

COMPRENSIÓN LECTORA, UN PROCESO POR NIVELES

GINNA PAOLA BALLÉN CORTÉS

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
BOGOTÁ
2018**

COMPRENSIÓN LECTORA, UN PROCESO POR NIVELES

GINNA PAOLA BALLÉN CORTÉS

Monografía para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en
Humanidades: español e inglés

Asesor:

NELSON HUGO RUEDA SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
BOGOTÁ, D.C.
2018

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación


Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar a Dios por iluminar mi camino, permitirme iniciar y culminar este proceso, y ayudarme a cumplir este sueño. Además, por darme paciencia, perseverancia y fortaleza en los momentos difíciles. A mis padres, por su apoyo, paciencia y amor incondicional, por el sacrificio y comprensión a lo largo de mi carrera. A mis hermanos por su amor y apoyo. A mis docentes por su sabiduría y conocimiento, el cual fue fundamental para el desarrollo de este trabajo. Finalmente, a la docente titular Katherine López por ser un gran apoyo, ayuda y modelo a seguir a lo largo de este proceso.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>SERVICIO AL ESTUDIANTE</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página v de 5	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Titulo del documento	Comprensión Lectora, Un Proceso Por Niveles
Autor(es)	Ballén Cortés, Ginna Paola
Director	Rueda Sánchez, Nelson Hugo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 73 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	COMPRESIÓN LECTORA, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, NIVEL INFERENCIAL, INFERENCIA ENUNCIATIVA, INFERENCIA REFERENCIAL, INFERENCIA TEXTUAL.

2. Descripción
<p>El presente Trabajo de Grado tiene como eje central la lectura inferencial de comprensión y busca analizar la influencia del aprendizaje significativo en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, específicamente en el nivel inferencial de comprensión, puesto que se considera que a través del uso del aprendizaje significativo como modelo pedagógico, los estudiantes pueden mejorar sus procesos de aprendizaje, específicamente en el campo de comprensión lectora, ya que al vincular el contexto, los conocimientos previos y experiencias de los estudiantes con la lectura, se puede hacer de ésta, una vivencia o experiencia significativa para los estudiantes. Para este trabajo, se tuvo la participación de los estudiantes de 706 de la Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán, y se plantea como objetivo general determinar la contribución del aprendizaje significativo en los procesos de lectura inferencial de los estudiantes de 706 de la Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán, jornada mañana. Para ello, se considera pertinente y necesario recurrir a los planteamientos propuestos por Ausubel (2005), Martínez. M (2002), Cassany (2003), Cisneros (2010), Iñesta (2007), entre otros. Igualmente, se hace una revisión de algunos trabajos de grado desarrollados con temáticas similares, con el fin de enriquecer las bases de este proyecto. Por último, para este trabajo se implementó la investigación acción, puesto que gracias a ésta se pudo realizar un diagnóstico, seguido de un plan de acción, la implementación de este, para finalmente arrojar unos resultados, con los cuales, se esperó analizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.</p>

3. Fuentes

- Anónimo. (fs.) *La creación de los hombres de maíz*. Recuperado de:
<http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/index.php?clave=costal&pag=13>
- Arias Valencia, Ma. M. (2000) *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Ausubel, D. P. (2005). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*; traducción de Genis Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bausela (2002). *La docencia a través de la investigación acción*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Buitrago Gamba, A. P. (2012). *Uso de estrategias del discurso publicitario para el mejoramiento de la comprensión lectora a nivel inferencial en estudiantes de grado 608 J.T en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
- Carrión Guzmán, C. V.; Durán Gutiérrez, V. M. (2012) *Galería de imágenes proyecto para mejorar la comprensión lectora a través de inferencias en las alumnas del ciclo tres del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Casanova, F. (2018, marzo) El trágico origen del 8 de marzo como el Día Internacional de la Mujer. Tele13. Recuperado de: <http://www.t13.cl/noticia/mundo/por-se-conmemora-8-marzo-dia-internacional-mujer>
- Daniel Cassany, M.; Luna Sanz, G. (2003) *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L C/ Francesc Tárrega, 32-34.08027 Barcelona, España. Disponible en:
http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_msanz,_g._-_ensinar_lengua.pdf
- Escudero Domínguez, I. (2010). *Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (2010) Disponible en:
https://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_530dae4bbe5f3.pdf
- Gil Chávez, L.; Flórez Romero, R. (2010). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años* Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia
- I.E.D Hernando Durán Dussán (2017) *Plan de estudios*. Bogotá, Colombia
- I.E.D Hernando Durán Dussán. (2017) *Manual de convivencia*. Bogotá, Colombia.
- Khemais, J. *Estrategias inferenciales en la comprensión lectora, núm.13. invierno* (2005). Revista Electrónica Internacional. King Saud University (Arabia Saudí) , pp.95-114. Disponible en:
http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf
- Martínez, Ma. C. *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? Ponencia presentada en Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura en México*, (2004). Universidad del Valle. Colombia.
- Martinez, Ma. C. (2002) *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos* <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/787propuesta-de-intervencion-pedagogica-para-la-compresion-y-produccion-de-textos-academicospdf-i1BcA-libro.pdf>
- Mendoza, M. (2014) *Scorpio City*. Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.

- Olave Arias, G.; Rojas García, I.; Cisneros Estupiñán, M. (2010) *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Universidad Tecnológica de Pereira. Risaralda, Colombia.
- Portal Educativo de Uruguay. *Estrategias e inferencias lectoras* (n.f) pp.1-19. Disponible en: http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001%5CFile%5CEstrategias%20e%20inferencias%20lectoras_1.pdf
- Ribes-Iñesta, E. (2007) *Lenguaje, aprendizaje y conocimiento*. Revista Mexicana de Psicología, vol. 24, núm. 1, junio, pp. 7-14 Sociedad Mexicana de Psicología A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243020635002.pdf>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, (pp. 29-50). Consultado en: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html
- Salas Navarro, P. (2012) *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma De Nuevo León* Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
- Tipos de inferencias. Lectura inferencial según María Cristina Martínez. Disponible en: <https://marcoteoricodocentes.wikispaces.com/file/view/La+ense%C3%B1anza+de+la+lectura+Inferencias.pdf>
- Todo Copas (Productor). (2017) *Sustanciados*. Recuperado de: <https://youtu.be/yJ3MP3rZSQk>
- Torres Rojas, M.; Troncoso Linares, M. (2006) *las dificultades de lectura al momento de dar significación a un texto escrito*. Universidad Pedagógica. Nacional. Bogotá, Colombia.
- Zamudio, G; Jurado, F. Compilación: *Entre lectura y escritura* (1997) Capítulo 5: El discurso escrito, base fundamental de la educación y la polifonía del discurso pedagógico María Cristina Martínez (1995) (pp. 100- 123)
- Zevallos, A. (12 de diciembre de 2014) Textos de comprensión lectora para secundaria Texto 1 [Publicación en un blog] Recuperado de: <http://razonamiento-verbal1.blogspot.com.co/search/label/Comprensi%C3%B3n%20de%20Lectura>

4. Contenidos

El presente Trabajo de grado cuenta con ocho capítulos, los cuales evidencian el recorrido desarrollado a lo largo de este proceso:

CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA

Este hace referencia a la contextualización, dando a conocer la localidad, institución, asignatura y la población escolar con la que se implementó este proyecto de investigación. De igual manera, se presenta el problema de investigación, la justificación, la hipótesis y pregunta de investigación la cual es ¿De qué manera el aprendizaje significativo contribuye a la cualificación de los procesos de lectura inferencial de los estudiantes del curso 706 de la Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán, jornada mañana? De la cual surgen el objetivo general y los específicos del trabajo.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se expone el estado del arte y marco teórico. El primero hace referencia a los antecedentes, es decir, los Trabajos de Grado consultados para este proyecto, los cuales fueron tenidos en cuenta por su relación con la temática planteada en este proyecto. Por otro lado, el segundo aspecto tiene que ver con todos los referentes teóricos que sirvieron como soporte para el desarrollo de esta investigación.

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo hace referencia al tipo de investigación llevado a cabo durante este proyecto, en este caso la investigación acción, y su debido procedimiento. También se presenta la unidad de análisis y matriz categorial propuesta, además de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, para finalmente exponer la propuesta pedagógica, que en este caso se encuentra basada en el aprendizaje significativo.

CAPÍTULO 4: FASES DE INTERVENCIÓN

En este apartado se realiza la descripción de cada una de las fases de intervención desarrolladas a lo largo de este trabajo. Igualmente, se explican las actividades propuestas en las intervenciones planteadas teniendo en cuenta las categorías y subcategorías propuestas para cada fase.

CAPÍTULO 5: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Teniendo en cuenta la unidad de análisis *Lectura Inferencial*, las categorías e indicadores propuestos en la matriz categorial se organiza y analiza la información recolectada a lo largo del proceso de este proyecto.

CAPÍTULO 6: RESULTADOS

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos en cuanto a la comprensión lectora de los estudiantes, a partir del análisis realizado en el capítulo anterior.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

En este apartado se exponen las conclusiones a las que se llegaron a partir del proceso llevado a cabo a lo largo de este proyecto.

CAPÍTULO 8: LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentan las limitaciones que se presentaron a lo largo del proceso. Además, se expone una serie de recomendaciones que futuros investigadores pueden llegar a tener en cuenta a la hora de realizar un proyecto con temática similar al presente trabajo.

5. Metodología

Para este Trabajo de Grado se implementó la investigación acción, puesto que a través de este método se puede identificar una problemática en una población específica, en este caso, los estudiantes de 706 de la Institución Educativa Hernando Durán Dussan, someter dicha problemática a observación, reflexión y a partir de esto, realizar cambios que se consideren pertinentes y que permitan alcanzar el objetivo propuesto.

En la primera y segunda fase llevadas a cabo durante los semestres 2017-1 y 2017-2, se contó con una muestra de 30 estudiantes; mientras que, para la última fase, se contó con una muestra de 18 estudiantes, ya que esta última fue desarrollada durante el semestre 2018-1, por lo que los estudiantes iniciaron nuevo año lectivo y por ende, se presentaron pequeños cambios en la población. Para el análisis se realizó el estudio respectivo a la información recopilada a través de un taller diagnóstico, talleres realizados con los estudiantes y diarios de campo de las clases implementadas, los cuales se implementaron en tres etapas de intervención. Todo esto con el fin de desarrollar un proceso enfocado en la problemática expuesta para darle correcto seguimiento y posible solución.

6. Conclusiones

Por medio de este proceso se obtuvieron las siguientes conclusiones. En primer lugar, la implementación de recursos didácticos cercanos a los estudiantes, tales como: lecturas acordes a sus gustos e interés, así como videos y canciones, permitieron generar interés en los estudiantes por la lectura y hacer de ésta un medio de conocimiento, una experiencia o vivencia personal para

cada uno. Asimismo, cabe resaltar el rol del docente y el estudiante. Mientras, el docente debe ser visto como un guía y colaborador en el proceso de llegar al conocimiento, el estudiante debe ser considerado como un ser participativo y aportador de conocimiento, el cual es adquirido de manera única a través de la experiencia y el contexto, como lo expone Ausubel en el aprendizaje significativo.

Elaborado por:	Ginna Paola Ballén Cortés
Revisado por:	Nelson Hugo Rueda Sánchez

Fecha de elaboración del Resumen:	11	05	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

Capítulo I	1
Problema	1
1.1 Contextualización	1
1.2 Problema de investigación	5
1.3 Pregunta de investigación	10
1.4 Hipótesis	11
1.5 Justificación	11
1.6 Objetivos	13
1.6.1 Objetivo general	13
1.6.2 Objetivos específicos	14
Capítulo II	15
Marco teórico	15
2.1 Estado del Arte	15
2.2 Marco teórico	19
Capítulo III	25
Diseño metodológico	25
3.1 Tipo de investigación	25
3.2 Unidad de análisis y matriz categorial	27
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	27
3.4 Propuesta pedagógica	28

Capítulo IV	32
Fases de intervención	32
4.1 Fase I: Inferencia enunciativa	32
4.2 Fase II: Inferencia referencial	33
4.3 Fase III: Inferencia textual	35
Capítulo V	37
Organización y análisis de la información	37
5.1. Organización de la información	37
5.2. Análisis de la información	38
5.2.1 Fase 1: Inferencia enunciativa	38
5.2.2 Fase 2: Inferencia referencial	46
5.2.3 Fase 3: Inferencia textual	54
Capítulo VI	64
Resultados	64
Capítulo VII	66
Conclusiones	66
Capítulo VIII	68
Limitaciones y recomendaciones	68
8.1 Limitaciones	68
8.2 Recomendaciones	69
Bibliografía	71

Tabla de Anexos

Anexo 1: Encuesta desarrollada por los estudiantes	74
Anexo 2: Diagnóstico desarrollado por los estudiantes.....	75
Anexo 3: Talleres	76
Anexo 3.1: Taller No.1	76
Anexo 3.2: Taller No. 2.....	76
Anexo 3.3:Taller No. 3.....	77
Anexo 3.4:Taller No. 4.....	77
Anexo 3.5: Taller No. 5.....	78
Anexo 3.6: Taller No. 6.....	78
Anexo 4: Diarios de campo observación.....	79
Anexo 5. Diarios de campo Fases de intervención.....	82
Anexo 5.1 Primera Fase: inferencia enunciativa.	82
Anexo 5.2 Segunda fase: inferencia referencial	88
Anexo 5.3 Tercera fase: inferencias textuales	91
Anexo 6: lecturas	93
6.1 Scorpio city- Mario Mendoza	93
6.2 La creación de los hombres de maíz.....	93
6.4 El trágico origen del 8 de marzo como el Día Internacional de la Mujer.....	93
6.5 Todo Copas (Productor). (2017) Sustanciados. Recuperado de:	
https://youtu.be/yJ3MP3rZSQk.....	93

COMPRENSIÓN LECTORA, UN PROCESO POR NIVELES

Resumen ejecutivo

El presente trabajo fue elaborado con la participación de los estudiantes del curso 706 de la Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán, jornada mañana. A través de este proyecto se buscó determinar la relación existente entre el aprendizaje significativo y los procesos de lectura inferencial de dichos estudiantes, dado que a través de varios instrumentos implementados se comprobó que los alumnos presentaban dificultades relacionadas con la comprensión lectora, pues se encontraban en un nivel literal de comprensión. Para ello, se implementó la investigación acción, puesto que gracias a ésta se pudo realizar un diagnóstico, seguido de un plan de acción, la implementación de éste, para finalmente arrojar unos resultados, con los cuales, se esperó describir los desempeños obtenidos en torno a la lectura inferencial de los estudiantes de 706. También, se buscó explicar la influencia del aprendizaje significativo en los procesos de lectura inferencial de los mismos. Para finalizar, se pretendió reflexionar acerca del rol docente frente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave:

Comprensión lectora, aprendizaje significativo, nivel inferencial, inferencia enunciativa, inferencia referencial, inferencia textual.

Capítulo I

Problema

1.1 Contextualización

La Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán se encuentra ubicada en la localidad de Kennedy, en el barrio Tintalito. Cuenta con el servicio educativo en la jornada única para la educación inicial y la media articulada con el SENA, y con jornada extendida para la educación básica. Como objetivo general, la institución plantea trabajar en la construcción y consolidación de una cultura donde se privilegie la convivencia social basada en la dignidad, en la valoración de las identidades de los sujetos y de los colectivos para formar hombres y mujeres hábiles en diversos aspectos como científico, moral, artística y técnica que contribuyan a la sociedad y a sus familias. (Manual de convivencia. 2017)

Por otro lado, la asignatura de español, como se expone en el manual de convivencia de la institución, es de gran importancia puesto que establece bases necesarias para los estudiantes en diversos aspectos como: fortalecer la comunicación, formar jóvenes autónomos y críticos con herramientas necesarias para contribuir y servir a su comunidad con aportes y visiones basadas en el análisis, la reflexión y la crítica constructiva. (Manual de convivencia.2017) De igual manera, por medio de la asignatura, los estudiantes tienen un espacio en el cual fortalecen sus capacidades creativas, comunicativas e intelectuales que les servirán para su proyecto de vida. Además, como proyecto transversal relacionado al área de humanidades, el colegio tiene el proyecto llamado *Oralidad, Lectura y Escritura* (OLE) con el cual se espera mejorar los niveles de los estudiantes en estos tres aspectos.

Debido a ello, la institución plantea desde el manual de convivencia dos objetivos específicos relacionados con la asignatura. El primero plantea “Posicionar la comunicación como vehículo institucional de investigación, expresión e información.” (Manual de convivencia. 2017). Considerando la comunicación como un aspecto importante para ser desarrollado en los estudiantes. El segundo, “Potenciar (generar) el pensamiento crítico reflexivo como medio de aplicación del conocimiento en el proyecto de vida de las y los estudiantes (transformador).” (Manual de convivencia. 2017). Teniendo en cuenta que el pensamiento crítico es una base esencial para el futuro de los estudiantes, la institución educativa pretende formar jóvenes independientes, críticos y reflexivos en todos los contextos sociales. Por lo mismo, se considera relevante que la materia tenga una intensidad horaria de seis horas a la semana.

Asimismo, en el caso del curso 706, la docente titular es la Licenciada Katherine López Rodríguez, quien posee una maestría en desarrollo educativo y social. Para llevar a cabo sus clases, la institución le otorga a la docente un salón asignado a su espacio académico el cual posee en su interior una pequeña biblioteca, en donde se encuentran libros de texto para grado séptimo, obras literarias y diccionarios; mesas grandes donde los estudiantes se ubican (4 o 5 estudiantes por mesa); dos tableros grandes y el escritorio de la docente. Igualmente, en la institución existe la biblioteca principal, y dentro de ésta, se encuentra también el aula múltiple con capacidad para 40 estudiantes aproximadamente, además, posee video beam, y escritorios individuales. Sin embargo, para utilizar este espacio, se requiere hacer una solicitud y apartarlo con anticipación.

Por otra parte, la forma en como la docente evalúa en su materia consiste básicamente en calificaciones basadas en indicadores de logros que ella misma plantea para actividades y sesiones de clase por trimestres. Como afirma la docente en charlas informales con ella, dichos

logros son clasificados por ella en los siguientes aspectos: cognitivos, procedimentales y actitudinales. Para el primer aspecto, utiliza verbos como: comprender, explicar, inferir, concluir; para el segundo como: diseñar, utilizar, aplicar; y para el tercero como: participar, respetar, aceptar. Igualmente, la institución realiza evaluaciones trimestrales tipo *Pruebas saber*, con las que se pretende entrenar a los estudiantes a este tipo de pruebas.

De igual manera, sobre el plan de estudios de la asignatura, cabe aclarar que éste es diseñado por cada docente y se va formulando trimestralmente con base en las necesidades evidenciadas durante dichos periodos académicos. Como sostiene la docente titular, ella tiene como referente los *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje*. Por lo tanto, para el primer trimestre del presente año, la docente Katherine López ha planteado como objetivo, el siguiente: “Comprender e interpretar textos narrativos teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua a través del análisis de diferentes situaciones comunicativas para producir textos coherentes y cohesionados” (Plan de estudios febrero- abril. 2017). Entretanto, para el segundo trimestre, los objetivos planteados son:” Reforzar la lectura y comprensión lectora de textos pertenecientes al género literario”,” Fomentar la comunicación verbal y no verbal de los estudiantes”. (Plan de estudios abril – junio.2017) En últimas, lo que ella espera, es que sus estudiantes mejoren su nivel de comprensión lectora y su comunicación, pues para ella, los alumnos han evidenciado falencias en estos dos aspectos en particular.

Para este plan de estudios, según la docente titular, es empleado como modelo pedagógico el constructivismo, también implementado por el colegio, el cual es enriquecido por el aprendizaje significativo, ya que tiene como finalidad establecer relaciones entre el conocimiento nuevo y las experiencias de los estudiantes (Manual de convivencia. 2017). Para esto, es fundamental que los estudiantes sean quienes dialoguen con dicho conocimiento, además que, las actividades

planteadas busquen que los estudiantes sean el centro de atención mientras que la maestra es una orientadora de procesos. Dichas actividades son planeadas con el fin de que los estudiantes las desarrollen ya sea de manera individual, como creaciones de textos; o en grupo, como es el caso de exposiciones. Asimismo, a partir de las actividades o tareas que los estudiantes desarrollan, la maestra califica, siempre teniendo en cuenta aspectos a evaluar que desde el principio de cada actividad o tarea ella hace saber a sus estudiantes.

Otro aspecto para tener en cuenta para este proyecto es la población, en este caso, a través de varias observaciones realizadas durante el periodo comprendido desde mitad de febrero hasta finales de marzo del 2017 se ha podido evidenciar que el grupo 706 de la institución se caracteriza por ser un grupo de 38 estudiantes activos, participativos y solidarios entre ellos, sin problemas graves de convivencia. Además, gracias a dichas observaciones, se evidenció que la mayoría de los estudiantes son jóvenes interesados y abiertos al conocimiento, ya que participan, hacen las actividades propuestas y, aunque son un poco distraídos, generalmente cumplen con las tareas asignadas por la docente. No obstante, en el análisis de algunos talleres o actividades realizados por los estudiantes, se evidenció que ellos tienen problemas a la hora de abstraer información, de organizarla y/o explicarla con sus propias palabras lo que dificulta los procesos de comprensión lectora de los estudiantes. Esto se puede evidenciar más adelante en el apartado que hace referencia al problema de investigación, en donde se exponen los instrumentos analizados y un resumen de los hallazgos encontrados.

Igualmente, con base en una encuesta realizada a los estudiantes, se pudo reflejar un rendimiento académico aceptable en general ya que, entre los 38 estudiantes, solamente 4 están repitiendo el grado, mientras que los demás están a nivel. Sin embargo, en la misma encuesta se comprobó que, aunque los alumnos tienen interés por aprender presentan un bajo nivel en varios

aspectos de la asignatura como la comprensión lectora, la escritura y la comunicación oral, lo cual se puede evidenciar más adelante cuando se referencia al diagnóstico realizado a los estudiantes (ver anexo No. 2 diagnóstico realizado por los estudiantes). Esto, según lo comentaron varios estudiantes en la encuesta, fue consecuencia de que la profesora del año pasado era monótona, demasiado estricta, y no avanzó en temas, siempre les enseñó lo mismo (uso de las palabras, la radio y el cine), además que no tenían una buena relación con la docente anterior, por lo que la motivación también era baja. (ver anexo No. 1 de encuesta desarrolladas por los estudiantes)

A diferencia de esto, se puede decir, teniendo en cuenta los comentarios realizados por la docente titular que, aunque los estudiantes han mejorado de forma general en sus procesos lectores y de comprensión, todavía les falta para llegar al nivel de comprensión lectora establecido por *Los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje* y cumplir con los aspectos adecuados para su curso. En cuanto a la convivencia la maestra afirma que son niños disciplinados, educados y respetuosos, lo que hace que las clases sean amenas, dinámicas y productivas. Igualmente, en la encuesta realizada, la mayoría de los estudiantes afirman tener una buena relación con la docente, por lo que se puede deducir que esta buena relación motiva a los estudiantes a interesarse y participar en las clases y actividades propuestas. (ver anexo No.1 de encuesta desarrollada por los estudiantes)

1.2 Problema de investigación

Por otro lado, se pudo identificar que los estudiantes de 706, en cuanto a la comprensión lectora, se encuentran en un nivel literal de desempeño, es decir, un nivel inferior al que ellos ya deberían tener. Según lo establecen los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* y en el Plan de estudios de la institución, los estudiantes deberían estar en la capacidad para comprender

e interpretar diversos tipos de texto, establecer relaciones internas y clasificarlos en una tipología textual, entre otras competencias. Sin embargo, la mayoría de ellos no cumple con estas expectativas. Lo mencionado anteriormente, se pudo evidenciar gracias a la implementación de algunos instrumentos de investigación tales como: observaciones realizadas a este grupo durante el primer periodo del 2017, diálogos informales con la docente de la materia, el análisis del plan de estudios y un diagnóstico realizado a esta población en la misma fecha, de las cuales se explicará a continuación algunos resultados y pruebas obtenidas.

En primer lugar, por medio de observaciones realizadas a este grupo una vez por semana durante el mes de marzo de 2017, se comprobó que a pesar de que la docente les explicó varias veces de forma oral las instrucciones de un taller, los estudiantes no comprendieron lo que debían hacer. Incluso, el taller tenía las instrucciones escritas, pero ellos no lograron entender las indicaciones que éste presentaba por lo que la docente tenía que explicarles y pedirles que leyeran varias veces cada instrucción (Ver anexo 4. Diario de campo 1). Además, en varias ocasiones los estudiantes le preguntaron a la profesora por el significado de palabras, ya que no lograron definir las a pesar de poder hacer inferencia teniendo como base el contexto de esta (Ver anexo 4. Diario de campo 5). Igualmente, en el desarrollo de un taller que consistía en identificar las características de un texto, los estudiantes no lograron cumplir con dicho objetivo (Ver anexo 4. Diario de campo 2). De la misma manera, en varias actividades que tenían como objetivo sintetizar información y organizarla en mapas conceptuales, los estudiantes evidenciaron falencias a la hora de identificar ideas principales, resumir contenidos y organizarlos (Ver anexo 4. Diario de campo 4).

Asimismo, en diálogos informales con la maestra de español, se destacó la misma problemática, la dificultad que presentaban los estudiantes para realizar lecturas inferenciales.

Como ella comentaba, los estudiantes se atrasaron mucho el año pasado, pues las clases que tenían no estaban enfocadas en lo que debían aprender. Por lo tanto, fue en séptimo grado donde ellos tuvieron un acercando a la lectura por primera vez. Por lo mismo, los estudiantes presentaban mala comprensión e interpretación de textos escritos y como problema complementario, los estudiantes leían muy despacio y con interrupciones o mala pronunciación ya que no tenían el hábito de leer. Por estas razones, la docente afirmaba que el acercamiento de los estudiantes a la lectura ha sido lento y, por ende, su nivel de lectura era bajo.

Ahora bien, se realizó un análisis del plan de estudios de la institución, en donde se podría decir que, aunque los objetivos específicos planteados para la asignatura están relacionados con los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*, éstos no se han cumplido durante el ciclo tres de los estudiantes por varios motivos. Para empezar, el primer objetivo formulado en el plan de estudios del colegio que dice: “El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua” (Plan de estudios. Art 22. 2017); no se ha podido consolidar del todo ya que, por su nivel de comprensión lectora, los estudiantes no pueden desarrollar un análisis de mensajes complejos o hacer un estudio de los elementos de la lengua. Asimismo, se habla de comprensión de textos, entendiendo “textos” como libros o cuentos, cuando los estudiantes no logran interpretar lo más básico como son palabras desconocidas con base en el contexto de estas, o en muchas ocasiones, tampoco logran comprender una frase, como se pudo comprobar en la observación de algunas clases (Ver anexo 4. Diarios de campo 1, 4, 5). Por ello, sería más conveniente entender la palabra “textos” como imágenes, frases o párrafos cortos, que sirvan como preámbulo para que los estudiantes vayan desarrollando poco a poco su capacidad para comprender e interpretar, para

luego, poder sugerir “textos” más complejos. De igual manera, cuando en este objetivo se refiere a expresar correctamente mensajes completos orales o escritos, primero se deben consolidar las bases, tanto en lo oral como en lo escrito; es decir, darle al estudiante las herramientas para que pueda realizar dichos procedimientos, por ejemplo, explicarles la estructura y el propósito de lo que esperamos ellos puedan hacer.

Ahora bien, con relación al segundo objetivo planteado por la institución “La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo” (Plan de estudios. Art 22. 2017), se puede afirmar que los estudiantes podrían llegar a comprender dicho estudio de la literatura, siempre y cuando ésta sea dirigida de forma sencilla y práctica para los estudiantes, es decir, que al desarrollar actividades que involucren la comprensión de textos literarios, éstos se relacionen con su contexto o conocimientos previos como lo ha venido haciendo la docente titular, por medio de consultas de autores y lectura de pequeños escritos de los mismos.

Por último, al analizar el diagnóstico realizado a los estudiantes, se logró confirmar que la mayoría de los estudiantes no logran pasar del nivel literal. Como caso particular, a los estudiantes se les presentó un texto corto que hacía mención a las opiniones de dos mujeres diferentes con respecto al grafiti, (ver anexo No. 2 diagnóstico) una de ellas a favor y la otra en contra de esta actividad. Considerando este texto, los alumnos debían responder una serie de preguntas las cuales estaban enfocadas en identificar el tipo de inferencias que los estudiantes podían hacer. Entre estas preguntas se encuentran: “¿Qué título le pondrían al texto?”, con el fin de demostrar si los estudiantes lograban deducir el tema o idea global del texto; “¿Cuál era el propósito del texto?”, con la intención de evidenciar si los estudiantes lograban identificar los propósitos del autor; “¿Cuál mujer estaba a favor del grafiti? Y ¿cuál en contra? ¿Por qué?”, con

la intención de comprobar si los estudiantes podían identificar las intenciones del autor; “la expresión “gastos extra para la sociedad” hace referencia al dinero que tienen que invertir: a. los dueños de las paredes para quitar los grafitis. b. Los grafiteros para volver a pintar en las paredes. c. El Gobierno para limpiar las calles”, con el fin de demostrar si los estudiantes lograban relacionar contenidos específicos presentes en el texto con la idea global del mismo; y, “Teniendo en cuenta como se expresan las dos mujeres, ¿qué podrías decir de cada una?”, con la intención de comprobar si los estudiantes lograban elaborar ideas nuevas a partir de un texto y sus conocimientos previos. (Ver anexo No. 2 diagnóstico).

Entre sus respuestas, afirman que, para la primera pregunta: “¿Qué título le pondrían al texto?”, el posible título podría ser las “vallas publicitarias, un problema” cuando las vallas fueron mencionadas únicamente como argumento para defender el tema central, es decir, los grafitis. Para la segunda: “¿Cuál era el propósito del texto?”, muchos estudiantes declararon que el propósito del texto era “contar una historia sobre lo difícil que es manejar esta situación” cuando, por el contrario, lo que hacían las dos mujeres en este texto era dar su opinión acerca del tema. De igual manera, para la siguiente pregunta: “¿Cuál mujer estaba a favor del grafiti? Y ¿cuál en contra? ¿Por qué?” los estudiantes no lograron justificar sus respuestas, puesto que en algunos casos decían que una de estas mujeres estaba a favor y la otra en contra, pero no supieron argumentar el por qué, lo cual se podía hacer con base en el texto; mientras que otros respondieron que ambas mujeres estaban en contra, y sus argumentos fueron, de alguna manera, al azar, pues no respondieron lo que se les preguntó, como tampoco pudieron dar una explicación a sus respuestas. Por otro lado, en la pregunta de selección múltiple: “la expresión “gastos extra para la sociedad” hace referencia al dinero que tienen que invertir: a. los dueños de las paredes para quitar los grafitis. b. Los grafiteros para volver a pintar en las paredes. c. El Gobierno para

limpiar las calles” muchos de los estudiantes erraron al responder que hacía referencia a las opciones b. o c. ya que al ser la mujer que estaba en contra del grafiti, con esta expresión lo que quería decir era que perjudicaba a los dueños de las paredes puesto que debían invertir en el mantenimiento de éstas. Para concluir, en la última pregunta del diagnóstico: “Teniendo en cuenta como se expresan las dos mujeres, ¿qué podrías decir de cada una?”, la mayoría de los estudiantes se remitieron al comportamiento de las mujeres para describirlas, mas no acudieron a dichos comportamientos para elaborar ideas nuevas u opiniones sobre los personajes. (Ver anexo No. 2 diagnóstico)

En resumen, a partir de los cuatro instrumentos implementados, los diarios de campo, las charlas informales con la docente titular, análisis del plan de estudio y diagnóstico, se pudo confirmar que los estudiantes no tenían la capacidad de realizar inferencias a partir de un texto, pues los estudiantes no pudieron dar cuenta de las intenciones del autor, establecer el tema o la idea principal de un texto; tampoco pudieron inferir el significado de palabras desconocidas ni de frases por si solos, como tampoco lograron asociar la información contextual con los elementos del texto, o cumplir con la tarea que se le s proponía, lo que quiere decir que los estudiantes hacían lecturas literales.

1.3 Pregunta de investigación

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta de investigación que orienta el presente proyecto es: ¿De qué manera el aprendizaje significativo contribuye a la cualificación de los procesos de lectura inferencial de los estudiantes del curso 706 de la Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán, jornada mañana?

1.4 Hipótesis

A partir de las observaciones realizadas, charlas informales con la docente titular, la encuesta y el diagnóstico realizado a los estudiantes del curso 706, se propuso mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, específicamente, el nivel de inferencial de lectura a través del uso del aprendizaje significativo como modelo pedagógico, puesto que se cree que por medio de actividades que involucren el contexto y los conocimientos previos de los estudiantes, se podría mejorar así la comprensión lectora, ya que estos dos conceptos serían las herramientas fundamentales para generar en los estudiantes interés por la lectura y motivarlos a convertirse en seres participativos, críticos, independientes, quienes podrían realizar inferencias, siempre y cuando vean el texto más allá de un conjunto de letras y párrafos, sino como una experiencia o vivencia que les permite aprender y alimentar su curiosidad e interés.

1.5 Justificación

Por medio de este proyecto se espera mejorar el nivel inferencial en comprensión lectora de los estudiantes del curso 706 de la Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán, puesto que este nivel de lectura se considera pertinente para ser desarrollado en los estudiantes, por varias razones.

En primer lugar, los estudiantes se han visto afectados en sus procesos de aprendizaje, puesto que su nivel de lectura es muy básico para el grado en el que se encuentran. A diferencia de lo que está establecido en los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* en donde se propone que los estudiantes de tercer ciclo (sexto y séptimo) deben estar en el nivel inferencial de comprensión lectora, lo que implica desarrollar procesos que le permitan al estudiante reconocer las características de un texto, interpretar la idea central del mismo, comparar y relacionar el contenido de diversos textos y su propio contexto para así, proponer hipótesis, entre otras

habilidades. Sin embargo, los estudiantes de este grupo no alcanzan a cumplir con estas competencias, por lo que se están atrasando aún más sus procesos de aprendizaje lo que en un futuro no muy lejano, se estaría hablando que los estudiantes no podrían desarrollar su nivel crítico, no solo frente a un texto, sino también a la realidad en la que se encuentran.

De igual manera, de acuerdo con el Plan de estudios de la institución, los estudiantes de séptimo grado ya deberían estar en capacidad de hacer lecturas inferenciales, las cuales ayudan esencialmente a su formación integral, puesto que les permite comprender y apropiarse de sus conocimientos, relacionarlos con conceptos nuevos e interactuar con su entorno. Es por esto que la lectura inferencial es realmente necesaria para que los estudiantes puedan cumplir con las metas mencionadas anteriormente, ya que, en últimas, se espera que ellos en un futuro sean hombres y mujeres capaces de contribuir a su comunidad con autonomía y criterio. De igual manera, como sugiere el mismo documento, la lectura inferencial sirve “como punto de partida para la realización de un saber hacer acorde con las exigencias, necesidades y problemas personales y comunitarios” (Plan de estudios. 2017. p.4). Por lo que sin esta herramienta los estudiantes no sabrán desenvolverse en la sociedad actual llena de exigencias y en busca de personas hábiles y críticas.

Asimismo, se puede afirmar que gracias a la lectura inferencial los estudiantes en el futuro estarán en condiciones de realizar procesos de comprensión, interpretación y análisis sin problema, considerando estas capacidades como habilidades fundamentales para cualquier desempeño o labor que el estudiante quiera desempeñar. También, gracias al desarrollo de la lectura inferencial, los estudiantes tendrán la oportunidad de conocer y acercarse a su contexto de manera crítica y reflexiva, siendo así, personas capaces de afrontar diferentes situaciones ya sean políticas, culturales, sociales o personales.

Por último, para mí como docente en formación este trabajo es de gran utilidad, puesto que, de cierta manera, me permite adquirir experiencia en mi labor docente, ya que el estar en el aula con los estudiantes, en su contexto real y de manera constante, me da la oportunidad de conocerlos, interactuar con ellos, y lo más importante, identificar problemas, formular hipótesis y ejecutar planes de mejoramiento, con el fin de atender las necesidades de los estudiantes, en este caso, relacionadas con la comprensión lectora.

Además, al interactuar con los estudiantes puedo saber cuáles son sus intereses, sus fortalezas y sus debilidades y trabajar a partir de ello. Asimismo, puedo aprender de la docente titular, quien ha sido una gran ayuda y modelo por seguir, puesto que en sus clases se evidencia el amor que tiene por esta carrera y su profesionalismo a la hora de atender diversas situaciones, como lo es la agresión, el déficit de atención, la falta de respeto por parte de algún estudiante, entre otras problemáticas que a diario se presentan en las instituciones y de las cuales los docentes no se han preparado más que gracias a la experiencia.

Ahora bien, teniendo en cuenta el tema central de este trabajo, es decir, la lectura inferencial, se puede indagar el por qué ocurre este problema, y cómo se pueden generar posibles soluciones, ponerlas en práctica, evaluarlas y mejorarlas. Asimismo, sirve para reflexionar y tener en cuenta para futuras ocasiones, pues con base en los hallazgos encontrados por medio de este proyecto, es posible aplicar otras metodologías para que el proceso de futuros estudiantes no se vea afectado.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

- Determinar la contribución del aprendizaje significativo en los procesos de lectura inferencial de los estudiantes de 706 de la Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán, jornada mañana.

1.6.2 Objetivos específicos

- Describir los desempeños obtenidos en torno a la lectura inferencial de los estudiantes de 706 en los periodos 2017-2 y 2018-1.
- Explicar la influencia del aprendizaje significativo en los procesos de lectura inferencial en los estudiantes de 706 de la institución durante el segundo periodo del año 2017 y el primer periodo del año 2018.
- Reflexionar acerca del rol docente frente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Capítulo II

Marco teórico

2.1 Estado del Arte

El presente trabajo tuvo como finalidad realizar una investigación en la cual se pudiera evidenciar cómo por medio de la implementación de aprendizaje significativo, se puede desarrollar la lectura inferencial en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán jornada mañana. Para ello, se tuvo en cuenta tres proyectos de grado presentados en la Universidad Pedagógica Nacional entre los años 2006 y 2012, los cuales sirvieron como fundamento teórico y pedagógico para la realización de este trabajo.

El primer proyecto de grado consultado fue presentado en la Universidad Pedagógica Nacional titulado *las dificultades de la lectura al momento de dar significación a un texto escrito* (Rojas, Magaly; Troncoso, Mayerly. 2006) tuvo como objetivo general “reconocer de manera crítica y reflexiva las posibles dificultades que el niño puede tener en su proceso de lectura al momento de dar significación a un mensaje escrito”. Para este proyecto, las autoras implementaron la investigación de participación acción a través de la cual se pudo determinar la siguiente problemática: los niños presentaban inconvenientes para darle significado a un texto escrito, pues su nivel de comprensión lectora era literal. Los resultados del proyecto evidenciaron la necesidad de crear un espacio en el que el texto escrito se trabaje desde los procesos de lectura. Por último, se puede decir que esta tesis de grado sirvió como base para poder reconocer las posibles dificultades que presentaban los estudiantes para dar significación a un texto, así como la necesidad de relacionar las dos habilidades para beneficiar el aprendizaje de los estudiantes.

El proyecto de grado presentado en la Universidad Pedagógica Nacional titulado *Galería de imágenes, proyecto para mejorar la comprensión lectora a través de inferencias en las alumnas del ciclo tres del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño* (Carrión Guzmán, Claudia Viviana; Durán Gutiérrez, Víctor Manuel. 2012) tuvo como objetivo “mejorar la comprensión lectora y en consecuencia la motivación hacia la misma y el posterior uso práctico de la información en las alumnas del ciclo tres del Liceo femenino Mercedes Nariño usando como estrategia didáctica la imagen”. Para ello, los autores del proyecto optaron por implementar imágenes para llamar la atención de los estudiantes, y con base en este estímulo visual, lograr que ellos crearan inferencias, mejorando así su comprensión lectora. Por este motivo, consideraron pertinente implementar la investigación acción. Como resultados de este proyecto, los autores evidenciaron que por medio del uso de la imagen como estrategia didáctica se pudo superar el tedio por parte de los niños hacia la lectura, como también la implementación de diversas estrategias de comprensión lectora que permitieron una comprensión del sentido del texto de manera eficaz y llamativa para los estudiantes, lo cual, se pudo retomar en el presente proyecto en el sentido que los alumnos no hacían inferencias de un texto, pues no tenían motivación o interés por la lectura, pero que a través de diversas estrategias e implementación de instrumentos con mayor cercanía a los jóvenes (entre estos la música) permitieron que los estudiantes se motivaran e interesaran por la lectura propuesta.

El proyecto de grado presentado en la Universidad Pedagógica Nacional titulado *El uso de las estrategias del discurso publicitario para el mejoramiento de la comprensión lectora a nivel inferencial* (Buitrago Gamba, Angie Paola. 2011) tuvo como objetivo principal “optimizar la comprensión de lectura específicamente el nivel inferencial, por medio de las técnicas usadas en el discurso publicitario con las estudiantes del grado 608 de la jornada de la tarde de la Institución

Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño que asisten al refuerzo de español los sábados”. Puesto que los estudiantes presentaban un bajo rendimiento en la comprensión lectora, puntualmente a nivel inferencial. Para ello, en este proyecto se implementó la investigación acción participativa con el fin de involucrar a la población estudiada para generar en ésta cambios sobre la problemática planteada. Asimismo, la autora optó por hacer uso del discurso publicitario como herramienta pedagógica que le permitió motivar a los estudiantes a leer diferentes tipos de texto y mejorar su comprensión lectora más allá del nivel de comprensión literal. Como resultado final, se pudo constatar una mejoría de la mayoría de las alumnas en relación con el nivel inferencial de la comprensión lectora gracias al uso de herramientas publicitarias. Cabe aclarar que este proyecto sirvió como base ya que brindó ideas para la realización de clases dinámicas, enfocadas en la participación de los estudiantes.

El proyecto de investigación titulado *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior* realizado por el grupo de investigación de la Universidad Tecnológica de Pereira, (Olave Arias, Giohanny; Rojas García, Irene; Cisneros Estupiñán, Mireya. 2010), el cual tuvo como objetivo general “Mejorar los niveles inferenciales para lograr la lectura comprensiva de textos explicativos y argumentativos de género discursivo académico”. Esta investigación fue de carácter cualitativo, de investigación-acción, donde se implementó una investigación diagnóstica realizada en la misma universidad, la cual arrojó como resultados que solamente el 17% de los estudiantes aplicaba el razonamiento inferencial, por lo que se llegó a la conclusión que un bajo nivel inferencial interfiere en la calidad académica de los estudiantes. En relación con el presente proyecto, se pudo reiterar la relevancia del nivel inferencial a la hora de querer comprender un texto, pero que la mayoría de los estudiantes no logran alcanzar dicho nivel. Por lo tanto, a través de este proyecto, se pretendió mejorar la comprensión lectora de los

estudiantes con el objetivo de reforzar los procesos lectores, los cuales a su vez serían una herramienta útil e indispensable para mejorar la calidad académica de los mismos.

Con el proyecto de postgrado presentado en la Universidad Nacional de Colombia titulado *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años* (Gil Chávez, Lina; Flórez Romero, Rita. 2010) se buscaba describir las habilidades de pensamiento inferencial y las habilidades de comprensión de lectura en niños de nivel preescolar y establecer relaciones entre ambos. Gracias a una investigación de tipo descriptivo-correlacional, se reveló que existía una diferencia en cuanto a la comprensión lectora y el nivel inferencial en los niños a partir de las variables implementadas para este estudio: la edad, el género y nivel socioeconómico de los alumnos, lo cual, al final de la investigación arrojó los siguientes resultados “la habilidad de comprensión de lectura que más aporta al desempeño total es la del conocimiento lingüístico con 0.98 de correlación; las inferencias que más se relacionan con la comprensión de lectura total son las complementarias con 0.71 de coeficiente de correlación” (p.114). Ahora bien, con base en dicho aporte, se consideró pertinente tener en cuenta el conocimiento lingüístico que poseen los estudiantes, puesto que éste tiene influencias en su capacidad para elaborar inferencias. Por lo tanto, fue necesario reforzar dichos conocimientos básicos en los estudiantes del curso 706.

Por último, se tuvo en cuenta el proyecto de grado de Patricia Salas Navarro (2012) presentado para Maestría elaborado en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México titulada *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma De Nuevo León*, el cual tenía como objetivos principales: conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior, en especial los de la Preparatoria No.1 Con relación a la comprensión lectora, y promover el desarrollo de la

comprensión lectora en los estudiantes. Para este trabajo Salas Navarro implementó una encuesta y estudio de esta. Como resultados finales, esta investigación arrojó que los estudiantes estaban en un nivel básico, ya que sólo podían ubicar información directa, realizar inferencias sencillas e identificar lo que significa una parte bien definida del texto, como también les pareció complicado identificar la intención o hacer inferencias de un texto. Estos hallazgos están relacionados con este proyecto puesto que los estudiantes también presentaban dificultades a la hora de realizar inferencias enunciativas o referenciales, por lo que se optó por implementar diversos instrumentos de recolección de datos, entre los cuales se encuentran: diagnóstico y talleres, con los cuales se comprobaría la falencia de los estudiantes a la hora de realizar inferencias en un texto.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que entre estos proyectos existe una relación, pues todos evidenciaron deficiencias en una población educativa en cuanto a la comprensión lectora, específicamente en el nivel inferencial, como también diversas herramientas para optimizar dicha deficiencia. Por lo tanto, en este trabajo se plantea como hipótesis la implementación del aprendizaje significativo como herramienta pedagógica que permite resolver la deficiencia de comprensión lectora de los estudiantes ya que se podrían relacionar sus conocimientos previos, su contexto, sus experiencias, con los procesos lectores, para así promover las inferencias y mejorar su comprensión lectora.

2.2 Marco teórico

En primer lugar, el aprendizaje puede ser entendido como el proceso por medio del cual se adquieren conocimientos y se crean significados a través de la experiencia como afirma Emilio Ribes Iñesta, en su artículo titulado *Lenguaje, aprendizaje y conocimiento* (2007) “Aprender se identifica con el dominio progresivo de lo que se está aprendiendo... Decir que alguien aprende o

ha aprendido algo significa que se han realizado aproximaciones para cumplir o que se ha cumplido plenamente con un criterio de desempeño y/o resultado” (p.5) puesto que al considerarse como proceso implica relacionarlo directamente con la experiencia, es decir, para aprender, es importante vincular los conocimientos previos con la práctica. Igualmente, para decir que se ha adquirido un conocimiento, se debe tener en cuenta ciertos criterios que permitan reafirmar dicho proceso. En el caso de la comprensión lectora, se puede decir que, si hablamos de aprender a comprender un texto, nuestros criterios de desempeño pueden ser los niveles de comprensión, siendo el nivel literal, el criterio básico; el nivel inferencial, el criterio intermedio; y el nivel crítico, el criterio óptimo.

Ahora bien, al relacionar el aprendizaje con el lenguaje, se puede afirmar que este último es vital en la construcción de conocimiento para los alumnos, como afirma María Cristina Martínez “...reconocer el papel activo del lenguaje en los procesos de conocimientos es dar una importancia central al lenguaje, y particularmente, al discurso escrito en el proceso educativo y, por ende, en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (1997; p.104) ya que es a través del lenguaje que se facilita el desarrollo y la apropiación del conocimiento. Además, lenguaje por si solo abarca el aprendizaje ya que como afirma Ribes el lenguaje “...implica tres tipos de aprendizaje fundacionales de cualquier práctica social: aprender acciones en un ambiente lingüístico, aprender palabras y sus usos, y aprender acerca de las cosas y las palabras, es decir, entender las acciones y los objetos a través del lenguaje.”(p.7; 2007) Dicho de otro modo, para aprender cualquier práctica social, se requiere del lenguaje, puesto que se debe poseer un conocimiento lingüístico, crear conceptos y significados, los cuales se van estableciendo y transformando de manera constante gracias a la experiencia.

Por otro lado, por medio de este trabajo, se esperó acercar a los estudiantes al nivel inferencial de la comprensión, por lo que se consideró pertinente aclarar algunos conceptos clave, tales como: lectura inferencial, inferencia enunciativa, inferencia referencial e inferencia textual, los cuales serán abordados a continuación:

En primer lugar, para este trabajo se consideró el nivel inferencial de comprensión lectora, ya que será la unidad de análisis de este proyecto de investigación, puesto que fue el aspecto en donde se pudieron evidenciar mayores falencias por parte de los estudiantes. Por lo tanto, para definirlo se tuvo como referencia el texto titulado *La inferencia en la comprensión lectora de la teoría a la práctica en la educación superior* (Cisneros Estupiñán, Mireya; Olave Arias, Giohanny y Rojas García, Irene. 2010) Como se expresa en este artículo la inferencia “implica una reubicación del papel del lector durante el ejercicio de la lectura, pues ya no se limita a la decodificación de signos, semas, frases, oraciones y textos, sino que entra de manera más activa a completar y concluir la información que el texto ofrece tras las líneas.”(p. 17) es decir, la lectura inferencial es un ejercicio en donde el lector establece una relación entre el mensaje implícito del texto y sus conocimientos previos con el fin de completar el significado o reconstruir el mismo.

Ahora, según Khemais Jouini se puede entender la lectura inferencial como “la capacidad para sacar deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en el texto.” (2005. p.101) es decir, la habilidad que tiene el lector para deducir la intención o el significado global de un texto, Asimismo, como Cassany, Luna y Sanz, afirman que “La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión” (2003. p.218.) en otras palabras, la lectura inferencial es la capacidad que el lector tiene para construir por sí mismo el significado de algún aspecto específico del texto (como

determinar la intención del autor) que por alguna razón no está explícito o no es evidente en el texto pero que, en últimas, le permite al lector completar y darle significado al texto leído.

De igual manera, se tuvo en cuenta las inferencias enunciativas que como afirman Cisneros y otros, estas inferencias son aquellas que le permiten al lector establecer relaciones entre el enunciador, el enunciatario y el referente. Para ello, el lector (o enunciatario) debe estar en la capacidad de responder las siguientes preguntas: ¿Quién?, ¿a quién?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿dónde?, ¿cuándo? (2010. p.27). También, teniendo en cuenta la definición de inferencia enunciativa presentada en el Portal Educativo de Uruguay “se relacionan con la situación de enunciación en la cual se enmarca el género o subgénero discursivo.” (s. f. p. 12) se puede decir que ésta hace referencia a la capacidad para identificar la situación que enmarca el texto.

En cuanto a las inferencias referenciales según Cisneros y otros, estas inferencias son aquellas que indican la relación entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo que posee el lector, lo cual le permite elaborar o transformar su conocimiento (2010. p. 27). De igual manera, se puede entender por inferencia referencial como aquellas que “establecen la unidad proposicional y la conexión entre una anáfora y su referente” (Escudero Domínguez, I. 2010. p.14) es decir, la relación entre el texto y algunos conocimientos que el lector pueda tener sobre la información que éste le da. Otra definición importante con respecto a las inferencias referenciales, es la que nos brinda María Cristina Martínez en su texto *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos* donde postula que la inferencia referencial “implica un trabajo activo por parte del lector que debe ser capaz de funcionar a través de la información del texto estableciendo relaciones entre un término cuyo significado depende de otro que se encuentra antes o después en el texto” (2002. p.28). Por lo tanto, el lector debe tener en

cuenta como referentes las posibles relaciones entre los significados presentes antes y después del texto, pues así es como finalmente se da la comprensión lectora, una conexión entre significados, ya sean implícitos o explícitos.

Por último, se hará referencia a las inferencias textuales, las cuales son entendidas como aquellas inferencias que permiten comprender el contenido global y contenidos que componen el texto (Portal Educativo de Uruguay. p.4.s.f) Además, como también lo afirma Martínez, M “las inferencias textuales tienen que ver con la inferencia macro semántica e inferencias micro semánticas del texto o identificación del contenido global del texto y de los contenidos relacionados que lo componen.” (2002. p.17) Es decir, la capacidad que tiene el lector para entender la idea general del texto, como también el poder relacionar ideas o temas específicos con la idea global del texto. Para finalizar, de acuerdo con lo postulado por Yina Paola Torres Rocha en su texto: *Las inferencias en las lecturas de textos narrativos* (2016) las inferencias textuales o globales son aquellas que “dan cuenta de la idea general que desarrolla el texto, de su estructura semántica; por lo que permite no sólo entender de qué se trata, sino de generar en la mente una especie de película muy resumida de lo que trata.” (p.53). Dicho de otra manera, gracias a las inferencias textuales, el lector puede entender la idea global del texto a partir de la abstracción de información específica que se recolecta de manera inconsciente mientras se da el proceso lector.

Con base en lo anterior, se consideró relevante tomar como referente a Cisneros Estupiñán, Mireya; Olave Arias, Giohanny y Rojas García, Ilene (2010) puesto que su texto se relaciona directamente con este proyecto, ya que va enfocado a la lectura inferencial de la comprensión lectora, y la problemática que persiste en la educación con relación a este tema. Por lo tanto, sus aportes a la educación, en cuanto a comprensión lectora, se consideraron bases fundamentales

para esta investigación. De igual manera, se tuvo en cuenta los aportes de María Cristina Martínez, pues como investigadora en educación, sus conocimientos sobre comprensión lectora, lectura inferencial y clasificación de inferencias permitieron aclarar dichos conceptos, los cuales son los ejes centrales de este trabajo.

Para concluir, se consideraron pertinentes estos conceptos en el aula de clase ya que, para este trabajo, las inferencias fueron consideradas bases sólidas para una óptima comprensión lectora, es decir que, si los estudiantes aprendían a realizar este tipo de inferencias, les sería más fácil, productivo e interesante comprender cualquier tipo de texto, lo cual de manera implícita les abriría la mente a nuevos conocimientos y les permitiría transformar o analizar los que ya tienen. Todo esto, se pretende realizar por medio de la identificación de las intenciones y propósitos del autor, el reconocimiento de las intenciones y relaciones contextuales presentadas por el texto y relacionadas con el contexto del lector, así como la comparación de ideas principales de un texto con otro, también la elaboración ideas nuevas a partir del texto y sus conocimientos previos. Para finalmente poder identificar la idea global del texto, relacionar los contenidos específicos que se presentan en un texto con la idea global del mismo, y así, reconocer los temas o aspectos relevantes de un texto y sintetizarlos para explicar la idea global del mismo.

Capítulo III

Diseño metodológico

3.1 Tipo de investigación

Para este proyecto se implementó la investigación acción, puesto que a través de este método se pudo identificar una problemática dada en los estudiantes de 706 de la institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán, someter dicha problemática a observación, reflexión y cambio. Como lo afirma Esperanza Bausela en su artículo *La docencia a través de la investigación-acción* (2002) “la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas.”(p.1) Es decir, gracias a este método de investigación se puede realizar un proceso de carácter investigativo y pedagógico con el fin de crear un plan de mejoramiento para poner en práctica con dicha población.

Igualmente, la investigación acción propone “Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.” (S. Rodríguez *et al.* 2011; p.6) Es decir, permite hacer una reflexión y análisis en cuanto a una problemática y también a las acciones de los involucrados en la misma, en este caso, el docente y los estudiantes. En otras palabras, la investigación acción es un método que involucra de manera simultánea al docente y a la población. El docente debe desenvolverse no solo como maestro, sino también como investigador, lo cual le “genera actitudes de crítica y renovación profesional” (Bausela. 2002. p.2) ya que se analiza él mismo dentro del aula y las contribuciones que hace o puede hacer para mejorar su práctica; mientras que los estudiantes se desempeñan no solo como seres

observados, sino que también se espera cooperen en la transformación y mejora de una problemática de forma activa. Por lo tanto, en el presente proyecto, se esperó hacer una retroalimentación tanto al docente como al alumno, con el fin de mejorar los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de 706 de la Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán específicamente en relación con el nivel inferencial.

Por otro lado, para realizar una investigación acción, se tuvo en cuenta las fases de desarrollo de ésta (Bausela, 2002), las cuales son: diagnóstico, que permitió identificar las necesidades, problemas o centros de interés; planificación, es decir, el desarrollo de un plan de; acción- implementación, es decir, la aplicación del plan antes propuesto; finalmente, reflexión- evaluación, donde se analizó y evaluó la efectividad del plan aplicado, con el fin de optimizarlo. Por lo tanto, siguiendo este orden, el presente trabajo constó de cuatro fases. La primera fase fue el diagnóstico, realizada a través de diarios de campo y taller diagnóstico durante el mes de febrero hasta el mes de mayo del año 2017. En la segunda fase, se realizó un plan de acción durante los meses de mayo y agosto de 2017. Constó de ocho clases en donde se hizo uso del aprendizaje significativo. En cuanto a la tercera fase se implementó el plan de acción, en el cual se llevó a cabo la implementación de las clases previamente planeadas durante el segundo periodo del año 2017, es decir, desde agosto hasta noviembre. Para finalizar, la cuarta fase de este método, se realizó el análisis y evaluación de las clases aplicadas anteriormente. Esto se realizó en el primer periodo del año 2018, es decir, desde febrero hasta mayo en donde se pudo valorar los resultados obtenidos, las consecuencias y las limitaciones que se dieron durante toda la práctica.

3.2 Unidad de análisis y matriz categorial

Ahora bien, la lectura inferencial fue tomada como unidad de análisis, ya que éste fue el aspecto general de análisis para el presente proyecto de investigación. Además, es la problemática central a la que se esperó dar solución por medio de este trabajo. De igual manera, se postularon categorías, cada una de éstas con indicadores o subcategorías, lo cual es presentado en el siguiente recuadro:

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	INDICADORES
Lectura inferencial	¹ Inferencias enunciativas: (Quién, a quién, por qué, para qué, dónde, cuándo)	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las intenciones y propósitos del autor • Reconoce las intenciones y relaciones contextuales
	² Inferencias referenciales: Relaciones entre ideas viejas e ideas nuevas (progresión temática)	<ul style="list-style-type: none"> • Compara ideas principales de un texto con otro • Elabora ideas nuevas a partir del texto y su conocimiento previo
	³ Inferencias Textuales: Contenido global y contenidos que componen el texto	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la idea global del texto. • Relaciona los contenidos específicos que se presentan en un texto con la idea global del mismo.

¹Cisneros Estupiñán, Mireya; Olave Arias, Giohanny y Rojas García, Ilene (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teoria-a-la-practica-en-la-educacion-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf> (p.27)

²Cisneros Estupiñán, Mireya; Olave Arias, Giohanny y Rojas García, Ilene (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teoria-a-la-practica-en-la-educacion-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf> (p.27)

³Portal Educativo de Uruguay. Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001%5CFile%5CFundamentaci%C3%B3n%20sobre%20%20inferencias.pdf> (p.4)

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En cuanto a la recolección de datos, para este proyecto se hizo uso de datos cualitativos, los cuales fueron recolectados a través de tres instrumentos: diagnóstico, implementado en 2017-1, diarios de campo y talleres realizados a lo largo del año 2017 y 2018-1. Con los diarios de campo

se pretendió identificar las necesidades, problemáticas e intereses de los estudiantes, así como evidenciar el proceso obtenido a lo largo de este proyecto. Con los talleres y sus respectivos análisis, se esperó valorar el plan de acción ejecutado durante las clases del segundo periodo de 2017, el cual contrastado con el diagnóstico realizado en la primera fase de este proyecto se pretendió analizar el proceso llevado a cabo con los estudiantes. Por otro lado, con la encuesta realizada previamente, se esperó identificar los aspectos positivos, negativos y las dificultades que se evidencien a lo largo del proyecto.

Para el análisis de datos, se implementó la triangulación de métodos, la cual consiste en “la combinación de dos o más recolecciones de datos con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una misma variable” (Arias Valencia, María Mercedes; 2000; p.7) ya que como se mencionó anteriormente, se hizo uso de tres instrumentos de recolección de datos: diarios de campo, talleres y taller diagnóstico con el fin de medir la misma variable, en este caso, la lectura inferencial de los estudiantes de 706 de la Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán durante el segundo periodo de 2017, entre agosto y noviembre; y el primer periodo de 2018, entre febrero y junio.

3.4 Propuesta pedagógica

El enfoque pedagógico del presente proyecto fue el aprendizaje significativo, entendiendo este como “la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado... la persona que aprende contenga ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo material se pueda relacionar” (Ausubel.2002. p. 25) Por lo tanto, se entiende que para que el aprendizaje sea significativo implica la relación, de manera activa, del conocimiento que se le ofrece con los aspectos relevantes de su estructura cognoscitiva. (Ausubel, 2005) Consecuentemente, para este proyecto, se consideró relevante que los estudiantes realizaran lecturas a nivel inferencial,

teniendo en cuenta sus conocimientos previos y las ideas de anclaje expuesto por contexto que le ofrece la lectura.

De igual manera, para este proyecto se tuvo en cuenta que el aprendizaje significativo plantea como objetivo principal “aportar todo aquello que garantice la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece a los estudiantes, de manera que éstos puedan atribuirle significado a esos contenidos.” (Rodríguez, M. 2011. p.31) Como resultado, se consideró adecuado este enfoque, ya que, a través de las actividades planteadas para las clases, se esperó que los estudiantes adquirieran, asimilaran y retuvieran nuevo contenido que les sirvió luego para realizar inferencias, en primera instancia, inferencias enunciativas; luego, inferencias referenciales; finalmente, inferencias textuales, las cuales le permitieron al estudiante darle significado a lo que lee, y así tener una mejor comprensión lectora. Todo esto por medio de la implementación de recursos relacionados a los intereses y gustos de los estudiantes, como también a la elaboración de esquemas, mapas mentales, cuadros sinópticos a partir de las lecturas llevadas a cabo durante las sesiones.

Asimismo, se tuvo en cuenta los papeles desempeñados por el docente y el estudiante. El primero, como lo afirma Rodríguez, M. (2011) consiste en ser “... el mediador, el responsable de organizar e implementar materiales que sean potencialmente significativos” (Rodríguez, M. 2011. p.41) En otras palabras, el docente es el encargado de difundir el nuevo conocimiento a sus estudiantes, quienes a su vez cumplen el papel principal para este enfoque, puesto que son los encargados de condicionar lo que aprenden, es decir, a través de sus experiencias y conocimientos son capaces de dar significado a lo que el docente les presenta. Para esto, el docente debe proponer “situaciones que se desenvuelvan dentro de la zona de desarrollo proximal del estudiante” (Rodríguez, M. 2011. p.41) lo que hace que el nuevo conocimiento sea visto por

los estudiantes como un problema que genera la necesidad de ser resuelto. Por lo tanto, este enfoque se consideró pertinente para desarrollar inferencias en los estudiantes del curso 706 de la Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán ya que se tuvo en cuenta los conocimientos que el estudiante ya poseía, y se esperó que, con base en éstos, el estudiantado pudiera producir nuevo conocimiento, en otras palabras, inferencias a partir de un texto.

Por lo tanto, siguiendo este enfoque, se consideró pertinente implementar como actividades y recursos todo aquello relacionado con la construcción de abstracciones mentales tales como: mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros comparativos, entre otros, pues como lo afirma Rodríguez. M (2011):

Los modelos mentales se caracterizan porque suministran al sujeto poder explicativo y predictivo, permitiendo la aprehensión de esa nueva situación. Esquemas y modelos mentales establecen una interacción dialéctica, de tal manera que cuando construimos un modelo mental, recurrimos a los esquemas que ya tenemos en la estructura cognitiva y éstos una vez se van estabilizando... lo que supone un nuevo esquema de asimilación más rico, más amplio y estructurado. (p.35)

Por lo tanto, con estos constructos mentales se puede estimular al estudiante a relacionar sus conocimientos con lo que se le puede presentar en un texto, y así poder completar su significado a partir de deducciones, hipótesis, inferencias de tipo textual, referencial y enunciativo.

Por último, se evaluó a partir de lo que plantea el aprendizaje significativo, es decir, el proceso. Por medio de dicha evaluación se logró identificar tres aspectos básicos. El primero, fue lo que el alumno sabe antes de la integración de nuevos conocimientos. El segundo, fueron las necesidades o deficiencias que puede poseer el estudiante, y con base en esto, se pudo determinar un proceso para corregir y mejorar. Y, por último, al final del proceso se pudo hacer un contraste y analizar la efectividad de todos los elementos propuestos durante el mismo. (Rodríguez. M.

2011. p.47) En resumen, la evaluación en el aprendizaje significativo consiste en el seguimiento que se le hace a todo el proceso que se lleva a cabo con los estudiantes, por lo que la evaluación permitió determinar si hubo o no un aprendizaje significativo.

Capítulo IV

Fases de intervención

Como se mencionó anteriormente, para llevar a cabo este proyecto se planteó la relación entre el aprendizaje significativo y la comprensión lectora, donde el primer aspecto se tuvo en cuenta como modelo pedagógico con el fin de incentivar o desarrollar los procesos de aprendizaje relacionados con la comprensión lectora, específicamente en relación con la lectura inferencial. Para ello, se plantearon 3 fases, las cuales se explican a continuación.

4.1 Fase I: Inferencia enunciativa

La primera fase fue la inferencia enunciativa, con la cual se esperó que los estudiantes pudieran identificar las intenciones y propósitos del autor. Para esto, se plantearon dos talleres realizados de forma individual y grupal respectivamente. Asimismo, se plantearon cinco clases llevadas a cabo durante los meses de agosto y septiembre del año 2017, las cuales se explican a continuación.

En la primera clase, de forma individual se dio continuación de la lectura Scorpio City de Mario Mendoza. Mientras se iba leyendo, los estudiantes iban capturando palabras clave del texto. Luego, teniendo en cuenta las palabras clave recolectadas, los estudiantes debían responder algunas preguntas guía. Para esta clase, la actividad principal fue la lluvia de ideas con base en la respuesta de las preguntas anteriormente formuladas. (Ver anexo 5.1 Diario de campo No.1)

Para la segunda clase, se les pidió a los estudiantes que, de forma grupal, realizaran un mapa mental teniendo en cuenta la lectura del texto y sus conocimientos previos en relación con el mismo. Para la elaboración de dicho mapa mental, los estudiantes debían sintetizar el desarrollo

de la historia (del segundo capítulo leído en la clase). (Ver anexo 5.1 Diario de campo No.2)

Además, debían añadir sus opiniones al mapa mental, en donde argumentaran por qué creían que este capítulo se llama “la secta” (ver anexo 3.1 Taller No. 1 elaborado por los estudiantes)

En cuanto a la tercera clase, los estudiantes debían realizar, de forma individual, un cuadro conceptual en el cual debían describir los personajes principales de la lectura (continuación del segundo capítulo de Scorpio City de Mario Mendoza) (Ver anexo 5.1 Diario de campo No.3). Para ello, se guiaron de algunas preguntas orientadoras, con el fin de identificar las intenciones del autor. (ver anexo 3.2 taller No. 2 elaborado por los estudiantes)

En la cuarta sesión se les pidió a los estudiantes que interpretaran el diálogo de los personajes, qué intenciones se evidenciaban en el mismo. Para ello, se realizó la lectura en voz alta, con el fin de que toda la clase se viera involucrada y se diera secuencia a lo leído anteriormente. En algunos momentos de la lectura, se les preguntó a los estudiantes qué hubieran hecho si se encontraran en la misma situación que el protagonista, con el fin de presentar la lectura más significativa para ellos. (Ver anexo 5.1 Diario de campo No.4)

Por último, en la quinta clase se realizó un mapa mental de medusa con el cual, los estudiantes debían describir los personajes relevantes de la lectura realizada en la sesión pasada y, además, reflexionar acerca del tipo de personajes y características que nos presentó el autor. (Ver anexo 5.1 Diario de campo No.5)

4.2 Fase II: Inferencia referencial

La segunda fase fue la inferencia referencial, con la cual se esperó que los estudiantes elaboraran ideas nuevas a partir de un texto y sus conocimientos previos. Para esta fase se plantearon cuatro clases, las cuales se llevaron a cabo durante el segundo periodo del año 2017,

entre los meses de septiembre a noviembre, en donde las actividades centrales fueron la creación de mapas conceptuales, cuadros comparativos, relacionando contexto-texto. Para esto, se realizaron dos talleres relacionados con su contexto, su diario vivir, con lo que se pretendió que los estudiantes evocaran sus conocimientos previos y los relacionaran con la lectura, en este caso, se continuó trabajando con el libro *Scorpio City* del escritor colombiano Mario Mendoza.

En la sexta clase, se les pidió a los estudiantes que respondieran la siguiente pregunta: ¿A qué se refiere el autor con “la zona”? con el fin de que relacionaran sus conocimientos sobre el centro de la ciudad con la descripción dada de éste en la lectura, puesto que con esto se esperaba que la lectura se hiciera más significativa para los estudiantes. (Ver anexo 5.2 Diario de campo No.6)

Luego, en la séptima clase, se les preguntó a los estudiantes ¿Por qué creen que el cuarto capítulo se titula “La zona”? es decir, ¿A qué creen que el autor quiere hacer referencia al llamar así este capítulo? (Ver anexo 5.2 Diario de campo No.7) Después, con base en esta idea clara, los estudiantes realizaron una comparación entre el texto leído y una canción titulada “Sustanciados” del grupo de rap llamado *Todo copas*. Esta relación con la intención de reforzar la lectura con los conocimientos previos y experiencias de los estudiantes, en este caso la canción. (ver anexo 3.3 taller No. 3 elaborado por los estudiantes)

En la octava clase se realizó la lectura del quinto capítulo del libro *Scorpio City* de Mario Mendoza titulada “la tribu”. Los estudiantes debían replantearse la definición de tribu teniendo en cuenta una pequeña consulta realizada al respecto y la relación de ésta con la lectura realizada en la clase. Para finalizar, los estudiantes respondieron con sus propias palabras la pregunta: ¿Qué es una tribu? A partir de lo leído y consultado previamente. (Ver anexo 5.2 Diario de campo No.8)

Por último, para la novena clase, se les pidió a los estudiantes que realizaran, de forma grupal, un cuadro comparativo, en el que debían dar cuenta de semejanzas o diferencias entre los personajes presentados en el texto (policías, prostitutas, recicladores y medios de comunicación) y los compararan con los que veían en la vida real (Ver anexo 5.2 Diario de campo No.9). Esto con el objetivo de crear esa relación entre texto- contexto, es decir, con el fin de involucrar los conocimientos previos de los estudiantes, sus experiencias con los sucesos presentados en la lectura. (Ver anexo 3.4 taller No.4 elaborado por los estudiantes)

4.3 Fase III: Inferencia textual

La tercera y última fase fue la inferencia textual, con la cual se esperó que los estudiantes identificaran la idea global de un texto, y relacionaran los contenidos específicos con la idea global de un texto. Para ello, fueron propuestas tres clases las cuales se desarrollaron durante el primer periodo del año 2018, entre los meses de febrero y marzo en las cuales se trabajaron varias lecturas, y como actividades centrales se realizaron cuadros comparativos, mapas conceptuales, mapas mentales, representaciones gráficas y reseñas descriptivas.

En la décima clase, se abordó una lectura de literatura indígena titulada “La creación de los hombres de maíz” (ver anexo 6.2) con la cual, los estudiantes debían sacar palabras clave y con éstas, realizar una pequeña reseña descriptiva del texto leído. (ver anexo 3.5 taller No. 5 elaborado por los estudiantes) (ver anexo 5.3 Diario de campo No.10)

En la undécima clase, se trabajó con la lectura titulada “Los niños y su relación con los celulares” (ver anexo 6.3) con la que los estudiantes debían responder algunas con el fin de reforzar algunos de los aspectos trabajados durante todo este proyecto, como lo es la identificación de las intenciones y propósitos del autor, relaciones entre el texto y el contexto, y de igual manera identificar la idea principal del texto. (ver anexo 5.3 Diario de campo No.11)

En la duodécima clase, se trabajó el texto “El trágico origen del 8 de marzo como el Día Internacional de la Mujer” (ver anexo 6.4) con esta lectura los estudiantes debían identificar la idea global del texto, además de relacionar el mismo con sus conocimientos previos y su experiencia. Esto con el fin de hacer la lectura más significativa para ellos. (Ver anexo 3.6 taller No. 6 elaborado por los estudiantes) (Ver anexo 5.3 Diario de campo No.12)

Capítulo V

Organización y análisis de la información

5.1. Organización de la información

Con el fin de establecer si la posible solución planteada anteriormente responde o no a la problemática expuesta en el presente proyecto, se realizó el estudio y análisis respectivo a la información recopilada a través de un taller diagnóstico, talleres realizados con los estudiantes y diarios de campo de las clases implementadas. Por medio del taller diagnóstico realizado a los estudiantes, se pudo reconocer la principal problemática en cuanto a la comprensión lectora de los estudiantes, es decir, se comprobó el bajo nivel de comprensión en cuanto a la realización de inferencias por parte de los estudiantes. Asimismo, con la compilación de las clases realizadas a través de los diarios de campo, se logró identificar las necesidades, problemáticas e intereses de los estudiantes y, teniendo en cuenta esta información, se pretendió enfocar las intervenciones de forma significativa para los alumnos. Por último, gracias al análisis de los talleres desarrollados a lo largo del proyecto, se pudo valorar el plan de acción ejecutado durante las intervenciones.

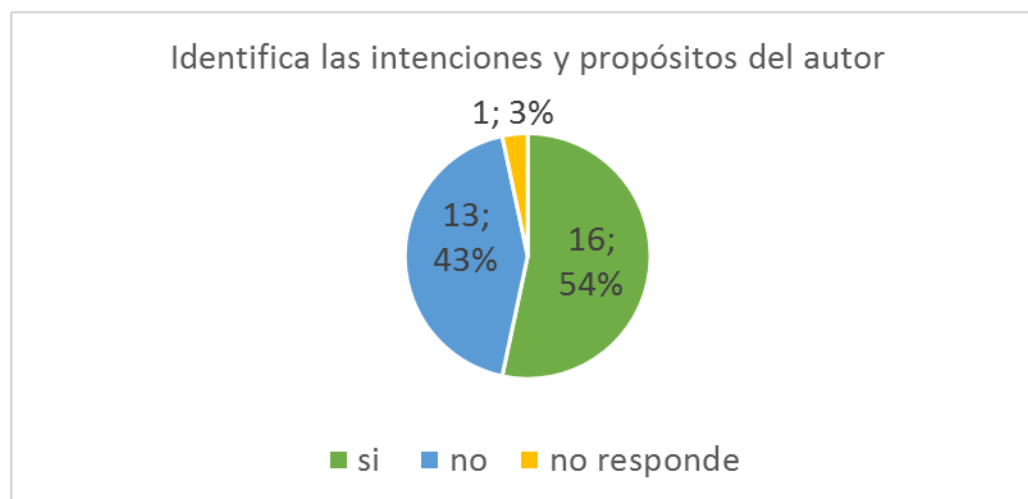
La información compilada se organizó a partir de la matriz categorial, la cual tuvo como unidad de análisis *la lectura inferencial*, desde la que se plantearon tres categorías: la inferencia enunciativa, la inferencia referencial y la inferencia textual, de las cuales se tuvo en cuenta sus respectivos indicadores como criterios de evaluación para cada una de las fases propuestas. Por último, se estableció si el aprendizaje significativo contribuyó o no en los procesos de lectura inferencial de los estudiantes.

5.2. Análisis de la información

5.2.1 Fase 1: Inferencia enunciativa

Para esta fase se tuvo en cuenta tanto el diagnóstico realizado al inicio del proyecto, los diarios de campo, como dos talleres desarrollados por los estudiantes. Lo anteriormente mencionado fue analizado con base en los siguientes indicadores propuestos para esta fase: identificar las intenciones y propósitos del autor, y reconocer las intenciones y relaciones contextuales (véase en el capítulo No. 3, apartado, 3.2 de matriz categorial)

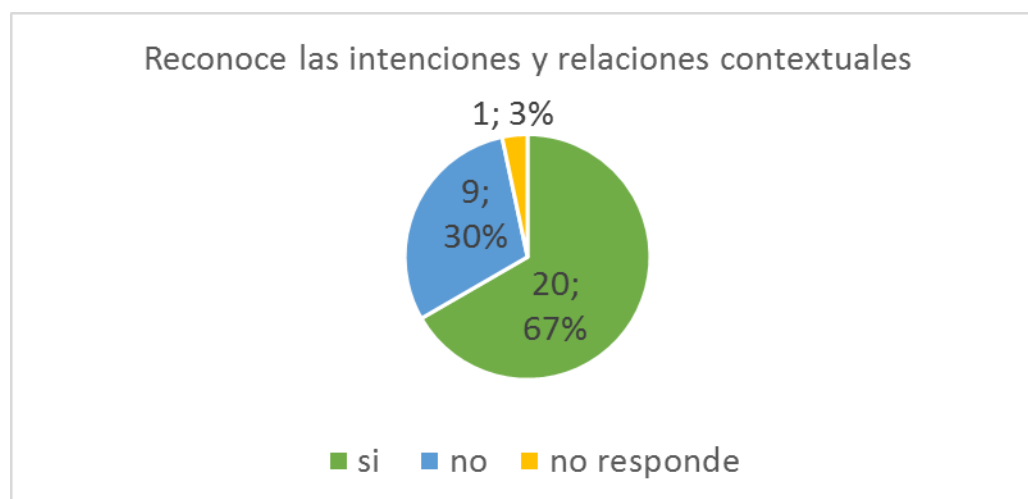
Por medio del taller diagnóstico realizado al grupo de estudiantes de 706 de la institución Hernando Durán Dussán durante la primera fase del presente proyecto, se pudo identificar que para el primer indicador que hace referencia a “identificar las intenciones y propósitos del autor”, el 54% de los estudiantes lograron hacerlo con claridad; mientras que el 43% no entendió a qué se estaba refiriendo el autor en su texto o qué quería decir el mismo, asimismo, el 1% restante no dio respuesta a las preguntas formuladas para dicho objetivo, como se puede evidenciar en el siguiente gráfico:



(Gráfico 1)

Por lo anterior, se pudo comprobar que los estudiantes presentaban problemas puesto que no lograban divisar claramente los propósitos del autor en el texto, es decir, su comprensión era baja, en cuanto no le veían sentido o intención al texto.

Cabe aclarar que, en cuanto al segundo indicador propuesto, “reconocer las intenciones y relaciones contextuales” el 67% de los estudiantes presentó mayor facilidad para identificar el contexto de un suceso escrito, como se puede evidenciar en el gráfico 2, mientras que un 30% no logró reconocer el contexto y el porqué era situado de tal manera. Sin embargo, el 3% restante no dio respuesta a las preguntas formulada para dicho objetivo.



(Gráfico 2)

Esto pudo deberse a la cercanía del tema del texto sobre el grafiti (ver anexo 2 diagnóstico) con el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, puesto que el tema es, de cierta forma, familiar para ellos, así como el contexto y las opiniones que se tienen de éste.

Por otro lado, en el análisis de los diarios de campo se pudo evidenciar que los estudiantes mostraron un avance en cuanto a la identificación de los propósitos del autor y el reconocimiento del contexto presentes en el texto trabajado (Scorpio City de Mario Mendoza). Este proceso se

pudo evidenciar en las cinco primeras clases correspondientes a esta fase. (Ver anexo 5 diarios de campo)

En la primera sesión, los estudiantes debían seleccionar palabras clave del texto teniendo en cuenta si eran personajes, lugares o situaciones relevantes presentes en el texto (primer capítulo del libro *Scorpion City* de Mario Mendoza). Sin embargo, la mayoría de los alumnos presentaron dificultades para diferenciar personajes principales de personajes secundarios, es decir aún presentaban dificultades a la hora de realizar una lectura de manera inferencial, por lo que los conceptos recopilados por ellos eran enfocados en aspectos netamente literales, como es el reconocimiento de personajes, lugares y tiempos.

Por otro lado, en la segunda sesión, se esperaba que los estudiantes realizaran un mapa mental teniendo en cuenta la lectura del texto y sus conocimientos previos en relación con el mismo. Se pudo comprobar que, aunque pocos estudiantes se estaban interesando por el texto, la mayoría no lograba reconocer las relaciones contextuales entre el primer y segundo capítulo del texto pues no lograron relacionar los sucesos del primer capítulo con los presentados en el segundo. Por ello, los estudiantes no le veían secuencia a la lectura realizada. Ésta era más una compilación de dos historias diferentes y no de una misma. (ver anexo 5.1 diario de campo No.2)

De igual manera, en la tercera sesión los estudiantes debían identificar las intenciones del autor, para lo cual era relevante que ellos identificaran las acciones que desempeñan los personajes principales a lo largo del texto (capítulo dos “la secta” del libro *Scorpion City* de Mario Mendoza). Los estudiantes se encontraron desubicados en la lectura, puesto que no lograban reconocer las intenciones del autor ni las relaciones contextuales entre los capítulos leídos. Cabe aclarar que esta problemática se presenció debido a que los estudiantes estaban leyendo de manera individual, lo que no permitía que los estudiantes se pudieran concentrar en el

texto. Sin embargo, esto se pudo remediar con la lectura grupal. (ver anexo 5.1 diario de campo No.3) como se evidenció en la siguiente sesión.

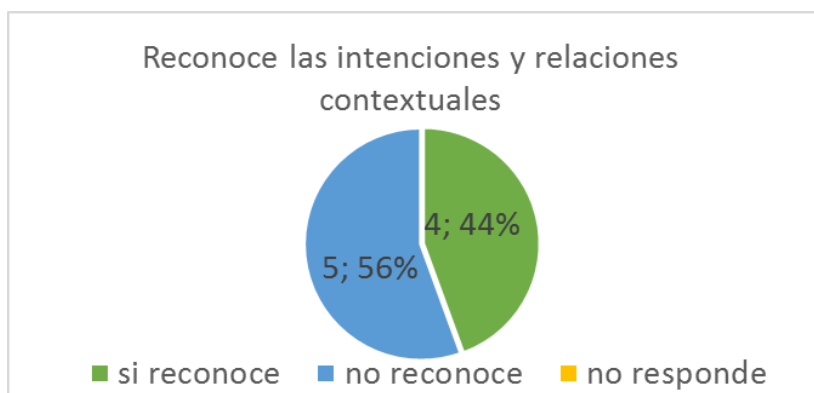
Ahora bien, en la cuarta sesión, teniendo en cuenta el procedimiento llevado a cabo en las clases anteriores, se optó por llevar a cabo la lectura en voz alta. “La docente practicante escoge a un estudiante para que inicie la lectura, quien luego, escogerá a un compañero suyo para que sea quien continúe leyendo.” (Ver anexo 5.1 diario de campo No. 4) Lo mencionado anteriormente, permitió que los estudiantes se concentraran más en la lectura (ver anexo 5.1 diario de campo No. 4) Cabe resaltar que este capítulo tenía contenido interesante para ellos, en cuanto se mencionaba el centro de la ciudad, la vida en las calles, la prostitución, entre otros, por lo que al realizar la lectura en voz alta y con la simulación de la voz de los personajes en los diálogos, los estudiantes se vieron más atraídos por la lectura e incrementó la motivación en ellos por leer. Por otro lado, se evidenció que en el momento en que se relacionó a los estudiantes con la situación del protagonista a través de preguntas orientadoras formuladas por la docente practicante, los estudiantes se sintieron involucrados en el texto, sintieron relación y cercanía con lo que estaban leyendo lo cual incrementó el interés de los estudiantes por saber qué pasaría a continuación, es decir, se dio en los estudiantes la necesidad de seguir leyendo. Finalmente, les brindó a los estudiantes la facilidad para reconocer el contexto presentado en el texto y los propósitos del autor en cuanto al nombramiento de los capítulos como la selección de personajes. (ver anexo 5.1 diario de campo No. 4)

Por último, en la quinta sesión de esta fase, se logró reiterar la eficacia de la lectura en voz alta. Además, sobresalió la relación entre el contexto presentado en el texto con los conocimientos previos y experiencias personales de los estudiantes, puesto que el tema abordado en ese capítulo (la sexualidad, la pubertad) fue de interés para ellos. Por lo tanto, la recolección

de datos como personajes y situaciones específicas no fue problema para ellos “ya que no tuvieron dificultad para recordar los personajes y acciones relevantes del capítulo. Por lo que sintetizar la información solicitada por la docente practicante (conexión entre personajes y sucesos) no fue problema para ellos.” (Ver anexo 5.1 diario de campo No. 5)

Ahora bien, para esta fase se implementó el análisis de dos talleres desarrollados por los estudiantes, el primero de forma grupal y, el segundo de manera individual, por medio de los cuales se pudo comprobar lo siguiente:

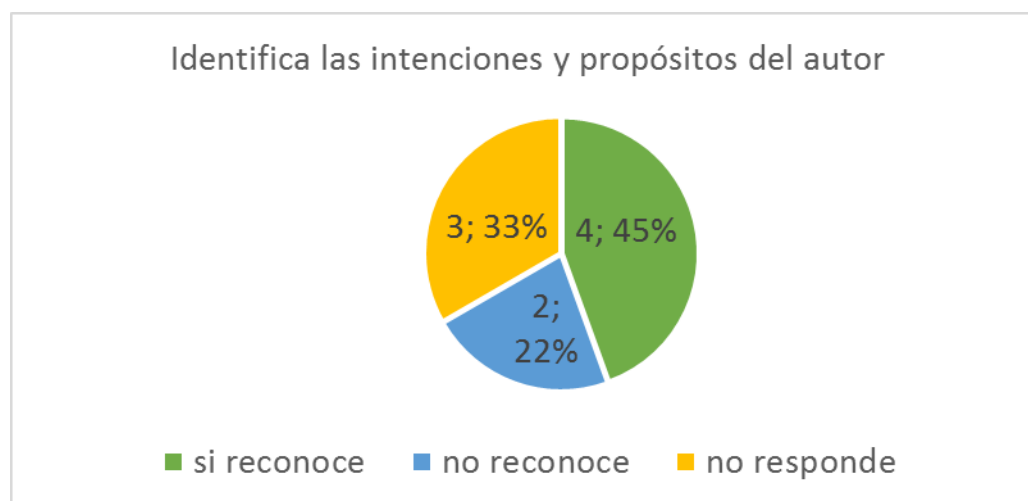
En el primer taller realizado de forma grupal, se plantearon dos preguntas, las cuales debían ser resueltas a partir de la lectura realizada del segundo capítulo titulado “La secta” del libro Scorpion City de Mario Mendoza. La primera, “¿Qué sucede en este capítulo?” con el fin de que ellos dieran cuenta de las relaciones contextuales presentes en la lectura (ver anexo 3.1 taller No. 1). Para esto, solamente cuatro de los nueve grupos conformados para esta clase lograron dar cuenta de dicho aspecto, es decir, el 44% de los estudiantes lograron cumplir con este objetivo; mientras que cinco de los nueve grupos, es decir, el 56% de los estudiantes, no lograron reconocer dichas relaciones contextuales presentes en la lectura, como se puede evidenciar en el siguiente gráfico:



(Gráfico 3)

Esto pudo deberse posiblemente porque los estudiantes no asimilaban este tipo de actividades en donde la acción principal consistía en el análisis del contexto expuesto en la lectura y su propósito dentro de la misma. Como se puede evidenciar en la mayoría de las respuestas de este taller desarrollado por los estudiantes, existe incoherencia y confusión entre las ideas expuestas por ellos y lo solicitado en este taller. (ver anexo 3.1 taller No. 1)

Con respecto a la segunda pregunta del mismo taller, “¿Por qué consideran que el autor tituló “la secta” a este capítulo?” se esperaba que los estudiantes lograran identificar las intenciones y propósitos del autor, (ver anexo 3.1 taller No. 1) de lo cual solamente cuatro de los nueve grupos, es decir el 45% de los estudiantes acertaron satisfactoriamente; contrario a dos de los nueve grupos, es decir, 22% de los estudiantes, no lograron identificar dichos aspectos; mientras que los tres grupos restantes no dieron respuesta a dicha pregunta, como se puede evidenciar en el siguiente gráfico:

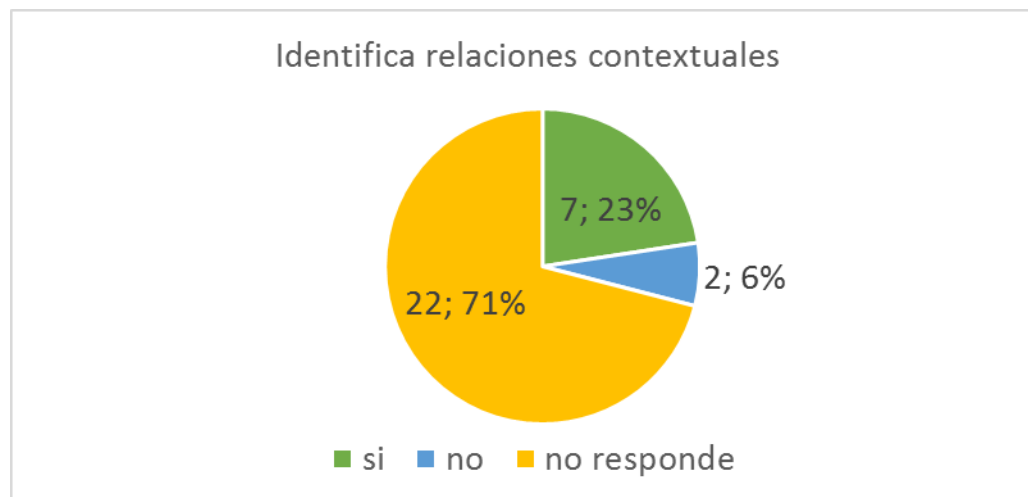


(Gráfico 4)

A partir de las respuestas del segundo punto de este taller (ver anexo 3.1 taller No. 1), se comprobó que los estudiantes no lograron identificar o crear relaciones entre el contenido del

texto (capítulo dos, Scorpio City de Mario Mendoza) y su título (la secta) lo cual, era esencial para identificar las intenciones y propósitos del autor.

Por otro lado, en el segundo taller, realizado individualmente, se les pidió a los estudiantes que realizaran un cuadro en el cual debían escribir los personajes principales del texto (capítulo dos, Scorpio City de Mario Mendoza) y las acciones que éstos desempeñan a lo largo de dicho capítulo. Para esto se les pide a los estudiantes que se apoyen de preguntas orientadoras (ver anexo 5.1 diario de campo 2) con el fin de que los estudiantes logran reconocer las intenciones y relaciones contextuales. Sin embargo, de los 30 estudiantes, solamente nueve realizaron la actividad a pesar de que se les dio plazo de 8 días y en el transcurso de éste, se les explicó nuevamente, esta vez con una muestra de lo que debían hacer para la entrega haciendo uso del capítulo anterior al que ellos debían desarrollar. Por lo anterior, en esta muestra se pueden llegar a dos posibles conclusiones. La primera es que la mayoría los estudiantes no entendieron la actividad propuesta, por lo que solamente nueve entregaron; y la segunda, es que a pesar de que el 71% de los estudiantes no dieron respuesta al taller, el 23% de estudiantes, es decir, siete de los nueve estudiantes que entregaron si pudieron identificar las relaciones contextuales del texto, ya que pudieron diferenciar cuáles eran los personajes principales, sus acciones y la importancia de éstos en el desarrollo de la historia, así como la secuencia de sucesos y situaciones presentadas a lo largo de la lectura (capítulo dos “La secta” del libro Scorpion City de Mario Mendoza), el 6% restante, es decir, 2 de los nueve estudiantes que entregaron, no lograron cumplir con dicho objetivo satisfactoriamente, como se puede evidenciar en la siguiente gráfica:



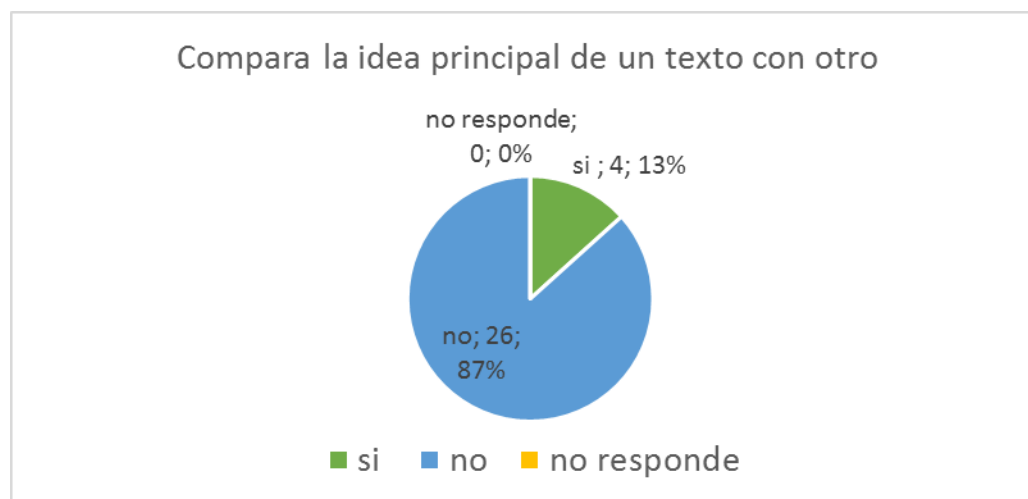
(Gráfico 5)

Para concluir, se puede decir que en esta primera fase se evidenció una evolución en cuanto a los dos primeros indicadores. En el primer indicador, que hace referencia a “identificar de las intenciones y propósitos del autor”. En el diagnóstico se comprobó que solamente el 43% de los estudiantes no lograban cumplir con dicho objetivo. Sin embargo, gracias al proceso llevado a cabo en las intervenciones registradas a través de los diarios de campo, se pudo demostrar que los estudiantes fueron mejorando en este aspecto, el cual se pudo confirmar con los talleres realizados, en donde dicho 43 % disminuyó al 22% en el taller No. 1 de esta fase (ver gráficos 1 y 5 expuestos anteriormente). Por otro lado, en cuanto al segundo aspecto que se remite a “reconocer las intenciones y relaciones contextuales”, por medio del diagnóstico se comprobó que el 30% de los estudiantes no lograban identificar de forma general el contexto presentado en la lectura. Sin embargo, con el proceso llevado a cabo, se logró que este 30% disminuyera al 6% de los estudiantes como se puede evidenciar en el gráfico No.5. En resumen, hay una mejoría en el nivel de logro de los primeros indicadores e interpretación del contexto abordado en la misma.

5.2.2 Fase 2: Inferencia referencial

Para el análisis del diagnóstico, los talleres y diarios de campo realizados en esta fase se contó con los siguientes indicadores: “comparar ideas principales de un texto con otro” y “elaborar ideas nuevas a partir de un texto y sus conocimientos previos” (véase en el capítulo No. 3, apartado, 3.2 de matriz categorial)

En cuanto al primer indicador de esta fase, por medio del diagnóstico realizado, se pudo poner en evidencia que los estudiantes presentaban dificultades a la hora de realizar comparaciones entre dos textos (ver anexo 2 diagnóstico), es decir, solamente el 13% de los estudiantes lograron comparar la idea principal de los dos textos presentados, mientras que el 87% restante no logró cumplir con dicho objetivo, como se puede evidenciar en la siguiente gráfica:

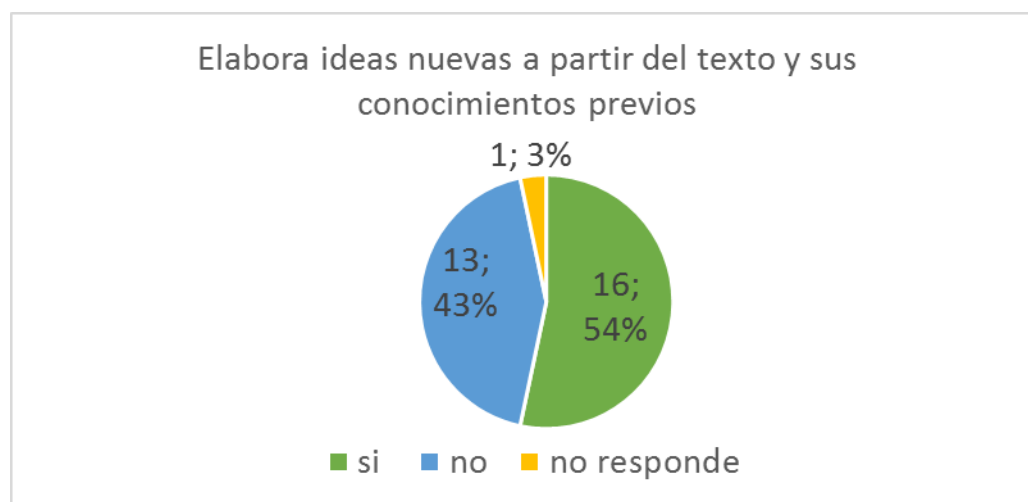


(Gráfico 6)

Como se puede apreciar, los estudiantes no lograron identificar las ideas principales de ambos textos y contrastarlas entre sí, a pesar de que ambos textos abordan el mismo tema (el uso del grafiti) pero su diferencia se debe al punto de vista entre los autores. Algunos estudiantes incluso

afirmaron que dichos textos eran similares al decir que ambos autores estaban a favor o en contra del uso del grafiti.

De igual manera, en cuanto al segundo indicador de esta fase: “Elaborar ideas nuevas a partir del texto y sus conocimientos previos”, el 54% de los estudiantes logró elaborar ideas nuevas con base en el texto leído y sus conocimientos previos, mientras que el 43% restante no vio ninguna posible relación entre los textos presentados en el diagnóstico, como se puede evidenciar en el siguiente gráfico:



(Gráfico 7)

En otras palabras, se reitera la falencia de los estudiantes para identificar ideas principales de diversos textos y compararlos entre sí. Esto como consecuencia posiblemente de la falta de interés y atención por parte de los estudiantes a la lectura, especialmente a aspectos específicos que inducen las ideas principales de los mismos.

Por otro lado, en el análisis de los diarios de campo, así como en la primera fase, también se pudo evidenciar un proceso en cuanto a los respectivos indicadores de ésta, la cual estuvo distribuida en cuatro sesiones, y sus respectivos análisis se presentan a continuación:

En la primera sesión de esta fase (ver anexo 5.2 diario de campo No. 6) se procuró que los estudiantes elaboraran ideas nuevas a partir de la comparación entre la idea principal del texto con el título del capítulo realizada (cuarto capítulo “La Zona” del libro *Scorpion City* de Mario Mendoza). Para ello, los estudiantes debían responder con sus propias palabras, y con base en la lectura, la siguiente pregunta formulada por la docente practicante: ¿por qué creían que el autor había titulado así (la zona) a este capítulo? Sin embargo, no lograron concretar dicha respuesta, puesto que la mayoría de ellos se remitió a un estado físico, un lugar, pero que, en realidad se podría interpretar dicha intención del autor al proponer ese título (la zona) como una situación o estado mental/ emocional.

No obstante, en la siguiente sesión, como actividad principal se planteó la comparación entre la idea principal del texto (cuarto capítulo del libro *Scorpion City* de Mario Mendoza) con la canción titulada “sustanciados” del grupo de rap *Todo Copas* y con base en esto, responder “¿Qué relación puede tener la canción con el cuarto capítulo del libro *Scorpion City* de Mario Mendoza?” (ver anexo 5.2 Diario de campo No. 7) con el fin de relacionar sus conocimientos previos de la lectura y su contexto y/o experiencias a través de la música que ellos escuchan habitualmente. Gracias a lo anteriormente mencionado se logró captar el interés de los estudiantes, y “generar en ellos ideas nuevas que les permitieron relacionar el texto con la canción, e incluso dar su propia opinión sobre el tema.” (ver anexo 5.2 Diario de campo No. 7). Es decir, a partir de su cercanía e interés con este tipo de música, los estudiantes pudieron contextualizar más fácilmente el texto, relacionarlo con la letra de la canción y elaborar ideas nuevas a partir de la misma y sus conocimientos sobre el texto (cuarto capítulo del libro *Scorpion City* de Mario Mendoza).

Asimismo, en la octava sesión propuesta, se pretendía que los estudiantes elaboraran ideas nuevas a partir de un texto (quinto capítulo “La tribu” del libro Scorpion City de Mario Mendoza) y sus conocimientos previos sobre el concepto “tribu”. Además, se esperaba que realizaran una comparación entre este concepto trabajado en clase, y el último capítulo del libro titulado igualmente “la tribu”. En esta ocasión, se pudo evidenciar que a pesar de que no se pudo terminar la lectura propuesta, los estudiantes lograron cumplir con dichos objetivos, especialmente de forma oral, pues se les fue más fácil el poder expresarse verbalmente que por escrito, tanto por tiempo como por libertad de expresión como se puede apreciar en el diario de campo No. 8.

Finalmente, en la novena sesión propuesta se esperaba que los estudiantes dieran cuenta de semejanzas o diferencias entre los personajes presentados en el texto (policías, prostitutas, recicladores y medios de comunicación) con los que ven en la vida real. Esto con el fin de que los estudiantes pudieran elaborar ideas nuevas a partir de la comparación entre las ideas principales del texto (quinto capítulo “La tribu” del libro Scorpion City de Mario Mendoza) y sus conocimientos previos, lo cual dio muy buenos resultados. Como se pudo evidenciar en el diario de campo No. 9 “A medida que se va leyendo, los mismos estudiantes se cuestionan ciertos comportamientos narrados en el texto. Algunos no creen que lo que se narra en el texto pueda pasar en la vida real, no lo podrían creer; mientras que otros, si creen que algo de lo escrito en el texto puede ser tomado de la vida real, ya sea por opiniones o vivencias personales con respecto a algunos personajes (como los policías, los medios de comunicación). Inevitablemente los mismos estudiantes se preguntan y opinan abiertamente al respecto.” De acuerdo con lo anterior, se llega a la conclusión de que los estudiantes cumplieron satisfactoriamente con dichos indicadores.

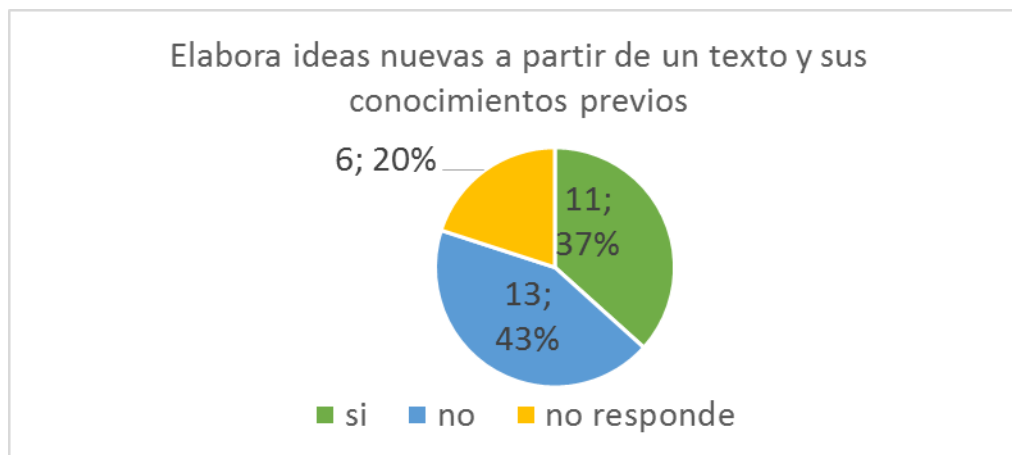
Finalmente, se puede decir que, a lo largo de esta fase, se manifestó una evolución en los estudiantes, puesto que poco a poco fueron creando relaciones, ya fuese entre textos, canciones o

títulos de capítulo, con su vida real. En otras palabras, los estudiantes finalmente lograron crear relaciones entre ideas nuevas e ideas previas, por lo que se generó en ellos progresión temática, lo cual también se pudo evidenciar en los talleres realizados y presentados a continuación.

Ahora bien, para esta fase se plantearon dos talleres, uno de manera grupal y el otro individualmente. Éstos fueron analizados teniendo en cuenta los dos indicadores mencionados anteriormente, por medio de los cuales se consiguieron los siguientes resultados:

El primer taller de esta fase fue realizado de manera individual, y consistió en solución a dos preguntas, la primera, ¿Por qué cree que este capítulo se titula “la zona”? y la segunda, ¿qué relación encontró entre el capítulo *La Zona* y la canción *Sustanciados*? (ver anexo 3.3 taller) La primera pregunta tenía como finalidad identificar si los estudiantes lograban elaborar ideas nuevas a partir del texto y sus conocimientos previos; mientras que, con la segunda, se esperaba identificar si los estudiantes podían comparar las ideas principales del texto con otro (la canción) (ver anexo 6.5)

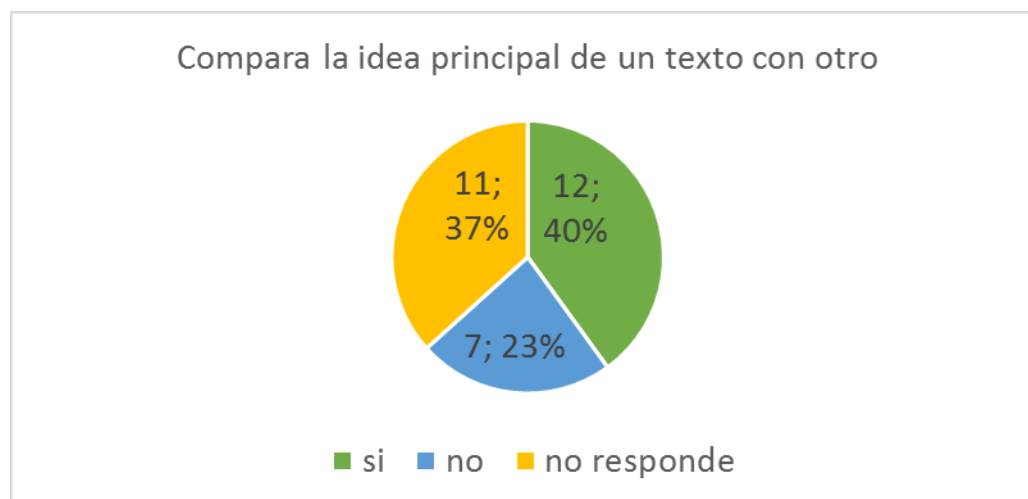
Con la primera pregunta, se logró determinar que el 37% de los estudiantes lograron elaborar ideas nuevas a partir de un texto y sus conocimientos previos; contrario al 43% de los estudiantes que no lograron cumplir con dicho indicador, pues se basaron únicamente en la descripción o recopilación de palabras, sin ir más allá de las mismas; mientras que el 13% no dieron respuesta, como se evidencia en el siguiente gráfico:



(Gráfico 8)

Posiblemente gracias a esta actividad se demostró que, aunque dio pocos resultados, éstos fueron contundentes puesto que, aunque solamente el 37% de los estudiantes lograron cumplir con el indicador propuesto pues se basaron en los indicios que presentaba el autor en el texto para identificar la intención del autor al titular así dicho capítulo.

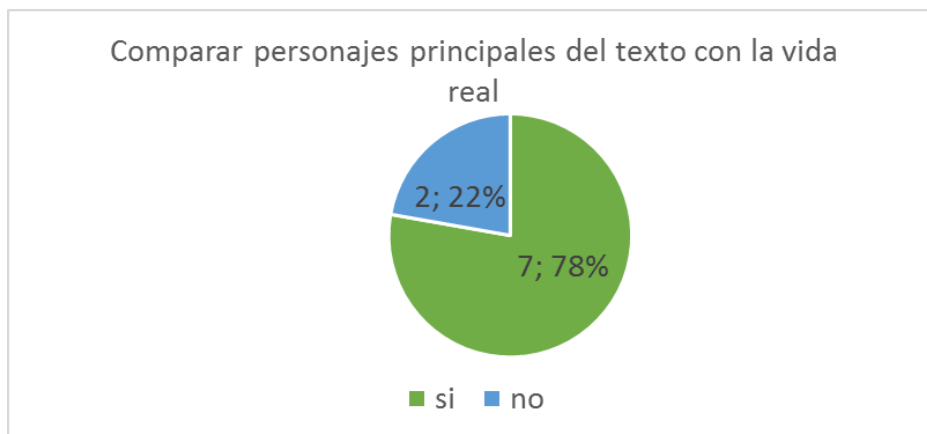
Con relación a la segunda pregunta, se pudo establecer que el 40% de los estudiantes lograron comparar la idea principal del texto trabajado en clase (cuarto capítulo “La Zona” del libro Scorpion City de Mario Mendoza) con la canción “Sustanciados de Todo Copas (ver anexo 6.5); contrario al 23% de los estudiantes que no lograron dicho objetivo, pues se desviaron de la idea central y solo hicieron uso de la descripción del texto; mientras que el 37% no dieron respuesta a esta pregunta, como se puede evidenciar en el siguiente gráfico:



(Gráfico 9)

Cabe aclarar que, en este punto del taller se pudo evidenciar que los estudiantes tenían la idea, sin embargo, no lograron desarrollarla en su totalidad. Esto igualmente refleja su falencia en cuanto a la expresión escrita, puesto que el desarrollo de sus ideas es sencillo, basado únicamente en la descripción. (ver anexo 3.3 Taller No.3) en comparación con las ideas expuestas en la clase de forma oral, las cuales demuestran que los estudiantes ya están desarrollando la habilidad inferencial y sus ideas son más claras y coherentes. (ver anexo 5.2 diario de campo No. 7)

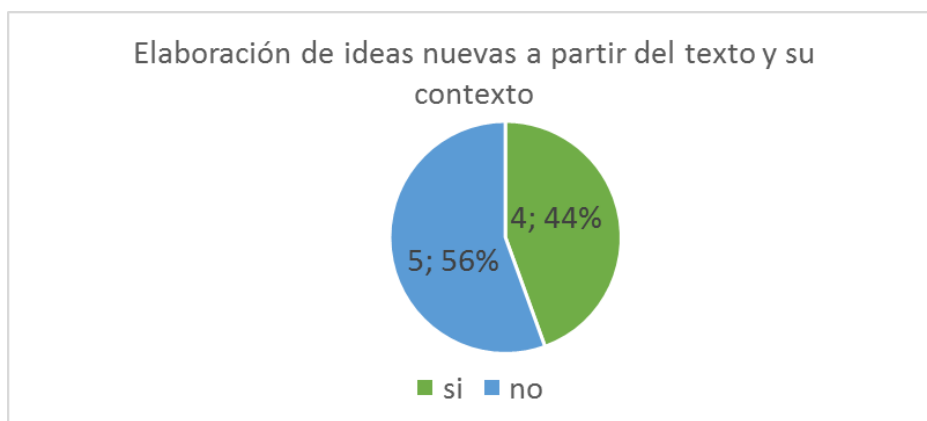
Por otro lado, en el segundo taller realizado de forma grupal, se intentó corroborar si los estudiantes lograban comparar los personajes principales del texto (quinto capítulo “La tribu” de Scorpion City de Mario Mendoza) con los mismos presentes en la vida real. (ver anexo 3.4 taller No. 4) De igual manera, se quiso probar si los estudiantes eran capaces de elaborar sus propios argumentos a partir de dicha comparación. De lo anterior, se pudo destacar que el 78% de los estudiantes pudieron realizar dicha comparación, como se puede evidenciar en el siguiente gráfico:



(Gráfico 10)

Lo anteriormente mencionado se logró debido a la relación o contraste que los estudiantes observaron entre lo presentado en el texto y su cotidianidad, puesto que la mayoría de los estudiantes se basaron en sus conocimientos previos sobre la actitud, comportamiento habitual u otro aspecto general de estos personajes en la vida real, lo cual les facilitó el desarrollo de este taller. (ver anexo 3.4 taller No.4)

Del mismo modo, como se puede evidenciar en el siguiente gráfico, el 44% de los estudiantes consiguieron elaborar ideas nuevas a partir de la comparación entre ideas nuevas (personajes del texto) con ideas viejas (sus conocimientos sobre estos personajes en la vida real).



(Gráfico 11)

Para concluir, se puede decir que efectivamente hubo un progreso en esta fase en cuanto a los dos indicadores asignados para la inferencia referencial. En cuanto al primer indicador “comparar ideas principales del texto con otro” en un principio, el 83% los estudiantes no lograban comparar la idea principal de un texto con otro como se comprobó en el diagnóstico; mientras que, para el final de esta fase, dicho porcentaje bajó al 56% de los estudiantes. De igual manera, en cuanto al segundo indicador que hace referencia a “la elaboración de ideas nuevas a partir del texto y sus conocimientos previos”, en un principio, el 43% de los estudiantes no lograba cumplir con dicho objetivo como se evidenció con el diagnóstico, mientras que dicho porcentaje disminuyó al 22% de los estudiantes como se demostró con el último taller.

5.2.3 Fase 3: Inferencia textual

Igualmente, para el análisis de esta fase se tuvo en cuenta el diagnóstico realizado al inicio del proyecto, como también las intervenciones registradas a través de los diarios de campo y, por último, los talleres desarrollados a lo largo de dichas clases. Los datos mencionados anteriormente, fueron analizados bajo los siguientes indicadores: identificar la idea global del texto y relacionar los contenidos específicos que se presentan en un texto con la idea global del mismo. (véase en el capítulo No. 3, apartado, 3.2 de matriz categorial)

En primer lugar, en el diagnóstico, se pudo evidenciar que, en relación con el primer indicador “identificar la idea global del texto” solamente el 34% de los estudiantes lograron cumplir con dicho objetivo mientras que el 63% restante tuvo problemas para comprender el texto presentado en el diagnóstico (ver anexo 2 diagnóstico), como se puede evidenciar en el siguiente gráfico:



(Gráfico 12)

Esto pudo deberse a que posiblemente los estudiantes desviaban su atención en conceptos secundarios y, por lo tanto, sus ideas principales no eran coherentes o eran confusas (ver anexo 2 diagnóstico)

De la misma manera, en cuanto al segundo indicador de esta fase “relaciona los contenidos específicos que se presentan en un texto con la idea global del mismo” en el diagnóstico se evidenció que únicamente el 33% de los estudiantes cumplieron con el objetivo de manera general, mientras que el 67% de los mismos no lograron realizar dicha relación puesto que presentaron dudas o confundieron dichos contenidos específicos con ideas secundarias o poco relevantes (ver anexo 2 diagnóstico), como se puede corroborar en el siguiente gráfico:



(Gráfico 14)

Lo anterior permitió evidenciar que el nivel inferencial de los estudiantes con relación a crear inferencias textuales era muy bajo, puesto que la mayoría de los estudiantes presentaban falencias a la hora de relacionar contenidos específicos con la idea global de un texto. En este caso, se evidenció en algunas de las respuestas de los estudiantes, que ellos se desviaban a ideas o conceptos secundarios, además de tener un nivel de comprensión lectora literal, es decir, en este nivel, los estudiantes si bien identificaban personajes y lugares, no lograban deducir situaciones o conceptos específicos que les permitieran evidenciar la idea principal del texto.

Ahora bien, por medio de los diarios de campo llevados a cabo durante el primer semestre del 2018, se pretendió analizar el comportamiento de los estudiantes en el aula de clase, así como sus opiniones o comentarios en relación con las lecturas propuestas, ya que éstas se ajustaron para cada clase, puesto que no se contó con una obra literaria específica para este periodo del proyecto. Así, a través de sus comentarios y opiniones, se esperaba identificar si los estudiantes presentaron mejoras o no en comparación con los análisis realizados con el diagnóstico.

En la primera sesión aplicada en esta última fase, se les pidió a los estudiantes que con base en la lectura “La creación de los hombres de maíz” (ver anexo 6.2) respondieran una serie de preguntas (ver anexo 5.3 diario de campo No.10) lo cual demostró que “La lectura en voz alta permite que los estudiantes recolecten más información sobre el texto, puesto que se obligan a sí mismos a enfocarse exclusivamente en el texto.” (ver anexo 5.3 diario de campo No.10) Además, permitió descubrir que la mayoría de los alumnos tienen buenos argumentos a la hora de explicar la idea central del texto. No obstante, se evidenció un contraste entre los estudiantes que continúan el proceso con los que llegaron nuevos este semestre, puesto que “Los estudiantes nuevos en la práctica presentan varios vacíos en cuanto a la comprensión de textos, la identificación de personajes y conceptos en el mismo, como tampoco entendían como podían

comparar ideas principales de un texto con otro o con sus conocimientos previos, en contraste con los estudiantes con quienes se ha llevado a cabo un proceso en la práctica." (ver anexo 5.3 diario de campo No.10) Por lo que se pudo demostrar que ha habido cambios positivos en los estudiantes con los que se ha llevado a cabo el proceso completo.

Por otro lado, en la siguiente sesión, se les pidió a los estudiantes que a partir de la lectura "Los niños y su relación con los celulares" realizaran un taller de forma grupal, en el cual se formulaban una serie de preguntas que debían ser resueltas de forma escrita y finalmente socializadas con el resto de la clase. Gracias a esta actividad, se pudo comprobar que la implementación de lecturas acordes a los intereses de los estudiantes, en este caso el uso de las redes sociales y celulares inteligentes, permitió que los alumnos se vieran más involucrados y motivados a leer pues "a la hora de abordar este tipo de lecturas, al tener cercanía, y verse involucrados, su punto de vista es más amplio y personal" (ver anexo 5.3 diario de campo No.11) lo cual hizo que la lectura fuera amena, entretenida y más fácil de entender. Cabe resaltar que, por medio de esta sesión, se pudo apreciar que los estudiantes se expresan mejor de forma oral, son más abiertos al diálogo y las expresiones de sus opiniones son más claras y coherentes, en comparación con la producción escrita.

Ahora bien, en cuanto a la sesión número 12, se les presentó la lectura titulada "El trágico origen del 8 de marzo como el Día Internacional de la Mujer" (ver anexo 6.4) y acorde a dicho texto, los estudiantes debían realizar una representación gráfica y una breve descripción de éste. A través de dicha actividad, se comprobó que para los estudiantes es mucho más fácil interpretar y entender la idea principal de un texto siempre y cuando el mismo esté relacionado a su experiencia o conocimientos previos. Esto se puede evidenciar en el diario de campo No 12, en donde los estudiantes opinan acerca del rol de la mujer en la sociedad "nosotras no estamos

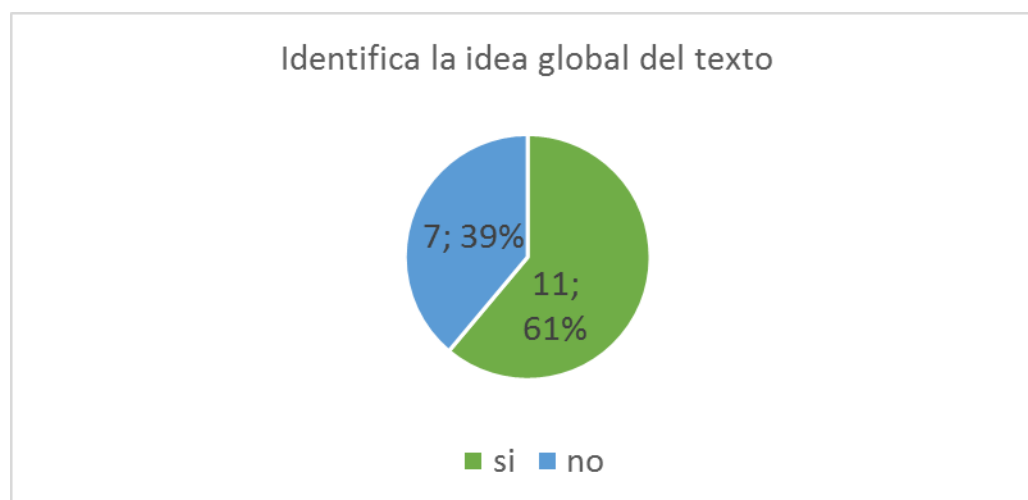
hechas solo para eso, también podemos hacer muchas más cosas”. Lo anterior se dio ya que los estudiantes dieron sus argumentos desde su contexto puesto que, así como hay madres amas de casa quienes dedican sus vidas al hogar y sus hijos, también hay madres solteras, quienes no solo cuidan a sus hijos, sino que además mantienen su hogar económicamente. En otras palabras, los estudiantes se basaron en sus experiencias como herramientas para entender el texto propuesto. De igual manera, la expresión de los estudiantes de forma oral y, artística, como lo es el dibujo, permitió que los estudiantes pudieran exponer de manera concreta su interpretación acerca del texto leído.

Asimismo, en el transcurso de esta fase se desarrollaron dos talleres con el fin de corroborar si efectivamente los estudiantes habían cumplido o no con los dos indicadores propuestos para la misma, los cuales serán analizados a continuación.

El primer taller realizado para esta fase consistió en el desarrollo de tres puntos y dos preguntas reflexivas a partir de la lectura “La creación de los hombres de maíz” (ver anexo 3.5 Taller No.5). Sin embargo, para este análisis solo se tuvieron en cuenta los 3 primeros puntos. El primero consistía en: identificar las ideas principales y palabras clave del texto; el segundo en: resumir el texto leído en un párrafo de ocho líneas; y el tercero en: identificar las características de la literatura indígena, (estudiada previamente con la docente titular). Con estos puntos se pretendía analizar si los estudiantes eran capaces de cumplir con los siguientes indicadores: Identificar la idea global del texto y, relacionar contenidos específicos del texto con la idea principal del mismo.

En cuanto al primer indicador de esta fase, se comprobó que el 61% de los estudiantes lograron identificar satisfactoriamente la idea global del texto, mientras que el 39% restante

desvió su atención a ideas secundarias o incompletas (ver anexo 3.5 Taller No. 5). Esto se puede evidenciar en la siguiente gráfica:

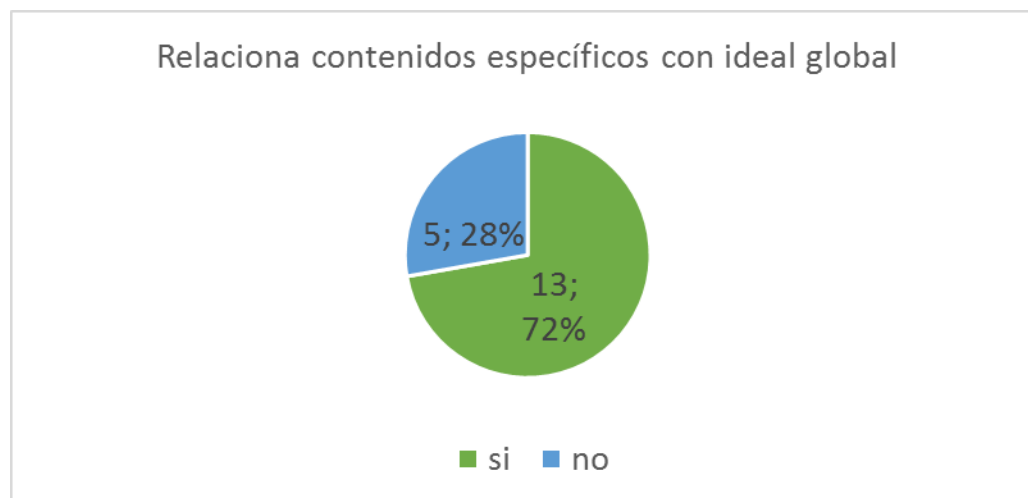


(Gráfico 15)

Efectivamente, a través de este taller se logró evidenciar que los estudiantes mejoraron su comprensión lectora en relación con la identificación de la idea global del texto, puesto que al realizar el proceso que se ha venido llevando a cabo durante este proyecto en donde: primero, los estudiantes debían identificar personajes y situaciones principales; luego, a partir de esta información compilada, generar ideas nuevas; para finalmente construir la idea global. Los estudiantes lograron enfocarse solamente en hechos relevantes y aprender a descartar información poco relevante.

Por otro lado, en cuanto al segundo indicador, se pudo corroborar que el 72% de los estudiantes lograron crear relaciones entre los contenidos específicos solicitados en el taller (identificar las características de la literatura indígena) y la idea global del texto; mientras que solamente el 28% de los estudiantes presentaron dificultades a la hora de analizar dichos

contenidos específicos solicitados, por lo que esta relación fue incompleta y confusa para ellos (ver anexo 3.5 Taller No. 5). Esto se puede evidenciar en el siguiente gráfico:

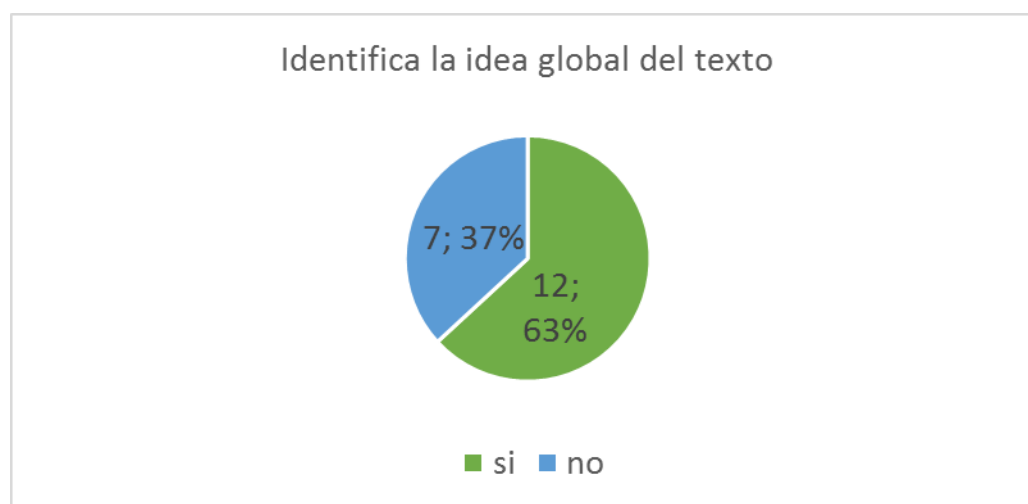


(Gráfico 16)

Lo anteriormente expuesto se dio como consecuencia del mismo proceso llevado a cabo durante este proyecto. Puesto que permitió que los estudiantes aprendieran, en primer lugar, a identificar la idea global del texto, y, en segunda instancia, lograr relacionar contenidos específicos con dicha idea principal. En este caso, se les había pedido a los estudiantes que relacionaran aspectos de la literatura indígena con el texto como tal, lo cual fue desarrollado satisfactoriamente, logrando así cumplir con el objetivo propuesto.

Ahora bien, el segundo taller realizado para esta fase consistió en la lectura del texto “El trágico origen del 8 de marzo como día el Internacional de la Mujer” (ver anexo 6.4) y con base en éste, se esperaba que los estudiantes realizaran una representación gráfica y su respectiva descripción escrita, esto con la finalidad de evidenciar si los estudiantes cumplían con los indicadores propuestos para esta fase como son: identificar la idea global del texto y, relacionar los contenidos específicos que se presentan en el texto con la idea global del mismo.

Como se puede evidenciar en el siguiente gráfico, para el primer indicador se evidenció que el 63% de los estudiantes lograron cumplir con dicho objetivo, mientras que el 37% restante no logró cumplir con dicho objetivo:

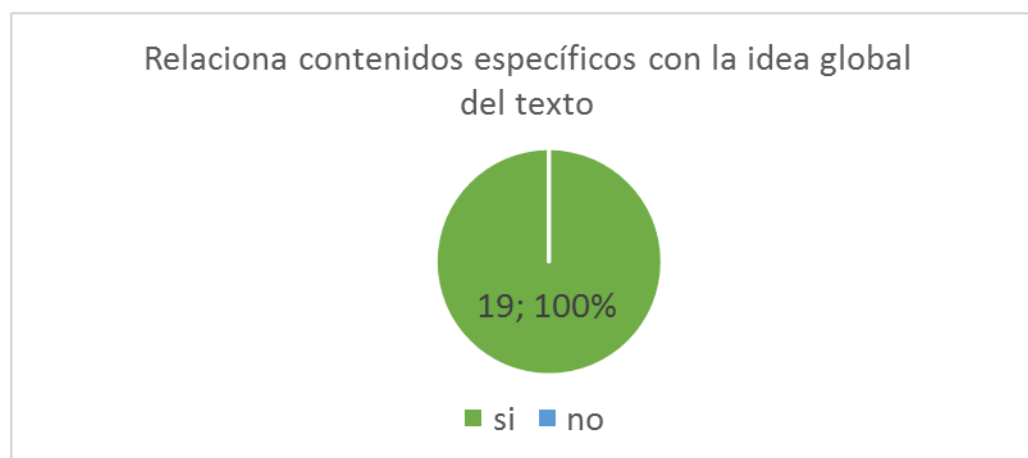


(Gráfico 17)

Como se puede evidenciar en varios de los talleres realizados por los estudiantes, algunos de los alumnos presentaron dificultades o confusión a la hora de identificar plenamente la idea principal del texto, posiblemente porque se enfocaron en su contexto real, desviando su atención en la dura situación de la mujer en la actualidad, más no en el suceso histórico presentado en la lectura que era lo que se estaba solicitando en el taller. (ver anexo 3.6 Taller No.7). Sin embargo, cabe destacar que inconscientemente los estudiantes fueron creando relaciones entre ideas nuevas, sus conocimientos y experiencias, y el texto presentado, es decir, en este punto se pudo dar certeza que los estudiantes ya generan inferencias referenciales sin problema.

Por otro lado, en cuanto al segundo indicador de esta fase: “relaciona los contenidos específicos que se presentan en un texto con la idea global del mismo”, en este taller final, el

100% de los estudiantes si lograron cumplir con este objetivo, como se puede evidenciar en el siguiente gráfico:



(Gráfico 18)

Gracias a este taller, se pudo evidenciar que los estudiantes lograron relacionar contenidos específicos con la idea global del texto por dos razones. En primer lugar, porque a través del proceso que se ha venido ejecutando con los estudiantes, ellos han aprendido a identificar no solo personajes y acciones relevantes, sino que, a partir de estos datos, ellos han podido evolucionar y crear la idea principal de un texto, además de relacionar contenidos específicos a estas ideas principales.

Para concluir, en comparación con el diagnóstico realizado, se pudo evidenciar grandes cambios en cuanto al cumplimiento de los indicadores propuestos. En el caso del primer indicador “Identificar la idea global del texto”, mientras que en el diagnóstico solamente el 34% de los estudiantes lograron cumplir satisfactoriamente con este objetivo, entretanto en este último taller el 63% de los estudiantes lograron cumplir con dicho indicador, por lo que el avance fue notorio. Por otro lado, en relación con el segundo indicador “Relacionar contenidos específicos con la idea global del texto” en el diagnóstico realizado el 33% de los estudiantes lo cumplieron

de manera satisfactoria, mientras en este último taller, el 100% de los estudiantes lograron cumplir con este objetivo de manera satisfactoria.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, se pudo concluir que efectivamente hubo mejoras en cuanto a los indicadores propuestos para esta fase. En primer lugar, a través del diagnóstico, se evidenció que los estudiantes desviaban su atención en ideas secundarias (ver gráfico 17) y por lo mismo, no lograban identificar la idea principal del texto. Por tal motivo, los estudiantes presentaban dudas e inseguridad a la hora de relacionar contenidos específicos con la idea global de un texto, puesto que no la identificaban con claridad. Finalmente, también se logró comprobar que, para dicha identificación, es importante que los estudiantes puedan relacionar la lectura con su contexto y experiencias pues esto les facilita el proceso y los motiva a continuar la lectura, haciendo de ésta, una lectura significativa.

Capítulo VI

Resultados

A partir del análisis basado en el diagnóstico realizado al inicio de este proyecto, y su contraste con los talleres y diarios de campo llevados a cabo en cada fase, se presentan los siguientes resultados.

En primer lugar, en relación con la primera fase, *la inferencia enunciativa*, se comprobó que los estudiantes mejoraron especialmente en el primer indicador propuesto para ésta, el cual hace referencia a “identificar las intenciones y propósitos del autor” por medio del diagnóstico se comprobó que solamente el 43% de los estudiantes no lograban cumplir con dicho objetivo. Sin embargo, dicho 43 % disminuyó al 22% en el taller No. 1 de esta fase. En resumen, al finalizar esta fase, los estudiantes lograron comprender cuáles eran los personajes principales, su importancia en el desarrollo de la lectura, identificar las intenciones del autor, como también lograron comprender el contexto abordado en la misma.

De la misma manera, se registraron resultados positivos en cuanto a la segunda fase de este proyecto, *la inferencia referencial*, puesto que los estudiantes mostraron avances significativos en los dos indicadores propuestos. En relación con el primer indicador propuesto que hace referencia a “comparar ideas principales de un texto con otro”. A partir del diagnóstico se corroboró que el 83% los estudiantes no lograron comparar la idea principal de un texto con otro (ver gráfico 6). Sin embargo, al finalizar esta fase, dicho porcentaje se redujo al 56% de los estudiantes (ver gráfico 10) como se evidenció en el último taller desarrollado en esta fase. Asimismo, en cuanto al segundo indicador que hace referencia a “la elaboración de ideas nuevas a partir del texto y sus conocimientos previos”, por medio del diagnóstico se demostró que el

43% de los estudiantes no lograba cumplir con este objetivo. No obstante, al concluir esta fase, dicho porcentaje bajó al 22% de los estudiantes. En otras palabras, gracias al proceso llevado a cabo se logró que los estudiantes pudieran, en primera instancia, comparar las ideas principales de un texto con otro, además, elaborar ideas nuevas a partir del uso de sus conocimientos previos y experiencias.

Por último, en relación con la última fase, *la inferencia textual*, los avances fueron notorios en los dos indicadores propuestos. En primer lugar, para el primer indicador que hace referencia a “Identificar la idea global del texto” se evidenció gracias al diagnóstico que solamente el 34% de los estudiantes lograron cumplir complacidamente con este objetivo. Pese a esto, al terminar esta fase, este porcentaje aumentó al 63% como se pudo evidenciar en el segundo taller de esta fase (gráfico 17). Ahora bien, en relación con el segundo indicador que hace alusión a “Relacionar contenidos específicos con la idea global del texto” en el diagnóstico realizado el 33% de los estudiantes lograron cumplir con dicho objetivo (gráfico 14). No obstante, al finalizar esta fase, el 100% de los estudiantes lo cumplieron de manera satisfactoria como se pudo evidenciar en el segundo taller de esta fase (gráfico 18). Por consiguiente, gracias al proceso llevado a cabo, los estudiantes lograron, por un lado, identificar la idea global de un texto, y por otro, relacionar dicha idea global con aspectos específicos que componían el texto.

Capítulo VII

Conclusiones

Como conclusiones se puede decir que el proceso de los estudiantes mejoró por varias razones. En primer lugar, gracias a la implementación de recursos didácticos cercanos a ellos, tales como: lecturas acordes a sus gustos e interés, así como videos y canciones, los cuales permitieron enganchar al estudiante con la lectura y hacer de ésta un medio de conocimiento, una experiencia o vivencia personal para cada estudiante.

Cabe resaltar que a lo largo de este proceso se logró determinar que los docentes podemos emplear el aprendizaje significativo para promover una mejor comprensión lectora en los estudiantes puesto que, durante éste, los estudiantes aprendieron a reconocer las intenciones del autor en un texto, relacionar el texto con sus conocimientos y experiencias, y de igual manera, lograron relacionar los contenidos específicos de las lecturas con la idea global de las mismas.

Asimismo, el progreso de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora se dio como consecuencia de permitirles entender el texto a partir de sus experiencias y conocimientos previos; es decir, gracias a darles el espacio para comprender la lectura a su propio ritmo y de manera singular para cada uno, valorando en últimas el proceso llevado a cabo y aceptando diversas conclusiones válidas para la interpretación. De igual manera, es importante entender al estudiante como un ser participativo, capaz de elaborar ideas nuevas a partir de sus propias experiencias, las cuales pueden llegar a ser enriquecedoras y fructíferas para el resto de la clase, haciendo de ésta, un espacio generador de conocimiento en donde todos saben y aportan al proceso de los demás.

Por otro lado, a partir de esta experiencia se puede decir que el rol del docente debe ser consolidado como un guía, y lo más importante, que los estudiantes vean en el maestro o maestra, un compañero de conocimiento, un guía, un colaborador, y no, un ser que impone su régimen y dicta conocimientos.

Finalmente, se puede decir que el presente trabajo tuvo un impacto positivo en la población en el cual se llevó a cabo, ya que no solo los estudiantes lograron superar su nivel de comprensión literal y actualmente se encuentran en un nivel inferencial. Además, este proyecto podría considerarse como modelo para la institución educativa en cuanto podría ser implementado por los demás docentes de la asignatura de español que buscan mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes, ya que gracias a este proyecto se pudo realizar un aprendizaje significativo en torno a la lectura, y los alumnos actualmente le ven sentido e interés a la lectura, lo cual les facilita generar inferencias. Por último, mi proyecto se podría considerar práctico para los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, ya que en éste podrán encontrar referencias relevantes en relación con la lectura inferencial y los tipos de inferencias abordados, como también podrán conocer y acercarse a la problemática aquí trabajada y mejorarla, o basarse en ella para realizar futuros proyectos.

Capítulo VIII

Limitaciones y recomendaciones

8.1 Limitaciones

Ahora bien, a lo largo del proyecto se presentaron algunas limitaciones para el desarrollo de éste. En primer lugar, al tratarse de jóvenes menores de edad, es necesario tener un consentimiento informado aprobado por los padres o acudientes responsables de los menores. Sin embargo, no todos los padres aprobaron y firmaron dicho consentimiento, lo cual dificultó un poco el proceso, puesto que los datos obtenidos no pertenecen a todos los estudiantes que conforman el grupo,

Por otro lado, el tiempo fue otro limitante puesto que a lo largo del proyecto se presentaron actividades extracurriculares como jornadas pedagógicas, entrega de boletines, reunión de padres, evaluaciones bimestrales, entre otras, que no permitieron dar la continuidad planeada para el desarrollo del proyecto por lo que, en el transcurso de éste, se fueron haciendo ajustes a las clases propuestas, con el objetivo de no interrumpir el proceso llevado a cabo con los estudiantes.

Igualmente, se presentó una variable de población entre las fases de intervención, pues en las dos primeras fases se contó con una muestra de 30 estudiantes, ya que como se mencionó anteriormente, no todos los padres firmaron el consentimiento informado. Además, no todos los estudiantes fueron constantes en la presentación de talleres útiles para la recolección y análisis de datos; mientras que en la última fase implementada, se tuvo una muestra de 18 estudiantes puesto que se dio un cambio de población por el nuevo año electivo al que entraron los estudiantes, ya que pasaron de séptimo grado a octavo grado. Por lo tanto, algunos de los estudiantes se retiraron

de la institución, mientras que otros fueron cambiados a otro curso. Sin embargo, se mantuvo una muestra constante a lo largo del proyecto.

Finalmente, otro limitante para este proyecto son los recursos de la institución, ya que en las dos primeras fases de este proyecto, no se contaba con otros recursos más que algunos libros guía, textos literarios y diccionarios, por lo que hubiese sido provechoso el uso de un televisor o video beam, que permitiera desarrollar diferentes tipos de actividades.

8.2 Recomendaciones

Para futuros proyectos, se sugiere a sus autores tener en cuenta las siguientes sugerencias:

En primer lugar, es de vital importancia aprovechar el tiempo de observación y conocer los gustos e intereses de los estudiantes, así como su comportamiento o forma de ser en el aula de clase, puesto que estos insumos son de gran ayuda a la hora de planear las clases y que éstas den resultados favorables para la investigación llevada a cabo. Asimismo, se recomienda observar qué actitudes o hábitos tienen los docentes titulares en el desarrollo de sus clases, y cómo éstos pueden ser útiles a la hora de dirigir el curso o guiar cierta actividad. Igualmente, se considera necesario analizar qué actitudes o hábitos perjudican el desarrollo de la clase y su ambiente, para así evadirlos en las prácticas.

Otro aspecto de consideración es el uso de recursos didácticos en las prácticas, ya que la intención no es evitar textos complejos sino buscar cómo por medio de otras herramientas que se ajusten a los intereses o gustos de los estudiantes, se puede convertir la lectura en una herramienta de conocimiento interesante y productiva. Además, se recomienda que el docente en su práctica sea previsor dado el caso que por algún motivo no se pueda hacer uso del primer instrumento o recurso.

Finalmente, se recomienda que la planeación de las clases sea acorde al tiempo que se dispone para las mismas puesto que, si se llegan a tener otras actividades pedagógicas, como es habitual en cualquier institución educativa, éstas no afecten el desarrollo de la investigación. De igual forma se recomienda que las clases propuestas sean muy extensas o que en su contenido se dé prioridad a las actividades pertinentes y provechosas tanto para los estudiantes como para la investigación, puesto que una clase extensa puede provocar aburrimiento, falta de interés e incluso pérdida de la concentración de los estudiantes a la(s) actividad(es) propuesta(s).

Bibliografía

- Anónimo. (fs.) *La creación de los hombres de maíz*. Recuperado de:
<http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/index.php?clave=costal&pag=13>
- Arias Valencia, María Mercedes. (2000) *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Ausubel, D. P. (2005). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Ausubel, David P. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*; traducción de Genis Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bausela (2002). *La docencia a través de la investigación acción*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Buitrago Gamba, Angie Paola. (2012). *Uso de estrategias del discurso publicitario para el mejoramiento de la comprensión lectora a nivel inferencial en estudiantes de grado 608 J.T en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
- Carrión Guzmán, Claudia Viviana Y Durán Gutiérrez, Víctor Manuel. (2012) *Galería de imágenes proyecto para mejorar la comprensión lectora a través de inferencias en las alumnas del ciclo tres del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Casanova, F. (2018, marzo) El trágico origen del 8 de marzo como el Día Internacional de la Mujer. Tele13. Recuperado de: <http://www.t13.cl/noticia/mundo/por-se-conmemora-8-marzo-dia-internacional-mujer>
- Daniel Cassany, Marta Luna, Glória Sanz. (2003) *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L C/ Francisc Tárrega, 32-34.08027 Barcelona, España. Disponible en:
http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_msanz,_g._-_enseñar_lengua.pdf
- Escudero Domínguez, I. (2010). *Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (2010) Disponible en:
https://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_530dae4bbe5f3.pdf
- Gil Chávez, Lina; Flórez Romero, Rita. (2010). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años* Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia
- I.E.D Hernando Durán Dussán (2017) *Plan de estudios*. Bogotá, Colombia

- I.E.D Hernando Durán Dussán. (2017) *Manual de convivencia*. Bogotá, Colombia.
- Khemais, Jouini. *Estrategias inferenciales en la comprensión lectora, núm.13. invierno* (2005). Revista Electrónica Internacional. King Saud University (Arabia Saudí) , pp.95-114.
Disponible en: http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf
- María Cristina Martínez. *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? Ponencia presentada en Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura en México*, (2004). Universidad del Valle. Colombia.
- Martinez, María Cristina. (2002) *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos* <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/787propuesta-de-intervencion-pedagogica-para-la-comprension-y-produccion-de-textos-academicospdf-i1BcA-libro.pdf>
- Mendoza, M. (2014) *Scorpio city*. Bogotá, Colombia: Editorial Planeta.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Olave Arias, Giohanny; Rojas García, Irene; Cisneros Estupiñán, Mireya. (2010) *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Universidad Tecnológica de Pereira. Risaralda, Colombia.
- Portal Educativo de Uruguay. Estrategias e inferencias lectoras (n.f) pp.1-19. Disponible en: http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001%5CFile%5CEstrategias%20e%20inferencias%20lectoras_1.pdf
- Ribes-Iñesta, Emilio. (2007) *Lenguaje, aprendizaje y conocimiento*. Revista Mexicana de Psicología, vol. 24, núm. 1, junio, pp. 7-14 Sociedad Mexicana de Psicología A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243020635002.pdf>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, (pp. 29-50). Consultado en: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html
- Salas Navarro, Patricia (2012) *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma De Nuevo León* Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
- Tipos de inferencias. Lectura inferencial según María Cristina Martínez. Disponible en: <https://marcoteoricodocentes.wikispaces.com/file/view/La+ense%C3%B1anza+de+la+lectura+-+Inferencias.pdf>
- Todo Copas (Productor). (2017) *Sustanciados*. Recuperado de: <https://youtu.be/yJ3MP3rZSQk>

Torres Rojas, Magaly y Troncoso Linares, Mayerly. (2006) *las dificultades de lectura al momento de dar significación a un texto escrito*. Universidad Pedagógica. Nacional. Bogotá, Colombia.

Zamudio, G; Jurado, F. Compilación: Entre lectura y escritura (1997) Capítulo 5: El discurso escrito, base fundamental de la educación y la polifonía del discurso pedagógico María Cristina Martínez (1995) (pp. 100- 123)

Zevallos, A. (12 de diciembre de 2014) Textos de comprensión lectora para secundaria Texto 1 [Publicación en un blog] Recuperado de: <http://razonamiento-verbal1.blogspot.com.co/search/label/Comprensi%C3%B3n%20de%20Lectura>

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta desarrollada por los estudiantes

Universidad Pedagógica Nacional
 Facultad de Humanidades
 Licenciatura en Español e Inglés
 Profesora en formación: Ginna Paola Ballen Cortés

Nombre: Laura Valentina Salgado D Edad: 12 Fecha: Marzo 15-2017

A Continuación se te presentan una serie de preguntas, las cuales son realizadas con el fin de poder conocerte un poco más, por lo que te sugiero, las respuestas con toda sinceridad y teniendo en cuenta tus propios criterios

1. ¿Te gustan las clases de español? Si / No

¿Por qué?

Porque la maestra es muy chévere y me gusta
por que aprende uno a leer muy bien y mas
por la profe que enseña mas que todos los
anteriores profes de español

2. ¿Cómo te fue el año pasado en español?

- Excelente
 Bien
 No tan bien
 Mal

¿Por qué?

Por que la profe solo enseñaba la
misma palabras cada hora y solo escriba
unas tareas aunque es chévere a ser verdad
pero no yo me puse a elegir que profe es mejor yo elijo
la de este año Caterina

3. ¿Qué cosas recuerdas que aprendiste en las clases de español el año pasado?

todo el año no enseñaba solo
estari board


4. ¿Prefieres trabajar en grupo o individual?

me gusta trabajar en grupo pero con
la persona que uno quiera para poder
trabajar mejor de por apartar uno que cuando
uno termine echas cuenta

5. ¿Cómo te llevas con tus compañeros de clase?

todos me caen bien ninguno me cae
mal me la llevo bien con todos

Anexo 2: Diagnóstico desarrollado por los estudiantes



Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Español e Inglés
Profesora en formación: Ginna Paola Ballen Cortés

Objetivo: Determinar el nivel de comprensión lectora en la que se encuentran los estudiantes del curso 706 jornada mañana de la Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussan

Nombre: Emmanuel Hurtado Morales **Fecha:** 24/03/2017

A continuación se te presenta un texto el cual deberás leer atentamente para responder las siguientes preguntas:

<p>Estoy indignada porque esta es la cuarta vez que han tenido que limpiar y volver a pintar la pared del colegio para quitar las pintadas. La creatividad es admirable, pero la gente debería encontrar otras formas de expresarse que no suponga <u>gastos extra para la sociedad.</u></p> <p>¿Por qué crean esa mala reputación los jóvenes pintando en lugares en los que está prohibido? Los artistas profesionales no cuegan sus cuadros en las calles, ¿verdad? Lo que hacen es buscar quien les financie y hacerse famosos a través de exposiciones que sí son legales.</p> <p>En mi opinión, edificios, vallas y bancos de los parques son obras de arte en sí mismos. Es realmente <u>patético</u> estropear su arquitectura con graffiti y lo que es más, el método que se utiliza para ello destruye la capa de ozono. Realmente no puedo entender por qué estos artistas delincuentes se enfadan cuando les quitan sus "obras de arte" de las paredes una y otra vez.</p>	<p>Hay gustos para todo. <u>Nuestra sociedad está invadida por la comunicación y la publicidad.</u> Logotipos de empresas, nombres de tiendas. Gran número de carteles ilegales pegados por las calles. ¿Es esto aceptable? Sí, en general sí. ¿Son aceptables las pintadas? Algunos dirían que sí y otros que no. ¿Quién paga el precio de las pintadas? ¿Quién paga al final la publicidad? Exacto. El consumidor.</p> <p>¿Acaso los que instalan las vallas publicitarias te han pedido permiso? No. ¿Y los que pintan los graffiti sí tendrían que hacerlo? ¿No es todo una cuestión de comunicación, tu propio nombre, el nombre de las pandillas callejeras y las vallas publicitarias de las calles?</p> <p>Piensa en la ropa de rayas y cuadros que apareció hace algunos años en las tiendas y en la ropa de esquí. El estampado y los colores los habían copiado directamente de las floridas pintadas que llenaban los muros de cemento. Es bastante chocante que aceptemos y admiremos estos estampados y colores y que, en cambio, ese mismo estilo en graffiti nos parezca horroroso. <u>Corren tiempos difíciles para el arte.</u></p>
--	---

A partir del texto anterior responde las siguientes preguntas:

- ¿Qué título le pondrías al texto anterior?

- Las quejonas
- El graffiti
- Las vallas publicitarias, un problema

- ¿Qué tipo de texto es?
 - Expositivo
 - Argumentativo
 - Narrativo
- ¿Cuál es el propósito del texto?
 - Exponer un problema social
 - Dar una opinión acerca de un tema
 - Contar una historia sobre lo difícil manejar esta situación
- Explica ¿por qué al final de cada escrito aparece un nombre?

pa que fueran las que están leyendo esto
- ¿Olga está a favor de los graffiti? Si/No ¿Por qué?

solamente está diciendo que se pague ya mal que alguna personas hablen mal de los graffiti
- ¿Sofía está a favor de los graffiti? Si/No ¿Por qué?

por que está diciendo que si esto es aceptable

A continuación, deberás escoger la opción correcta para cada caso:

- La expresión "gastos extra para la sociedad" hace referencia al dinero que tienen que invertir:
 - los dueños de las paredes para quitar los graffiti.
 - los graffitieros para volver a pintar en las paredes.
 - el Gobierno para limpiar las calles.
- La palabra "patético" puede ser reemplazada por:
 - Vergonzoso
 - Dramático
 - Triste
- La expresión "Nuestra sociedad está invadida por la comunicación y la publicidad" hace referencia a:
 - Una invasión de propagandas publicitarias y anuncios en el mundo
 - Una invasión de computadores y celulares en el mundo

13. Teniendo en cuenta como se expresan las dos mujeres, ¿qué podrías decir de cada una?

Olga	Sofía
<p>envidiosa por que no permite que la gente se exprese</p>	<p>amable</p>

13. Teniendo en cuenta como se expresan las dos mujeres, ¿qué podrías decir de cada una?

Olga	Sofía
<p>se nota que ella es muy graciosa y divertida y como dice en el texto y muy pate loco de lo que dice</p>	<p>sofia si ella con su forma de hablar es linda y ella ba por los graffiti</p>

Anexo 3: Talleres

Anexo 3.1: Taller No.1

Grupo 1:
 69 Camariza Nicol
 69 Salgado Laura
66 Vargas Daniel
 68 Ramirez Juan David

Nota:

Se ubica en: en la avenida Caracas → Incompleto

Nuevos Personajes:
 Gonzales / El negro uniano
 Julio Regil / Pefillo

• ¿Que sucede en este capítulo?
 Se trata que degollan a otra prostituta y no encuentran testigos ni nada y llaman al oficial pero el jefe dice que estaba cubierto y lo llaman para interrogarlo pero no dicen nada tambien a los testigos vector pero tampoco dicen nada. y fue a la oficina hablar con gonzales, julio regil, cuerno a todos los clientes de la oficina y lo estubo y sus hijos creen que era descubrió a julio regil y lo refuso a la semana se comunica con la policia.

• ¿Por que se llama la secta?
 Leonardo sinisterra un investigador cree que el asesino de la prostituta es un sujeto de una secta religiosa y el asesino lo de la prostituta se trata de un niño.

Grupo 2:
 81 Fayares Paula Andrea
 1.41 Caballero Carlos
 68 Mayorga Heidy
66 Gusa Anderson

Nota:

se ubica en La secta *nuevos personajes*

Av. Caracas	desarrollo de la historia	Julio
aledecima bajando por la septima ca 24	- que sucede en este capítulo? - por que se llama la secta?	El negro uniano Pepillo Iregui maria gomez samantha isabel martha pedro

- 1) Encuentran un caso parecido al de ellos en el feriado. Matan a otra prostituta Leonardo va donde el apostol y le pide ayuda y este le dice que no puede con el caso
- 2) se llama la secta porque se supone que con la muerte de maria ortega mataron al asesino y entonces quien mató a la otra mujer

Anexo 3.2: Taller No. 2

Heroldando Duran Dussan. Curso 706 Nota

Personajes importantes	Leonardo Sinisterra maria Ortega Capítulo 2?
Que sucede? como sucede? por que sucede?	Leonardo Sinisterra comienza a investigar el caso de maria Ortega, sucede por que a maria la mataron con un cuchillo y según se sabe por el testimonio de maria se sabe que ella no tenía problemas con nadie y Leonardo sinisterra trata de encontrarlo pero el sigue por el caso.
que hace? a quien le sucede?	Leonardo Sinisterra es un detective que investiga casos de prostitutas una de ellas maria Ortega le sucede los hechos como se muestra.
donde se dan los hechos?	En Párida, san Vito, en el centro de un prostibulo en 1968.
Lugares importantes	la calle quinta donde Leonardo Sinisterra fue a un prostibulo el pregona las nuevas cosas nuevas personas que lo que se va a dar otros que no.

Heroldando duran dussan
 Heidi Lorena Mayorga Garcia
 Curso 706
 Profesor Gina

Personajes importantes	maria O. sinisterra
Quien hace	Gonzales, zelia
A quien le sucede	el apostol
Acciones importantes	matan <u>por prostituta</u>
que sucede	investiga la muerte de
Como sucede	unas prostitutas ayudan a sinisterra
Por que sucede	<u>muerte de un a.</u>
Lugares importantes	la que Caracas
donde se dan los hechos	el centro de la ciudad
	la octava

Anexo 3.3:Taller No. 3

Noviembre - 2017 706-Nancy - Paula - Bahama - Anaia

Resumen capítulo 4

La zona

Sinistera se encuentra muerta de hambre como un animal cuando se lanza sobre la primera hamburguesa se hizo un gran golpe en la cabeza que lo hizo perder el conocimiento como la memoria. Después de despertar con un fuerte dolor un señor se le acercó y le ofreció su ayuda y trago después le chafó sobre la zona y al poco tiempo se emborrachó después solo y sigue caminando por las calles y se encuentra dos universitarios y se abalanzó sobre la comida y bebió trago dejó un desorden en el local y se fue por el andén.

Después sinistera ya no respondía su cuerpo estaba perdido hasta que un resiclador le ofreció ayuda. Orden de la historia
locos principales

Pero el sigue caminando y rousando los conesos y balsas de basura husmeando junto a los postes de la luz.

Zipar que crees que el capítulo se titula 4 - la zona?

Rta = yo creo que el capítulo 4 se titula la zona porque es un lugar donde hay drogadicción, ladrones, borrachos, viciados, ambulantes, lleno de un lugar de drogas, los prostitutas, vages

3 La canción se refiere a los drogas (cagarrillos, pegante, aados, marihuana y muchas más sustancias, basuco, bicarbonato, muchos más cosas más que tienen que ver con el capítulo empezando por el vinagre, por la letra, y habla mucho de las drogas, también se refiere al alcohol, cerbeza y personas emborrachadas, mucho guarapo y etc.

Sustanciados

11/17 Nicol Contrera = 706 U

Resumen Cap 4

↓ se trata de que sinistera sale del manicomio y se empieza a sentir con hambre y cansado cabibajo, perdió la memoria comienza por las calles y se encuentra con jóvenes universitarios y se retira a la carrera decimo sinistera ya no podía controlar su cuerpo, empezó a alucinar sobre el fin del mundo y un resiclador lo ayuda el hombre sigue husmeando los bates de basura, en los postes de la luz sentía un punzante dolor de cabeza entonces el hombre se acercó a él y comenzó a hablarle honorablemente el le ofrece su ayuda y apoyo.

2 Por qué creen que el cap 4 se titula la zona.

Rta = por que hay mucha drogadicción, ladrones indigentes Resicladore y puede estar en cualquier parte de donde estemos como que se cree drogadicción. y por que es un lugar real → Falta explicar a detalle la idea.

3 Como se relaciona la canción con la zona?

Rta = es de malos drogadicción gente que esta perdida en el basuco marihuana, drogas alcohol ladrones → Tiene buenas

Anexo 3.4:Taller No. 4

Personajes	Vida real
1. Prostitutas: <u>Victimas de asesinatos</u>	están en las esquinas y en prostibulos
2. Policías: <u>Investigan los asesinatos</u>	proteger la comunidad
3. Resicladores: <u>son víctimas de los policías</u>	están en las calles recogiendo papeles y carton
4. Medios de comunicación: <u>radio</u>	<u>televisores celulares</u>

Daniel Vargas
 Andrea Gorman

GRUPO 2

Personajes	Vida real
Prostitutas = <u>victimas</u> , tienen <u>sentimientos</u> a veces son <u>obligadas</u> a estar allí	Prostitutas = en <u>esquinas</u> , mostrando su <u>cuerpo</u> que <u>ropa</u> <u>inadecuada</u>
Policías = son <u>complices</u> , de las <u>sectas</u> <u>cartucho</u> <u>no cumplen</u> con su deber como <u>tal</u>	policías = <u>no cumplen</u> su deber <u>sean</u> <u>sobornan</u> a la <u>gente</u> etc
Resicladores = <u>viven</u> en el <u>cartucho</u> son <u>victimas</u> (siendo <u>inocentes</u>)	Resicladores = <u>recogen</u> la <u>basura</u> , <u>son</u> <u>tratado</u> <u>mal</u>
medios de comunicación = <u>dicen</u> <u>mentiras</u> <u>defiendes</u> a los <u>policías</u>	medios de comunicación = <u>no dan</u> <u>información</u> <u>completa</u>

Anexo 3.5: Taller No. 5

RESUMEN =


1. Habían Maizera Amarilla, Maizera Blanca, también Maiz blanco, Maiz amarillo. Fueron criados de inteligencia alcanzaron a hacer todo lo que había en el mundo. Habían cosas culturales, podían ver el mundo desde donde estaban también, había cosas grandes como mares, las montañas, las raras, le daban gracias por haber nacido también fue de ayuda su sabiduría fueron a crear y tomaron muchas cosas.

2. Pasa los trabajos son los indígenas, no los españoles no son porque en ese tiempo no habían llegado en el texto había animales como el conejo el gato de Monte Carlo.

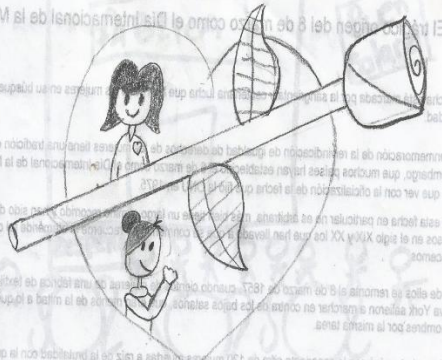
2. El texto se trata de la creación de los hombres de maíz donde cuentan que el cuerpo del hombre y la gente llegaba al pueblo llamado puxil y había mucha abundancia de comida y donde había maizeras amarillas y blancas estaban los 4 hombres valientes, con sabiduría y conocimiento inteligencias que por no valorar lo perdieron todo y así fuimos grandes de generación en generación.

3. La creación, prácticas del mundo respetaban mucho la naturaleza conocían distinguían la sociedad y sus construcciones.

Anexo 3.6: Taller No. 6



yo elegí este dibujo por que yo creo que peticion por un voto y por tener una opinion en la calle y en todo lo que peticion por voz para defender a las mujeres de los hombres que no sufren de machismo que sean intelectuales ser independientes para ser alguien en la comunidad.



Representa que tienen valor para votar por las cosas que se proponen lo consiguen que tienen un gran corazón por ellas y también ellos pueden bajar en los que los hombres ellos pueden tener cosas diferentes pero ellas pueden hacer las cosas que hace un hombre entonces la fuerza la capacidad de las mujeres son fuertes.

Anexo 4: Diarios de campo observación

DIARIO DE CAMPO N° 1 Fecha: 22 de febrero de 2017 Propósito de la sesión: Reforzar conceptos sobre graffiti Descripción/narración	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>La maestra abre la puerta del salón y los estudiantes entran. Ella inicia la clase pidiéndole a sus estudiantes que se organicen en las mesas (cuatro estudiantes por mesa). Luego, de unos minutos, la maestra hace referencia a un hecho sucedido el día de ayer, haciendo énfasis en lo que se habían propuesto el primer día de clase - “somos un grupo y tenemos que ayudarnos”-(docente). Además, les recuerda que ella es una docente nueva y que según lo que ella ha averiguado con los otros docentes, - “Este curso, el año pasado, era el mejor”-(docente) Por eso, la profesora les pide que trabajen en grupo y que recuerden que deben ser solidarios y ayudarse entre ellos, y si hay problemas, deben decirle a la profesora inmediatamente. Asimismo, de no promover la violencia. -“Ayer, durante el cambio de clase, dos estudiantes agredieron a un joven de décimo/oncena con arma blanca” Los estudiantes a los que ella hace referencia, pertenecen a este salón de clase, por lo que ella pregunta a los niños si alguno de ellos vió lo que había pasado, pero ninguno habla. Ella les reitera que.-”A través del diálogo todo se puede... No deben encubrir hechos delictivos, si ustedes saben que alguien lleva armas, deben decir y no encubrir eso, pues eso puede pasar a mayores”- Después de la charla, la docente les muestra un taller relacionado con el tema visto la semana pasada, el graffiti. Este taller se realizará en grupo y cuenta de diez puntos, los cuales deben leer y desarrollar en las dos horas de clase. Una de las reglas planteadas por la maestra, es que todos deben trabajar, ya que ella escogerá al azar uno de los cuadernos del grupo y la nota que tenga éste, será la misma para todos los integrantes.</p> <p>Los estudiantes inician realizando la actividad, aunque, muchos de los estudiantes le piden a la profesora que les expliquen los puntos del taller. Ella va aclarando dudas, pero les recuerda que el taller está fácil y deben intentar entender lo que se les está pidiendo. Además, constantemente les recuerda el tiempo que tienen para realizar el taller. Una estudiante le pregunta a la profe el significado de <i>ignorancia</i>, por lo que ella le explica.</p> <p>La clase casi termina y aproximadamente la mitad del curso va en el octavo punto, por lo que ella les va a calificar hasta ahí. Finalmente, la profesora recoge los cuadernos y los deja salir a descanso.</p>	<p>Es necesario fomentar en los estudiantes el diálogo, la reflexión y algunos valores como la responsabilidad, la tolerancia y el respeto.</p> <p>Se pueden trabajar actividades de comprensión lectora, además de enseñarles a los estudiantes los tipos de texto (Como se menciona en los estándares básicos de las competencias del lenguaje) para que ellos sepan reconocer un texto y diferenciarlo de otros.</p>
DIARIO DE CAMPO N° 2 Fecha: 01 de marzo de 2017 Propósito de la sesión: Crear un mito Descripción/narración	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones

<p>Los estudiantes llegan al salón de clase, y la profesora ya ha hecho un mapa conceptual en el tablero sobre el tema de hoy (texto narrativo) el cual los estudiantes deben copiar en sus cuadernos.</p> <p>Los estudiantes están un poco inquietos, se tardan en tomar sus asientos, los cuales fueron reubicados previamente por la docente, pues como ella afirma, los estudiantes estaban muy indisciplinados y no dejaban continuar con la clase. Sin embargo, después de unos minutos los estudiantes finalmente se ubican en sus puestos. La profesora les entrega un taller de producción textual. Cada uno debe crear un mito teniendo en cuenta lo siguiente:</p> <p>*El personaje principal es un ser mitológico que la profesora les asigne de manera individual. Además, este personaje debe tener un poder relacionado con la naturaleza.</p> <p>*Deben usar 250 a 300 palabras.</p> <p>*Deben tener en cuenta los diferentes tipos de mitos vistos la clase anterior.</p> <p>La profesora va llamando mesa por mesa para asignarles un personaje a cada estudiante, mientras tanto, una estudiante se pone a llorar, es la más pequeña del salón, la profe se da cuenta y la llama para que le explique por qué llora. La niña le dice que una compañera le pegó en el ojo con una regla, pero la otra niña dice que era jugando. La maestra les llama la atención a las dos, y les pide que no sean bruscas y que no se dejen faltar al respeto, si llega a ocurrir algo parecido de nuevo, se debe dirigir de inmediato a la profesora. Por otro lado, algunos estudiantes se ponen de pie para hacerles preguntas a la profe, pero la mayoría está sentada escribiendo su mito. Para concluir la clase, la profesora hace un cuadro en el tablero, el cual se irá llenando al finalizar la lectura voluntaria de sus mitos. Para esta actividad final, los estudiantes deben cerrar sus cuadernos y prestar atención al lector, luego los pueden abrir y ayudarse de sus apuntes para identificar el tipo de mito y justificar su elección. Sin embargo, los estudiantes no prestaron atención a las indicaciones, ya que estaban hablando y cuando pasa la primera estudiante, ellos no entienden cómo dar su justificación (explicar por qué creen que es ese tipo de mito) a pesar de que la docente les explicó varias veces. Al finalizar la clase, solo un grupo entendió y terminó el cuadro.</p>	<p>Es útil que la docente plantee las reglas de la clase (como asignarles los puestos en orden alfabético) ya que los alumnos todavía son muy jóvenes para organizarse por sí solos.</p> <p>Es necesario fomentar en los estudiantes el respeto cuando una persona está hablando. Además, de reforzar poco a poco la convivencia entre los estudiantes, pues se han evidenciado casos de agresión entre los mismos.</p> <p>Efectivamente se pueden trabajar actividades en donde se fomente la creatividad y la libre expresión de los estudiantes.</p>
--	---

DIARIO DE CAMPO N° 4

Fecha: 15 de marzo de 2017 **Propósito de la sesión:** Reconocer el verbo y diferenciar sus morfemas

Descripción/narración**Contribución al Proyecto****Preguntas / Decisiones**

<p>Los estudiantes llegan al salón. Se van ubicando poco a poco. Luego, se les pide que llenen la encuesta (Instrumento de caracterización).</p> <p>Cuando terminan la encuesta la maestra titular retoma la clase e inicia con el tema de hoy: el verbo y sus morfemas. Luego, la docente le hace un dictado referente al tema, ellos deben tomar atenta nota. Después, la profesora les dibuja un cuadro en el tablero, el cual los estudiantes deben dibujar en sus cuadernos ordenado y con colores para poder ganarse un sello. Pasados unos minutos, los estudiantes van terminando y van donde la profesora para que les ponga el sello.</p> <p>Luego, la profesora continúa con el dictado. Algunos estudiantes le piden a la profesora que repita, pues de pronto se tardan un poco en escribir. Mientras les va dictando, la profesora también les va diciendo la puntuación y uso de las palabras.</p> <p>A continuación, la docente les pone una actividad en clase, la cual consiste en elaborar en una página de su cuaderno un mapa conceptual en donde organicen toda la información suministrada en el dictado. Para ello la maestra les indica lo que un mapa conceptual debe tener (palabras enlace, conceptos encerrados, utilizar líneas o flechas, utilizar colores y usar toda la información) Al terminar de decir las indicaciones, la profesora les dibuja en el tablero un ejemplo y ellos van participando.</p> <p>Los estudiantes inician la actividad individual. Sin embargo, constantemente se acercan a la profesora para preguntarle si lo están haciendo bien.</p> <p>Los estudiantes van pasando al puesto de la profesora para mostrarle lo que han hecho, y a pesar de que la profesora les explicó y les hizo un ejemplo, de todos modos, ellos tuvieron muchos errores al organizar y distribuir la información.</p>	<p>Posiblemente por la edad a los estudiantes se les dificulta prestar atención a las indicaciones, en especial si son orales. Sin embargo, con la práctica y la repetición pueden ir mejorando poco a poco.</p> <p>es necesario ponerles más actividades como esta, en la que ellos tengan que desenvolverse y poner en práctica operaciones resuntivas y organizar información.</p>
--	---

<p>DIARIO DE CAMPO N° 5</p> <p>Fecha: 22 de marzo de 2017 Propósito de la sesión: Identificar el verbo y las características de la narración Descripción/narración</p>	<p>Contribución al Proyecto</p> <p>Preguntas / Decisiones</p>
--	---

<p>Los estudiantes llegan al salón. Se van ubicando poco a poco en sus puestos. En seguida, la docente les dicta la actividad de hoy: Resolver los puntos a y b del numeral 1, los numerales 2 y 3 de la página 111 del libro y realizar un mapa conceptual sobre una información que se encuentra en el mismo libro en la página 65. Para ello, los estudiantes deben hacerse en parejas. En esta ocasión, la docente los deja organizar las parejas como ellos quieran. Sin embargo, cuando ella termina de explicar lo que deben hacer, y ellos se deben organizar para trabajar, se evidencia mucho desorden por aproximadamente veinte minutos. Cuando finalmente se organizan en parejas, la profesora les entrega el libro, el cual pertenece a la biblioteca del salón y por lo mismo, como recomendación la maestra les pide que los cuiden mucho. Luego, con el libro en la mano, la docente nuevamente les explica lo que deben hacer.</p> <p>Pasados algunos minutos, una estudiante se dirige a la docente para preguntarle lo que debe hacer.</p> <p>Para poder iniciar el taller, deben copiar en sus cuadernos un pequeño texto y resaltar los verbos en pasado. Cuando terminan de pasar el texto, se dirigen a la profe para que les ponga sello.</p> <p>Mientras tanto, algunos estudiantes se ponen de pie y le hacen preguntas a la profesora con relación a lo que deben hacer en cada punto.</p> <p>Cuando la docente termina de poner sellos, va pasando por las mesas para mirar lo que están haciendo los estudiantes. La mayoría ha terminado el primer punto, para el segundo punto los estudiantes se dirigen a la maestra nuevamente para que les explique y para aclarar dudas.</p> <p>En repetidas ocasiones, algunos de los estudiantes le preguntan a la docente por el significado de la palabra “acongojada”, ella les explica.</p> <p>Mientras la profesora va llamando a lista para revisar cuadernos y pasar notas, les tiene que llamar la atención pues los jóvenes se encuentran muy dispersos y no están realizando el taller. Faltan aproximadamente diez minutos para finalizar la clase y aún no han terminado el segundo punto. No obstante, después de que la maestra les llama la atención se reubican y continúan trabajando, pero al finalizar la clase ellos no alcanzan a terminar y les queda de tarea para la próxima clase.</p>	<p>Los estudiantes no saben controlar su tiempo, no son autónomos todavía y por lo mismo no saben trabajar en grupos o parejas. Por lo que es recomendable que la docente los siga organizando por orden de lista y no a gusto de ellos.</p> <p>Además, los estudiantes presentan serios problemas de comprensión en relación con el seguimiento de instrucciones, ya sean orales o escritas. Tampoco son capaces de inferir el significado de palabras con base en el contexto (escrito) que se presente la palabra.</p>
---	---

Anexo 5. Diarios de campo Fases de intervención

Anexo 5.1 Primera Fase: inferencia enunciativa.

Diario de campo 1

Fecha: 23 de agosto de 2017

Objetivo:

- Identificar las intenciones y propósitos del autor en textos literarios

Procedimiento	Análisis
<p>Los estudiantes llegan al salón y se ubican en sus puestos asignados. (4 estudiantes por mesa)</p> <p>Cuando los estudiantes finalmente se ubican en sus asientos, se disponen a leer durante los 15 minutos de lectura silenciosa planeados en la institución a todos los estudiantes del plantel educativo. Para esto, cada estudiante lleva un libro de su interés.</p>	<p>La mayoría de los estudiantes se ven dispersos y aburridos con la lectura. Algunos no llevaron su propio libro, por lo que deben quedarse acostados mientras finaliza la lectura silenciosa.</p>
<p>Finalizados los 15 minutos de lectura obligatoria. La docente practicante les hace entrega del texto <i>Scorpion City</i> escrito por Mario Mendoza. Los estudiantes deben continuar con la lectura que habían comenzado la semana pasada con la docente titular.</p> <p>Para esta lectura, los estudiantes disponen de 40 minutos.</p> <p>Finalizado este periodo, los estudiantes van arrojando comentarios, opiniones y palabras clave, las cuales son anotadas por la docente practicante en el tablero, con el fin de poder crear, entre todos, la idea global de lo que hace referencia el primer capítulo del texto.</p> <p>Ahora, Se les pide a los estudiantes que, de forma grupal, respondan en sus cuadernos las siguientes preguntas con base en el capítulo leído y lo charlado anteriormente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es (son) el (los) personaje(s) principal(es)? • ¿Qué función cumple este(os) personaje(s)? • ¿Dónde ocurren los hechos? <p>Se finaliza la sesión a manera de conversatorio entre la docente practicante y los estudiantes sobre las respuestas a las preguntas anteriores.</p>	<p>Al inicio, los estudiantes no quieren leer porque ya habían leído antes. Sin embargo, no se oponen y obedecen la instrucción dada.</p> <p>La mayoría de los estudiantes participan y dan sus opiniones acerca de la lectura.</p> <p>Se puede evidenciar en sus comentarios (apuntes hechos por la docente practicante en el tablero) que los estudiantes reconocen los personajes, lugares y las situaciones de manera general, Sin embargo, tienen dificultades para diferenciar personajes principales de personajes secundarios.</p>

Diario de campo 2**Fecha: 06 de septiembre de 2017****Objetivo:**

- Identificar las intenciones y propósitos del autor en textos literarios

Procedimiento	Análisis
<p>Los estudiantes llegan al salón y se ubican en sus puestos asignados. (4 estudiantes por mesa)</p> <p>Cuando los estudiantes finalmente se ubican en sus asientos, se disponen a leer durante los 15 minutos de lectura silenciosa planeados en la institución a todos los estudiantes del plantel educativo.</p>	<p>En esta ocasión, la mayoría de los estudiantes trajeron un libro para leer durante este corto periodo.</p>

<p>Finalizada la lectura silenciosa, se les pide a los estudiantes que, de manera voluntaria, comenten y pasen al tablero y escriban lo que recuerdan de lo leído en el primer capítulo del libro <i>Scorpion City</i> de Mario Mendoza.</p> <p>Luego, se les entrega los libros y se da inicio a la lectura del segundo capítulo, para lo cual, disponen de 40 minutos. Para esta ocasión, se asignan monitores de lectura por mesa, con el fin de que sean ellos quienes orienten la lectura del grupo.</p> <p>Al finalizar la lectura, se les pide que realicen un mapa mental teniendo en cuenta la lectura del texto y sus conocimientos previos en relación con el mismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la historia (¿qué sucede en el segundo capítulo?) • ¿Por qué creen que este capítulo se llama la secta? Deben añadir sus opiniones al mapa mental. (ver anexo) <p>Para finalizar la sesión, se discuten las respuestas entre todos de las preguntas anteriores, y se recogen los talleres.</p>	<p>La mayoría de los estudiantes participa y da sus opiniones acerca de lo que recuerdan, Incluso, entre ellos se recuerdan lo leído en la sesión pasada.</p> <p>La asignación de los monitores de lectura no funcionó del todo, ya que en la mayoría de los grupos no se evidenció la presencia de un líder u orientador de la lectura, sino que cada estudiante leía a su manera, o incluso, no leía y el monitor no se daba cuenta o no le daba importancia.</p> <p>Durante el desarrollo del taller, se evidenció que no todos los estudiantes saben trabajar en grupo, sino que, por el contrario, hay uno o dos que realizan el taller, mientras que los otros los miran o simplemente se ponen de pie por el salón, por lo que es necesario estarles llamando la atención.</p> <p>Algunos grupos no alcanzaron a responder la segunda pregunta del taller debido a que no supieron organizar el tiempo y se distrajeron haciendo otras cosas.</p>
---	--

Diario de campo 3

Fecha: 25 de septiembre de 2017

Objetivo:

- Identificar las intenciones y propósitos del autor en textos literarios

Procedimiento	Análisis
<p>Los estudiantes llegan al salón y se ubican en sus puestos asignados. (4 estudiantes por mesa)</p> <p>Cuando los estudiantes finalmente se ubican en sus asientos, se disponen a leer durante los 15 minutos de lectura silenciosa planeados en la institución a todos los estudiantes del plantel educativo.</p>	
<p>Para iniciar la sesión se les pide a los estudiantes que comenten lo que recuerdan de lo leído la sesión pasada (capítulo 2 de <i>Scorpion City</i>).</p> <p>Con ayuda de la docente practicante se hace un resumen de lo leído en los dos capítulos anteriores.</p> <p>Se les hace entrega de los libros y se da inicio a la lectura. La mayoría de los estudiantes no ha finalizado el segundo capítulo, por lo que se les pide que sigan la lectura donde iban.</p> <p>Algunos estudiantes se ven distraídos, confundidos, no recuerdan lo que han leído, y por un momento se frustran y no quieren continuar</p>	<p>Algunos estudiantes no recuerdan muy bien la lectura debido a que pasaron aproximadamente 15 días desde la última lectura.</p> <p>Se entiende que, como consecuencia de la reprogramación de la sesión, los estudiantes olvidaran gran parte de la lectura, por lo que fue</p>

<p>con la lectura, por lo que la docente practicante opta por pedirles a los estudiantes que organicen la información en un cuadro, en el cual, los estudiantes deben escribir los personajes principales del capítulo dos, las acciones que éstos desempeñan a lo largo de dicho capítulo. Para ello, se ayudan de las siguientes preguntas guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sucede? ¿A quién le sucede? ¿Por qué sucede? ¿Dónde sucede? ¿Cómo sucede? <p>La docente practicante les explica lo que deben hacer y, usando el primer capítulo, les da un ejemplo de cómo deben llenar el cuadro.</p> <p>También se les aconseja que presten atención a las acciones de los personajes principales, ya que esto les servirá para identificar las ideas principales del texto.</p> <p>Se acaba el tiempo de la sesión y se les pide a los estudiantes que, de forma individual, traigan el cuadro terminado para la próxima clase,</p>	<p>necesario retomarla nuevamente en esta clase y tratar de que los estudiantes comprendieran la linealidad de los sucesos narrados en el texto.</p>
--	--

Diario de campo 4

Fecha: 04 de octubre de 2017

Objetivo:

- Identificar las intenciones y propósitos del autor en textos literarios

Procedimiento	Análisis
<p>Los estudiantes llegan al salón y se ubican en sus puestos asignados. (4 estudiantes por mesa)</p> <p>Cuando los estudiantes finalmente se ubican en sus asientos, se disponen a leer durante los 15 minutos de lectura silenciosa planeados en la institución a todos los estudiantes del plantel educativo.</p>	
<p>Se les pide a los estudiantes el cuadro de la sesión pasada. A continuación, la docente practicante les recuerda lo sucedido en el capítulo dos, con el fin de resumir lo leído hasta el momento. Algunos estudiantes aportan al resumen y así se da inicio a la lectura en el capítulo tres.</p> <p>Para esta ocasión, la docente practicante decide que la lectura se llevará a cabo en voz alta. Ella escoge a un estudiante para que inicie la lectura, quien luego, escogerá a un compañero suyo para que sea quien continúe leyendo. Luego de que las instrucciones son claras para los estudiantes, se da inicio a la lectura del tercer capítulo por parte del estudiante. Sin embargo, a medida que el joven va leyendo, comete algunas equivocaciones (confunde algunas palabras, repite varias veces la misma palabra) y los compañeros en seguida se burlan de él y lo abuchean. La docente practicante debe llamarle la atención al grupo en general. Luego, el estudiante termina de leer y le pasa el turno a otro compañero, quien, igual</p>	<p>Los estudiantes no tienen el hábito de leer, no lo practican con constancia fuera del aula, lo que evidencia falta de confianza a la hora de leer en voz alta. A esto, debe añadirse la burla y la ofensa que los estudiantes fomentan al momento que un compañero se equivoca leyendo, por lo que lo hace sentir más inseguro e intimidado a leer. Sin embargo, con el llamado de atención, esto cambió y se evidenció en el ambiente del resto de la clase, pues los estudiantes se pudieron concentrar en lo que estaban leyendo.</p> <p>Cabe resaltar que este capítulo tenía</p>

<p>que el anterior comete varias equivocaciones, y se repite la misma situación de burla y ofensa al estudiante que está leyendo, por lo que se les debe llamar la atención, esta vez anunciándoles las consecuencias (el próximo estudiante que se burle del compañero que está leyendo, pasará al frente del salón y leerá el texto hasta que la docente practicante decida que puede terminar la lectura) También se les recuerda que son un grupo y deben apoyarse y ayudarse entre todos para ser mejores. Después de la interrupción, se da continuidad a la lectura. De ahí en adelante los estudiantes no volvieron a faltarle el respeto a ningún lector.</p> <p>Durante la lectura aparecieron unos diálogos entre personajes, los cuales fueron leídos por dos estudiantes (simulando ser la voz de los personajes) lo cual permitió que los estudiantes contextualizaran mejor la lectura, y se interesaran mucho más por lo que se estaba narrando.</p> <p>En algunos momentos de la lectura, se les preguntaba a los estudiantes qué harían si se encontraran en la misma situación que el protagonista, y la mayoría de los estudiantes comentaban sus respuestas en voz alta.</p> <p>Al finalizar la sesión, los estudiantes estaban contentos, motivados y dispuestos a leer en frente de todos, querían ser escuchados y participar en la próxima sesión.</p> <p>Además, se encontraban asombrados ya que era la primera vez que leían 15 páginas seguidas, sin interrupción. Esto se evidenció ya que lograron terminar el tercer capítulo en la clase.</p>	<p>contenido interesante para ellos, por lo que al realizar la lectura en voz alta y con la simulación de la voz de los personajes en los diálogos, los estudiantes se vieron más atraídos por la lectura e incrementó la motivación en ellos por leer, de tal manera que luego pedían voluntariamente continuar con la lectura. En términos generales, se dio participación activa por parte de los estudiantes.</p> <p>En el momento en que se relaciona a los estudiantes con la situación del protagonista, los estudiantes se sienten involucrados en el texto, sienten relación y cercanía con lo que están leyendo y con el personaje, lo cual, incrementa el interés de los estudiantes por saber qué pasaría a continuación. Se da en los estudiantes la necesidad de seguir leyendo.</p>
--	--

Diario de campo 5

Fecha: 11 de octubre de 2017

Objetivo:

- Identificar las intenciones y propósitos del autor en textos literarios

Procedimiento	Análisis
<p>Los estudiantes llegan al salón. Esta vez, los estudiantes son ubicados en asientos individuales, ya que no es su salón habitual. Cuando los estudiantes finalmente se ubican en sus asientos, se disponen a leer durante los 15 minutos de lectura silenciosa planeados en la institución a todos los estudiantes del plantel educativo.</p>	<p>Se puede decir que la ubicación en la que se encuentren los estudiantes influye en el ambiente de la clase y en el comportamiento de los estudiantes, ya que aunque los estudiantes son activos y un poco dispersos siempre realizan las actividades propuestas por las docentes, tanto titular como practicante, y no se les debe llamar tanto la atención, como se dio en esta ocasión pues los estudiantes se encontraron más dispersos e indisciplinados que de costumbre, posiblemente por el salón en el que se encontraban, ya que no es su salón habitual, además que la distribución de los mismos (de manera individualizada) los hace sentir distantes e inseguros,</p>

	<p>por lo que deben ponerse de pie y hablar con sus compañeros, ya sea, para no sentirse solos o para compartir la información que tienen acerca de la actividad.</p>
<p>Finalizada la lectura se da inicio a la actividad planeada por la docente practicante. Ésta consiste en hacer un resumen grupal en el tablero sobre el tercer capítulo del libro Escorpion City del escritor colombiano Mario Mendoza. Éste con el fin de que los estudiantes recuerden la lectura realizada la clase pasada. Sin embargo, muy pocos estudiantes prestan atención al resumen. La mayoría se encuentra un poco distraída y dispersa en el salón.</p> <p>Luego de esta breve contextualización, los estudiantes de manera individual se disponen a completar un mapa mental de medusa, en el cual los estudiantes deben escribir, en la parte superior de la medusa, el título del capítulo tres del libro; luego, en el medio deben dibujar unos pequeños cuadros y en éstos escribir el nombre de los personajes principales del capítulo (un cuadro por personaje); finalmente, los estudiantes deben escribir en frente de cada cuadro, las características de los personajes descritas en el texto. Los estudiantes deben realizar los cuadros dependiendo de la cantidad de personajes que ellos recuerden.</p> <p>En el transcurso de la clase, muchos de los estudiantes se ponen de pie, buscan a sus compañeros, hablan entre ellos. No se ven muy concentrados en la realización del mapa. Sin embargo, a medida que la docente practicante va pasando por los puestos, ella puede evidenciar que los estudiantes, aunque están dispersos, si están realizando el taller.</p> <p>La clase se ve interrumpida un momento por dos estudiantes de otro curso, quienes ingresan al aula sin autorización, Al parecer, están buscando a otra estudiante con quien han tenido inconvenientes, Sin embargo, esta situación es controlada por la docente practicante y por el docente titular del momento, quien es el profesor de ciencias sociales.</p> <p>La clase finaliza con la socialización del mapa mental, por medio de la cual, la docente practicante corrige unos pequeños errores encontrados en algunos mapas mentales</p>	<p>Cabe añadir que como la lectura fue interesante y motivadora para ellos, la realización de esta actividad fue más fácil y práctica para ellos, ya que no tuvieron dificultad para recordar los personajes y acciones relevantes del capítulo. Por lo que sintetizar la información solicitada por la docente practicante no fue problema para ellos.</p> <p>Sin embargo, algunos estudiantes tuvieron inconvenientes para ubicar al personaje principal en este capítulo, ya que éste, el personaje principal era también quien narraba los hechos, recordando su infancia, por lo que muchos estudiantes lo confundieron con otro personaje nuevo.</p> <p>Conexión entre personajes y sucesos</p>

realizados por algunos estudiantes, y a manera de conversatorio se corrige y contextualiza la idea principal del capítulo y de la relevancia de los personajes encontrados en el mismo.	
---	--

Anexo 5.2 Segunda fase: inferencia referencial

Diario de campo 6

Fecha: 25 de octubre de 2017

Objetivo:

- Elaboran ideas nuevas a partir de un texto y sus conocimientos previos

Procedimiento	Análisis
Los estudiantes llegan al salón y se ubican en sus puestos asignados. (4 estudiantes por mesa) Cuando los estudiantes finalmente se ubican en sus asientos, se disponen a leer durante los 15 minutos de lectura silenciosa planeados en la institución a todos los estudiantes del plantel educativo.	Los estudiantes ya tienen el hábito de iniciar la lectura silenciosa, ya que esta se realiza todos los días durante los mismos 15 minutos.
Terminada la lectura de silenciosa, la docente practicante les hace entrega de un pequeño taller en donde los estudiantes deben organizar en secuencia los resúmenes de los capítulos leídos hasta el momento. Luego se procedió con la lectura del cuarto capítulo de Scorpion City de Mario Mendoza, titulado “La zona” Finalizada la lectura, se les pide a los estudiantes que respondan la siguiente pregunta: ¿A qué se refiere el autor con “la zona”? Los estudiantes, en forma oral dan su respuesta argumentando que esto se debe a que, en el texto, el personaje principal recorre la zona del centro de la ciudad de Bogotá, y que es esta zona a la que el autor hace referencia, pues es un lugar feo, peligroso, lleno de vicios y personas con vidas muy difíciles (drogadictos y prostitutas) Sin embargo, la clase se ve interrumpida por un simulacro de evacuación. Por lo que el aula de clase tiene que ser evacuada lo antes posible, y los estudiantes se deben dirigir en el patio principal del colegio. Así es como finaliza la clase.	A pesar de que los estudiantes se encuentran motivados por el contenido de la lectura, todavía se les dificulta captar el propósito del autor en el texto, ya que, en realidad, a lo que el autor se refiere con “la zona” es a todos aquellos vicios de los que las personas no pueden salir. Sin embargo, se espera retomar este análisis en la siguiente sesión.

Diario de campo 7

Fecha: 01 de noviembre de 2017

Objetivo:

- Compara las ideas principales de un texto (canción) con las ideas principales del texto literario Scorpion City de Mario Mendoza.
- Elaboren ideas nuevas a partir de un texto y sus conocimientos previos

Procedimiento	Análisis
Los estudiantes llegan al salón y se ubican en sus puestos asignados. (4 estudiantes por mesa) Cuando los estudiantes finalmente se ubican en sus asientos, se disponen a leer durante los 15 minutos de lectura silenciosa planeados en la institución a todos los estudiantes del plantel educativo.	Esta vez los estudiantes se encuentran un poco dispersos, pues la mayoría de los estudiantes no siguen la lectura silenciosa, ya sea porque les aburre o porque no trajeron su libro para leer.
Terminado el periodo de lectura silenciosa se procede a dar inicio a la clase.	Se puede decir que, al realizar el resumen

<p>Para esta ocasión, se les entrega a los estudiantes unas hojas en donde pueden leer el resumen del capítulo 4 del libro. Sin embargo, éste se encuentra en desorden y los estudiantes deben trabajar en grupo para organizarlo.</p> <p>Para ello, los estudiantes leen cada párrafo que compone el resumen y en su segunda lectura, se dedican a darle el orden que corresponde.</p> <p>Ahora, teniendo en cuenta dicho resumen ya ordenado. Los estudiantes deben analizar el pequeño texto y agregar o quitar información, con el fin de completar o aclarar el resumen. Esto lo hacen de manera individual.</p> <p>Luego, se les pregunta a los estudiantes ¿Por qué creen que el cuarto capítulo se titula “La zona”? es decir, ¿A qué creen que el autor quiere hacer referencia al llamar así este capítulo? Los estudiantes responden esto en la misma hoja que realizaron el resumen. Luego de unos minutos se socializan las respuestas.</p> <p>Después, se reproduce una canción titulada “Sustanciados” del grupo de rap llamado Todo copas. Los estudiantes deben prestar atención a la letra de la canción y responder la siguiente pregunta: ¿Qué relación puede tener la canción con el cuarto capítulo del libro Scorpion City de Mario Mendoza? La canción se reproduce dos veces, con el fin de que los estudiantes tengan más oportunidades de recolectar información, para ellos relevante, y poder dar respuesta a la pregunta. Mientras suena la canción, los estudiantes se ven interesados, contentos y escriben sus ideas en la hoja.</p> <p>Para finalizar la sesión, se les pide a los estudiantes que de manera voluntaria expliquen la relación que encontraron entre el texto y la canción.</p>	<p>del cuarto capítulo, los estudiantes se ven confiados, puesto que entendieron la lectura. No tuvieron dificultades para realizar el resumen con sus propias palabras, e incluso, algunos de ellos agregaron información que recordaron del mismo capítulo.</p> <p>Ahora bien, teniendo en cuenta la actividad con la canción, se puede decir que ésta permitió captar el interés de los estudiantes, y generar en ellos ideas nuevas que les permitió relacionar el texto con la canción, e incluso dar su propia opinión sobre el tema.</p>
--	---

Diario de campo 8

Fecha: 08 de noviembre de 2017

Objetivo:

- Elaboren ideas nuevas a partir de un texto y sus conocimientos previos

Procedimiento	Análisis
<p>Los estudiantes llegan al salón y se ubican en sus puestos asignados. (4 estudiantes por mesa)</p> <p>Cuando los estudiantes finalmente se ubican en sus asientos, se disponen a leer durante los 15 minutos de lectura silenciosa planeados en la institución a todos los estudiantes del plantel educativo.</p>	
<p>En esta ocasión, se les pide a los estudiantes que se dirijan al auditorio, pues para la clase de hoy se dispondrá del video beam. Una vez en el auditorio, los estudiantes se organizan en mesas individuales. Luego se les pide que respondan la pregunta: ¿Qué es una tribu? De manera voluntaria, los estudiantes dan su opinión teniendo en cuenta lo que consultaron sobre esto.</p>	<p>Teniendo en cuenta el comportamiento de los estudiantes el día de hoy, se puede decir, que a ellos les afecta el cambio de salón, y la distribución de manera individual de los mismos, pues ya están</p>

<p>Finalizada la socialización de este concepto, se procede a la lectura del quinto capítulo titulado “La tribu”. Se les pide a los estudiantes que lean en voz alta, uno por uno y cuando consideren, le pueden ceder la lectura a otro compañero. Sin embargo, en el transcurso de esta lectura, los estudiantes se ven muy distraídos, hablan muy duro y buscan llamar la atención de sus compañeros. Debido a estas constantes interrupciones, no se logra terminar la lectura del capítulo, como tampoco, se puede hacer uso del video beam, pues el tiempo se acaba y los estudiantes deben recibir su refrigerio y salir a descanso.</p>	<p>acostumbrados a estar en grupos y hacer las actividades de manera grupal. Esto también se puede ver reflejado el día 11 de octubre de 2017 (diario de campo 5) ya que ese día también se les hizo cambio de salón y en éste, se contaba con puestos individuales.</p> <p>El estar alejados de sus compañeros, provocó distracción, aburrimiento y desconcentración por parte de los estudiantes hacia la lectura, por lo que no fue posible terminarla, a pesar que prácticamente, se dispuso de casi una hora para leerla. Además, el traslado del salón al auditorio también quitó tiempo esencial para la lectura.</p>
---	--

Diario de campo 9

Fecha: 15 de noviembre de 2017

Objetivo:

- Elaboren ideas nuevas a partir de un texto y sus conocimientos previos

Procedimiento	Análisis
<p>Los estudiantes llegan al salón y se ubican en sus puestos asignados. (4 estudiantes por mesa)</p> <p>Cuando los estudiantes finalmente se ubican en sus asientos, se disponen a leer durante los 15 minutos de lectura silenciosa planeados en la institución a todos los estudiantes del plantel educativo.</p>	<p>A pesar que la mayoría de los estudiantes ya tienen el hábito de leer durante los primeros 15 minutos de la clase, su proceso de lectura es monótono, sin refuerzo o propósito aparente, ya que no se realiza ninguna actividad que refuerce la lectura que hacen los estudiantes, incluso algunos ya no traen sus libros, prefieren estar sentados o recostados en sus asientos.</p>
<p>Finalizada la sesión de lectura silenciosa, se les pide a los estudiantes que hablen de forma voluntaria acerca de la tarea que se les dejó hace ocho días, en donde debían hacer un comentario sobre el papel que cumplen los policías en el quinto capítulo del libro. Algunos estudiantes hicieron un resumen de lo leído la clase pasada, mientras que otros si respondieron a la tarea. Finalmente, la mayoría de los estudiantes dieron su opinión acerca de lo que creían era la función que el autor le había dado a los policías en dicho capítulo.</p> <p>Se encuentran visiones diferentes con respecto a los policías. Algunos estudiantes los consideran personas honradas y modelos a seguir en la</p>	<p>Se espera que los estudiantes logren elaborar ideas nuevas a partir del título del capítulo (la tribu) con base en los personajes presentados en el mismo y su contraste con los mismos, en la vida real.</p> <p>Con base en las opiniones y comentarios de los estudiantes, se puede decir que efectivamente este objetivo se cumple puesto que los estudiantes efectivamente remiten a sus conocimientos previos (de la vida real) para emitir un juicio con respecto al papel que el</p>

vida real, porque son honestos y hacen cumplir la ley, mientras que otros los ven como seres malos (en el texto) porque hacen cosas malas como matar, aterrorizar y maltratar a personas inocentes y pobres.

Luego, se procede con la continuación de la lectura. En algunas ocasiones la docente practicante les hacía preguntas sobre la lectura, con el fin de reforzar la lectura con las opiniones de los estudiantes.

Se da fin a la lectura del quinto capítulo, y con éste se finaliza el texto titulado Escorpio City del escritor Mario Mendoza.

Para terminar con la sesión de clase, se les pide a los estudiantes que, de manera grupal, realicen un cuadro comparativo teniendo en cuenta los personajes presentados en el texto (policías, prostitutas, recicladores y medios de comunicación) y los comparen con los que ven en la vida real, es decir, deben dar cuenta de semejanzas o diferencias entre estos personajes en la vida real y la ficción del texto.

La clase termina con la recolección de los cuadros comparativos.

autor le dio a los diversos personajes, entre ellos a los policías.

A medida que se va leyendo, los mismos estudiantes se cuestionan ciertos comportamientos narrados en el texto, algunos no creen que lo que se narra en el texto pueda pasar en la vida real, no lo podrían creer, mientras que otros, si creen que algo de lo escrito en el texto pueda ser tomado de la vida real, ya sea por opiniones o vivencias personales con respecto a algunos personajes (como los policías, los medios de comunicación) inevitablemente los mismos estudiantes se preguntan y opinan abiertamente al respecto.

Anexo 5.3 Tercera fase: inferencias textuales

Curso: 805

Diario de campo 10

Fecha:

Objetivo:

- Identificar la idea global del texto.
- Relacionar contenidos específicos que se presentan en el texto con la idea global del mismo.

Procedimiento	Análisis
Los estudiantes se ubican en sus asientos asignados	
<p>A continuación, se les pide que digan lo que recuerdan sobre literatura indígena la clase anterior con la profesora titular. Los estudiantes poco a poco van recordando y participando en la clase.</p> <p>Finalizada la socialización, se les hace entrega del texto titulado “La creación de los hombres de maíz” el cual es leído en voz alta.</p> <p>Finalizada la lectura, se les pide a los estudiantes que realicen el siguiente taller:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar personajes principales y palabras claves en el texto 2. En un párrafo de 8 líneas, resumir el texto (teniendo en cuenta las palabras claves) 3. ¿Qué características de literatura indígena encuentra en el texto? <p>Reflexión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Existe relación entre el texto y nuestro conocimiento sobre el origen del hombre? 2. ¿Por qué en el texto se enfatiza en la presencia del maíz, el gato del monte, el coyote, la cotorra y el cuervo? <p>En ocasiones, los estudiantes le hacen preguntas a la docente practicante, en</p>	<p>La lectura en voz alta permite que los estudiantes recolecten más información sobre el texto, puesto que se obligan a sí mismos a enfocarse exclusivamente en el texto.</p> <p>Los estudiantes nuevos en la práctica presentan varios vacíos en cuanto a la comprensión de textos, la identificación de personajes y conceptos en el mismo, como tampoco entendían como podían comparar ideas principales de un texto con otro o con sus conocimientos previos, en contraste con los estudiantes que ya se ha tenido un proceso en la práctica,</p>

especial los alumnos que no habían tenido clase con ella anteriormente, entre sus preguntas están: ¿qué son palabras clave? ¿Cómo se hace un resumen? Así como la explicación de cómo podían relacionar sus conocimientos con el texto, pues ellos no entendían cómo hacer eso.

La clase termina con la recolección del taller, Sin embargo, algunos de los estudiantes no alcanzaron a terminarlo.

puesto que a ellos no se les evidenció tener inquietudes al respecto. Sino que se sentían seguros en lo que debían hacer.

Diario de campo 11

Fecha: 28 de febrero de 2018

Objetivo:

- Identificar la idea global del texto.
- Relacionar contenidos específicos que se presentan en el texto con la idea global del mismo.

Procedimiento	Análisis
Los estudiantes se ubican en sus asientos asignados.	
<p>Luego, se les hace entrega de un texto “Los niños y su relación con los celulares” cual deben leer de manera individual.</p> <p>Finalizada la lectura, se les pide a los estudiantes que respondan las siguientes preguntas en pequeños grupos de 5- 6 estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿El autor está a favor o en contra del uso de celulares inteligentes a niños? Si/ No ¿por qué? • ¿Qué quiere decir el autor con “móviles inteligentes”? • Según su propia experiencia, ¿A qué servicios puede acceder un joven de 11- 12 años desde su móvil? La palabra “ocio” puede ser reemplazada por: a. Entretenimiento. b. Obligación c. Educación d. Pereza <p>Terminado el taller propuesto por los estudiantes, se socializan las respuestas con el fin de analizar la expresión/ comentarios de los estudiantes al respecto. El ambiente que se presenta en la clase permite además que los estudiantes se sientan libres de dar sus opiniones, sin temor alguno.</p> <p>Con esta socialización, se da por terminada la clase. Los estudiantes entregan el taller y salen del salón</p>	<p>Los estudiantes se expresan mejor de forma oral , son mas abiertos y sinceros a la hora de abordar cierto tipo de temas como pornografía, infidelidad, falta de privacidad, ya que argumentan que muchas veces el internet es un medio que les sirve a los jóvenes para verse involucrados en dichos temas, ya sea por curiosidad o por la “seguridad” que brinda este medio, ya que es, de cierta manera, más impersonal.</p> <p>También se puede ver interés en los estudiantes a la hora de abortar este tipo de lecturas pues, al tener cercanía, y verse involucrados, su punto de vista es más amplio y personal, tanto, que algunos de los estudiantes afirman no haber tenido acceso a este medio desde hace poco, a pesar de poder llegar a ser burla de los demás.</p>

Diario de campo 12

Fecha: 07 de marzo de 2018

Objetivo:

- Identificar la idea global del texto.
- Relacionar contenidos específicos que se presentan en el texto con la idea global del mismo.

Procedimiento	Análisis
Los estudiantes se ubican en sus asientos	
<p>Se les pide que respondan la siguiente pregunta: ¿Cuál es la función de la mujer en la sociedad?</p> <p>A la cual, muchas de las estudiantes, probablemente por su contexto dan la siguiente respuesta, “para tener hijos”</p> <p>Sin embargo, a dicha respuesta, otras estudiantes la refutan argumentando que “nosotras no estamos hechas solo para eso, también podemos hacer muchas más cosas” dando ejemplos de: trabajar, salir adelante, ser independientes, e incluso, madres solteras.</p> <p>Luego, se les pide que realicen la lectura “El trágico origen del 8 de marzo como el Día Internacional de la Mujer” y a partir de esta lectura, se analizó nuevamente el rol de la mujer.</p> <p>Esta vez, para capturar la idea principal del texto, se les pide a los estudiantes que realicen un dibujo alusivo al texto y una pequeña descripción de este.</p> <p>Se finaliza la clase con una pequeña socialización acerca del tema de la lectura y la interpretación que realizaron los estudiantes, en la cual se evidencia la presencia de opiniones sobre el” punto de vista” de una madre soltera (como muchas de las madres de los estudiantes) como también el rechazo a dicha tragedia (que conmemora el día internacional de la mujer)</p>	<p>Al poner en el contexto real de los estudiantes, involucrando a sus mamás (como mujeres trabajadoras), exponiendo un poco el machismo en el que han sido educados, genera en ellos controversia, discusión y debate, destacando el punto de vista personal de los estudiantes, dando argumentos desde su experiencia, logrando así que la lectura fuera amena, divertida y aportadora de conocimiento.</p> <p>Las representaciones gráficas elaboradas por los estudiantes permitieron, de forma general, evidenciar la idea global del texto, e incluso, ciertas connotaciones críticas por parte de los alumnos.</p>

Anexo 6: lecturas

6.1 Scorpio City- Mario Mendoza

6.2 La creación de los hombres de maíz

6.3 Textos de comprensión lectora para secundaria Texto 1: Los niños y su relación con los celulares

6.4 El trágico origen del 8 de marzo como el Día Internacional de la Mujer.

6.5 Todo Copas (Productor). (2017) Sustanciados. Recuperado de: <https://youtu.be/yJ3MP3rZSQk>

Anexo 7: Consentimiento informado

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: Universidad Pedagógica Nacional

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Pablo Roberto Sepúlveda Cruz

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: Juan Pablo Sepúlveda S.

Nº Identificación: 79456631 de BTA. Fecha: 2017-11-29