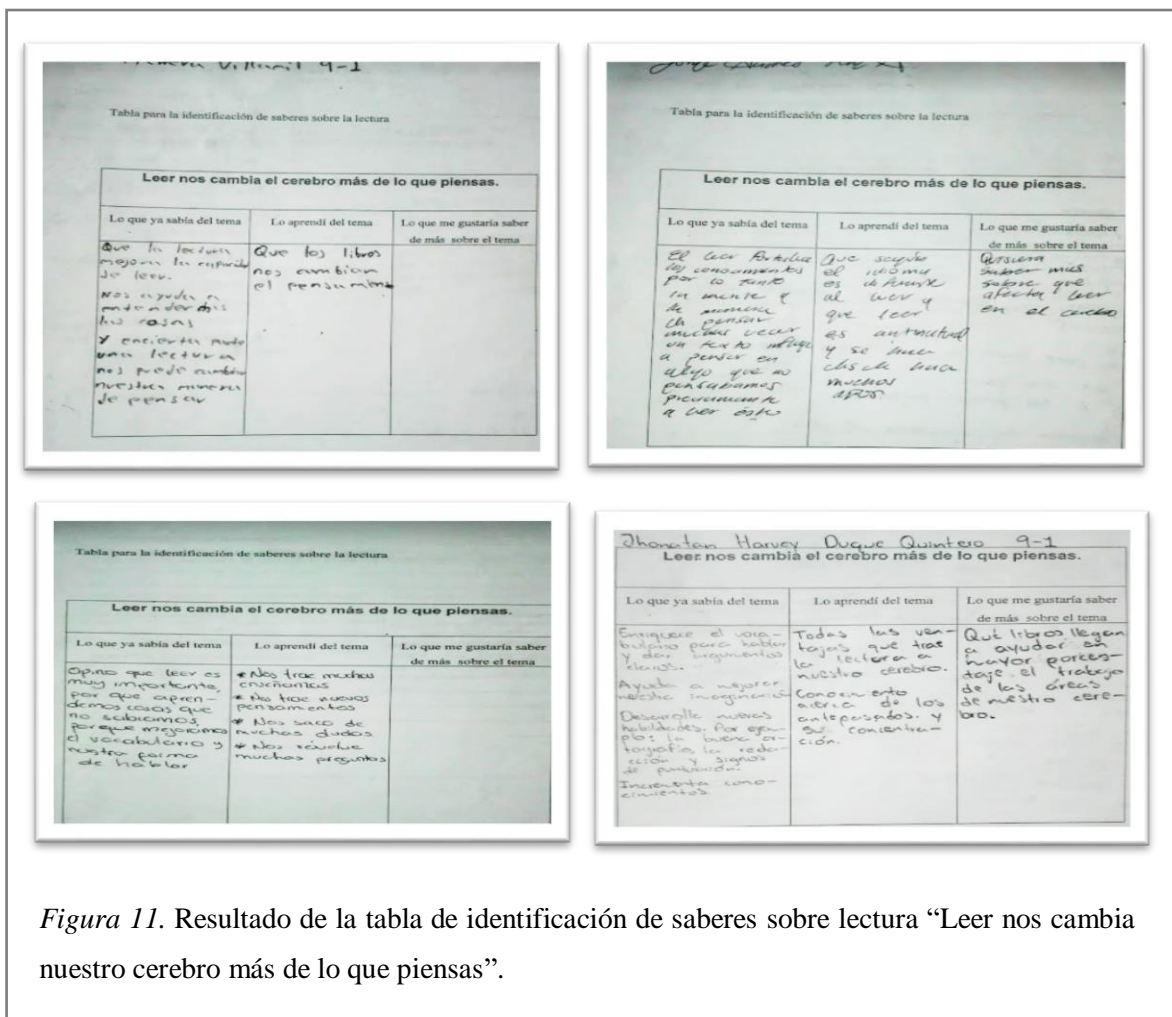
### 6.5 Identificando los saberes de la lectura “Leer nos cambia nuestro cerebro más de lo que piensas”

Para este componente se elaboró una tabla de saberes, en la que los jóvenes primero consignaron sus saberes previos frente al tema de la lectura. Luego, en otra columna consignaron lo que aprendieron del tema tras realizar la lectura. Después, completaron la última columna con ideas o datos que les gustaría conocer con más profundidad.

Entre los presaberes mencionados, se tiene que la lectura ayuda a fortalecer otros procesos del lenguaje, como el habla y la escritura, en la medida que modela un buen uso de la ortografía y presenta un modelo particular de redacción. De las respuestas con respecto a lo aprendido de la lectura, se encontró que para los estudiantes es importante conocer los orígenes de la lectura, lo que permitió saber más de este proceso. Los jóvenes anotaron que este proceso de lenguaje es antinatural, según las razones biológicas de nuestros antepasados, y cómo otros idiomas estimulan el cerebro en diferentes operaciones mentales.

Finalmente, solo los estudiantes E2 y E6 contestaron la última casilla, que se refiere a los temas que les generaron mayor curiosidad. A esto, ellos manifestaron su interés por saber cómo influyen los tipos de lectura en las diferentes áreas del cerebro, también mostraron curiosidad por determinar cuál sería el instrumento con el que se podría medir. El estudiante E6 afirmó que le gustaría saber cómo influye la lectura en el cerebro. Los demás estudiantes

se abstuvieron de llenar esta casilla; al momento de preguntarles por qué no lo hicieron, ellos manifestaron que no tenían dudas o curiosidad de ninguna clase respecto al contenido del texto (figura 11).



## 6.6 Identifiquemos el órgano oculto

En el desarrollo de esta actividad, los niños leyeron unas tarjetas en las que se describía un órgano en cada una, teniendo en cuenta sus funciones, características y su ubicación en el cuerpo. Aunque estas tarjetas ocultaban el órgano, sí incluían al final de cada una, un listado de cuatro opciones de órganos humanos del que solo uno era el referido. También identificaron un órgano del cuerpo humano que incluso perdiéndolo podría llevar una vida

normal. Para este ejercicio, los estudiantes tuvieron que valerse del uso de las inferencias tipo I, como también de las de tipo II. Dichas inferencias permitieron identificar una cohesión del texto, establecer mecanismos de comportamiento humano y relaciones de causa-efecto. Los resultados de su desempeño fueron ubicados en la lista de chequeo que aparece a continuación (figuras 12 y 13 y tabla 17).

<p>b) Riñones c) Testículos d) Oídos</p> <p>3) ¿Por qué tienen los hombres ____? Se debe a que todos los fetos humanos desarrollan ____ incluso antes de que se determine nuestro género (masculino o femenino), de ahí que aunque los ____ de los hombres <b>no tengan una función</b>, están presentes por una razón vetusta de desarrollo embrionario.</p> <p>a) Nervios b) Dientes c) Pezones d) Tendones</p> <p>4) En ocasiones, se extrae todo el ____ del paciente como tratamiento para el cáncer de ____, un procedimiento llamado <b>gastrectomía total</b>. En este procedimiento, el intestino delgado está conectado al esófago. <b>Las personas a las que se les practica</b></p>	<p><b>esta intervención se alimentan con suero durante unas semanas mientras se recuperan.</b> Tras este tiempo, pueden ingerir la mayoría de los alimentos, con la salvedad de que necesitan realizar comer comidas más pequeñas y tomar suplementos dietéticos si tienen problemas para absorber las vitaminas, según informa el Servicio Nacional de Salud de Inglaterra.</p> <p>a) Corazón b) Estomago c) Cerebro d) Útero</p> <p>5) ¿No puedes vivir sin ____! Faltaría más, <b>es el órgano estrella de nuestro organismo</b>. Pero sí que podemos vivir con la mitad de él y llevar una vida relativamente normal. La consecuencia: <b>perdemos el uso del ojo y de la mano del hemisferio contrario que nos extirpen del ____.</b></p> <p>a) Corazón b) Estomago</p>	<p>6) De la misma forma que con el estómago, en el caso de pacientes con cáncer de ____ o <b>la enfermedad de Crohn</b> se les puede extirpar el _____. También se elimina, en algunos casos, para prevenir el propio cáncer de _____. El ser humano es capaz de vivir sin _____, pero <b>se requiere el uso de una bolsa fuera del cuerpo para recoger las heces o realizar un procedimiento quirúrgico para crear una bolsa de desechos</b> en el intestino delgado para sustituir al _____, según la Clínica Mayo.</p> <p>a) Colon b) Diente c) Hígado d) Estomago</p> <p>7) Localizado al final de la columna vertebral, el ____ está compuesto de tres a cinco vértebras separadas o fusionadas debajo del</p>
---	--	---

Figura 12. Ejercicio de lectura inferencias tipo I y II (referenciales, causa-efecto).

The image shows five pieces of handwritten student work on grid paper. The top row contains three sheets, and the bottom row contains two sheets. The handwriting is in Spanish and shows answers to the questions in Figure 12. For example, one student has written '1) d, c', '2) b, a, d, c, b', and '3) a, c, d, b'. Another student has written '1) a', '2) b', '3) c', '4) d', and '5) a'. A third student has written '1) b', '2) a, d, c, b', '3) a, d, b', and '4) a, c'. The bottom right sheet has the name 'Danyly Melyh Sánchez Sánchez' and the number '9-1' written on it.

Figura 13. Resultado de ejercicio de lectura inferencias tipo I y II.



**Tabla 16. Lista de chequeo - Resultado de actividad inferencias tipo I y II**

Pregunta	Estudiantes					
	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6
Resuelve ambigüedades.	✗	●	●	●	●	●
Usa sinónimos/antónimos.	●	●	●	●	●	✗
Identifica categorías gramaticales.	●	●	●	●	●	●
Demuestra sentido lógico en el texto.	✗	●	✗	✗	✗	●
Demuestra cohesión en el texto.	✗	●	✗	✗	✗	●
Logra identificar rasgos funcionales y comportamentales.	●	●	●	●	●	●

Fuente: Elaboración propia.

En el desarrollo de esta actividad, los estudiantes mostraron destrezas en el uso de inferencias tipo II, en lo que se refiere a identificar rasgos funcionales y comportamentales. Las fichas 3 y 5, respectivamente, tenían una descripción centrada en la función que cumplen los pezones y el cerebro. En este ejercicio, los estudiantes identificaron los rasgos funcionales de estos órganos y todos respondieron correctamente a sus interrogantes. Sin embargo, la mayoría de los jóvenes tuvieron inconvenientes al resolver las fichas 1, 2 y 6, pues estos enunciados tenían dos o más espacios faltantes en cada párrafo, lo que llevó probablemente a los estudiantes a pensar que se trataba de identificar diferentes órganos por ficha, así que escogieron más de dos opciones como respuesta para este ejercicio. Solo dos estudiantes identificaron que la descripción de los enunciados correspondía en su referencia a un solo órgano, diferente para cada ficha. Los estudiantes E2 y E6 demostraron habilidades en esta clase de ejercicios mentales.

De otro lado, en las inferencias tipo I, los estudiantes evidenciaron mejores resultados al momento de trabajarlas en las actividades de identificación de sinónimos, que fueron las preguntas 4 y 7. Para las preguntas 1 y 2, se formuló la descripción de los órganos con base

en el reconocimiento de ciertas enfermedades que los afectan. Términos como *apendicitis* o *gástrico* sirvieron de palabras claves en la comprensión del texto. La mayoría de los jóvenes respondieron correctamente a estos interrogantes, con excepción de los estudiantes E1 y E6, quienes no contestaron correctamente estas preguntas y evidenciaron sus dificultades para resolver ambigüedades o reconocer sinónimos para este ejercicio.

## 6.7 Prueba sobre la lectura “Partes de tu cuerpo que no necesitas para vivir”

**Partes de tu cuerpo que no necesitas para vivir**

¿Sabías que es posible vivir sin algunos órganos de tu cuerpo o con parte de ellos? Descúbrelos aquí.

**El cuerpo humano es una máquina sorprendente.** A pesar de su aparente fragilidad, es fuerte y, afortunadamente, ya sea por culpa de accidentes, enfermedades u otros motivos (como malformaciones en el feto), poseemos partes del cuerpo que no necesitamos. Algunas, de hecho, nos resultan útiles en la infancia u otras, son redundantes. De ahí que sea posible perder grandes porciones de órganos vitales y sobrevivir (podemos vivir con solo medio cerebro, por ejemplo).

La evolución se toma siempre su tiempo para hacer determinados ajustes, de ahí que todos acabemos con ciertas cosas que no necesitamos. En el caso de los órganos, ya hemos visto que **un ser humano puede vivir con la mitad de su órgano pensante** y que incluso somos capaces de llevar una vida relativamente normal sin la presencia de algunos de ellos.

Lo mejor te sorprende pero, aunque esa máquina que es nuestro cuerpo tiene una función importante para cada una de sus partes, con el paso del tiempo y los

...nógen, hay algunos órganos que han perdido cierto sentido de ser, cierta funcionalidad, por lo que si no contamos con ellos, nuestro día a día no se va a ver alterado o, al menos, no en gran medida.

¿De qué órganos podemos prescindir?

Las amígdalas, por ejemplo, aunque nos protegen de una infección bacteriana a través de las vías respiratorias, no son imprescindibles. Lo mismo ocurre con el **epidídimo**, el bazo, los pezones masculinos, los aparatos reproductores, tanto masculino como femenino o la vesícula. Hay muchos más. Descúbrelos por qué son prescindibles.

**ÓRGANOS REPRODUCTIVOS**

En cuanto a las **mujeres**, se les puede extirpar el útero en una histerectomía como tratamiento para el cáncer, fibrosis uterina, dolor pélvico crónico u otras razones. De hecho, según los Institutos Nacionales de la Salud, aproximadamente 1 de cada 3 mujeres en los Estados Unidos se ha hecho este procedimiento a los 60 años. En cuanto a los **hombres**, se les puede extirpar los testículos como tratamiento para el cáncer testicular sin que afecte a su supervivencia.

**ÓRGANO DE JACOBSON**

El órgano de Jacobson u órgano vomeronasal se encuentra en el sistema olfativo de mamíferos, reptiles y murciélagos. Descrito como quimiorreceptores, este sistema sensorial especializado de la nariz se utiliza para detectar productos químicos; en el caso de los seres humanos, las feromonas.

**VESÍCULA BILIAR**

La vesícula biliar es una bolsa interna que contiene la bilis (producida por el hígado) y la libera lentamente en el tracto digestivo. También produce cálculos dolorosos y puede causar problemas a causa del cáncer y la inflamación. ¿Lo bueno? La mayoría de las personas que tienen que someterse a una operación para eliminar la vesícula no nota mucha diferencia en día a día.

Figura 14. Texto “Partes de tu cuerpo que no necesitas para vivir”.

La elección de lectura (figura 14) para este componente de la SD se hizo por varias razones: la primera obedece al contenido del texto, el cual se relaciona con temas vistos con anterioridad por los estudiantes tanto en las asignaturas de Ciencias Naturales como de Educación Física: “Las funciones de los órganos del cuerpo humano y la anatomía humana” son contenidos recurrentes en estas clases. Por otra parte, se consideró importante la configuración textual que presenta esta lectura, la cual es una configuración textual conocida

como *definición*. Este tipo de configuración se encuentra en diccionarios, textos enciclopédicos, entre otros.

Durante este componente, los estudiantes respondieron a interrogantes de los cinco tipos de inferencias a través de ocho preguntas. Los estudiantes obtuvieron un desempeño notorio en las preguntas de inferencias tipo I. Casi todos los jóvenes demostraron conocimiento en categorías gramaticales, sinónimos e identificación de posibles ambigüedades.

Le siguen las inferencias tipo IV, que fueron mayormente usadas al momento de resolver la prueba. Los niños lograron ampliar y especificar la información dada por el texto y lograron precisar la información que necesitaba discriminarse con más detalle (figura 15).

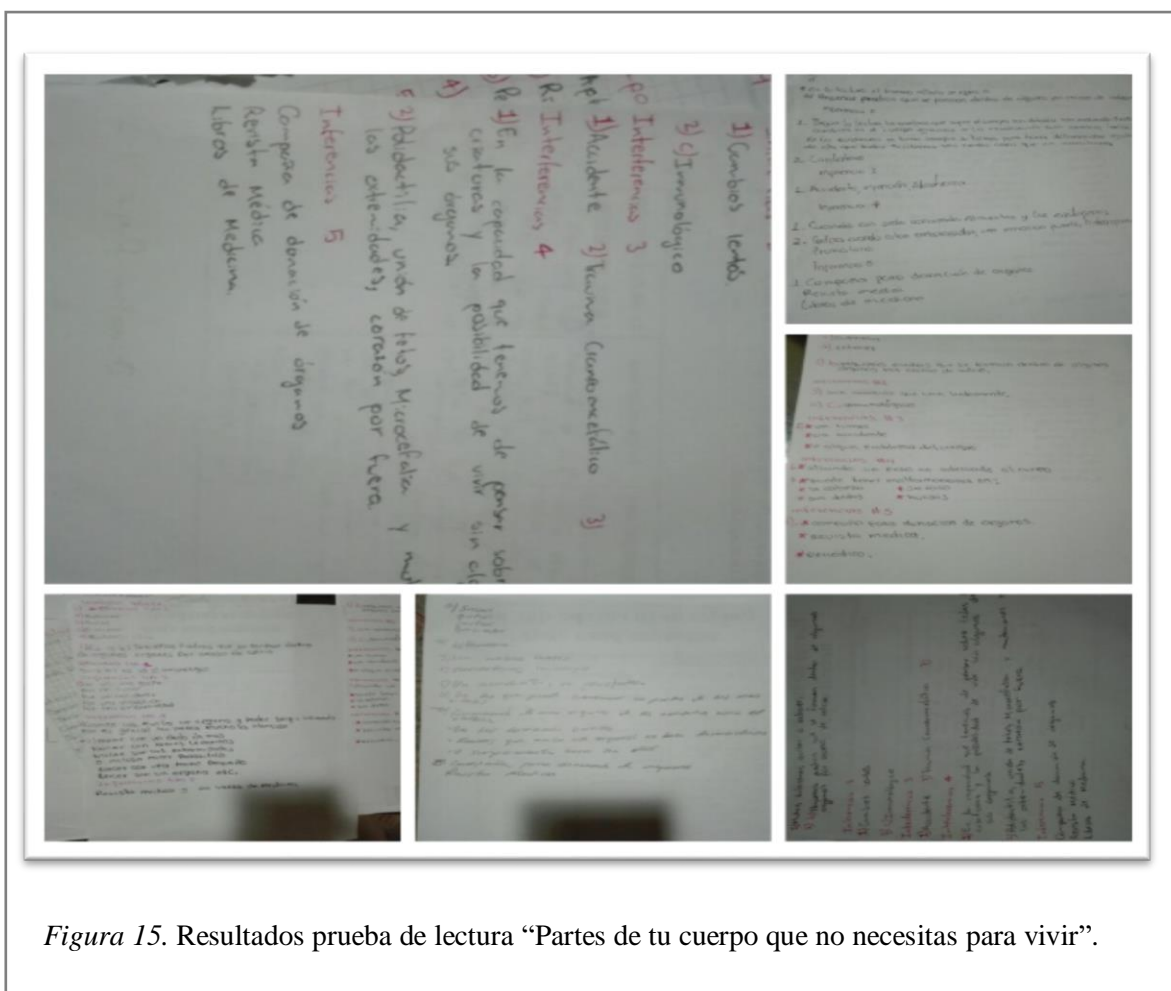


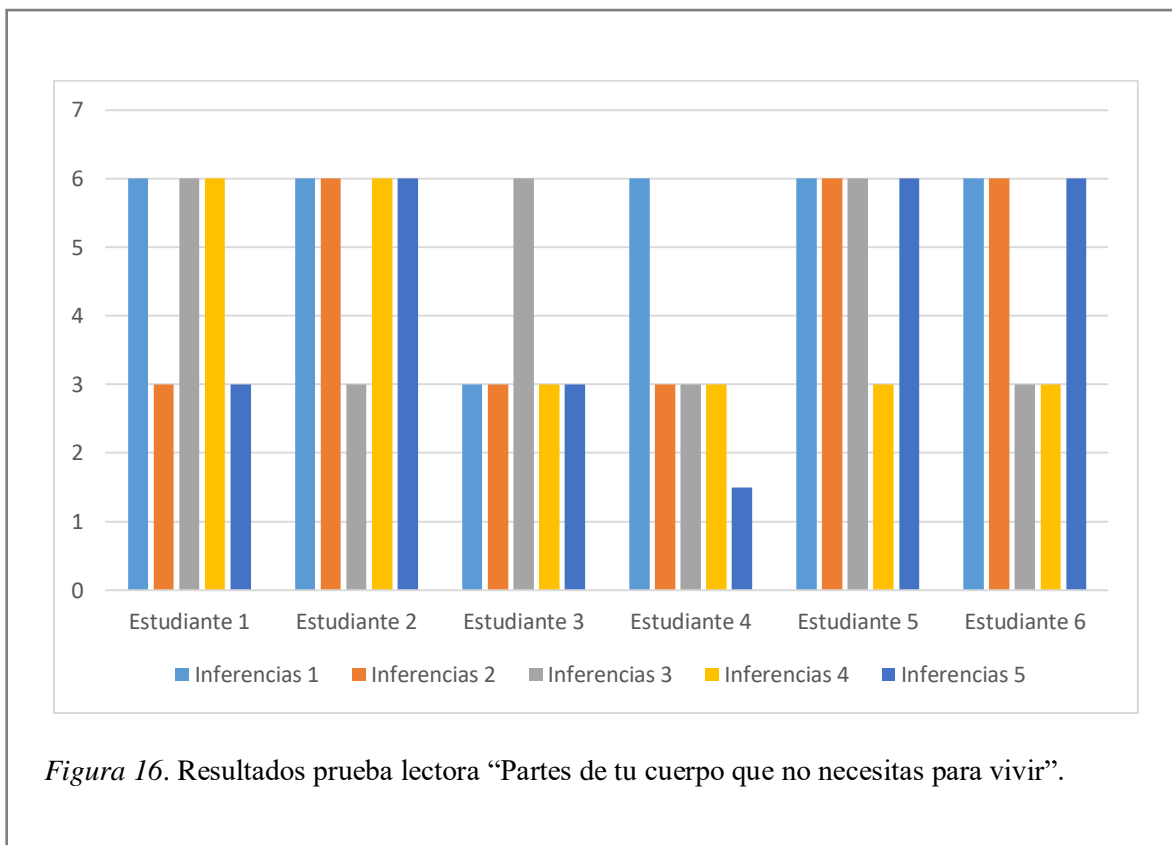
Figura 15. Resultados prueba de lectura “Partes de tu cuerpo que no necesitas para vivir”.

Por otro lado, aunque la prueba mostró que los estudiantes tuvieron un desempeño medio al resolver preguntas de inferencias tipo II, no todos respondieron completamente los tres interrogantes que se diseñaron. El estudiante E4 mostró un desempeño bajo en comparación con los resultados obtenidos en los demás estudiantes.

**Tabla 17. Resultados prueba lectora “Partes de tu cuerpo que no necesitas para vivir”**

Nivel	Inferencias														
	Tipo I			Tipo II			Tipo III			Tipo IV			Tipo V		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
E1	A			M			A			A			M		
E2	A			A			M			A			A		
E3	M			M			A			M			M		
E4	A			M			M			M			B		
E5	A			A			A			M			A		
E6	A			A			M			M			A		

Fuente: Elaboración propia.



*Figura 16. Resultados prueba lectora “Partes de tu cuerpo que no necesitas para vivir”.*

Como se aprecia en la figura 16, para las inferencias tipo I, los jóvenes respondieron correctamente todos los puntos, con excepción del estudiante E3, quien no logró identificar ningún sinónimo para el verbo *extirpar*, mostrando su escaso vocabulario enciclopédico (tabla 19).

**Tabla 18. Resultados inferencias tipo I o referenciales**

Ejercicio	Estudiantes						
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
	Desempeño						
	A M B	A M B	A M B	A M B	A M B	A M B	A M B
Cuatro sinónimos para <i>extirpar</i> .	A	A	B	A	A	A	A
Cálculo en la lectura se refiere a	A	A	A	A	A	A	A

En lo que respecta a las inferencias tipo II, se elaboraron dos preguntas: una sobre el ritmo de cambios físicos que el humano ha sufrido durante la evolución, la cual fue respondida solo por los estudiantes E2, E5 y E6, mientras que los otros estudiantes –E1, E3 y E4– no incluyeron sus respuestas, mostrando así su desinterés, ya que tampoco solicitaron asesoría al profesor ni a los compañeros para lograr resolver este punto. En segundo lugar, se preguntó por el sistema humano al que pertenece el *bazo*, según la descripción de su funcionamiento. Punto que casi todos los niños resolvieron correctamente, con excepción del estudiante E3, que respondió que el *bazo*, según la lectura, pertenece al sistema excretor (tabla 20).

**Tabla 19. Resultados prueba inferencias tipo II o explicativas**

Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
	Desempeño					
	A   M   B	A   M   B	A   M   B	A   M   B	A   M   B	A   M   B
¿Cómo son los cambios en el cuerpo causados por la evolución?	B	A	B	B	A	A
Según su función descrita, el bazo pertenece al sistema....	A	A	B	A	A	A

Para el caso de las inferencias tipo III, se formularon preguntas que permitieran construir hipótesis con el contenido de la lectura. En este ejercicio, casi todos los estudiantes lograron elaborar de tres soluciones en adelante, como ocurrió con los estudiantes E3, E4 y E5, quienes demostraron un desempeño medio, al responder exclusivamente tres hipótesis. Si bien se destacó el desempeño del estudiante E2 en este punto, ya que mencionó seis hipótesis lógicas, en el caso de los estudiantes E1 y E6 su desempeño fue bajo, pues solo identificaron dos hipótesis, y no muy ajustadas. Ambos jóvenes escribieron “los accidentes”, sin especificar a qué tipo de accidentes se referían, por lo que se evidenció cierto grado de desinterés, por no aportar con sus conocimientos a la construcción de las posibles respuestas con relación a la lectura (tabla 21).

**Tabla 20. Resultados prueba inferencias tipo III o hipotéticas**

Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
	Desempeño					
	A M B	A M B	A M B	A M B	A M B	A M B
¿Qué circunstancias tendría que vivir una persona para que termine con medio cerebro en un hospital? Menciona tres.	A	A	M	M	M	B

Para el caso de las inferencias tipo IV, las preguntas demandaban del estudiante una precisión de información que podía encontrarse en el texto de manera implícita. Estas preguntas fueron resueltas por la mayoría de los niños. Si bien el desempeño de los estudiantes E1 y E2 se destacó al mencionar seis ejemplos, los estudiantes E3, E4, E5 y E6 cumplieron con la consigna; en sus respuestas demostraron un desempeño medio y lograron evidenciar cierto grado de habilidad con el manejo de estas inferencias (tabla 22).

**Tabla 21. Resultados prueba inferencias tipo IV o informativas**

Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
	Desempeño					
	A M B	A M B	A M B	A M B	A M B	A M B
¿En qué situaciones consideras al cuerpo humano una máquina sorprendente?	A	A	M	M	A	M
¿Cuáles más malformaciones podrían ocurrir en el cuerpo humano? Menciona cuatro.	A	A	A	M	M	A

Finalmente, para las inferencias tipo V se formularon preguntas que indagaban por el tipo de lenguaje usado en el texto que le permite considerarse como una unidad expresiva. Se preguntó por los posibles medios de difusión en que podría compartirse este texto. Las respuestas que la mayoría de los estudiantes dieron fueron: revistas médicas, campañas para donación de órganos o libros de medicina, entre otros, como ocurrió en el caso de los estudiantes E2, E3, E5 y E6; con excepción de los estudiantes E1 y E4, quienes identificaron solo dos medios de divulgación. En esta inferencia, en particular, se obtuvo el desempeño más bajo en comparación con los resultados obtenidos de los demás estudiantes (tabla 23).

**Tabla 22. Resultados prueba inferencias tipo V temática-pragmática**

Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
	Desempeño					
	A M B	A M B	A M B	A M B	A M B	A M B
¿El texto que acabamos de leer, en cuál medio de impresión o medio de comunicación lo podríamos encontrar? Señale todas las posibles respuestas.	M	A	A	B	A	A

### 6.8 Comparemos nuestros saberes: “¿Sabías que es posible vivir sin algunos órganos del cuerpo o parte de ellos, descúbrelos?”

Para esta actividad se diseñó una tabla de saberes como complemento, luego de la implementación del momento 4. En la primera sección de la tabla, los alumnos consignaron lo que sabían previamente sobre el tema del texto; después, finalizada la actividad de lectura, los niños completaron los otros dos cuadros restantes con las ideas obtenidas directamente de la lectura y con los temas que les gustaría conocer con mayor profundidad.



En la primera columna, los estudiantes demostraron sus presaberes con respuestas como: pérdida de matriz, de un riñón o de un pulmón. Como en el caso de los estudiantes E1, E2, E3 y E5, quienes demostraron un desempeño medio. De otra parte, se destacaron los resultados de los estudiantes E4 y E6, quienes, además de mencionar los órganos anteriormente descritos, completaron sus respuestas con otros como: amígdalas, hígado, ojos o una parte del estómago.

Por otra parte, en la segunda columna, con respecto a lo aprendido de la lectura, el estudiante E1 hizo mención de cómo la extracción de un órgano humano garantiza la supervivencia del mismo, si se hace de manera quirúrgica. Por otro lado, los estudiantes E2 y E6 identificaron el desarrollo del sexo masculino en el útero como un aprendizaje, pues desconocían que durante el desarrollo fetal, todos los bebés, por un lapso corto, inician siendo del sexo femenino. También mencionan la importancia del órgano de Jacobson, el cual, ubicándose en la nariz, tiene como función percibir las feromonas. Los estudiantes E3, E4 y E5 coincidieron en responder que la noción de perder algún órgano y poder seguir viviendo fue lo que más les significó. Esta respuesta amplia y muy poco precisa evidenció la falta de información significativa del texto.

Para la última columna, los estudiantes mencionaron los saberes que les gustaría profundizar. Sus respuestas fueron variadas, además de ser poco específicas. Por ejemplo, el estudiante E1 declaró que todo quedó claro en la lectura, y la sola idea de que el cuerpo humano pueda vivir sin órganos funcionales, fue lo que más le impactó. Probablemente, aquí se pueda observar la falta de interés del niño por fortalecer sus procesos de construcción semiótica. Otro ejemplo son los estudiantes E2 y E5, quienes expresaron su curiosidad por saber cuáles órganos realmente son fundamentales para la supervivencia del cuerpo humano y cuál es el número de órganos necesarios para la supervivencia humana. En el caso del estudiante E3, con una respuesta más elaborada, manifestó su interés por ampliar los saberes con respecto a los procedimientos que se utilizan para el trasplante de órganos. El interés del estudiante E4 consistió en saber más sobre los órganos que al infectarse pueden tratarse con medicina, en lugar de ser reemplazados. Mientras que la respuesta del estudiante E6 se enfocó por saber cuáles órganos funcionales del cuerpo humano pueden reemplazarse por otras tecnologías médicas y cuáles serían (figura 17).

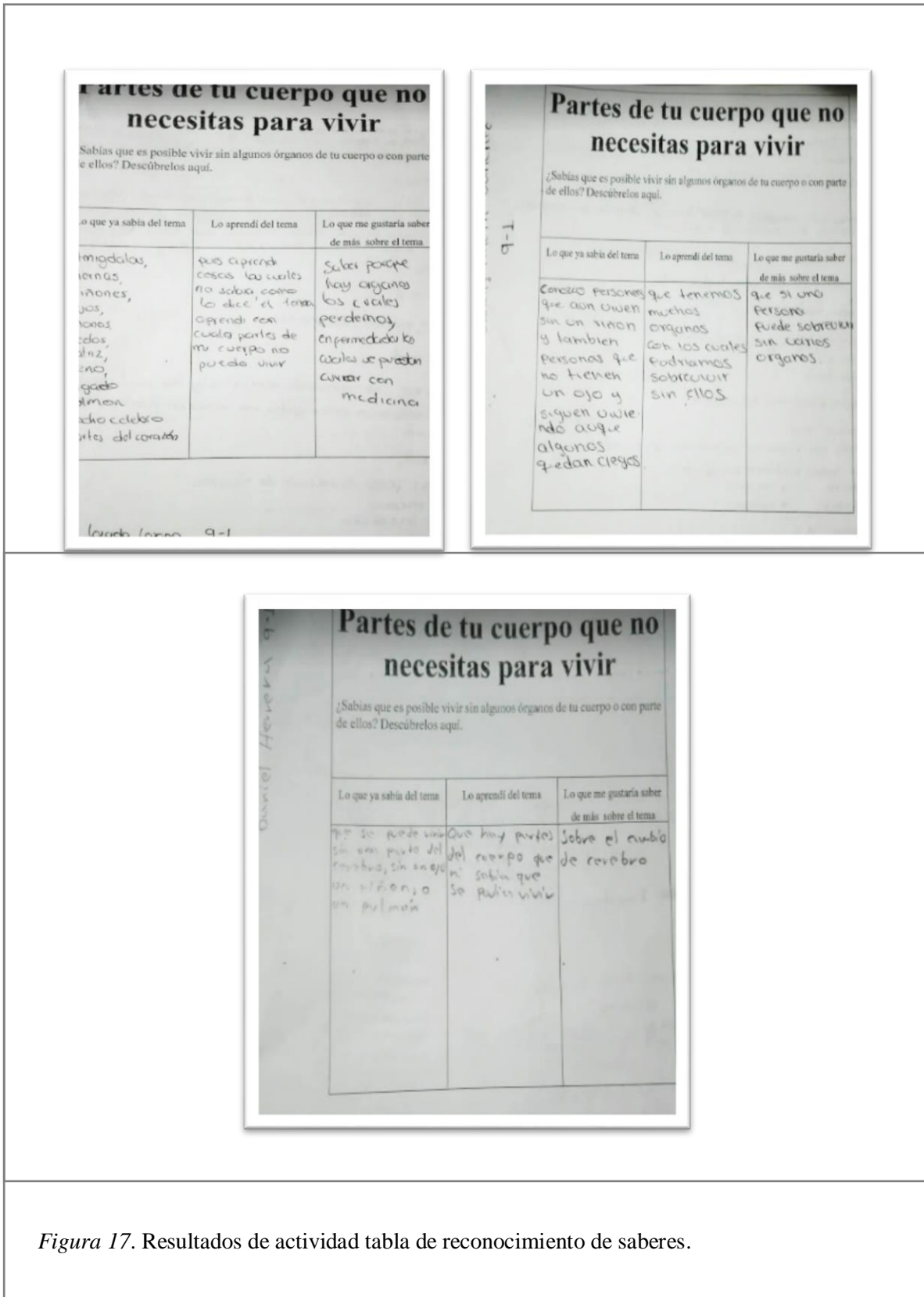


Figura 17. Resultados de actividad tabla de reconocimiento de saberes.

## 6.9 Actividad de inicio ¿adivina qué? Uso de inferencias III y IV

El diseño de esta actividad por parejas buscaba que los estudiantes hicieran preguntas inferenciales de tipo III y IV. La condición radicaba en que las respuestas a estas preguntas solo podían ser Sí o No. Los estudiantes, por medio de cuatro imágenes –un animal doméstico, un lugar de descanso, una comida típica y una profesión laboral– elaboraron preguntas hipotéticas sobre lo que sería la probable imagen escondida que estaba en las manos de sus compañeros.

Por ejemplo, durante esta actividad, el estudiante E6 le preguntó a su compañera: “Entonces, ¿el animal que me tocó da leche o no?”. El estudiante E23 se quedó en silencio y luego respondió en voz baja: “Sí”. “¿Entonces es la vaca!”, respondió el estudiante E6. En este punto, es probable que este estudiante tuviera en su mente una posible hipótesis del animal y la validase por medio de un interrogante que afirmara la característica de *dar leche*, como propia de las vacas o cabras u otro animal para la producción. Es decir, es probable que formulara otro tipo de pregunta, si hubiera pensado en otro animal, como el perro.

Luego, sobre los platos típicos formularon preguntas hipotéticas como: “¿El plato pertenece a algún país del continente americano?”. E12 respondió: “Sí”. “¿El plato típico de la foto es de Norteamérica?”. E12 R: “No”. “¿Suramérica?”. “¿El plato es colombiano?”. E12 R: “Sí”. “¿El plato típico se come con ají?”. E12 R: “Sí”. “¿Es la empanada!?”.

Los jóvenes entendieron el propósito de tener una hipótesis sobre la imagen y buscar elementos característicos que les brindaran detalles sobre la imagen que debían encontrar. Para el caso de las imágenes de platos típicos, fue la hamburguesa la imagen que más se les dificultó identificar. En parte se debía a que los jóvenes no sabían el país de origen de esta comida. En varias ocasiones, los jóvenes se acercaron al docente para preguntarle por el país de este plato. Entre los animales que se identificaron con más facilidad fueron la vaca, el perro y el gato. Resultado que contrasta con las imágenes del cerdo y el caballo, para las cuales se les dificultó hacer hipótesis a casi la mayoría de los niños.

En términos generales, al comienzo, ellos no formularon preguntas inferenciales, probablemente porque no entendieron muy bien el objetivo del ejercicio. Más bien, presentaban sus aseveraciones, a las cuales sus compañeros les respondían de manera afirmativa o negativa. Entonces fue necesaria una pausa en la actividad para hacer la

modelación del ejercicio con otro niño del salón. Algunos jóvenes se pegaban las imágenes en la frente y otros en la espalda, así, progresivamente, los estudiantes fueron participando cada vez más animados durante la actividad; al punto de pedir una extensión de tiempo para finalizar el ejercicio (figura 18).

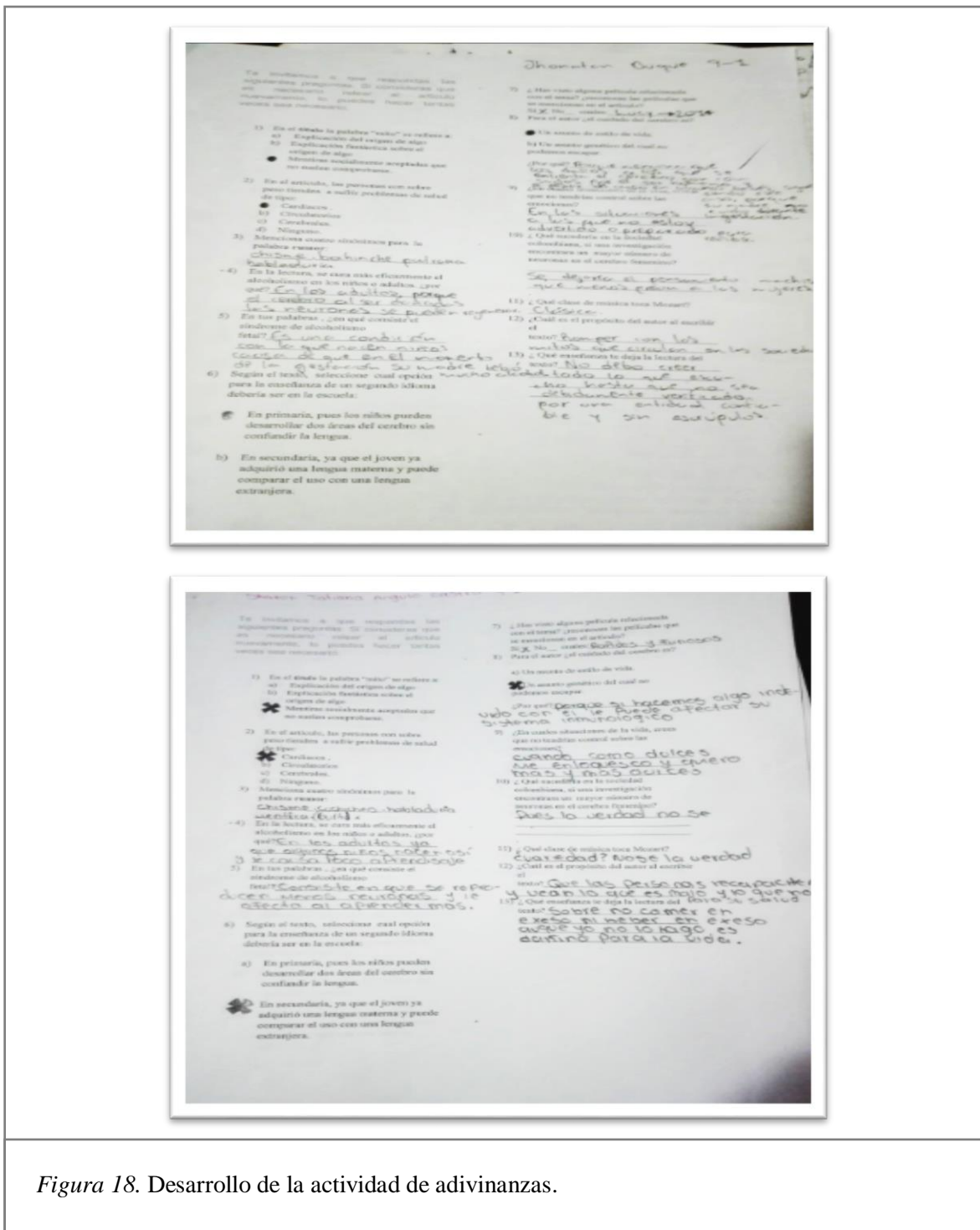


Figura 18. Desarrollo de la actividad de adivinanzas.

## 6.10 Identifiquemos los elementos paratextuales y estructurales de textos expositivos

### Lista de chequeo y circuito de lectura



Manuel Zapata Olivella nació en Lorica, Córdoba, 1920, y murió en Bogotá en 2004. Muy niño llegó a Cartagena. Fue médico, antropólogo, folclorista y escritor. En los años sesenta y setenta dirigió la revista "Letras Nacionales". Durante veinte años investigó para su novela central "Changó, el gran putas", cuya solución poética encontró luego de pasar una noche desnudo en una de las oscuras y sofocantes bóvedas de la fortaleza de la isla Goré, prisión de Senegal en la cual eran recluidos los africanos cazados, antes de su traslado en barcos al Nuevo Mundo.

Esta novela y gran epopeya es un inmenso fresco que cubre quinientos años de historia, para la cual Zapata recurrió a lo que denominó "realismo mítico". Da cuenta de los dioses luletares y cosmovisión de la religión yoruba, incorpora proverbios, trabalenguas, cuentos de hadas y canciones de la tradición africana. Recorre las hazañas de los héroes negros en las revoluciones americanas. Zapata demuestra que los negros nunca impulsieron nada a nadie, más bien contagiaron su baile, sensualidad, comida, lenguaje.

**ARNALDO PALACIOS**

El escritor chococano Arnoldo Palacios vive en París desde hace varias décadas. En 2010, el Ministerio de Cultura de Colombia reeditó su primera novela, "Las estrellas son negras" (1949), dentro de la colección de la Biblioteca de Literatura Afrocolombiana. La novela ya empieza a ser reconocida como parte del proceso de modernización que vivió este género narrativo a lo largo del siglo XX, y ya se ha empezado a escribir sobre ella y sobre su repercusión en la escritura posterior y en la mirada hacia el Pacífico colombiano, región que retrata con crudeza.

**BIOGRAFIA DE CRISTIANO RONALDO**

Cristiano Ronaldo es un futbolista portugués que juega como delantero en el Real Madrid Club de Fútbol, de la Primera División de España.



Identificado en los medios de comunicación con el nombre de CR7, es considerado uno de los mejores futbolistas del mundo, llegando incluso a ser el mejor y más completo para un elevado número de personas y entre la comunidad de deportes, así como también uno de los jugadores más rentables de la actualidad. Él, el cuarto más goleador en la historia del Real Madrid C.F., —con haber aparecido sucesivamente a grandes ligas como Arsenal, Manchester United, Juventus, y Paris Saint-Germain—, y el jugador más goleador en la historia de la Liga de Fútbol Profesional de España.



**CONTAMINACIÓN HÍDRICA**



**NICIÓN DE CONTAMINACIÓN HÍDRICA**

El agua que puede verse saliendo por diversos tipos de contenedores, dentro de una situación de selva sembrada. Tipos de contaminación del agua e contaminación. Esta se convierte en un factor peligroso para la flora, la fauna y los seres humanos. El agua contiene sustancias tóxicas, bacterias y microorganismos que ocasionan salud.

Índice  
[ocultar]

- 1El vocablo
- 2Características
- 3Géneros románticos
- 4El espíritu romántico
- 5Referencias

**El vocablo**

La palabra romanticismo viene del adjetivo inglés *romantic*. Término que se comenzó a usar alrededor del siglo XVII en Inglaterra para señalar la naturaleza aventurera de las novelas de caballería llamadas *romances*. En Francia, también existía el término *roman*, cuya significación era la misma.

Posteriormente, la palabra tuvo un cambio semántico, designando al sentimiento que induce los paisajes, y los castillos en ruinas. John Evelyn en el año de 1654, alude dichos paisajes con el calificativo de "un paisaje muy romántico" refiriéndose a los alrededores de Bath. Similarmente en el año de 1666, Samuel Pepys describe un castillo como "el más romántico".

El Romanticismo alemán se inició con el movimiento estético denominado *Sturm und Drang* ("tormenta y arrebatos"). Posteriormente lo asumieron autores más importantes como Friedrich Hölderlin, Friedrich Schiller, Johann Wolfgang von Goethe, Novalis o Kleistock. Posromántico se puede considerar a Heinrich Heine.

El Romanticismo francés tuvo su manifiesto en *De l'Allemagne* (1813), de Madame de Staël, aunque tuvo por precursor en el siglo XVIII a Juan Jacobo Rousseau. En el siglo XIX, Charles Nodder, Victor Hugo, Alphonse de Lamartine, Alfred Victor de Vigny y Alfred de Musset son los mayores representantes de esta estética literaria.

[ps://en.slideshare.net/hugovicarra32/manual-de-taller-honda-c50es](https://en.slideshare.net/hugovicarra32/manual-de-taller-honda-c50es)

**Instrucciones para su uso**



- Escanea el código QR
- Saca el soporte para el celular
- Calibra el VR
- Coloca en el medio del soporte el celular
- Coloca el soporte dentro del VR BOX
- Finalmente ajusta la longitud focal y el IPD.

¿Cómo funciona el corte automático en el surtidor de combustible?



**PUESTA EN MARCHA**

Trátemos sobre un pico de manguera de sistema de manguera llena con cierre automático para el repostaje de combustible utilizado en aparatos surtidores con recuperación de gases "activa".

Estos picos cumplen con las normas de calibración alemanas así como con el reglamento de seguridad según TRGS 513 y ATEX categoría Ex II TG. El modelo que mostramos se suministra en condiciones para ser conectado al racor de la manguera COAXIAL.

Después de su montaje y puesta en marcha de la bomba con el fin de eliminar el aire debe apretarse el gatillo (9) varias veces y comprobar. Si el pico y la conexión entre el racor de manguera y el racor giratorio COAXIAL, son estancos.

Si al colgar el pico en su almacenamiento (porta pico del aparato surtidor) provoca el corte de suministro eléctrico al motor.

Si la recuperación de gases funciona correctamente.

Para el ajuste o calibrado y para la comprobación del funcionamiento de la

Figura 19. Fragmento de los textos expositivos para circuito de lectura.

Para este momento de la SD, se consideró necesario un espacio en el que los jóvenes tuvieran acceso a una variedad de textos expositivos: artículos periodísticos y científicos, recetas de cocina, manuales de uso e información biográfica de personajes representativos para la cultura global y la escena literaria colombiana. Los jóvenes realizaron un pequeño circuito de lectura con estos ejemplares. Los textos se distribuyeron en cada esquina del salón. Los niños se organizaron por grupos y con tiempo de 10 minutos para cada estación, hicieron la lectura y completaron la ficha de análisis del texto. Dicha lista de chequeo se diseñó para que, por medio de inferencias, los estudiantes resolvieran los puntos de esta actividad y, al pasar un tiempo cronometrado, se desplazaran hacia una nueva estación de lectura (figura 20).

<p>Componente 1</p> <p><b>Lista De Chequeo Sobre Textos expositivos</b></p> <p><b>MACRO ESTRUCTURA</b> Contenido semántico global que representa el sentido de un texto. El tema se expresa en una frase o símilagma nominal.</p> <p>Título en tus palabras: texto 1 _____</p> <p>Título en tus palabras: texto 2 _____</p> <p>Título en tus palabras: texto 3 _____</p> <p>Título en tus palabras: texto 4 _____</p> <p>Título en tus palabras: texto 5 _____</p> <p>Título en tus palabras: texto 6 _____</p> <p>Título en tus palabras: texto 7 _____</p> <p>Título en tus palabras: texto 8 _____</p> <p>Título en tus palabras: texto 9 _____</p>	<p><b>SUPER ESTRUCTURA</b> Se refiere a los esquemas y diferentes tipos de organización en que se presenta el contenido del saber expuesto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manuales</li> <li>• Diccionarios</li> <li>• Recetas de Cocina</li> <li>• Enciclopedias</li> <li>• Revistas de Caracter científico</li> <li>• Artículos Divulgativos</li> <li>• Plegable Informativo</li> <li>• Reglas de juego</li> <li>• Cartilla Informativa</li> </ul> <p><b>ELEMENTO PARATEXTUALES</b> Son aquellos elementos que se acompañan y amplían la información del texto principal. Estos elementos orientan o guían su lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título Principal</li> <li>• Fotografías</li> <li>• Información de Anticipo</li> <li>• Volante</li> <li>• Ilustraciones</li> <li>• Resaltados</li> <li>• Infografías</li> <li>• Tablas de datos</li> <li>• Gráficas</li> <li>• Palabras Clave</li> </ul>	<p><b>Identificación de enunciador</b> ¿Qué propósito buscan los autores para las lecturas?</p> <p>Texto 1 _____</p> <p>Texto 2 _____</p> <p>Texto 3 _____</p> <p>Texto 4 _____</p> <p>Texto 5 _____</p> <p>Texto 6 _____</p> <p>Texto 7 _____</p> <p>Texto 8 _____</p> <p><b>Identificación del enunciado</b> ¿Quiénes podrían estar interesados en leer el texto?</p> <p>Texto 1 _____</p> <p>Texto 2 _____</p> <p>Texto 3 _____</p> <p>Texto 4 _____</p>	<p>Texto 5 _____</p> <p>Texto 6 _____</p> <p>Texto 7 _____</p> <p>Texto 8 _____</p> <p>Momento 6</p> <p>Componente 1</p> <p>Celula: Def. imagen</p> <p>Tejido: Def. imagen</p> <p>Órgano: Def. imagen</p> <p>Metabolismo: Def. imagen</p> <p>Tumor: Def. imagen</p> <p>Metástasis: Def. imagen</p>
--	---	---	--

*Figura 20. Lista de chequeo para el circuito de lectura.*

Para las inferencias tipo I, se propuso el empleo de palabras sinónimas para identificar el vocabulario significativo en las lecturas: encabezados, términos técnicos, vocabulario en negrita o cursiva, entre otros. Mientras que para las inferencias tipo II, los jóvenes identificaron situaciones comportamentales que hacían mención a reacciones o estados

mentales y procesos biológicos en animales o seres humanos. Para las inferencias tipo III, los estudiantes elaboraron hipótesis para tipificar los destinatarios más pertinentes en cada uno de los textos leídos. En el caso de las inferencias tipo IV, los estudiantes debían identificar elementos cronológicos y/o geográficos que se encontraban implícitos en los textos. Finalmente, con las inferencias tipo V, se les pidió que escribieran las moralejas o enseñanzas que les habían dejado estas lecturas y que mencionasen cuál creían que era la intención de los autores con estos textos (figuras 21 y 22 y tabla 24).



*Figura 21.* Estudiantes realizando la actividad de circuito de lectura.

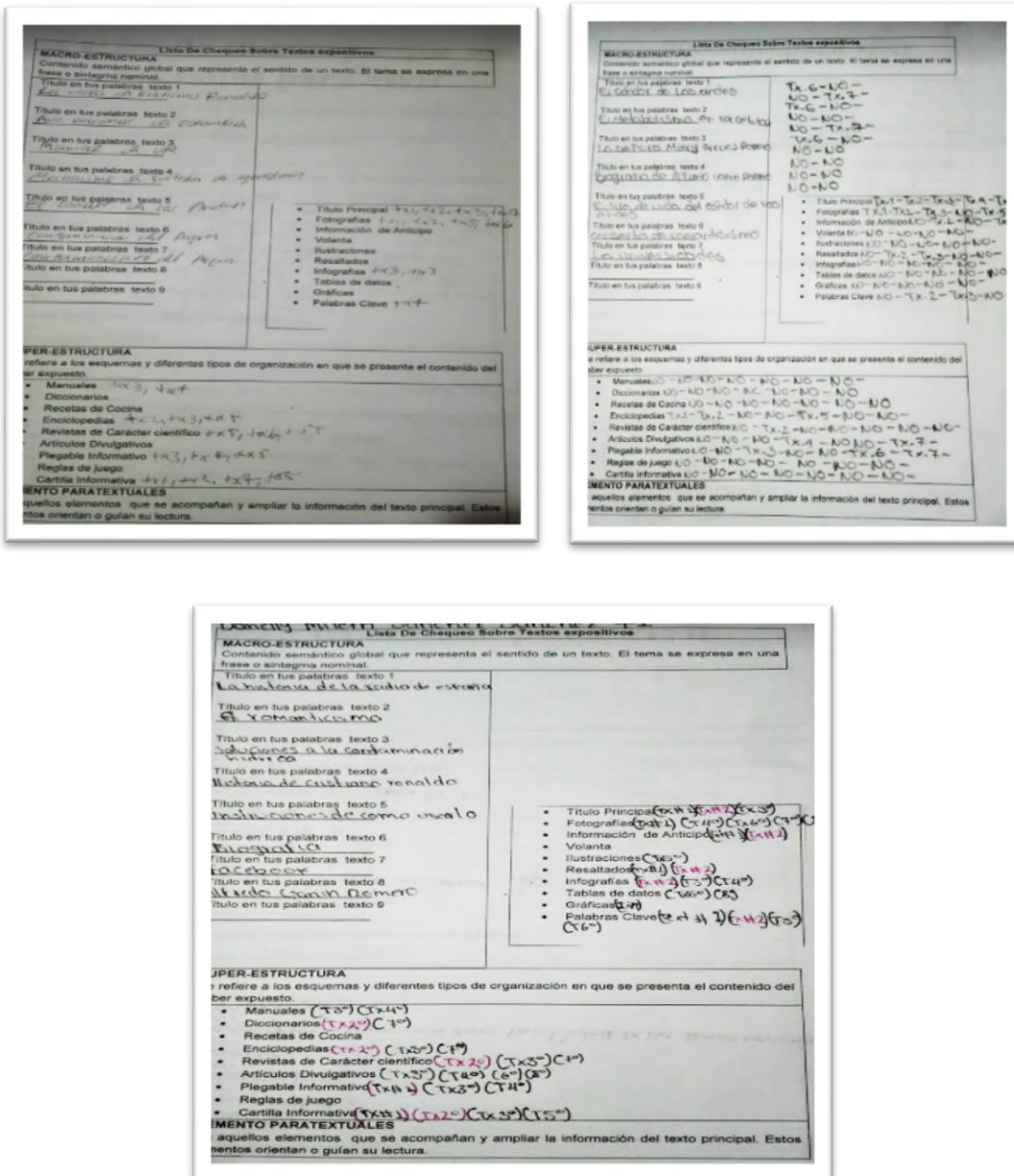


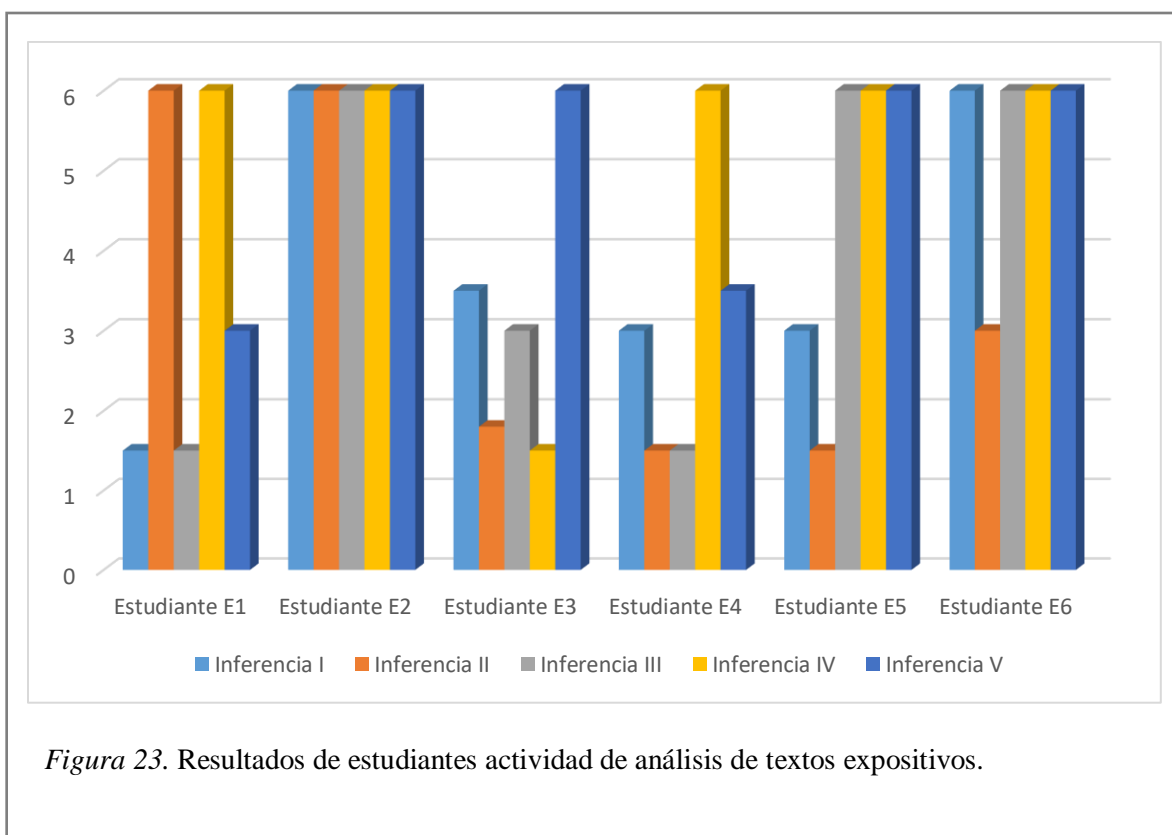
Figura 22. Trabajos realizados por estudiantes en la actividad de circuito de lectura.



**Tabla 23. Resultados lista de chequeo “Analicemos textos expositivos”**

Nivel	Inferencias														
	Tipo I			Tipo II			Tipo III			Tipo IV			Tipo V		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
<b>E1</b>	A			A			M			M			A		
<b>E2</b>	M			A			A			A			A		
<b>E3</b>	B			M			A			M			M		
<b>E4</b>	M			A			M			A			A		
<b>E5</b>	M			A			M			A			A		
<b>E6</b>	A			A			A			A			A		

Fuente: Elaboración Propia.



*Figura 23. Resultados de estudiantes actividad de análisis de textos expositivos.*

Como se muestra en la figura 23, en las inferencias tipo I se observó un desempeño alto en los estudiantes E2 y E6, quienes se distinguieron por un buen uso de su vocabulario significativo y de los términos sinónimos. Para este caso, el desempeño de estudiante E2 se destacó porque fue impecable. Ellos registraron el mayor número de lecturas: 12 y 7, respectivamente. De otro lado, los estudiantes E3, E4 y E5 tuvieron un desempeño medio, realizaron un número menor de lecturas: 5, 8 y 8, respectivamente. Aunque lograron identificar ocho títulos de textos, buena parte de estos presentaban las mismas palabras, pero con distinto orden sintáctico; demostraron un básico uso de términos sinónimos y un moderado conocimiento de vocabulario significativo. Por último, el estudiante E1 reportó 7 lecturas y tuvo el desempeño más bajo. El joven evidenció un pobre uso de su lenguaje significativo y escaso uso de términos sinónimos. La mayor parte de su trabajo presentó los títulos cambiando solo el orden sintáctico de los títulos.

Para las inferencias tipo II, los estudiantes se destacaron por tener un desempeño claro en este tipo de operaciones, aunque difirió el número de lecturas de cada estudiante: E2: 12 lecturas; E3 y E5: 8; E1 y E6: 7; y E4: 5. El número de respuestas de cada estudiante evidenció una habilidad adquirida para identificar procesos en la naturaleza, reacciones comportamentales, influencias bajo algún estado de ánimo, entre otros.

En las inferencias tipo III, los estudiantes E2 y E6 se destacaron por su desempeño alto. Los jóvenes demostraron destreza en la elaboración de hipótesis coherentes y lógicas. Les siguieron los estudiantes E3 y E1, quienes obtuvieron un desempeño medio. Para el caso de E3, no elaboró todas sus respuestas con un criterio coherente con los datos de la lectura, en ocasiones adicionó información que pudo no estar contenida o referida en el texto. Mientras que E1 presentó cuatro respuestas y fueron todas correctas; sin embargo, menor, en comparación con la producción de lectura de otros compañeros. Pero el más bajo desempeño lo obtuvo el estudiante E5, quien presentó dos respuestas en relación con lo pedido. Este mínimo resultado es muy probable que estuviera influido por la disposición de la joven al ejercicio, ya que en ningún momento solicitó ayuda para desarrollar las actividades o manifestó dudas frente a la comprensión de las lecturas; su cerrada comprensión de lo leído representó los escasos insumos para su producción de lectura.

Para las inferencias tipo IV, los estudiantes se desempeñaron hábilmente, presentando como producción entre tres o más elementos. Identificaron elementos cronológicos, no con exactitud, pero sí con coherencia en las fechas de elaboración y/o publicación del texto. La diferencia la estableció el número de respuestas entre cada alumno, siendo los estudiantes E1, E2, E3, E5 y E6 los más destacados. Mientras que el estudiante E4 obtuvo el menor número de lecturas reportadas.

Por último, en las inferencias tipo V, el estudiante E2 fue el único que se destacó por su alto desempeño, al demostrar en cada una de sus respuestas el reconocimiento de una unidad textual y de la intención comunicativa a nivel semántico. Mientras que los estudiantes E1 y E6 tuvieron un desempeño medio, en comparación con su compañero. Los estudiantes E3, E4 y E5 tuvieron una valoración baja al reconocer pocas formas de organización expositiva y/o no lograr ninguna interpretación semántica de las lecturas, como fue el caso del estudiante E3, quien no diligenció este punto.

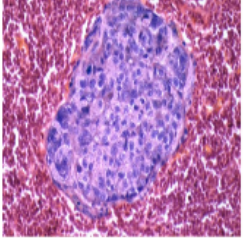
#### **6.11 Resultados lectura: “El cáncer se alimenta de grasas saturadas para hacer metástasis”**

Para este momento de la SD, la selección del artículo científico obedeció a una mayor exigencia de interpretación, debido a la composición del texto, su vocabulario técnico y la forma de exponer la temática relacionada con áreas como biología, bioquímica, química, medicina, entre otras. Para esta lectura, se formularon diez preguntas inferenciales tomando como base las descripciones de Ripoll-Salcedo (2015), sobre los cinco tipos de inferencias propuestos (figuras 24 y 25 y tabla 25).

**El cáncer se alimenta de grasas saturadas para hacer metástasis**

La proteína CD36, involucrada en el metabolismo de los lípidos, promueve la **diseminación\*** del cáncer: oral, de mama y melanoma.

Por [Nuria G.](#) el 7 de diciembre de 2016



...Océlio [Araújo](#) [García](#) [S&P](#) [Frage](#)

Un tumor cancerígeno contiene millones de células, pero las solo entre un 1% y un 3% de ellas **avanzan** capacidad metastásica. De este pequeño porcentaje la mayoría de genes que se expresan en ellas están relacionados con el metabolismo de los lípidos, entre los que destaca «con especial relevancia» la acción de la proteína CD36, un receptor que absorbe los ácidos grasos en la membrana celular.

“La grasa es esencial para la metástasis”, dice Salvador Añón-Beltrán, profesor de investigación ICREA del Institut de Recerca Biomèdica de Barcelona (IRB Barcelona). El científico lidera el equipo de investigación que ha desentrañado el mecanismo colectivo de células tumorales capaces para iniciar y desarrollar metástasis, la causa de la mayoría de muertes por cáncer.

Hay a serias. Nature publica el primer análisis funcional de CD36 en la metástasis de cáncer oral, de mama humana y melanoma. En enero pasado, [este trabajo](#), publicado en [Research Square](#), ya había demostrado la conexión crucial entre este receptor y las metástasis.

**PUBLICIDAD**

A mayor expresión de CD36, peor pronóstico. Investigadores de la Universidad Estatal de Michigan observaron este “patrón generalizado hitigante” al analizar unos 9.000 tumores primarios y metástasis de diferentes tipos de cáncer como pulmón, ovario y vejiga de la base de datos del Atlas del Genoma del Cáncer.

**TERAPIA ANTI-METASTÁSICA**

Ahora, los autores del artículo también han identificado el efecto de CD36 en un número de cáncer oral de pacientes que implementan en la misma ubicación de la cirugía: **unión de zonas**, para luego identificar el destino de células metastásicas del tumor y analizar su comportamiento.

El cáncer oral se suele detectar ya en estadios avanzados por un ganglio en el cuello, que forma parte de la primera cadena de metástasis, explica Con Boscón Alza, coautor del estudio y jefe de servicio de cirugía oncológica del Hospital Universitario “Val de Hebron” de donde proceden los tumores humanos utilizados en el estudio.

Los investigadores también comprobaron que si disminuye el receptor CD36 a las células que en principio no provocaban metástasis se convertían en metástasis por la acción de esta proteína. Lo mismo ocurrió a la inversa cuando bloquearon en un receptor para cancer

**Inferencias tipo 1**

1) ¿ El término “enlatado” dentro del texto tiene relación con el grupo alimenticio de tipo procesados? (F) (V)

m2) ¿A qué se refiere el texto cuando mencionan el término alimentos ultra procesados?

**Inferencias tipo 2**

3) ¿ Los productos lácteos de los países vías de desarrollo como el queso, yogurt, margarina contienen ácido palmítico?

4) ¿ Qué relación tiene la producción de aceite de palma y los problemas ecológicos?

**Inferencias tipo 3**

5) Según el artículo en el párrafo tercero. El estudio de la relación entre la enzima CD36 y la metástasis es un tema que solo ha sido estudiado por el autor del artículo. ¿ sí? ¿no? Justifica tu respuesta.

6) Según el enunciado en la producción de aceite de palma se hace principalmente en: **africa -sur america- Asia -menor**

Norte America- Europa- países nórdicos.

**Inferencias tipo 4-5**

7) ¿ Cuales ejemplos de alimentos procesados conoces?

8) ¿ Qué factores afectan para la aparición de obesidad en seres humanos?

9) ¿ Cuáles consideras serían las intenciones del autor para elaborar este texto?

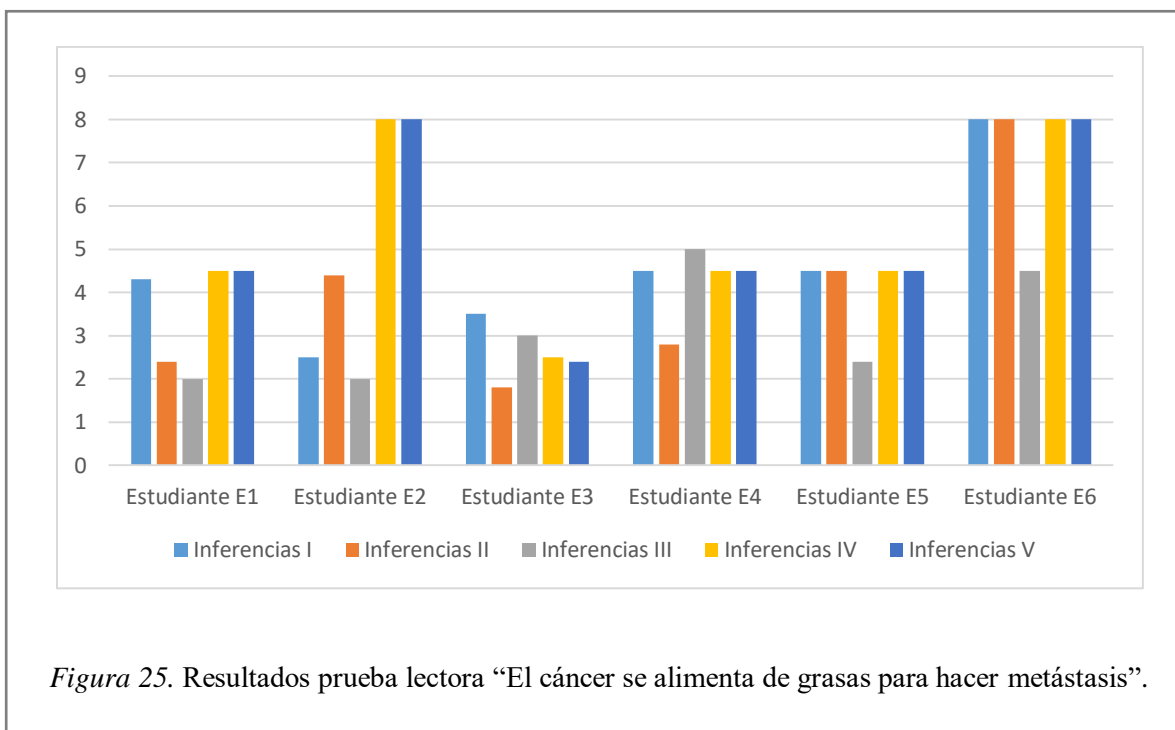
10) ¿ Qué enseñanza te dejó la lectura del texto para aplicar en tu vida diaria?

Figura 24. Texto y preguntas “El cáncer se alimenta de grasas saturadas para hacer metástasis”.

Tabla 24. Resultados lectura “El cáncer se alimenta de grasas saturadas para hacer metástasis”

Nivel	Inferencias				
	Tipo I	Tipo II	Tipo III	Tipo IV	Tipo V
	A M B	A M B	A M B	A M B	A M B
E1	A	M	A	A	M
E2	A	A	M	A	A
E3	M	M	A	M	M
E4	A	M	M	M	B
E5	A	A	A	M	A
E6	A	A	M	M	A

Fuente: Elaboración propia.



Como lo muestra la figura 25, en las inferencias tipo I, el desempeño de los estudiantes en estas preguntas fue diverso. Ellos fueron cuestionados con las siguientes preguntas: ¿El término *enlatado* dentro del texto tiene relación con el grupo alimentario de tipo procesados? ¿A qué se refiere el texto cuando mencionan el término alimentos *ultraprocesados*?

Los estudiantes E1 y E6 respondieron correctamente a ambas preguntas, teniendo un nivel alto en este punto. La mayoría de los estudiantes obtuvieron un desempeño medio, pues la segunda pregunta no fue resuelta por ninguno de ellos y al momento de referirse al significado de la palabra *ultraprocesado*, respondieron tautológicamente. Es decir, definieron este término como una característica de los alimentos que están hechos con muchos procesos, sin detallar cuáles. Por último, el estudiante E3 obtuvo el desempeño más bajo, al no responder correctamente a ninguna pregunta. Así, este estudiante evidenció su baja competencia en el uso de un lenguaje significativo y su escasa cultura enciclopédica (tabla 26).

**Tabla 25. Resultado prueba inferencias tipo I o referenciales**













Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
¿El término <i>enlatado</i> tiene relación con alimentos de tipo procesado?	●	●	✘	●	●	●
¿A qué se refiere el término <i>ultraprocesados</i> ?	●	✘	✘	✘	✘	●

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de las inferencias tipo II, se formularon dos tipos de preguntas sobre elementos causales del texto: ¿Los productos lácteos de los países en vías de desarrollo, como queso, yogur y margarina, contienen ácido palmítico? ¿Qué relación tiene la producción de aceite de palma con los problemas ecológicos?

En este punto, el desempeño de los estudiantes fue alto en su gran mayoría, con excepción del estudiante E3, quien obtuvo un desempeño medio, pues contestó correctamente solo una pregunta. Esto, en general, demostró la habilidad de los estudiantes para identificar rasgos de comportamiento humano y reconocer procesos mecánicos, en este texto en particular (tabla 27).

**Tabla 26. Resultados prueba inferencias tipo II o causa-efecto**

Desempeño	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
	A   M   B	A   M   B	A   M   B	A   M   B	A   M   B	A   M   B
¿Los productos lácteos en los países en vías de desarrollo contienen ácido palmítico?						
¿Qué relación tiene la producción de aceite de palma con los problemas ecológicos?						

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a las inferencias tipo III, se formularon dos preguntas cuyas respuestas involucraban la elaboración de hipótesis, con preguntas como: ¿Según el enunciado, la producción de aceite de palma se hace principalmente en cuáles continentes: África, Suramérica, Asia Menor, Norteamérica, Europa, países nórdicos? ¿La relación entre la enzima CD36 y la metástasis, es un tema que solo ha sido estudiado por el autor del artículo?

En este punto, el desempeño de los estudiantes E2, E3 y E6 fue alto, pues respondieron acertadamente los dos cuestionamientos; mientras que el desempeño de los estudiantes E1, E4 y E5 fue medio, ya que respondieron acertadamente solo la primera pregunta. Al resolver el segundo cuestionamiento, estos jóvenes solicitaron varias veces la asistencia del docente, quien en ocasiones no fue suficiente para que produjesen sus propias hipótesis. Fue necesario que el docente les hiciera preguntas de retroalimentación sobre lo leído para que ellos pudieran identificar en el párrafo los insumos semánticos para resolver la actividad (tabla 28).

**Tabla 27. Resultados prueba inferencias tipo III o hipotéticas**

Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
¿La producción de aceite de palma se hace principalmente en cuáles continentes ...?	●	●	●	●	●	●
¿Cómo causa problemas ecológicos la producción de aceite de palma?	✗	●	●	✗	✗	●

Fuente: Elaboración propia.

Para las inferencias tipo IV, se formularon los siguientes interrogantes: ¿Cómo la producción de aceite de palma causa problemas ecológicos? ¿La producción de aceite de palma se hace principalmente en qué lugares del mundo? Dichos interrogantes demandaban del estudiante la identificación de información detallada que reposaba implícitamente en el texto.

Los estudiantes E2, E3 y E6 se destacaron por tener un alto desempeño, al responder correctamente cada pregunta y dar ejemplos concretos que detallaban la información requerida. Les siguieron con un desempeño medio, los estudiantes E1, E4 y E5, quienes no lograron responder correctamente el segundo cuestionamiento, el cual les pedía detallar problemas ecológicos del aceite de palma (tabla 29).



**Tabla 28. Resultados prueba inferencias tipo IV o informativas**













Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
¿Qué factores afectan para la aparición de obesidad en seres humanos?	●	●	●	●	●	●
¿Cuáles ejemplos de alimentos procesados conoces?	✗	●	●	✗	✗	●

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las inferencias tipo V, se formularon interrogantes como: ¿Cuáles consideras que serían las intenciones del autor al escribir este texto? ¿Qué enseñanza te dejó la lectura del texto para aplicar en tu vida diaria? Los jóvenes debían unificar la intención comunicativa del autor con este texto, además, analizar las enseñanzas o moralejas que pudiese dejar la lectura.

Para este caso, el desempeño de los estudiantes fue alto en general. La mayoría de ellos no solo respondieron la totalidad de las preguntas, sino que también contestaron correctamente cada una de ellas. En sus respuestas, los estudiantes mostraron identificación de ideas principales y de enseñanzas coherentes con lo mencionado en el texto. La excepción fue el estudiante E3, quien no respondió la última parte por falta de tiempo. Sus procesos lectores fueron erráticos; al momento de resolver los ejercicios, el joven recurría copiosamente a la relectura del texto, probablemente porque no estuvo atento al ejercicio en los momentos de lectura y tuvo dificultades para retener la información de un lenguaje más técnico (tabla 30).

**Tabla 29. Resultados prueba inferencias tipo V temáticas-pragmáticas**

Pregunta	Estudiantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
¿Cuáles consideras que serían las intenciones del autor al escribir este texto?						
¿Qué enseñanza te dejó la lectura del texto para aplicar en tu vida diaria?						

Fuente: Elaboración propia.

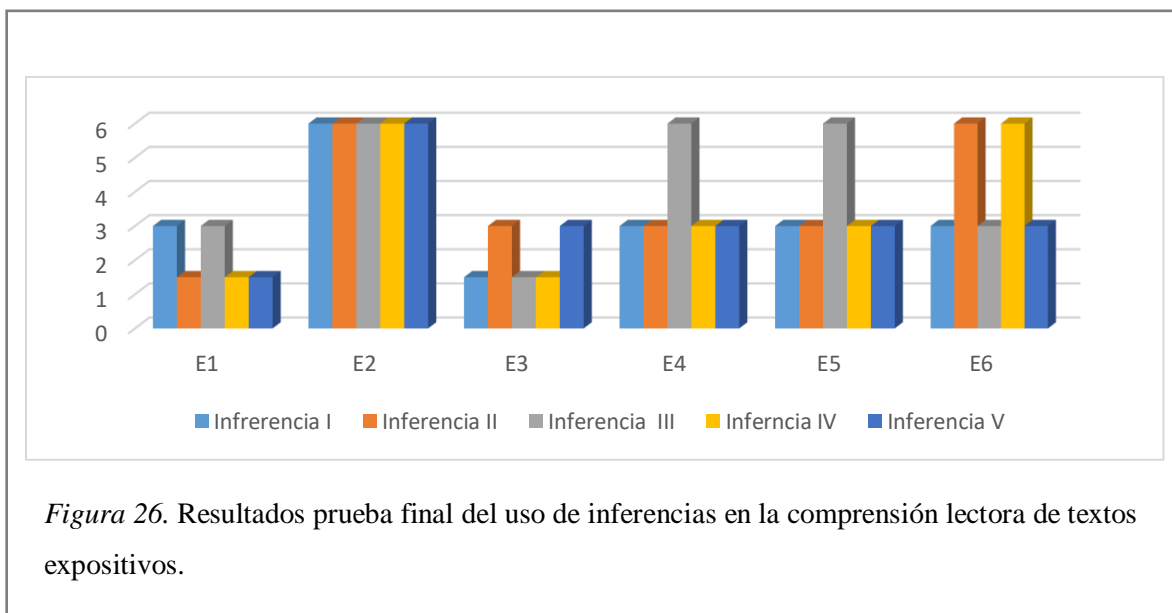
### 6.12 Evaluación final del uso de inferencias en la comprensión lectora de textos expositivos

Para la prueba final de la SD, se seleccionó una lectura de la base de datos de una reconocida página académica sobre artículos científicos. El artículo “Mitos comunes que se tienen respecto al cerebro”, tenía una temática que se relaciona con anatomía, biología, fisiología, entre otros. Además del mismo título, se podían distinguir referencias a contenidos del área de Lengua Castellana. Para complementar esta lectura, se diseñó una actividad de refuerzo, un cuestionario de 15 preguntas, las cuales fueron formuladas teniendo en cuenta las características de los cinco tipos de inferencias que señala Ripoll-Salcedo (2015) (tabla 31).

**Tabla 30. Resultados prueba final de lectura “Mitos comunes que se tienen respecto al cerebro”**

Nivel	Inferencias														
	Tipo I			Tipo II			Tipo III			Tipo IV			Tipo V		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
E1	M			B			M			B			B		
E2	A			A			A			A			A		
E3	B			M			B			B			M		
E4	M			A			M			M			M		
E5	M			A			M			M			M		
E6	A			A			M			A			M		

Fuente: Elaboración propia.



Con respecto a las inferencias tipo I, se formularon interrogantes como: en el título, ¿la palabra “mito” a qué hace referencia?; menciona cuatro sinónimos para la palabra *rumor*; ¿En qué consiste el síndrome de *alcoholismo fetal*?, explícalo con tus palabras. Estas actividades buscaban que los estudiantes identificaran ambigüedades, se arriesgaran a referir

términos o expresiones desconocidas, como también que usaran sinónimos para la construcción de nuevo vocabulario (figura 26).

Por una parte, los estudiantes más destacados fueron E2 y E6, quienes respondieron correctamente los tres interrogantes. De otra parte, los estudiantes E1, E3, E4 y E5 mostraron un desempeño medio. Los cuatro niños no respondieron la última pregunta, además, algunas de sus respuestas no coincidieron con la información provista por el texto, con respuestas como: “Es una enfermedad que tiene relación con la falta de neuronas” o “es una enfermedad que tiene que ver con dolor físico y mental de los bebés por culpa del alcoholismo”. Estas producciones evidenciaron una baja comprensión textual, ya que son respuestas que denotan un razonamiento superficial del lector o una lectura poco cuidadosa.

En lo que respecta a las inferencias tipo II, la figura 26 muestra un buen desempeño de los estudiantes, con preguntas como: ¿Las personas con sobrepeso tienden a sufrir problemas de salud de qué tipo? ¿Se cura más eficazmente el alcoholismo en los niños o en los adultos? ¿Por qué? Para este punto los estudiantes E2, E4, E5 y E6 obtuvieron un desempeño alto al contestar acertadamente los interrogantes. Mientras que los estudiantes E1 y E3 evidenciaron un desempeño medio al errar en una de las preguntas. No se encontraron estudiantes con desempeño bajo, esto demuestra que gran parte de los jóvenes han adquirido habilidades con la operación de estos tipos de inferencias.

Para las inferencias tipo III, se elaboraron preguntas como: ¿Qué sucedería en la sociedad colombiana, si una investigación encontrase un mayor número de neuronas en el cerebro femenino? ¿En cuáles situaciones de la vida crees que las personas no tendrían control sobre las emociones? Estas preguntas invitaban a los estudiantes a elaborar hipótesis. El estudiante E2 obtuvo un desempeño alto, elaboró hipótesis coherentes con la información del texto y acertó cada una de las respuestas. De otra parte, los estudiantes E1, E4, E5 y E6 obtuvieron un nivel medio al elaborar la mayoría de hipótesis coherentes y lógicas. Cada joven coincidió en errar solo un interrogante; aunque para este caso fueron diferentes los cuestionamientos errados. Finalmente, en el estudiante E3 se identificó un desempeño bajo al elaborar solo una hipótesis coherente con la información de la lectura, lo que demostró su escasa comprensión de ideas principales y poca referencia a los significados de términos desconocidos.

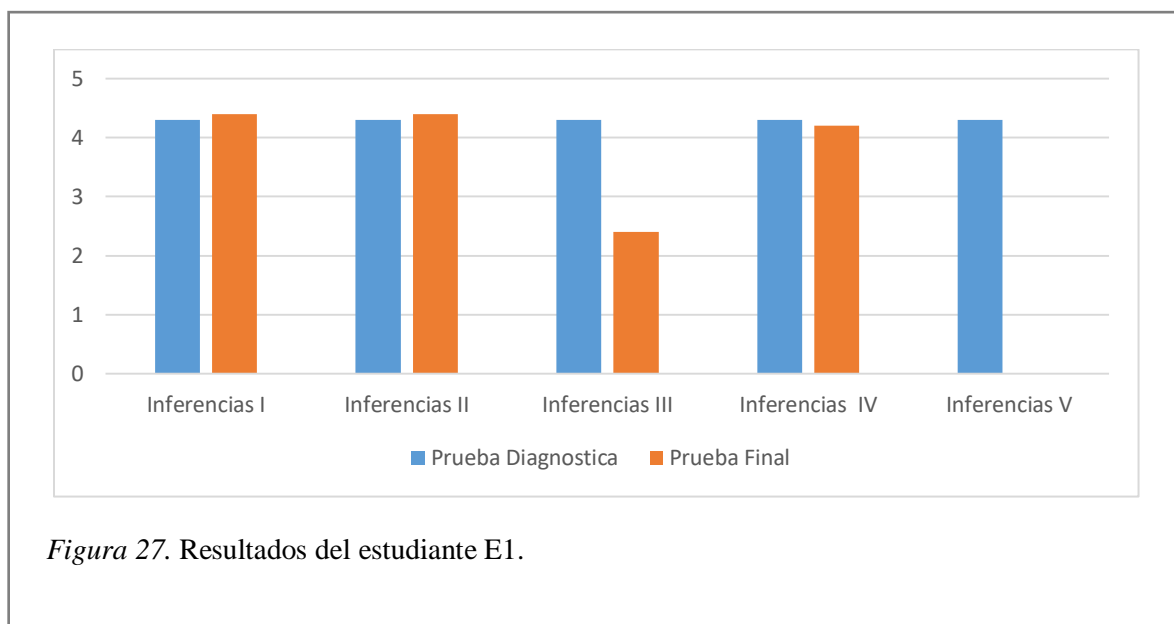
En lo que respecta a las inferencias tipo IV, las preguntas fueron: ¿Qué clase de música toca Mozart? ¿El cuidado del cerebro es un asunto de estilo de vida o un asunto genético del cual no podemos escapar? ¿Por qué? Con estas preguntas se logró que los niños especificaran y detallaran información implícita en el texto. Por una parte, los estudiantes E2 y E6 fueron los más destacados, pues lograron responder correctamente cada uno de los interrogantes. De otra parte, los estudiantes E4 y E5 tuvieron un desempeño medio; aunque respondieron la mayoría de preguntas, ninguno de ellos determinó el nombre de una película que se relacionara con el tema. Les siguieron los estudiantes E1 y E3, quienes mostraron un desempeño bajo; además de no responder correctamente ninguno de los interrogantes, evidenciaron desconocimiento de las ideas principales en el texto y mostraron falencias en detallar datos provistos por el texto.

Finalmente, para las inferencias tipo V, se formularon los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el propósito del autor al escribir el texto? ¿Qué enseñanza te dejó la lectura del texto? Estas preguntas buscaban que los estudiantes reflexionaran sobre la estructura del texto como una unidad de expresión total, también que apreciaran algunas enseñanzas desde la lectura. Respecto a esta inferencia, el estudiante E2 consiguió resolver ambos interrogantes correctamente, pero los estudiantes E3, E4, E5 y E6 demostraron un desempeño medio al errar el punto de identificar el propósito del texto, pues cada uno respondió desde su percepción, lo que ellos empíricamente interpretaron del texto, sin tener en cuenta las huellas lingüísticas dejadas por el autor. El estudiante E1 evidenció un desempeño bajo al no responder correctamente ninguno de los interrogantes. Esto demostró su dificultad de trazar una estrategia de comprensión dada por el texto. Aunque sus respuestas evidenciaron una interpretación textual, estas expresaron una interpretación muy personal de lo que se mencionaba en la lectura, la cual no coincidía con la información propiamente de la lectura.

### **6.13 Proceso de cada uno de los estudiantes de la muestra al concluir la prueba final de la secuencia didáctica**

En esta sección se analiza el proceso que presentó cada uno de los seis estudiantes de la muestra, concluida la última prueba de la fase de implementación de la SD.

- **Estudiante E1**



*Figura 27. Resultados del estudiante E1.*

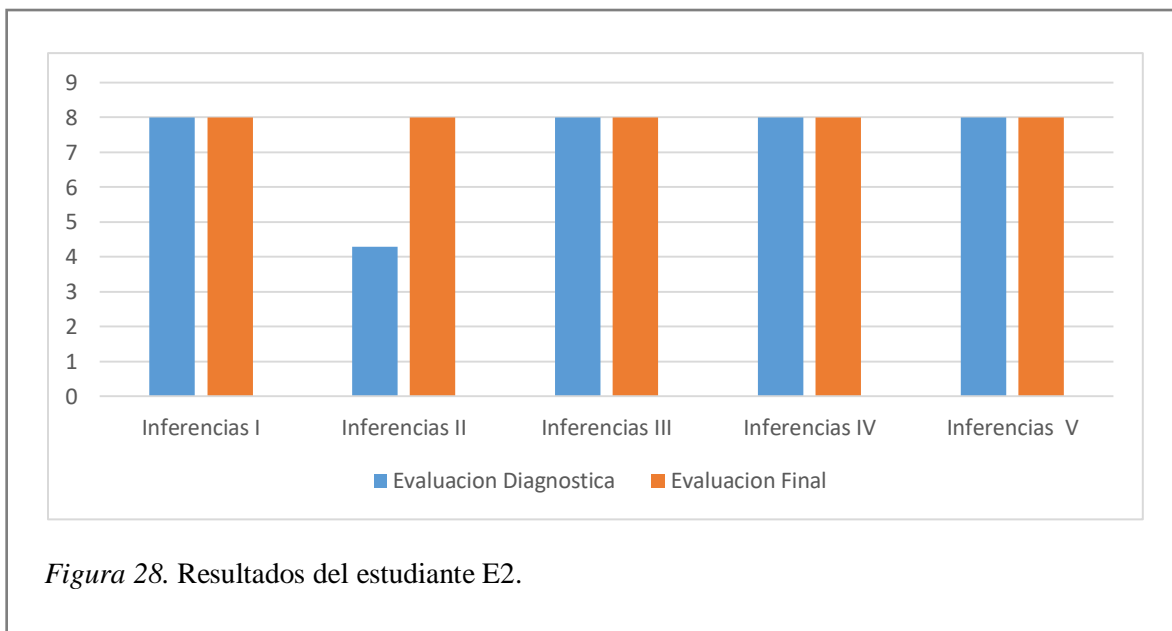
En la prueba diagnóstica (figura 27), este estudiante obtuvo un desempeño medio en el uso de los cinco tipos de inferencias. Evidenció habilidades para identificar significados desconocidos, de igual manera demostró habilidades para identificar comportamientos humanos, mecanismo de causa y efecto, entre otros. También elaboró hipótesis coherentes con los datos provistos por sus lecturas, logrando identificar elementos pragmáticos planteados por el escrito.

Mostró interés durante la implementación de la SD, al resolver las actividades propuestas en las clases, pero, a pesar de que en muchas ocasiones solicitó la orientación del docente o compañeros, no era eficaz para asegurar el buen desarrollo de sus competencias comunicativas. Cabe la probabilidad de que durante los ejercicios de interpretación lectora, no regulase o sometiera a validación la información que fue obteniendo del texto y se quedara solo con su propia interpretación. Es decir, aun sin evidenciar una intencionada implementación de los procesos metacognitivos en sus lecturas, estos reafirmaron a conciencia cómo se interpreta y qué se interpreta del contenido textual.

Luego de presentar la prueba final, se observó una reducción en su desempeño con inferencias tipo II, IV y V. Esta estudiante evidenció dificultades al rastrear con claridad las

ideas principales de los enunciados, lo que significó su bajo desempeño al identificar detalles de tipo espacial, temporal, causal, etc., como también aquella información que no se encontraba explícita en el texto. De otro lado, si bien manifestó conocimiento sobre los comportamientos humanos y en ocasiones demostró conocimiento al establecer mecanismos de causa-efecto, evidenció inconsistencias al momento de pensar en mecanismos de comportamientos durante toda la lectura, lo que afectó su comprensión del texto como unidad. Por otro lado, demostró una continuidad en su desempeño medio en las inferencias tipo I y III. La identificación del sentido ilativo y cohesivo del texto se vio en detrimento por su percepción incompleta del escrito como un todo. La asistencia del docente fue constante para que la estudiante identificase elementos estructurales de contenido o un replanteamiento de la consigna para algunos casos.

- **Estudiante E2**

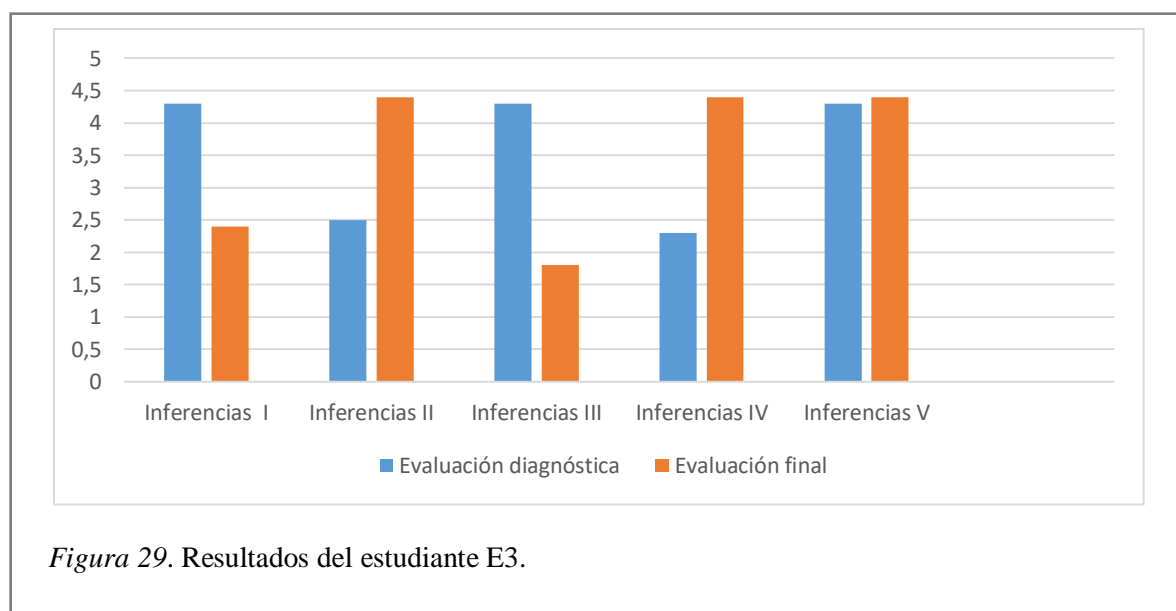


En la presentación de la prueba diagnóstica (figura 28) Si bien participó activamente realizando los ejercicios planteados por la SD, sus aportes a la construcción del aprendizaje fueron escasos evidenció un amplio conocimiento sobre el comportamiento de las reacciones humanas, los procesos mecánicos y las relaciones de causa-efecto. Además de ser autónomo la mayor parte del tiempo.

Durante la ejecución de la SD fue muy participativo en las actividades y en los procesos de construcción colectiva del aprendizaje. Evidenció un alto desempeño en el uso de las inferencias tipo I, III y V durante toda la SD, también un buen uso de vocabulario significativo, lo cual demostró la adquisición de una cultura enciclopédica que le permitió entrar en situaciones de interacción textual con lo leído.

De esta manera continuó su alto desempeño durante la prueba final, cuando la identificación clara de ideas principales y secundarias le dieron insumos de sobra para elaborar hipótesis lógicas y coherentes con la información contenida, además de identificar las intenciones pragmáticas del texto, como también las posibles enseñanzas o moralejas que deja la lectura. Se le sugirió continuar con su alto desarrollo de habilidades inferenciales a través de todos los espacios de lectura.

- **Estudiante E3**



Durante la prueba diagnóstica (figura 29), el estudiante obtuvo un desempeño medio en el uso de las inferencias tipo I, III y V, demostró cierta adquisición de vocabulario significativo para identificar ambigüedades y términos desconocidos en el texto, además, competencias para la elaboración de hipótesis lógicas con la información del texto. Por otra parte, se identificó un desempeño bajo en el uso de las inferencias tipo II y IV.



Durante la SD, se le dificultó tanto la identificación de las relaciones causa-efecto propuestas por la lectura, como el reconocimiento claro de las reacciones comportamentales humanas. En ocasiones, una febril cohesión y falta de comprensión del texto como unidad, le influyó al momento de elaborar inferencias informativas de distintos contenidos, detallar lugares, tiempos o modos con la información implícita en el texto.

En la prueba final, obtuvo un desempeño bajo en el uso de inferencias tipo I y III, resultado que contrasta con el nivel obtenido en la prueba diagnóstica. Tuvo dificultades para arriesgarse a dar significados a términos desconocidos del texto. No demostró la adquisición de un vocabulario significativo que le permitiera identificar palabras desconocidas o resolver ambigüedades. Si bien logró demostrar avances en el manejo de las inferencias tipo II y IV en comparación con la prueba diagnóstica, también evidenció conocimientos generales sobre relaciones causa-efecto implícitas en el texto. El estudiante aún requería trabajar en la elaboración de hipótesis coherentes durante sus lecturas, también reforzar en la comprensión desde los componentes semánticos, pragmáticos y socioculturales del texto.

Es probable que, durante la implementación de la SD, el estudiante hubiera generado inquietudes que no fueron expresadas pública y oportunamente. Si bien participó activamente realizando los ejercicios planteados por la SD, sus aportes a la construcción del aprendizaje fueron escasos y, dado el diseño consecutivo de la SD, los conceptos y actividades que no fueron apropiados por él, se reflejaron en su irregular desempeño durante la evaluación final.

- **Estudiante E4**

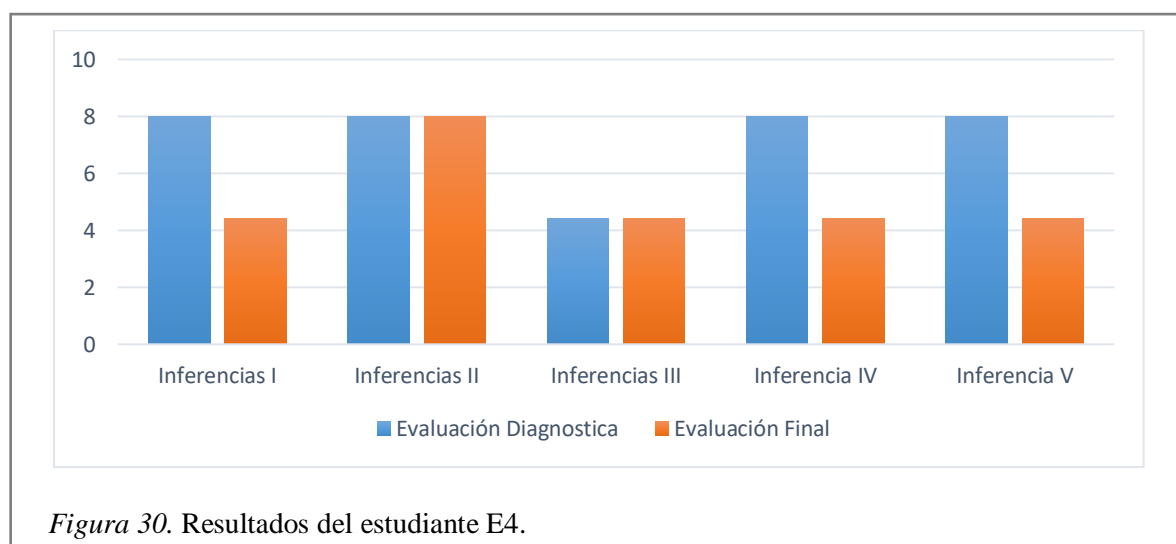


Figura 30. Resultados del estudiante E4.

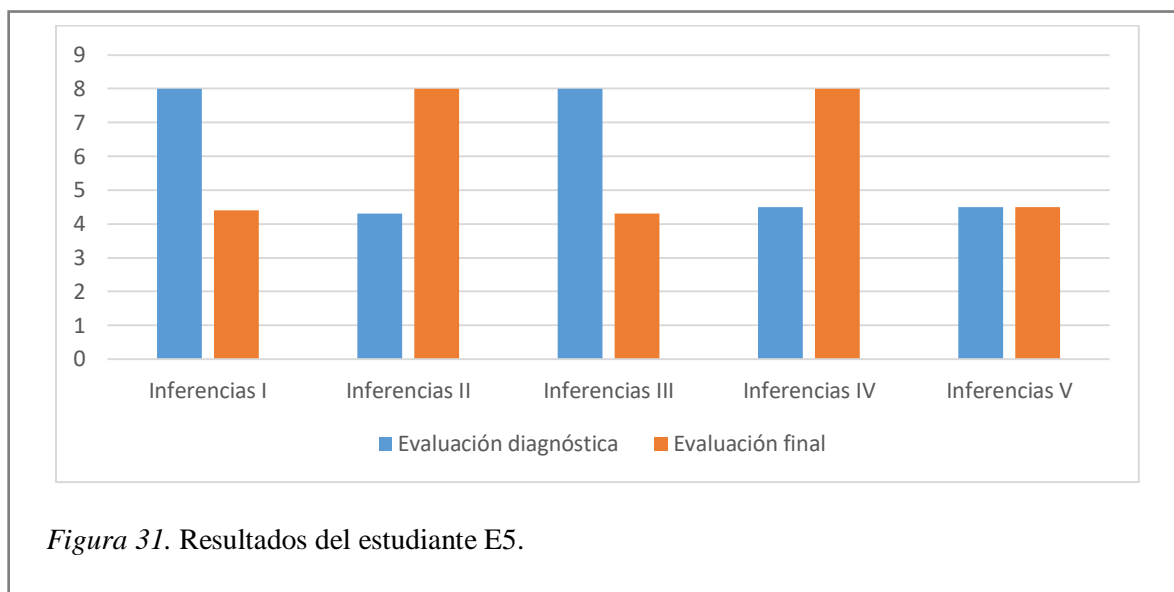
En la prueba diagnóstica, el estudiante obtuvo un alto desempeño en el uso de las inferencias tipo I, II, IV y V, ya que respondió correctamente todos los interrogantes diseñados para la prueba, también manifestó adquisición de un lenguaje significativo que le permitió referenciar términos desconocidos en el texto, demostrar conocimiento de relaciones causa-efecto con la información provista desde su lectura. Por otra parte, obtuvo un desempeño medio en las inferencias tipo III, al elaborar en la mayoría de ocasiones hipótesis con sentido lógico y coherente.

Durante la implementación de la SD, demostró un avance considerable respecto al uso de inferencias tipo III. Se observó la elaboración de hipótesis más lógicas relacionadas con la ilación de nuevas ideas referentes al texto. Se destaca su habilidad para estas operaciones mentales, las que favorecieron la identificación de elementos pragmáticos de los escritos. El estudiante requirió más consistencia al momento de operar con las inferencias durante todo el proceso de lectura, ya que demostró la existencia de habilidades inferenciales, pero jalonan parcialmente su proceso interpretación.

En el caso de la prueba final, obtuvo un desempeño medio en las inferencias tipo I, II, IV y V, precisamente el desempeño que durante la prueba diagnóstica se había destacado. Además, mostró un conocimiento enciclopédico básico al resolver algunas ambigüedades, y un conocimiento en general de las relaciones causa-efecto y rasgos comportamentales de las personas; también estableció un nivel de comprensión lectora moderado, en el que se pudo observar cierta interacción con las estrategias de comprensión lectora.

Adicionalmente, presentó irregularidades en su desempeño con el uso de inferencias, llegando al punto de no registrar un desarrollo significativo de sus habilidades inferenciales, en ninguno de estos dos instrumentos implementados. Otros instrumentos utilizados durante la SD demostraron la existencia de una adquisición de habilidades con algunas inferencias, como es el caso de las inferencias I y II; aunque también dichos instrumentos evidenciaron su pobre participación en las actividades y su escasa interacción con el docente o compañeros para resolver dudas. De otro lado, es muy probable que no incluyera en sus ejercicios de lectura operaciones metacognitivas que cuestionaran lo comprendido y se apoyara solamente en sus interpretaciones subjetivas y/o superficiales del texto para resolver las actividades propuestas.

- **Estudiante E5**

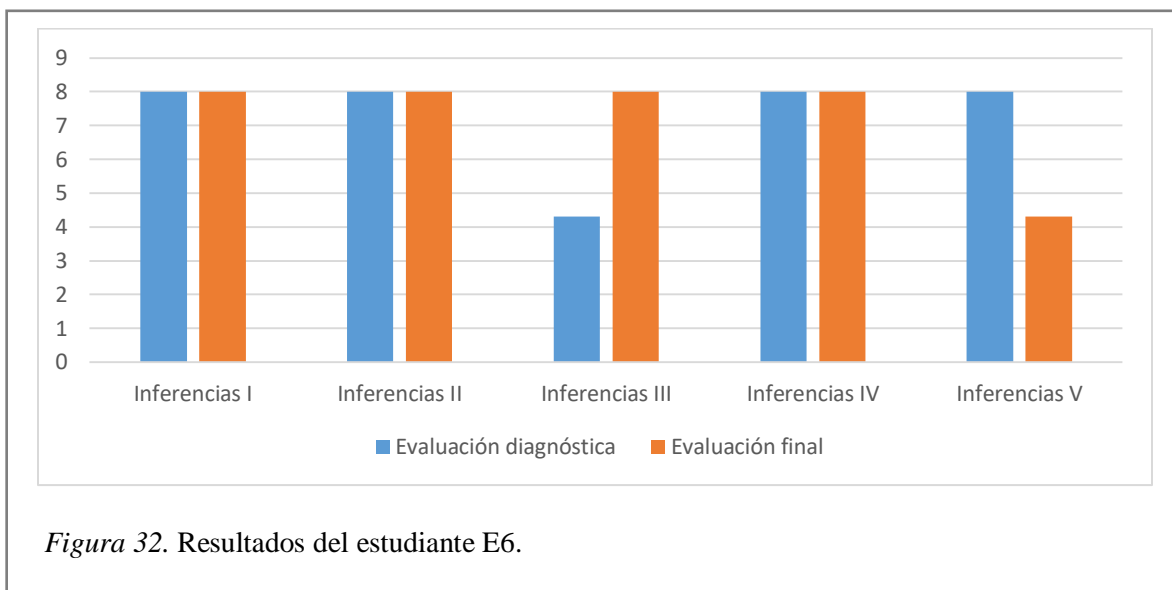


En la prueba diagnóstica, el estudiante obtuvo una valoración alta en el uso de inferencias tipo I, III y V, al responder acertadamente todos los interrogantes que correspondieron a estas inferencias, mientras que su desempeño en las inferencias tipo II y IV fue medio, pues evidenció una parcial identificación de los elementos informativos y detalles de la información implícita en la lectura.

Durante la SD, se observó que su desempeño mejoró en las inferencias II, en lo que respecta a la comprensión cohesiva y lógica de los enunciados, esto le permitió resolver correctamente las actividades diseñadas para trabajar esta inferencia. Además, demostró conocimiento de las relaciones comportamentales y aumentó su nivel de comprensión lectora al identificar aspectos informativos que permanecían implícitos en la obra.

No obstante, en la prueba final, su alto desempeño en los otros tipos de inferencias decreció a niveles medios. Esto se debió probablemente a ciertas inconsistencias que demostró durante los procesos de lectura, con relación al uso de inferencias. El estudiante requería más constancia al momento de abordar la comprensión del enunciado desde los elementos pragmáticos de la lectura, esto le permitió fortalecer la construcción de una unidad textual, coherente en función del propósito comunicativo del autor, con el fin de adquirir cierta autonomía para orientar un pensamiento estratégico hacia una comprensión más profunda del texto.

- **Estudiante E6**



En la prueba diagnóstica, tuvo desempeño alto para las inferencias tipo I, II, IV y V, excepto en las inferencias tipo III, en las que obtuvo un desempeño medio. Evidenció cierta adquisición en el uso de estas inferencias, aunque no fue del todo consciente del propósito de cada una. También mostró un vocabulario significativo que le permitió referenciar términos desconocidos de la lectura y la comprensión con sentido lógico, cohesivo y con un sentido de unidad.

Durante la implementación de la SD y la prueba final, mostró en su desempeño un fortalecimiento en las operaciones inferenciales tipo III, pues las hipótesis formuladas demostraban un avance en la adquisición de sentido lógico del texto. También manifestó un desarrollo para hilvanar nuevas ideas con relación a la información provista por las lecturas. El estudiante continuó desarrollando un conocimiento enciclopédico que le permitió tanto identificar y solucionar ambigüedades como establecer relaciones causa-efecto desde los enunciados. De igual manera, mantuvo su alto desempeño en operaciones inferenciales tipo IV, lo que le permitió identificar detalles implícitos en los enunciados del texto.

Por otro lado, se evidenció una disminución al nivel medio en su desempeño con las inferencias tipo V, pues demostró una comprensión parcial de las intenciones comunicativas del autor con el texto, lo que pudo haber interferido en la comprensión en un sentido pragmático del texto. Esto puede explicar sus dificultades para comprender el texto como

una unidad total de expresión. En general, desde sus estrategias de comprensión, logró interactuar con el texto con cierta independencia, teniendo en cuenta las estrategias comunicativas expuestas en las lecturas.

## CONCLUSIONES

Las producciones escritas de los estudiantes fueron obtenidas en la mayoría de los casos por la implementación de estas inferencias. Estas demostraron ser eficaces para los que lograron cierto grado de interacción con las lecturas. Las preguntas inferenciales en sus cinco tipos, permitieron que los estudiantes dialogaran con la información implícita del texto y relacionaran esta información con sus ideas sobre el mundo.

Lo anterior demandó del docente un gran cuidado tanto en la escogencia de los textos como en la elaboración de los cuestionamientos inferenciales pertinentes. Además, el docente debió involucrarse consistentemente en los procesos de aprendizaje de los niños, al momento de resolver sus dudas, replantearles las condiciones de las consignas o retomar explicaciones previas. El acompañamiento del docente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, debió ser proactivo y no contingente. Es decir, las sugerencias que el docente brindó a los estudiantes no debían ser restrictivas, sino instructivas, en función del desarrollo de su independencia comunicativa.

Se evidenció en las etapas iniciales del diagnóstico, que los estudiantes no presentaban estrategias de lectura para evaluar la veracidad de sus interpretaciones derivadas de la comprensión lectora. Estos comportamientos fueron cambiando en la medida que elaboraban preguntas inferenciales durante la lectura de los textos expositivos. La calidad del cuestionamiento tenía una relación directa con la experticia que según cada estudiante demostrara para cada tipo de inferencia.

De acuerdo con la caracterización de Ripoll-Salcedo (2015), se encontró que en el desarrollo de competencias inferenciales, los estudiantes se fortalecieron en las operaciones de tipo I y II, en lo que respecta a actividades como solucionar ambigüedades que se evaluaron al identificar distintas interpretaciones de los enunciados e identificar significados de términos desconocidos, al aventurarse cada vez más confiados a referenciar un concepto desconocido con información implícita en los textos. Además, se destacaron en la identificación del sentido lógico del texto, al momento de establecer patrones de causa-efecto y de comportamiento humano.

La adquisición de un vocabulario significativo (enciclopédico) resultó determinante para mostrar un buen desempeño al solucionar cada una de estas pruebas. Aquellos estudiantes que no tenían un vocabulario significativo, necesitaron de más acompañamiento de parte del profesor para resolver acertadamente las consignas, demostrando inseguridades para referenciar conceptos, sujetos o eventos mencionados en el texto.

En las operaciones de inferencias tipo III y IV se alcanzaron niveles de operación básicos y medios, ya que los estudiantes mostraron dificultades para la comprensión de ideas principales y secundarias. Su débil desempeño en este tipo de inferencias se relaciona con la pobre cohesión e ilación entre las ideas durante sus lecturas. Esto, probablemente, les generó dificultades para predecir o detallar información implícita en los enunciados. La gran mayoría de estudiantes de la muestra tuvieron problemas con este tipo de operaciones inferenciales.

Si bien la implementación de la SD logró movilizar en los estudiantes el uso de inferencias tipo III y IV a través de preguntas o actividades que los llevaran a hacer predicciones con la información obtenida de la lectura, esto no incidió lo suficiente en ellos como para desarrollar o fortalecer la cohesión e ilación de sus ideas que les permitiese operar con seguridad en este tipo de inferencias.

Para trabajar sobre estas dificultades, la SD requirió del diseño de actividades que involucraran a los estudiantes en la identificación de ideas principales y secundarias en distintos enunciados. En estos ejercicios, luego de identificar las ideas importantes en el texto, tuvieron la seguridad para predecir con sentido lógico nuevos elementos en el texto, generando explicaciones provisionales con la información implícita de las lecturas. Fue conveniente desarrollar este tipo de actividades dentro de un componente concreto de la SD, previo a la fase de presentación y trabajo de las inferencias tipo III y IV.

En lo que respecta a las inferencias tipo V, los estudiantes demostraron un buen desempeño al apreciar el texto como una unidad comunicativa, por medio de preguntas que indagaban por el propósito del autor con el texto, o se les exhortaba a la identificación de una moraleja o enseñanza. Los estudiantes demostraron sus habilidades al obtener de manera constante valoraciones altas o medias.

La SD les permitió fortalecer sus habilidades para hacer conclusiones respecto al texto como totalidad, identificar los propósitos comunicativos de la obra, determinar enseñanzas que dejaba el texto y señalar, según el contenido, a qué tipo de destinatario se dirigía el escrito.

Con el propósito de mejorar el objetivo formativo de la SD, en su implementación se incluyeron visitas a espacios de formación cultural y artística, como museos científicos, arqueológicos, de bellas artes y bibliotecas municipales donde se manejan diferentes medios de divulgación, para que así los estudiantes pudieran enriquecer su vocabulario enciclopédico con actividades fuera del salón de clase, que no solo involucraran la mediación de un proceso de comunicación lectoescritor.

Las características de la estrategia lectora por fases, presentada por Solé, permitieron no solo que los estudiantes reconocieran el ejercicio de lectura como un proceso constituido por un antes, un durante y un después, sino que activaran conocimientos previos para relacionar elementos del contenido, construir hipótesis y elaborar juicios significativos respecto al texto expositivo.

La implementación de la SD como estrategia, facilitó al docente el diseño de momentos para que los estudiantes desarrollasen sus habilidades comunicativas de manera progresiva, mientras los acompañaba en la observación. La estructura tipo *andamiaje* ayudó a la disposición de ejercicios en un orden de complejidad ascendente, aunque requirió del docente la implementación de estrategias de evaluación durante todo el proceso, para obtener suficientes datos y poder analizar la evolución de sus desempeños.

Las inferencias se pudieron establecer como herramientas para generar procesos dialógicos entre el lector y la información expuesta por el texto. Para activar estos procesos dialógicos, la formulación de preguntas inferenciales debía cumplir con cierto grado de comprensión de lo leído, solo cuando el lector orientaba las preguntas según las estrategias de exposición que el autor proponía. El diálogo debía aportar información significativa para la comprensión del texto; de lo contrario, las respuestas de las inferencias que salieran de interpretaciones abiertas o arbitrarias aportarían ideas distorsionadas que podrían dificultar la comunicación sostenida, en términos de lo que podía comprender el estudiante en cada enunciado.

Se concluye que este trabajo aportó a un planteamiento de interdisciplinariedad del ejercicio de la comprensión de lectura, cuya responsabilidad no debe recaer solo en áreas de Lenguaje.



El trabajo permitió que los jóvenes revisaran expresiones, conceptos y vocabulario específico de áreas como Sociales, Biología, Lenguaje y Matemáticas. De igual manera, permitió que reflexionaran sobre cuáles configuraciones expositivas eran más pertinentes para las asignaturas y cuáles elementos paratextuales eran más convenientes según la intención comunicativa del texto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J., & Collins, A. (1977). A schema-theoretic view of reading. *BBN report; no. 3548*.
- Alonso, A. (2016). Definición de la semana: Estudio longitudinal. *Psyciencia*. Recuperado de [www.psyciencia.com/definicion-de-la-semana-estudio-longitudinal](http://www.psyciencia.com/definicion-de-la-semana-estudio-longitudinal)
- Arnau, J., & Bono, R. (2008). Estudios longitudinales de medidas repetidas: Modelos de diseño y análisis. *Escritos de Psicología (Internet)*.
- Artigal, J. M. (1990). Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(7-8), 127-144.
- Asubel, D. (1983). Teorías del aprendizaje significativo. *Educa Informática*. Recuperado de <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.htm>
- Bajtín, M. (1952). El problema de los géneros discursivos. *Semiología*, 85.
- Barreyro, J. P., Injoque-Ricle, I., Álvarez-Drexler, A., Formoso, J. y Burin, D. I. (2017). Generación de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos: el rodeo de la memoria de trabajo y el conocimiento previo específico. *Suma Psicológica*, 24(1), 17-24.
- Barthes, R. (1973). La actividad estructuralista. En *Ensayos Críticos* (p. 257). Barcelona: Seix Barral.
- Barthes, R. (1987). La muerte del autor. En *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29(2), 137-164.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9.<sup>a</sup> ed.). Barcelona, España: Graó.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós Educador.

- Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 17-27.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula* (3.<sup>a</sup> ed.). Barcelona, España: Lumen.
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas.
- Idiazabal, I. y Larringan, L. M. (2002). La competencia discursiva. Una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo. In *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second University of Vigo International Symposium on Bilingualism*.
- Isaza, B. H. y Castaño, A. (2010). La formación en lenguaje: tarea de todos los docentes. *Palabra Maestra* (24), 4-5.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] - Índice Sintético de la Calidad Educativa [ISCE]. (2017). Reporte de la excelencia Institución Carlos Holmes Trujillo. Recuperado de [https://diae.mineducacion.gov.co/dia\\_e/documentos/2017/176001007131.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/176001007131.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2010) <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/leeresmicuento/2%20Guias%20niveles%20de%20lectura.pdf>
- Oviedo, T. N. (2008). *Cuando leemos. Notas para una rápida reflexión*. Universidad Icesi - Departamento de Lenguaje.
- Pérez-Abril, M., Roa, C., Villegas, L. y Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pinzás, J. (2007). Estrategias cognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Psicología*, 11, 49-61.
- Ripoll-Salcedo, J. C. (2015). *Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica*. España: ISL.

Salcedo, A. (2018). Los colombianos leen poco, prestado y regalado. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/cuanto-leen-los-colombianos/15606578/1/index.html>

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.