

LA LECTURA DIALÓGICA EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA INFERENCIAL

Sergio Esteban Moreno Hernandez

Monografía para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en
Humanidades: Español e Inglés

Asesora

EMPERATRIZ ARDILA E

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ, D.C.
2017

Página de aceptación


Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado


Bogotá D.C., noviembre de 2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>RECONOCIENDO AL TALENTO</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 81

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La lectura dialógica en la comprensión de lectura inferencial
Autor(es)	Moreno Hernández, Sergio Esteban
Director	Ardila Escobar, Emperatriz
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017, 81 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	LECTURA DIALÓGICA, INFERENCIALIDAD, COMPRENSIÓN, PREGUNTAS, ENUNCIADOS.


2. Descripción
<p>Este trabajo de grado presenta la investigación-acción realizada en el grado 7° de la IED Gustavo Morales Morales, jornada de la mañana, a partir de la implementación de una propuesta pedagógica basada en el uso de la lectura dialógica con el fin de incidir en la comprensión de lectura inferencial de los estudiantes. Se encontró que a pesar de que en la institución se llevan a cabo sesiones diarias de lectura, los estudiantes se hacia la lectura y por esta razón presentan a menudo dificultades en la comprensión de lectura sobre todo a nivel inferencial. Por eso, es importante contemplar otras dinámicas de lectura en el aula, utilizando lecturas apropiadas a su edad y preguntas que propicien la participación de los estudiantes, de este modo se aporta tanto a la comprensión de lectura como fomentar una actitud diferente sobre la lectura y las actividades escolares.</p>

3. Fuentes
<p>Aguilar, C., Alonso, M., Padrós, M., y Pulido, M. (2009) Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67.</p> <p>Álvarez, C., González, L., y Larrinaga, A. (2013) Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. Tabanque: revista pedagógica, 26.</p> <p>Arenas, R., Chavarro, Y., Díaz, C., Jaramillo, Y., Nevado, N., y Rodríguez, J. (2012) Las prácticas de lectura en voz alta, de literatura en la escuela y su incidencia en los procesos de oralidad, lectura y escritura. Universidad San Buenaventura, Bogotá.</p> <p>Ayala, C. (2014) El efecto de la estrategia de la lectura dialógica en el vocabulario de niños de 3 años de edad: Un estudio de caso. Universidad San Francisco de Quito, Quito.</p> <p>Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004) Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona, España: Graó.</p> <p>Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2005) Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REVISANDO AL TERRESTRE</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 81

- Brannon, D., y Dauksas, L. (2012) Studying the effect dialogic reading has on family members' verbal interactions during shared reading. *Srate Journal*, 21.
- Carreño, A., Chaves, M., y Lombana, M. (2015) Leer literatura para hablar de nosotros: dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994) *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Editorial Grao
- García, E. (1993) *La comprensión de textos: Modelo de procesamiento y estrategias de mejora*. Didáctica, 5.
- Gordillo, A., y Flórez, M. (2009) Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas*, 53.
- Elosua, M. (2000) *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*. Madrid, España: Sanz y Torres.
- Escudero Domínguez, I. (2010). *Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7.
- Estrada, J. (2012) *Dialogic reading in reading aloud activities: insights from implementation and effects on reading abilities and attitudes*. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Estupiñán, M., Olave, G., y Rojas, I. *La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la educación superior*. Risaralda, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Galeano, M. (2004) *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gutiérrez, R. (2016) *Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria*. Universidad de Alicante, Provincia de Alicante.
- Ibáñez, S. (2012) *Aprendizaje recíproco en la comprensión lectora de textos con niños de cuarto de primaria*. Universidad Internacional de la Rioja, Logroño.
- Ibargutxi, L. (2013) *Tertulias literarias dialógicas para la comprensión lectora en niños de sexto de primaria*. Universidad Internacional de la Rioja, Bilbao.
- Jiménez, J., y O'Shanahan, I. (2008) *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa*. *Revista Ibero-Americana*, 25.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1994) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kabalen, D., y De Sánchez, M. (1998) *La lectura analítico-crítica: Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Kalman, J. (2008). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46.
- Kenneths, G. (1982) *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En: Ferreiro, E., y Gómez, M. (Ed.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de*

- lectura y escritura. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.
- Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza, A. (2003) Didáctica de la lengua y la literatura para primaria. Madrid, España: Pearson educación.
- Michener, C. (2014) Features of Dialogic Instruction in Upper Elementary Classrooms and their Relationships to Student Reading Comprehension. Boston College University, Boston.
- Muñoz, B., y Anwandter, A. Manual de lectura temprana compartida: ¿Por qué es importante y cómo leer con niños y niñas de 0 a 7 años? Santiago de Chile, Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Niño, J. (1998) Fútbol, goles y girasoles. Bogotá, Colombia: Panamericana.
- Ospina, E. (2004) Lectura en voz alta: vestíbulo para la comprensión lectora. (Tesis especialización). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Parra, M. (1999) Espacio literario, espacio pedagógico: límites y confluencias. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Parodi, G. (2014). Comprensión de textos escritos: la teoría de la comunicabilidad. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Pérez, J. (2005) Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. Revista de educación. Madrid: España.
- Quitán, S. (2013) Papel del diálogo como estrategia oral en la comprensión de textos expositivos en ambientes de aprendizaje b-learning. Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Escuela Normal Superior María Montessori, Bogotá.
- Quintero, Y., Molina, C., y Vera, D. (2010) “Hojas y mariposas”: propuesta de un club de lectura como estrategia didáctica para desarrollar habilidades cognitivas que permitan el mejoramiento de la comprensión lectora en los niños de los grados tercero a quinto de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Juan Luis Londoño de la Salle. Universidad de la Salle, Bogotá.
- Rathvon, N. (2008) Effective school interventions: Evidence-Based strategies for improving student outcomes. Nueva York, Estados Unidos: Guilford Press.
- Reyes, Y. (1995) El terror de sexto B. Bogotá, Colombia: Editorial Santillana.
- Rojas, M. (2010) Cada uno con su cuento: Antología comentada de relatos de escritores colombianos contemporáneos. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Salinas, A. (2010) Desarrollo de la comprensión narrativa a través de la lectura compartida utilizando preguntas de inferencia en niños preescolares. Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.
- Solé, I. (2000) Estrategias de lectura. Barcelona, España: Graó.
- Solé, M. (2012) Guías de lectura contextualizada. Guayana, Venezuela: Artículos Arbitrados. Universidad Nacional Experimental de Guayana.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>RECONOCIENDO AL MAESTRO</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 81

- Soler, M. (2003) Lectura dialógica: la comunidad como entorno alfabetizador. En Teberosky, A. y Soler, M. Teberosky, A. y Soler, M. (Ed.) Contextos de alfabetización inicial (p. 47 - 63). Barcelona, España: Universidad de Barcelona
- Soriano-Ferrer, M., Soriano-Ferrer, E., Félix-Mateo, V. Arocas-Sanchís, E., y García-Valls, J. (2009) Enseñanza recíproca: ¿incide la modalidad de agrupamiento de los alumnos sobre la autorregulación de la comprensión? Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Tapia, M. (2015) El uso del aprendizaje dialógico para desarrollar el proceso de lectoescritura en niños de tercero de preescolar. Universidad Pedagógica Nacional de México, Ciudad de México.
- Tardaguila-Harth, J. (2007) Assessing the effects of dialogic reading on the oral language skills of migrant preschoolers at risk for reading difficulties. University of Florida, Gainesville.
- Taylor, M. (2002) Action Research in Workplace Education: A Handbook for Literacy Instructors. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462557.pdf>
- Torrego, A. (2013) La educación literaria y las tertulias literarias dialógicas: la tertulia del CEIP la pradera de Valsain (Segovia). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Torres, E. (2004) La lectura en voz alta. (Tesis especialización). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Viramonte, M. (2008) Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales. Buenos Aires, Argentina: Colihue.


4. Contenidos

Este trabajo de grado se divide en siete capítulos. El primero corresponde al problema donde se presenta la contextualización de la institución y la caracterización de los estudiantes, además, el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación. En el segundo capítulo, se encuentra el marco de referencia que contempla los antecedentes con las investigaciones, artículos y estudios relacionados con el tema de esta investigación, y el marco teórico con los autores en los que se apoya el proyecto. El tercero hace referencia al diseño metodológico en el cual se menciona tanto el tipo y el enfoque de investigación, como las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recoger la información, y la población con la cual se trabajó. En el cuarto se presentan las fases desarrolladas en la investigación de acuerdo con las fases que propone la investigación-acción, y se describe la propuesta de intervención.

El quinto capítulo se refiere al análisis e interpretación de la información. Y el seis está relacionado con los resultados encontrados. Y el siete, las conclusiones y recomendaciones.

5. Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativo desde el enfoque de investigación-acción pues se busca a través de una propuesta de intervención pedagógica incidir en la comprensión de lectura inferencial de los estudiantes del grado 7°. Se utilizó la técnica de observación no participante, los diarios de campo, las encuestas y las pruebas diagnósticas para la recolección de datos, que sirvieron para definir el problema de investigación y diseñar la propuesta de intervención pedagógica.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revelando el aprendizaje</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 81	

6. Conclusiones
<p>El resultado de la implementación de esta investigación permitió determinar cómo la generación de inferencias a partir de la lectura dialógica influyó en los procesos comprensión de lectura inferencial de los estudiantes. Se evidenció que en la dinámica de la lectura dialógica el uso de las preguntas tanto del docente como de los estudiantes resultan fundamentales para la generación de las inferencias, pues estas son las que propician la producción de enunciados a partir de los cuales se genera una comprensión conjunta.</p> <p>La pregunta generadora de enunciados formulada por el docente o por un estudiante, es muy importante para propiciar los enunciados en los que las comprensiones de los estudiantes se materializan, las cuales se ven fortalecidas desde las discusiones. Asimismo, este tipo de pregunta permite que los estudiantes establezcan relaciones con el texto y activen conocimientos que se encuentran en su modelo mental.</p> <p>Las preguntas que activan puntos de vista favorecen la generación de inferencias argumentativas en los estudiantes, pues logran evidenciar sus cosmovisiones, las cuales ayudan a identificar en el texto juicios de valor, arquetipos y universales.</p> <p>Las inferencias causales generadas también por preguntas de punto de vista, contribuyen a que los estudiantes identifiquen la macroestructura y las ideas principales, de los textos abordados, desde las enunciaciones producidas por ellos sobre el porqué de los hechos.</p> <p>Las preguntas que activan la experiencia y puntos de vista de los estudiantes aportan en la generación de la inferencia perceptiva-cognitiva, la cual permite que ellos relacionen el texto con el contexto, proceso que los acerca al nivel crítico de lectura, ya que relacionan su conocimiento pragmático y semántico con la información leída.</p> <p>La experiencia de los estudiantes con las actividades de lectura a nivel literal favorece la generación de inferencias anafóricas.</p> <p>Los temas de las lecturas abordadas son definitivos en la generación de inferencias, pues si son cercanos a la experiencia de los estudiantes, estos activan sus conocimientos previos, los cuales les permiten establecer las conexiones entre el conocimiento dado y el conocimiento nuevo.</p> <p>La dinámica dialógica, posibilita el análisis conjunto del texto abordado a partir de las comprensiones que se expresan en los enunciados. En esta dinámica se enriquece tanto las comprensiones individuales como la comprensión conjunta en una relación dialéctica.</p> <p>La metodología de lo dialógico establece unos roles distintos a los que están habituados los estudiantes, ya que en esta dinámica se crea una comunidad de aprendizaje, en donde el docente como los estudiantes participan en las mismas condiciones, cada uno aporta desde sus saberes a la comprensión conjunta. Además, se crea un compromiso individual dado que cada uno para participar tiene que leer y analizar lo leído, de este modo se va fortaleciendo una autonomía consciente que redundará en un cambio de actitud hacia la lectura.</p>

Elaborado por:	MORENO HERNÁNDEZ, Sergio Esteban		
Revisado por:	ARDILA ESCOBAR, Emperatriz		
Fecha de elaboración del Resumen:	18	10	2017

Resumen ejecutivo

Proyecto de investigación acción que a través de una propuesta de intervención pedagógica basada en la lectura dialógica busca incidir en la comprensión de lectura inferencial de estudiantes de grado 7° del IED Gustavo Morales Morales jornada de la mañana. Con el fin de responder a este propósito, este proyecto utiliza como estrategia didáctica diversos tipos de preguntas que propician enunciados en la oralidad desde donde los estudiantes generan los tipos de inferencias que contribuyen en su comprensión de lectura inferencial. Los resultados mostraron que tanto las preguntas como los temas de los textos leídos en la lectura dialógica favorecen la generación de inferencias porque activa los conocimientos previos tanto escolares como culturales, y las experiencias, así como los puntos de vista y argumentos. Asimismo, la dinámica de participación que propicia este tipo de lectura enriquece, por un lado, tanto la comprensión conjunta como la comprensión individual, como la actitud de los estudiantes frente a la lectura y las actividades de aprendizaje.

Palabras claves: Lectura dialógica, inferencialidad, comprensión, preguntas, enunciados.

Abstract

Action research project that, through a proposal of pedagogical intervention based on the dialogic reading, aims at influencing the reading comprehension of seventh grade students of IED Gustavo Morales Morales morning session. In order to respond to this purpose, this project uses, as a didactic strategy, several kinds of questions that lead to utterances in orality from which students generate the kinds of inferences that contribute to their understanding of inferential reading. The results showed that both, the questions and the topics of the texts read in the dialogic reading, enhance the generation of inferences because they activate previous academic and cultural knowledge and experiences, as well as points of view and arguments.

Likewise, the dynamics of participation fostered by this type of reading enriches, on the one hand, both joint and individual understanding, such as students' attitude towards reading and learning activities.

KEY WORDS: Dialogical reading, inferentiality, comprehension, questions, statements.

Contenido

1. Capítulo 1: Problema	5
1.1 Contextualización	5
1.1.1 Localidad.....	5
1.1.2 Institución	5
1.1.3 Lo académico: Proyecto Educativo Institucional (PEI).....	6
1.2 Caracterización de los estudiantes.....	7
1.2.1 Diagnóstico	10
1.3 Planteamiento del problema	11
1.4 Pregunta problema.....	14
1.5 Objetivos.....	14
1.5.1 Objetivo general.....	14
1.5.2 Objetivos específicos	14
1.6. Justificación.....	15
2. Capítulo 2: Marco de referencia	17
2.1 Antecedentes.....	17
2.2 Marco teórico.....	21
2.2.1 Comprensión de lectura	22
2.2.2 Comprensión de lectura inferencial	24
2.2.3 Leer	27
2.2.4 Lectura dialógica.....	28
3. Capítulo 3: Diseño metodológico	31

3.1 Tipo de investigación	31
3.2 Enfoque de investigación acción	31
3.3 Técnicas	32
3.4 Instrumentos	33
3.4 Matriz Categorial.....	33
3.5 Población	34
4. Capítulo 4: Fases de la investigación	35
4.1 Fases implementadas	35
4.2 Cronograma	35
4.3 Propuesta de intervención.....	36
5. Capítulo 5: Organización y análisis de la información.....	38
5.1 Organización de la información	38
5.1.1 Categorización y codificación de la información.....	38
5.1.2 Clasificación y ordenación de la información:	41
5.1.3 Análisis de la información.....	42
6. Capítulo 6: Resultados.	46
7. Capítulo 7: Conclusiones	61
Bibliografía	64
Anexos	69

1. Capítulo 1: Problema

1.1 Contextualización

1.1.1 Localidad

La IED colegio Gustavo Morales Morales se encuentra ubicada en la localidad 11 de Suba en Bogotá. Esta localidad, limita al sur con las localidades de Engativá y Barrios Unidos, al norte con Chía, al este con la localidad de Usaquén y al oeste con Cota. Es una de las más grandes y pobladas de la capital, pues cuenta con aproximadamente el 14,9% por ciento de la población total de Bogotá. (Secretaría de educación, 2015).

El colegio se encuentra ubicado en el barrio Prado Veraniego, el cual se caracteriza por ser un sector residencial y comercial estrato 3, con un número importante de establecimientos comerciales en las vías principales del barrio.

1.1.2 Institución

La institución se encuentra ubicada en la calle 129 con carrera 55. Es de carácter oficial, y mixta, ofrece los niveles de escolar, primaria y bachillerato en las jornadas de la mañana y tarde. El colegio funciona en dos sedes: en la sede A en la cual se realizó esta investigación se encuentra la secundaria, y en la sede B primaria.

La sede A cuenta con dos edificaciones de dos plantas: en una se localiza la rectoría, coordinaciones, orientación y secretarías, en la otra, las aulas de clase, las cuales están organizadas por áreas, lo que implica que las clases se hagan de forma rotativa. Cada salón de clase posee televisor, mesas para grupos de 4 o 5 estudiantes, y un mueble para guardar diversos materiales para el trabajo en las clases con los estudiantes.

El colegio cuenta con laboratorio de química y física ubicado en el área del primer piso del colegio, aula de tecnología y biblioteca, las cuales están bien dotadas de computadores, y otros artefactos electrónicos, y una cafetería.

Posee un espacio amplio donde se encuentra las canchas deportivas en las cuales se desarrollan las clases de educación física, además es el lugar en el cual los estudiantes permanecen en la hora de descanso.

1.1.3 Lo académico: Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El PEI de la institución: Comunicación fundamento del ser humano, se orienta a la formación de las competencias comunicativas de los estudiantes como fundamento del cambio social y de la formación ciudadana. Por eso su misión se enfoca en formar sujetos sociales idóneos para vivir en una sociedad que requiere personas con valores, competentes académica y laboralmente, seres políticos y críticos que sean ejemplo para las personas a su alrededor. Y su visión apunta a que para el año 2020, los estudiantes sean reconocidos como personas competentes y comprometidas con su vida académica y esto apoye su desarrollo social.

El colegio inicia en el año 2015 el proyecto de fortalecimiento de la media: con un proyecto en comunicación en TICS y medios audiovisuales, auspiciado por la Secretaría de Educación, y con la Fundación Misioneros Divina Redención San Felipe Neri (FUMDIR) quienes ofertan programas con el SENA, que le ha permitido a los estudiantes tener una amplia oferta educativa en pro de su proyecto de vida.

Cuenta además con un proyecto relacionado con el fortalecimiento del idioma inglés adelantado por la Universidad Santo Tomás los sábados, con el fin de ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia en esta lengua.

Otro proyecto, importante es el PILEO (Proyecto institucional de lecto-escritura-oralidad), que tiene como objetivo mejorar estas habilidades, a partir de actividades que una vez a la semana realiza cada asignatura, direccionada por los docentes del área de español.

Además, el colegio tiene una emisora coordinada por los estudiantes, la cual funciona con programación musical en los descansos y actividades lúdicas; un periódico escolar en el

que se publican eventos escolares de interés; un blog y una página web en la que se comparten notas, tareas y otro tipo de mensajes de tipo normativo del colegio

El plan de estudios para el grado 7º está organizado para ser desarrollado a lo largo de tres trimestres académicos, bajo el nombre el tren de la armonía – la familia. Cada semestre tiene su propio logro, contenidos, estrategias curriculares y evaluación, direccionando esto desde tres planos en los que se piensan y ejecutan las actividades: cognitivo, comunicativo y socioafectivo.

1.2 Caracterización de los estudiantes

La caracterización de los estudiantes se realizó a partir de un proceso de observación llevado a cabo durante el segundo semestre del 2016, el cual tenía como objetivo indagar sobre las dinámicas de la clase de lengua castellana, y de la aplicación de una encuesta que tenía como propósito explorar aspectos de orden familiar, personal y académico (Ver anexo 1).

De acuerdo con los datos obtenidos de la encuesta se encontró que el curso estaba conformado por 37 estudiantes, 26 hombres y 11 mujeres, con edades entre los 12 a 14 años. La mayoría vivían en barrios de la localidad, como Ciudad Jardín (39%), Suba (34,1%), Prado Veraniego (19,5%), Colina Campestre (4,9%) y Ciudad Hunza (2,5%).

Con respecto a lo familiar, el 36,6% vivían en familias nucleares, el 29,3% en monoparental, el 21,9% en extensas, el 9,7% en ensamblada y el 2,5% no respondieron. En cuanto al nivel educativo de los padres el 56.1% señaló que los padres tenían el bachillerato, el 4,9% primaria y 2,5% un técnico o tecnólogo, el 36,5% no respondió en su mayoría porque no convivían con su padre o porque desconocen dicho dato. Por el lado de la madre, el 58,4% respondieron que tenían bachillerato 7,4% la primaria y un 4,9% un técnico o tecnólogo, un 29,3% no respondieron. En relación con el acudiente, un 56,1% de la población tiene como

acudiente a su madre, seguidos por 24,4% al padre, el 9,8% a los abuelos, el 4,7 a los hermanos y el 2,5 a primos y en igual proporción a padrastros.

Sobre lo académico, con respecto a la asignatura que les iba mejor, el 24,4% indicó que era informática, el 21,2% español, el 14,6% inglés, el 12,2% matemáticas, el 9,7% biología, el 7,3% sociales, el 5,6% educación física, el 2,5% geometría y 2,5% artes. Y en cuanto al asignatura que les iba peor, en primer lugar señalaron matemáticas (39%), religión (31,8%), inglés (12,2%), biología (7,3%), sociales (4,7%), geometría (2,5%) y español (2,5%).

Con relación a la realización de su trabajo escolar, si lo realizaban solos o acompañados, el 65,85% respondió que lo llevaban a cabo solos, y el 34,15% acompañado. Sobre el acompañamiento en el desarrollo de las tareas el 34,1% señaló que quien los apoyaba era la mamá, el 14,6% los hermanos y 12,3% el padre.

Con respecto a las actividades preferidas en la clase de la lengua castellana, el 39% manifestó que les gustaba trabajar en grupo, el 36,6% leer, el 12,2% trabajar individualmente, el 4,85% escribir, el 4,85% hacer tareas y el 2,5% exponer.

A cerca de cómo era la relación con sus compañeros de clase, el 65,85% señaló que tenían una relación normal y el 34,15% que se llevaban bien.

En cuanto a sus actividades de tiempo libre, el 19,5% les gustaba el deporte y leer, el 17% jugar, el 12,2% ver televisión, el 9,7% jugar videojuegos, el 7,3% actividades en el celular y dormir, el 5% escuchar música y el 2,5% bailar.

Respecto a los hábitos lectores, el 48,8% respondió que les gustaba leer, el 46,3% más o menos y el 4,9% no les gustaba. Con relación al tipo de texto que les gustaba leer, el 31,7% señaló el cómic y las noticias, el 14,6% la novela y el cuento, y el 7,4% los textos científicos. En cuanto si leían en casa, el 61% respondió que sí y 39% que no.

Con relación a si frecuentaban la biblioteca y las actividades que realizaban allí, el 68,3% respondió que sí iban y el 31,7% que no. De los que dijeron que sí, el 71% señaló iban a leer, el 16,1% a utilizar internet, y el 6,45% a ver películas o ir a exposiciones.

Los datos obtenidos en la observación arrojaron que las prácticas de lectura que se realizaban en la clase eran de forma individual con el fin de responder luego a preguntas del nivel literal. En ocasiones se llevaba a cabo lectura en grupo, ejercicio en el que resaltaban dos prácticas: uno, siempre leían los mismos estudiantes y cuando leían estudiantes diferentes esta se daba de forma forzada y ellos no se mostraban cómodos. Dos, la lectura en voz alta se limitaba exclusivamente al ejercicio lector, no se discutía ni dialogaba sobre la lectura.

En cuanto a la escritura, se evidenció que este no se realizaba de forma voluntaria, sino que siempre daba con fines académicos, no se daba de forma autónoma o independiente a lo escolar. Los estudiantes manifestaron que para ellos era aburridor escribir porque siempre era sobre temas específicos propuestos por el profesor y rara vez se proponían ejercicios de escritura creativa.

Igualmente, expresaron que tenían algunas dificultades en su producción escrita, relacionadas con: la ortografía, la coherencia, cohesión y el hilo conductor en el desarrollo de sus ideas en la redacción de un texto.

En cuanto las relaciones en el curso, la relación estudiante – estudiante era formal, en el curso había grupos ya establecidos de amigos, en general, siempre los estudiantes estaban organizados en grupos ya que no había pupitres individuales sino mesas en las cuales se sentaban cuatro estudiantes por mesa.

Respecto a la relación estudiante – docente, esta era buena, los estudiantes mostraban cierta confianza con el docente, pues hablaban con él de temas de toda índole. El docente brindaba apoyo y consejo a sus estudiantes, era asequible y permitía que se llevaran a cabo discusiones, compartía con ellos ratos de esparcimiento.

1.2.1 Diagnóstico

Dado que en las observaciones se identificaron dificultades en la comprensión de lectura de los estudiantes y teniendo en cuenta los logros propuestos por el plan de asignatura del colegio, se realizó una prueba diagnóstica (Ver anexo 2) tomada del documento Secundaria Activa del Ministerio de Educación de Colombia.

Esta prueba presentaba cuatro tipos de texto (expositivo, narrativo, argumentativo e instructivo), los cuales tenían una breve descripción que les permitía a los estudiantes recordar las características de los textos que leerían. El objetivo era que ellos analizaran los textos teniendo en cuenta su finalidad y respondieran seis preguntas relacionadas con la comprensión de lectura, en la que se les solicitaba: identificar ideas específicas de los párrafos, personajes y eventos, además, señalar la tesis y argumentos, el mensaje del texto y su intención.

1.2.1.1 Resultados

La aplicación de la prueba arrojó que el 65,71% de los estudiantes no pasaban del nivel de lectura literal, pues los estudiantes identificaban solamente la información explícita en los cuatro tipos de textos trabajados. En el caso de la lectura literal, por ejemplo, en la pregunta 1 del texto *El papel del agua en la naturaleza*, en la cual tenían que buscar palabras desconocidas e identificar las ideas más importantes, fue mayor el porcentaje de los estudiantes que reconoció las palabras desconocidas, 94% realizó el ejercicio, que el que logró identificar las ideas importantes, solo el 16%, en este caso, lo que hacían era transcribir oraciones enteras con las que ellos estuviesen de acuerdo o, señalar la primera oración del texto.

Por el contrario, la pregunta 2 enfocada a lo literal, el 83,4% de los estudiantes identificaron la información explícita del texto.

En la pregunta 3 del texto *El agua de la vida*, los estudiantes tenían que señalar los personajes que intervenían en la historia y los eventos principales, el 80% identificaron sobre

todo los personajes; mientras que en la pregunta 4 del texto *El manifiesto del agua* debían extraer la tesis y argumentos, solo el 9% de los estudiantes identificaron la tesis y los argumentos, el restante 91% señalaban la idea más larga, o la primera oración del párrafo que marcara la mitad del texto, como oraciones que correspondían al desarrollo de la tesis y de los argumentos.

En la pregunta relacionada con el texto instructivo, *Receta del agua de Jamaica*, enfocada a lo literal, los lectores debían señalar las instrucciones que el texto daba, , el 80% transcribió la información textual de los pasos presentados en el texto.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados presentados, se encontró que los estudiantes tenían un buen nivel de comprensión de lectura al nivel literal, ya que identificaban la información explícita del texto, mientras que en el nivel de inferencial, no lograban identificar ideas principales, intención, tesis y argumentos, lo que hacían era transcribir la información explícita del texto.

1.3 Planteamiento del problema

La comprensión de lectura es una de las mayores preocupaciones de los docentes de las instituciones educativas, ya que las dificultades que presentan los estudiantes no solo afectan su desempeño en el área de lengua castellana, sino también en las otras áreas del conocimiento.

Esta situación se relaciona con la manera cómo se enfoca los procesos de comprensión de lectura en el aula, ya que usualmente se encuentra que los ejercicios de lectura se centran sobre todo en que los estudiantes identifiquen la información explícita del texto, o en algunas ocasiones se realizan preguntas o ejercicios orientados a que los estudiantes reconozcan el mensaje implícito del texto, relacionen este mensaje con sus experiencias y conocimientos, y presenten sus puntos de vista al respecto.

El resultado de estas actividades se refleja en la comprensión de lectura de los estudiantes, pues cuando se les pide a los jóvenes dar cuenta del tema o idea global del texto, ellos se limitan casi siempre a realizar un resumen de lo leído.

La comprensión de textos no solo influye en el aprendizaje de las distintas áreas del conocimiento, sino también en el entendimiento de los estudiantes sobre lo que es el mundo. Street (Citado por Kalman, 2008) señala que la comprensión de lo escrito: “es una práctica social, no solamente una habilidad técnica y neutral; esto significa que siempre se incrusta en principios epistemológicos socialmente construidos” (Kalman, 2008, p. 3) es decir, el papel del contexto en el que se dan los procesos de lectura y cómo se desarrollan es fundamental.

De otro lado, en la clase de lengua castellana, la lectura se lleva a cabo de forma individual, no se propicia un espacio para que los estudiantes compartan ni debaten sus ideas, y cuando el escenario del debate de lo leído se da, es notable la incomodidad y timidez de ellos al participar, debido a esto, las aclaraciones y reflexiones como actividades importantes para la comprensión de textos, no se dan.

Por otra parte, cuando se lee en grupo, el ejercicio se limita a la lectura en voz alta solamente, los ejercicios de comprensión se dan individualmente, por lo que leer en grupo se convierte en oír (o ser oído); no se aprovecha este espacio para propiciar que los estudiantes desarrollen conjuntamente procesos de comprensión por medio del dialogo, al respecto Rathvon (2008) plantea que:

“In dialogic reading, the teacher assumes the role of an active listener, asking specific types of questions and encouraging children's responses to the book so that the children become the storytellers. As the dialogue progresses, the teacher encourages more linguistically complex responses by expanding children's utterances and posing more challenging questions.” (Rathvon, 2008, p. 387)

En este sentido, es importante el rol que el docente ocupa en los ejercicios lectores en clase, ya que la participación del docente es de gran relevancia. Fisas Ollé, Aubert Simó, Valls Carol y Duque Sánchez (2004) señalan que en una comunidad de aprendizaje: “Las personas interactúan y se ayudan entre sí, compartiendo sus conocimientos o enfrentándose conjuntamente a nuevos desafíos. Así pues, el diálogo preside buena parte de los aprendizajes que realizamos a lo largo de nuestra vida” (Fisas Ollé et al. 2004, p. 124).

El papel del educador en las actividades concernientes a la lectura influye en los lectores, su proceder como lector consagrado marca una línea de como este tipo de ejercicios tiene éxito. Esto muestra la importancia del docente, como “lector experto” en el aula.

En las observaciones realizadas en el grado 702 se evidenció que en las actividades de lectura no guiada y de lectura individual los estudiantes mostraban dudas y se dispersaban más fácilmente, esto se reflejaban tanto en su comprensión lectora que se limitaba sobre todo a la información literal del texto, como en el desempeño en las actividades de la clase.

De otro lado, cuando se llevaban a cabo prácticas lectoras en grupo, estas se limitaban a leer en voz alta, la mayoría de los estudiantes no prestaban atención, ya que mientras una persona leía, las demás hacían otro tipo de actividades ajenas a la lectura, además, no se propiciaba un espacio para la reflexión y debate de lo leído. De hecho, el docente en repetidas ocasiones terminaba leyéndole al grupo.

Asimismo, en las actividades en grupo se observó que estas no resultaban muy productivas, porque los estudiantes las convertían en espacios de esparcimiento, tanto que el docente tenía que interrumpir la lectura para llamar al respeto y orden, y en muchas ocasiones no realizaban los ejercicios propuestos de forma conjunta sino solo una persona las llevaba a cabo mientras el resto del grupo estaba totalmente desentendido de lo que se debía trabajar.

De otra parte, la encuesta reveló que los estudiantes estaban habituados a leer de forma individual, les gustaba la lectura, a pesar de que no tenían la posibilidad de leer, porque en sus

hogares no se daban las condiciones, por falta de material o por las ocupaciones que debían desarrollar.

Sumado a lo anterior, la prueba aplicada evidenció que, en la comprensión de lectura, los estudiantes se desempeñaron mejor en el nivel de lectura literal, presentaron mayores dificultades en el nivel inferencial y crítico puesto que para los estudiantes era más fácil dar razón de aquellos elementos que estaban presentes en el texto de manera explícita, mientras que aquellos que requerían de la reflexión y el análisis entre líneas les daban más dificultad.

Teniendo en cuenta que la comprensión de lectura es fundamental en los procesos de aprendizaje a lo largo de la formación académica de los estudiantes, y que las estrategias didácticas utilizadas influyen en su desarrollo y fortalecimiento, cabe preguntarse si utilizar la lectura dialógica puede contribuir en los procesos de comprensión a nivel inferencial, ya que es una forma distinta a la que se ha venido trabajando en el aula, y además puede posibilitar la discusión, el debate y creación de sentido y conocimientos conjunto.

1.4 Pregunta problema

¿De qué manera la lectura dialógica incide en la comprensión de lectura inferencial de los estudiantes del curso 702 del Colegio Gustavo Morales Morales?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

- Establecer la incidencia de la lectura dialógica en el desarrollo del nivel inferencial de lectura de los estudiantes del curso 702 del Colegio Gustavo Morales Morales.

1.5.2 Objetivos específicos

- Caracterizar el nivel comprensión lectora de los estudiantes a partir de una prueba diagnóstica enfocada a la competencia lectora.
- Diseñar una intervención pedagógica basada en la lectura dialógica que contribuya en el nivel de lectura inferencial de los estudiantes.

- Determinar aspectos de la lectura dialógica que influyen en la comprensión de lectura a nivel inferencial.
- Evaluar el impacto de la lectura dialógica en los procesos de comprensión de los estudiantes.

1.6. Justificación

La comprensión de lectura es fundamental en todas las áreas del conocimiento y los procesos de formación, al respecto Meléndez, Flores, Castañeda y García (2013) consideran que “En los procesos de aprendizaje y enseñanza, la competencia lectora es una de las herramientas más relevantes. Su carácter transversal conlleva efectos positivos o negativos sobre el resto de las actividades académicas, por tanto, las dificultades del lector en comprensión de textos se transfieren al resto de las áreas curriculares. (Meléndez, et. al. 2013, p. 2).

De acuerdo con lo anterior, este proyecto pretende contribuir a los procesos de comprensión de lectura a nivel inferencial a partir de la lectura dialógica, ya que usualmente, las prácticas de lectura en el aula se dan de forma individual, los ejercicios de comprensión se realizan a partir de preguntas orales o por medio de talleres escritos, que buscan que los estudiantes den cuenta de la información explícita del texto.

La lectura dialógica permite crear un espacio de debate y reflexión en el cual los estudiantes junto con el docente participan expresando sus comprensiones, de modo que se construye una comprensión conjunta. Esta dinámica posibilita, además, que los estudiantes desarrollen la oralidad y la escucha, compartan sus comprensiones, conocimientos y experiencias, fortaleciendo de esta manera sus procesos de comprensión de lectura.

De otra parte, la lectura dialógica contribuirá no solo a que los jóvenes cambien la actitud hacia la lectura, sino también, la concepción de un aprendizaje individual por uno en

trabajo en equipo y conjunto. De este modo, esto redundará en su formación tanto académica como profesional.

El presente proyecto aportará igualmente, a la práctica docente pues invita a repensar las prácticas de lectura en clase, fortaleciéndolas y resignificándolas, tanto para estudiantes como para maestros. Esta propuesta brinda una herramienta importante que tiene implicaciones en las relaciones humanas y en la comunidad académica.

Finalmente, esta investigación pretende aportar elementos para desarrollar futuras investigaciones sobre la lectura dialógica y su incidencia en la comprensión de lectura, de forma que se espera pueda contribuir a quien la requiera para desarrollo de futuros proyectos al respecto.

2. Capítulo 2: Marco de referencia

2.1 Antecedentes

Con el propósito de indagar acerca de las investigaciones que han utilizado la lectura dialógica como estrategia para mejorar los procesos de comprensión de lectura a nivel inferencial, se realizó una revisión 15 investigaciones: seis a nivel nacional y nueve a nivel internacional.

A nivel nacional se revisaron 1 de la Pontificia Universidad Javeriana, 1 de la Universidad de Antioquia, 1 de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 1 de la Universidad de la Salle, 1 de la Universidad Tecnológica de Pereira y 1 de la Universidad San Buenaventura. A nivel internacional se tomó 1 de la Universidad de Alicante (España), 2 de la Universidad Internacional de la Rioja (España), 1 de la Universidad de San Francisco de Quito (Ecuador), 1 de la Universidad Alberto Hurtado (Chile), 1 de la Universidad de Valladolid (España), 1 de la Universidad de Florida (Estados Unidos), 1 de la Boston College (Estados Unidos) y 1 de la Universidad Pedagógica Nacional de México (México). Seis de estas investigaciones se desarrollaron en programas de pregrado, tres en programas de maestría, dos en programas de doctorado, y cuatro en programas de especialización.

Cabe resaltar que no se encontraron investigaciones que utilizaran la lectura dialógica, específicamente para contribuir en los procesos de comprensión de lectura a nivel inferencial. Se encontraron sobre todo investigaciones que utilizaron la lectura dialógica, por un lado, para involucrar a los estudiantes, docentes y otros actores en los procesos de lectura y para mejorar las competencias de la lengua, y por otro, para mejorar las relaciones de los estudiantes en las dinámicas de aprendizaje en el aula.

La mayoría de las investigaciones se desarrollaron con estudiantes de primaria, algunas con estudiantes de preescolar y otras con estudiantes de bachillerato y universitarios.

También se presentaron casos en los que la investigación trabajaba con todos los ciclos, o con comunidades fuera del aula. Por otro lado, la mayoría de los proyectos utilizaron el enfoque de investigación acción, y otros, estudio de caso.

De los documentos analizados, se identificaron ciertos autores cuya teoría resultó útil para la presente investigación, tales como: Consol Aguilar, María Alonso, María Padrós y Miguel Pulido, Ann Brown, Annemarie Palincsar, Teresa Colomer, Emilia Ferreiro, Ramón Flecha Delia Lerner, Isabel Solé, Rosa Valls, Andrea Zevenbergen y Grover Whitehurst, entre otros.

De acuerdo con el análisis realizado, se identificaron cuatro tendencias: la primera tendencia, agrupa las investigaciones que utilizaron la lectura dialógica para desarrollar la oralidad, la segunda las que analizaban sobre los efectos de la lectura dialógica en la convivencia y las relaciones en los grupos, la tercera se relaciona con los estudios que indagaban sobre la repercusión que este tipo de lectura tiene en el vocabulario de los lectores y la cuarta las que se enfocaba en la influencia de lo dialógico en la motivación y el desenvolvimiento de los estudiantes en el ejercicio lector.

En la primera tendencia se encuentra las investigaciones que buscaban indagar sobre el efecto de la lectura dialógica en la competencia oral de los estudiantes. Por ejemplo, Tardaguila-Hart (2007) estudió el efecto de la lectura dialógica en comunidades no angloparlantes que residen en los Estados Unidos. Para ello llevó a cabo una serie de “entrenamientos” en los que ayudaba a los padres a realizar lecturas dialógicas con sus hijos. La investigación mostró que este tipo de lectura no solamente afianzaba la relación entre los participantes sino también incidía de manera positiva en la oralidad de los niños. Arenas, Chavarro, Díaz, Jaramillo, Nevado y Rodríguez (2012), por su parte, encontraron que la lectura dialógica influía de manera positiva tanto en la oralidad, como en la lectura y escritura.

Planteaban que leer dialógicamente ayudaba al trabajo paulatino y más cómodo de la lectura, a la producción oral, así como a leer y escribir.

En la segunda tendencia, los estudios encontraron cómo el ejercicio de la lectura dialógica, además de trabajar en las competencias del lenguaje, afectaba las relaciones del grupo, debido a la interacción entre los participantes de la lectura, en la que el entendimiento, el compañerismo, etc. eran actitudes útiles para el desenvolvimiento de los lectores. Esta tendencia de hecho se vio en casi todas las investigaciones abordadas, y puede ser caracterizada en dos grupos: los que hacían hincapié en la relación entre los niños y los que enfatizaban en la relación entre los niños y el docente.

Los trabajos que abordaban el mejoramiento de la relación entre niños, se encuentran los de Ibáñez (2012), Torrego (2013) y Tapia (2015) quienes evidenciaron cómo los niños fortalecían su uso de la lengua y las relaciones mejoraban en las comunidades en las que se aplicaba este tipo de lectura, puesto que al motivarlos a realizar tareas grupales, se dieron cuenta que la interacción buena y sana era necesaria para el éxito de la actividad. En la misma dirección, Gutiérrez (2016) señalaba que la posibilidad de hablar y de ser escuchado, ayudaba a los estudiantes a reflexionar y valorar estas actividades, no solo al ser realizadas individualmente, sino también al ser llevadas a cabo por los otros bajo el entendido de la reciprocidad y del respeto.

Por otro lado, Quintero, Molina y Vera (2010), Michener (2014) y Quitián (2013) quienes estudiaron la relación entre estudiantes y docentes. Establecieron, en primera instancia que el rol del docente o de quién dirija la lectura, es fundamental para sentar las bases del cómo han de proceder los lectores y con ayuda de los participantes, llevarlo a feliz término. Afirman, asimismo, que los estudiantes al compartir el ejercicio de lectura con el docente participaban con entusiasmo, pues se establecía una relación de confianza y comodidad, veían al docente de manera diferente.

En la tercera tendencia, se encuentran las investigaciones que trabajaban la incidencia de la lectura dialógica en el vocabulario de los lectores. Ayala (2014) en su investigación puntualiza la mediación que tiene la lectura compartida en el uso y la adquisición de vocabulario de los niños. La posibilidad de conocer y aprender con los otros hacía que el trabajo en los componentes de la lengua, en especial en lo que compete al léxico, se diera de forma más natural y familiar, el conocimiento que se construía en comunidad le daba un especial valor en lo que se aprende.

Por otro lado, Salinas (2010) en su investigación aplicó una intervención pedagógica en la cual utilizaba la lectura para potenciar el vocabulario de los niños, aplicando dos test, uno antes y uno después de la intervención, y llevando ejercicios con dos grupos separados (uno que leía dialógicamente y otro que no) pretendía constatar la utilidad de este tipo de lectura. La investigadora señala que a pesar de que los resultados de la investigación no colmaron sus expectativas, la importancia que tiene el vocabulario a la hora de comprender lo que se lee es invaluable, y que la lectura compartida es una forma eficiente de trabajar en dicho aspecto.

La cuarta tendencia agrupa las investigaciones enfocadas a utilizar la lectura dialógica para motivar a los estudiantes a leer. Las investigaciones de Ospina (2004), Carreño, Chaves, y Lombana (2015) y Estrada (2012) encuentran que brindar a los estudiantes un espacio para guiar su proceso de lectura decidiendo y coordinando lo que leen y cómo se lee, influirá de forma positiva en el ánimo de los estudiantes al leer. Además de generar en ellos responsabilidad y autonomía en las tareas escolares. Por su parte, Ibargutxi (2013) señala que los beneficios de las actividades compartidas, como la lectura dialógica, no solamente apoyaban y dinamizaban la clase de español, sino que repercutían en toda la institución, ya que la transversalidad del leer era fundamental y que la cooperación era de un valor social e institucional.

En general, las investigaciones concluyen que la lectura dialógica repercute en el proceso enseñanza-aprendizaje en dos dimensiones: una, relacionada con algunos aspectos del área de lengua castellana, y otra, con el mejoramiento de las relaciones convivencia entre los participantes. Adicionalmente, los investigadores consideran que el espacio de la lectura dialógica en el aula ayuda a mejorar los procesos de lectura y hace más cómodo el ejercicio para los participantes. Cabe señalar, que la mayoría de investigaciones trabajaron en los grados iniciales y en primaria, solo algunas utilizaron esta estrategia en secundaria y grados superiores.

Las investigaciones revisadas aportan a esta investigación en dos sentidos: uno relacionado con la teoría tanto sobre la lectura dialógica como sobre los procesos de lectura, y otro, sobre los alcances que puede tener lo dialógico en las dinámicas de aprendizaje en el aula, para mejorar las habilidades de la lengua. Aunque los estudios no abordan particularmente los procesos de comprensión de lectura inferencial, las estrategias basadas en la lectura diálogo ofrecen elementos a este proyecto para el diseño de las actividades de aprendizaje.

2.2 Marco teórico

Una de las mayores preocupaciones para los docentes de los diferentes niveles de formación, está relacionada con la comprensión de lectura de los estudiantes, pues encuentran que las dificultades que ellos presentan en la comprensión de lectura influyen en los aprendizajes de las diferentes áreas del conocimiento. Frente a esta situación, las instituciones encargadas de la educación han implementado proyectos como el PILEO con el fin de mejorar los procesos de comprensión de los alumnos desde los grados iniciales hasta la secundaria.

Sin embargo, las prácticas de lectura en el aula, se orientan a actividades que permitan a los docentes verificar a través de preguntas orales o escritas, si los estudiantes dan cuenta de

la información que presenta el texto leído. En estos ejercicios, usualmente participan los estudiantes más aventajados, los otros se limitan a escuchar o se dedican a realizar otras actividades, tal como se evidenció en la observación realizada en esta investigación.

2.2.1 Comprensión de lectura

La comprensión de lectura es un concepto que ha sido ampliamente trabajado desde diversas perspectivas. Pérez Zorrilla (2005) señala que la comprensión “se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar” (Pérez, 2005, p. 122), esto significa que el lector activa el texto, le asigna un valor, lo resignifica y lo apropia a partir de sus conocimientos y experiencias. La relación que el lector establece con el texto genera en él conocimiento nuevo, es decir, construye un nuevo aprendizaje con el significado que el texto le comunica, propiciando una noción nueva en la mente del lector. En este mismo sentido, Solé (1992) considera que: “Si usted cuando está comprendiendo cualquier tipo de texto o material escrito, no está extrayendo, deduciendo o copiando su significado, sino que lo está construyendo. (Solé, 1992, p. 33) lo que implicaría que entender de qué trata lo que leemos representa la reestructuración de la estructura de conocimiento del lector, tal como señalaba anteriormente Pérez.

Así, comprender es un proceso relacionado con la capacidad de asociar lo que se conoce con lo que se lee, no solamente refiriéndose a la capacidad de decodificar signos sino de reinterpretar realidades, lo cual justamente es lo que se espera de los estudiantes en el presente proyecto.

Viramonte, Peronard, Gómez, Carullo y Velásquez (2008) al respecto plantean que “Para comprender un texto en cuanto expresión de una particular visión de un fragmento del mundo no basta con aplicar las competencias lingüísticas respectivas. Para darle sentido cabal se debe reconocer la realidad a la cual el texto se refiere, recurriendo para

ello a los esquemas mentales previos, es decir, a aquella parte de nuestro conocimiento almacenada en nuestra memoria que nos dice la relación con el mundo, la cultura y el tema tratado en el texto” (Viramonte, et. al. 2008, 18).

En este sentido, este proyecto pretende que a través del diálogo se generen en los estudiantes procesos de comprensión inferencial a partir de sus conocimientos previos y experiencias. Para ello, la participación de los estudiantes, y lo que ello conlleva (su comodidad en los ejercicios en grupo, sus previas experiencias lectoras, etc.) resultarán fundamentales complementando sus capacidades lingüísticas con componentes extralingüísticos.

García García (1993) señala que las habilidades lingüísticas son necesarias para comprender un texto, pero que solo con ellas no se da a cabalidad el proceso, puesto que una lectura es más que un conjunto de símbolos alineados, sino que es un complejo organismo que alienta al lector a ir más allá de decodificar. Por esta razón, comprender un texto también representa integración, puesto que el lector que comprende interioriza lo que lee, de manera tal que lo extraño para él, se vuelve familiar y parte de sí. Elosúa (2000) en ese sentido, afirma que la comprensión es “un proceso psicológico muy importante en el que el sujeto pueda establecer relaciones semánticas entre las diferentes partes del texto y a su vez que pueda integrar esta información en su propia estructura de conocimiento” (Elosúa, 2000, p. 71). Es evidente por lo tanto que el conocimiento del lector juega entonces un rol fundamental en los procesos de comprensión, dado que su estructura de conocimiento influye en lo que él va a entender del material abordado.

De otra parte, cuando los sujetos comprenden, ellos siguen la lógica propia del texto, este proceso da como resultado una concordancia entre lo interpretado con lo leído, de esta forma lo producido posee asidero, Gordillo y Flórez (2009) plantean que: “la comprensión es producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta

intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento para elaborar una interpretación coherente del contenido” (Gordillo y Flórez, 2009, p. 97)

García (2006) en el mismo sentido, considera que el proceso de comprensión lectora es además un proceso continuo, tal como lo señala, hay una continuidad entre la adquisición de la información nueva y la asociación con la que ya se tiene, que se da en todo momento mientras se aborda el texto.

Además de los aspectos presentados por estos autores, Kabalen y De Sánchez (2004) precisan una serie de factores inherentes al texto que influyen también en la comprensión, tales como: el género, extensión, calidad, etc. Y otros inherentes al lector como la habilidad al leer y cómo desarrolla la lectura.

Las autoras dividen la comprensión en niveles: el nivel literal, en el cual los lectores se supeditan a lo explícito del documento; el inferencial, en el que se genera asociaciones que van más allá de lo plasmado en las líneas y se da un proceso de interpretación de la lectura; finalmente, el nivel crítico, en el que el lector apropia el texto, lo resignifica y relaciona sus conocimientos.

2.2.2 Comprensión de lectura inferencial

Giovanni Parodi (2014) define lo inferencial como un “conjunto de procesos mentales que –a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee– un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado” (Parodi, 2014, p. 57) es decir, el lector trasciende la comprensión explícita del texto, y va más allá de la decodificación de enunciados, pasando a un proceso de interpretación de estos.

Según el autor, es en este nivel en el que se empieza a dar las relaciones de significado; Cisneros, Olave y Rojas (2010) al respecto señalan que estas relaciones de

significado no se dan solamente a partir de los conocimientos previos del lector, sino que interviene también la forma como se relaciona con el contexto (Cisneros et al. 2010 p. 14, 15)

De otro lado, en el nivel inferencial cómo se interprete un texto, se vuelve significativo para el lector. Es así, como Escudero (2010) considera la lectura inferencial como un proceso en el cual “Partiendo de unos contenidos descritos en un texto, el lector elabora un conjunto de proposiciones explícitas o inferidas y, al mismo tiempo, construye un modelo mental de la situación del texto a partir de las ideas o proposiciones disponibles. El resultado final es que siempre acabamos procesando más información de la que leemos de manera explícita, puesto que unimos lo que hemos leído u oído con aquello que sabemos acerca de algo” (Escudero, 2010, p. 6). Esto significa que el lector crea conocimiento nuevo a partir de lo que el texto le ofrece, y lo que el lector ha leído y sabe sobre lo que el texto le presenta. Es en este proceso que se genera la interpretación o una “versión” propia del texto, es decir, en este momento de la lectura se va más allá de lo plasmado de forma literal, y se da el proceso de inferencialidad. En este proceso diversos factores favorecen la generación diferentes tipos de inferencias, las cuales contribuyen en la comprensión de lectura.

Distintos teóricos, se han dado a la tarea de clasificar los tipos de inferencias, entre estos autores se encuentran Gail McKoon and Roger Ratcliff (1992) *Inference During Reading*, Arthur Graesser, Peter y Katja Wiemer-Hastings Wiemer-Hastings (1999) *Constructing Inferences and Relations during Text Comprehension*. García Madruga (2006) ha realizado una recopilación de los tipos de inferencias, recurriendo a autores como Clark (1975), Graesser y Kreuz (1993), Swinney y Osterhout (1990).

A partir de estos autores, García Madruga (2006), ha clasificado la inferencias en: *Inferencia conectiva*, la cual se da cuando se conecta los enunciados y proposiciones del texto, es decir se encarga de darle coherencia al texto por medio de la memoria activa, datos del texto ya leídos que permanecen presentes en el progreso del ejercicio y a los que se

recurre para generar asociaciones, por lo tanto, en la comprensión ayudan a que el lector vea al texto como una unidad y no como enunciados aislados.

La *Inferencia anafórica* se genera cuando se establecen asociaciones entre una referencia, por lo general lingüística, y lo que representa produciendo una correferencia entre los elementos leídos. Esta inferencia ayuda en el proceso de comprensión, pues quien lee puede referenciar nombres, personajes, etc., sin necesidad de que estos sean mencionados de forma explícita en el texto, lo que significa que el lector relaciona acontecimientos con personajes y lugares en la lectura.

La *inferencia causal*, se da cuando se trata de identificar el porqué de los acontecimientos, para ello se relaciona acontecimientos previos y con futuros en caso de que estos sean explícitos, o se predicen si son implícitos o no se mencionan. Este tipo de inferencias son fundamentales para la comprensión puesto que apuntan a que el lector pueda proponer hipótesis e intuir acontecimientos desde hechos ya sucedidos.

La *inferencia elaborativa*, conocida como inferencia hacia adelante, es aquella que relaciona el mensaje del texto con el pensamiento del lector sobre el lector o el escritor, por lo que son de tipo extratextual. Al momento de comprender, este tipo de inferencia permite que el lector entienda las intenciones del texto, su propósito, dando bases al proceso crítico.

La *inferencia perceptiva y cognitiva*, compete al procesamiento lingüístico del lector, son automáticas, aluden al pensamiento general, con ellas el lector relaciona o trata de enmarcar un nuevo conocimiento dentro de lo que ya es conocido por él. En éstas el lector comprende recurriendo a los arquetipos e ideales de la sociedad para de esta forma posicionar lo leído en un contexto próximo. Relacionadas al conocimiento pragmático y semántico, es decir son las que activan aquello que el lector sabe sobre la cultura y la sociedad que le rodea, se relacionan con los estereotipos y supuestos de quien infiere.

2.2.3 Leer

Para poder definir la lectura dialógica primero es necesario abordar el concepto de lo que es leer, por ello vale la pena retomar un concepto de Lerner (2003) quien entiende la lectura como el “adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita.” (Lerner, p. 115, 2003)

Desde esta perspectiva, la lectura se aborda como un proceso mediante el cual el lector experimenta una inmersión dentro del texto, para desde esta postura producir algo desde sí mismo. Hay que tomar en consideración que la lectura se ve como proceso en movimiento, en el cual se hace necesario “navegar” entre las líneas para que el lector pueda construir significado y aprender de lo que lee.

Así, Cassany, Luna y Sanz (1994) plantean que “La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc.” (Cassany et al. P, 193, 1994). Es decir, leer implica un proceso cognitivo en el cual se desarrollan capacidades superiores que contribuyen en el aprendizaje.

Según Solé (1992), en este proceso también se encuentran implicados tanto “el texto, su forma y su contenido, como el lector sus expectativas y sus conocimientos previos.” (Solé, p. 18, 1992). En este mismo sentido, Parra (1999) parafraseando a Goodman (1982) considera que “la lectura es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de construir sentido a partir del texto” (Parra, p. 85, 1999)

En este sentido, leer es un movimiento o proceso complejo, en el cual el lector interactúa con el texto con el fin de obtener información para satisfacer sus objetivos que guían su lectura” (Solé, p. 17, 1992)

2.2.4 Lectura dialógica

Tradicionalmente, las prácticas de lectura en la escuela se dan de forma individual, no se concibe que el ejercicio de la comprensión se pueda dar de otra manera. La lectura dialógica, ha sido propuesta por algunos investigadores y autores, que han indagado cómo una dinámica colectiva propicia procesos de comprensión conjunta.

Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido (2010) citando a Soler definen la lectura dialógica como “una nueva forma de entender la lectura: no se centra únicamente en el proceso cognitivo de la alfabetización, sino que lo engloba dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y de creación de sentido acerca de la cultura con las personas adultas del entorno.” (Aguilar, et al. , 2010, p. 31, 32) Es decir es un proceso que se da de forma conjunta para ir más allá de la simple decodificación de signos.

En esa misma línea, Jiménez y O'Shanahan (2008) consideran que esta forma de lectura “engloba el proceso cognitivo de la alfabetización dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y creación de sentido acerca de la cultura escrita con las personas adultas del entorno.” (Jiménez y O'Shanahan, 2008, p. 2) Es claro que los autores hacen un especial énfasis en el componente social de este tipo de lectura, y en su naturaleza novedosa en el aula.

La cuestión social, inherente a la lectura dialógica es uno de los grandes beneficios que señalan los teóricos, Álvarez, González y Larrinaga (2013) referenciando a Martins (2006) plantean que la lectura dialógica permite un diálogo igualitario entre todas las personas que comparten la lectura, propiciando un procesos de interpretaciones conjuntas que promueve una actitud crítica en los participantes (Álvarez et al. 2006, p. 8,9) Álvarez enfatiza

en la palabra “igualitario”, dado que en la lectura dialógica, es necesario que las partes sean entendidas como un conjunto de lectores que se apoyan entre sí no solo para la enunciación del texto en voz alta sino para comprender lo que se enuncia también.

Una de las formas justamente en las que se puede llegar a dicha comprensión es por medio de la pregunta, cuyo valor en este tipo de lectura es muy importante. Brannon y Dauksas (2012) al respecto afirman que: "Dialogic reading techniques focus on open-ended questions and expanding on children's comments and ideas regarding the book being shared" (Brannon y Dauksas, 2012, p. 1) Lo que implica que, para el desarrollo de la lectura dialógica, la habilidad de generar y responder preguntas enfocadas a la comprensión conjunta es fundamental.

Por esta razón, la lectura dialógica implica la interacción entre las partes, lo que hace que de forma colateral la convivencia se vea afectada, Soler (2003) señala que la lectura dialógica “conlleva un cambio en la concepción del aprendizaje, ya que implica la relación de los niños y niñas con la maestra o maestro y muchas otras personas adultas. Se multiplican las interacciones en relación con las prácticas de lectura y escritura con la participación de familiares y voluntariado en las aulas y el marco escolar en general, así como llevando actividades de lectura y escritura más allá del contexto del aula, hacia la comunidad” (Soler, 2003, p. 12)

Esta interacción influye en el proceso de comprensión, ya que la dinámica conjunta promueve un apoyo entre pares lectores, es decir entre los miembros de la comunidad que se hacen partícipes del ejercicio lector, estando a un mismo nivel de trabajo. Aguilar et al. (2006) afirman que la lectura, desde la perspectiva dialógica “está contextualizada y supone una comprensión compartida; promueve la reflexión crítica y facilita mayor adquisición de competencia; es motivadora y tiene sentido para las personas que están en interacción en el marco de un diálogo igualitario.” (Aguilar, et al., 2010, p. 33)

Resaltan los autores, que la lectura dialógica es motivante ya que el ejercicio lector se vuelve significativo para los participantes pues se valoran sus puntos de vista e interpretaciones, esto les hace sentirse participes activos del proceso de lectura: “En el diálogo igualitario que se establece en la lectura dialógica, las personas sienten que son las protagonistas del proceso lector, que las lecturas que hacen les resultan motivadoras y atractivas porque tienen sentido para ellas, que pueden desarrollar sus argumentos con la certeza de que éstos van a ser atendidos y respetados y valorados que existen altas expectativas sobre sus posibilidades como lectoras y lectores críticos” (Aguilar, et al. , 2010, p. 39)

Con la lectura dialógica, además, se rompe con los esquemas tradicionales de la lectura en la escuela, este tipo de lectura permite conocer las comprensiones de los otros para ayudar a construir una comprensión de doble naturaleza: por un lado, propia, puesto que el estudiante entiende y confronta lo que comprende con lo compartido por los otros; y por el otro, grupal, ya que la discusión alienta a buscar punto en común, debatidos y cuestionados en busca de un común acuerdo.

Asimismo, Muñoz y Anwandter (2011) precisan el rol del lector adulto y del niño en la lectura dialógica, pues "Esta estrategia involucra un cambio en los roles del adulto y del niño al leer el libro. En este método el adulto incentiva al niño a convertirse en el relator de la historia, asumiendo una postura de escucha activa, en lugar de simplemente leer la historia" (Muñoz y Anwandter, 2011, p. 9). En este sentido, la lectura dialógica en el aula los roles cambian en favor de la comprensión de lectura, factor al que apunta la presente investigación.

3. Capítulo 3: Diseño metodológico

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca en el tipo de investigación cualitativa, ya que se buscaba comprender una situación educativa a partir de los sujetos involucrados en esta. Es decir, se pretendía entender cómo la lectura dialógica influía en los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes a nivel inferencial. Galeano (2004) al respecto plantea que la investigación cualitativa:

“apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación.” (Galeano, 2004. p. 18).

3.2 Enfoque de investigación acción

El enfoque de investigación del presente proyecto es de investigación-acción, pues este es un enfoque que busca resolver una problemática a partir de la implementación de un plan de acción. De acuerdo con Taylor (2002) la investigación-acción “is a form of applied research that helps change practices in teaching and learning where the instructor is actually the researcher. Simply put, action research is the study of a social situation with a view of improving the quality of action within it” (Taylor, 2002. p. 7) Según Maurice Taylor, este tipo de enfoque apunta al trabajo en el aula, en el que el investigador se encuentra inmerso en el contexto que investiga.

Con este proyecto se quería contribuir a mejorar los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes a nivel inferencial a partir de una propuesta de intervención pedagógica basada en la lectura dialógica.

Kuhne y Quigley (1997) citado por Taylor, plantean que la investigación-acción se desarrolla en tres fases: *fase de planeación, fase de acción y fase de reflexión*.

La primera fase consiste en comprender el problema, sus consecuencias y plantear como solucionarlo. La segunda fase se relaciona con la implementación de un plan de acción, el cual se va observando para ir ajustándolo de acuerdo con los resultados, y la tercera fase referida al análisis de la información y evaluación de los resultados.

3.3 Técnicas

Las técnicas de investigación permiten al investigador recoger información relacionada con el problema de investigación. Las técnicas utilizadas en este proyecto fueron: la observación, la encuesta y la prueba diagnóstica.

Observación: La observación es una técnica que le permite al investigador acercarse a la población a investigar para recoger información en el ambiente natural donde interactúan. La observación puede ser participante y no participante. En la observación no participante el investigador no se involucra en la realidad investigada, solo es un testigo. Esta observación se llevó a cabo en el grado 701 durante el segundo semestre de 2016.

En la observación participante el investigador se involucra con la población con la cual se desarrolla la investigación. Esta observación se realizó durante el año 2017 en el curso 702.

Encuesta: La encuesta es una técnica que permite obtener información más específica que no es posible obtener a través de la observación. La encuesta se realizó durante el segundo semestre del 2016 con el fin de recoger información de los estudiantes sobre aspectos familiares, personales y académicos, para poder caracterizarlos.

Prueba diagnóstica: La prueba diagnóstica permite evaluar las competencias, habilidades y conocimientos. La prueba se aplicó en el segundo semestre de 2016 con el fin de indagar por el nivel de los estudiantes en las cuatro habilidades de la lengua.

3.4 Instrumentos

Los instrumentos permiten la recolección de información a través de cuestionarios o diarios de campo. En esta investigación se utilizaron cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas como en la encuesta y la prueba.

El diario de campo se utilizó para registrar las observaciones iniciales y durante la implementación de la propuesta de intervención pedagógica.

3.4 Matriz Categorial

La matriz categorial presenta las categorías planteadas en la pregunta de investigación y las subcategorías apoyadas en el marco teórico. La categoría *comprensión de lectura inferencial*, se orienta con autores como García Madruga, Viramonte, et. al. (2006) y Escudero (2010) quienes caracterizan las inferencias que contribuyen en la lectura inferencial. Y la categoría *lectura dialógica*, que se aborda desde autores como de Aguilar et al. (2009), Soler (2003) y Muñoz y Anwandter (2011)

Tabla 1

Matriz categorial

Categoría	Subcategoría	Elementos Constitutivos	Autores
Comprensión de lectura inferencial	Inferencias conectivas	Referencia intratextual.	García Madruga
	Inferencias anafóricas	Correferencia lingüística.	
	Inferencias causales	Eventos y situaciones narrativas Hipótesis sobre lo que ya ha pasado (Referencia extratextual).	
	Inferencia elaborativas	Mensaje textual y pensamiento del lector. Intención del texto. Propósito comunicativo.	
	Inferencias perceptivas y cognitivas	Pensamiento general (universales). Arquetipos, estereotipos, ideales y suposiciones.	

Lectura dialógica	Interacción con la comunidad de aprendizaje	Relación entre adulto/niño. Relación entre niño/niño	Aguilar, et al.
	Dialogo igualitario	Reciprocidad	
	Creación de sentido sobre lo escrito	Alfabetización desde lo oral Comprensión conjunta	

3.5 Población

La población con la cual se trabajó en este proyecto fueron 37 estudiantes, 26 hombres y 11 mujeres, del grado 702 del Colegio Gustavo Morales Morales, jornada de la mañana, con edades entre los 11 años y los 15 años, de estrato 2 y 3, quienes vivían en barrios aledaños a la institución.

4. Capítulo 4: Fases de la investigación

4.1 Fases implementadas

Esta investigación se desarrolló de acuerdo con las fases de investigación-acción planteadas por Kuhne y Quigley (1997): planeación, acción y reflexión.

Fase de planeación: En esta fase se llevó a cabo un proceso de observación durante el segundo semestre de 2016, se aplicó una encuesta y realizó una prueba. A partir de los datos obtenidos de estas técnicas, se caracterizó a la población y se definió el problema y los objetivos de investigación. Además, se adelantó la búsqueda de investigaciones relacionadas con el problema de investigación, y se definió el referente teórico que orientaría la investigación. A partir de datos obtenidos, los antecedentes y el marco teórico, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en la lectura dialógica que contribuyera en los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes.

Fase de acción: en esta fase se implementó la propuesta de intervención pedagógica y se llevó a cabo un proceso de observación de la acción, que se registró en diarios de campo para ir ajustando las actividades de acuerdo con lo sucedido en cada clase, y para luego ser analizada con el fin de constatar impacto el proyecto.

Fase de reflexión: en esta fase se revisaron los datos recogidos, se organizaron y analizaron con el fin de responder al objetivo de la investigación.

4.2 Cronograma

El cronograma presenta las fases de desarrollo de la investigación durante el tiempo que duró.

Tabla 2

Cronograma

MES	2016				2017							
	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre
FASES	2016				2017							
Fase de planeación	X	X	X	X								
Fase de acción					X	X	X	X	X			
Fase de reflexión									X	X	X	X

4.3 Propuesta de intervención

La propuesta de intervención pedagógica apoyada en autores como García Madruga (2006) para abordar la comprensión de lectura inferencial, y a Aguilar et al. (2009) la lectura dialógica, buscaba contribuir en la comprensión de lectura inferencial de los estudiantes utilizando lectura dialógica.

La propuesta de intervención pedagógica se organizó en tres momentos teniendo en cuenta el tipo de inferencia que se quería trabajar con los estudiantes: El primero: *Inferencia conectiva – Inferencia anafórica*; el segundo: *Inferencia causal – Inferencia elaborativa*; y el tercero: *Inferencia perceptiva-cognitiva*. Para el desarrollo de las actividades se utilizaron textos narrativos e informativos sobre temas sensibles para los jóvenes lectores: la escuela, la juventud, los amigos, etc. Las actividades realizadas se centraban fundamentalmente en la pregunta o la escritura de protocolos.

El primer momento, *Inferencia conectiva – Inferencia anafórica*, tenía como objetivo que los estudiantes comprendieran el texto como una unidad y no como una colección de partes, a partir de generar este tipo de inferencias. Con la inferencia anafórica se buscaba que ellos pudieran relacionar elementos del texto con los personajes.

La segundo, *Inferencia causal – Inferencia elaborativa*, se orientaba a que los estudiantes analizaran los acontecimientos que ocurrían en la narración a partir de elementos del texto como personajes, tiempos, lugares, etc. Para trabajar esta clase de inferencia, se leyó la novela “El terror de Sexto B” de la escritora Yolanda Reyes, complementando la lectura con textos noticiosos, artículos y cuentos cortos de Jairo Aníbal Niño.

El tercero: *Inferencia perceptiva – cognitiva*, tenía como objetivo que los estudiantes apropiaran los textos y los relacionaran con su contexto. Con estas inferencias se abordó el pensamiento general, los ideales y postulados que se dan como universales, en el proceso de comprensión se buscaba dar cuenta del análisis pragmático en el que el discurso reflejase una crítica a la sociedad en la que ellos están inmersos. Para ello se trabajó la antología de cuentos colombianos Cada uno en su cuento, compilado por María Eugenia Rojas Arana, se seleccionó este texto ya que los cuentos se enmarcaran en un contexto próximo y familiar a los estudiantes.

En la siguiente tabla se presenta la manera como se organizó la propuesta de intervención pedagógica.

Tabla 2

Propuesta de intervención

Unidad	Tema	Actividad	Recursos	Logro
Inferencia conectiva – Inferencia anafórica	- Referencia intertextual - Correferencia lingüística	- Lectura individual. - Lectura dialógica. - Taller de comprensión de lectura. - Debate.	- Textos noticiosos. - “El terror de sexto B”	- Identifica las referencias contextuales en el texto. - Da cuenta de las correferencias lingüísticas presentes en el texto.
Inferencial causal – Inferencia elaborativa	- Eventos y situaciones narrativas - Referencia extratextual	- Mesa redonda. - Lectura dialógica. - Sustentación oral. - Juego de rol. - Protocolo.	- “El terror de sexto B” - “Futbol, goles y girasoles” - “Los mejores relatos de ciencia ficción”	- Identifica y señala los eventos y situaciones narrativas de los discursos que leo y escucho. - Genera y expone referencias extratextuales lógicas y coherentes.
Inferencia perceptiva – Inferencia conectiva	- Mensaje textual y pensamiento del lector - Intención del texto - Propósito comunicativo - Universales - Arquetipos, estereotipos, ideales y suposiciones.	- Lectura dialógica. - Protocolo. - Guía de lectura. - Mesa Redonda. - Reflexión. - Tesauros.n	- “Futbol, goles y girasoles” - “Los mejores relatos de ciencia ficción”	- Identifica el mensaje y el propósito del discurso que se aborda. - Señala los universales que se generan en medio del proceso de comprensión de lectura, traducido esto en los arquetipos, estereotipos, ideales y suposiciones.

5. Capítulo 5: Organización y análisis de la información.

5.1 Organización de la información

La organización y análisis de la información implica un proceso que comprende el estudio e interpretación de los datos recogidos en la investigación con el fin de responder a la pregunta y los objetivos del proyecto. Este proceso según Bonilla y Rodríguez (1997) comprende "organizar los datos durante la recolección significa, ante todo, hacer explícita la lógica subyacente a estos, de tal modo que no quedan 'fuera de control' del investigador, quien deberá evaluar periódicamente los vacíos en la información y generar las estrategias para complementarla y garantizar su validez" (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 243). Según las autoras, el proceso de construcción de sentido, se lleva a cabo en tres fases: categorización y codificación inductiva, análisis de la información en función de la pregunta y los objetivos de la investigación, e identificación de patrones culturales, lo cuales orientan el ejercicio de los datos.

5.1.1 Categorización y codificación de la información.

En esta fase, según Bonilla y Rodríguez (1997) se fracciona la información en subconjuntos y se les asigna un nombre. La categorización se puede realizar manera deductiva e inductivamente. Desde lo deductivo, las categorías se derivan del objetivo general y el marco teórico. En esta investigación las categorías deductivas planteadas en el objetivo general son: *inferencial* que se abordó de García Madruga y *lectura dialógica* desde Aguilar.

En el caso de las categorías inductivas, estas partieron desde el estudio de los diarios de campo, los protocolos y talleres (ver anexo 3), que se realizaron a lo largo del desarrollo de la propuesta de intervención. La información recogida en cada uno de estos instrumentos se leyó, analizó y organizó en una matriz que permitió agrupar fenómenos relevantes que se

identificaron y que evidenciaba de qué manera se generaron las inferencias y los factores y aspectos implicados en este proceso.

De acuerdo con la revisión y análisis de la información se identificó la incidencia de las preguntas en la generación de inferencias y en la formulación de enunciado. En la siguiente matriz, se presenta la manera cómo se organizó la información para poder caracterizar las preguntas.

Inferencia	Pregunta	Categoría	Enunciados
Inferencia conectiva – Inferencia anafórica	<i>¿Qué es la información? (D.C 1)</i>	Pregunta generadora de enunciados	<i>Información son como contenidos que se pueden como transmitir, difundir, como los chismes</i>
	<i>¿Qué tipos de texto conocemos? (D.C 1)</i>	Preguntas relacionadas al conocimiento previo	<i>Cuentos, novelas, fábulas, de conocimiento como los diccionarios ... Esos son los que me acuerdo que hemos trabajado</i>
	<i>¿Cómo les parecen los ejercicios de lectura en clase? Ejemplifiquen su respuesta (D.C 2)</i>	Preguntas del punto de vista	<i>Yo no me afano por llegar a lo del PILEO porque hay muchos profes que eso no les importa, entonces más bien me quedo hablando afuera o jugando un rato y cuando ya veo que están acabando pues ahí si entro a la clase que es lo importante.</i>
	<i>¿Es buena o mala la competitividad en el colegio? (P. 2)</i>	Preguntas sobre la experiencia	<i>La competitividad es buena porque nos hace mejores personas. "Sergio" el muchacho de la historia se esforzaba por ser cada vez mejor gracias a la competitividad.</i>
	<i>¿Pero por qué usted dice eso si la primera persona en incumplir la reglas es usted? (D.C 5)</i>	Contrapregunta	<i>Es chistoso ver como las personas caen en el juego de la doble moral donde dicen una cosa pero hacen otra. Lo que pasa en el libro es muestra de lo que pasa en la realidad, acá usted habla de la importancia de las reglas pero es el primero en incumplirlas.</i>

Las preguntas se categorizaron de acuerdo con la función que cumplieron en la dinámica de la lectura dialógica y que contribuyeron en la generación de inferencias y en la comprensión de lectura conjunta.

El siguiente ejemplo de matriz (ver anexo 4), presenta los eventos relevantes identificados en la dinámica de la lectura dialógica y la codificación de las preguntas.

EVENTOS	CATEGORÍA
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante parte de un enunciado base producido por el docente o por los compañeros para construir enunciados más complejos. - El joven es capaz de complementar, corregir y aclarar enunciados de otros. - A raíz de la pregunta, el estudiante con antelación prevé el tema de la clase y orienta su reflexión y proceder sobre esta pregunta. - El estudiante encamina su participación en la clase remitiéndose a la pregunta introductoria que hace las de pregunta generadora de enunciados 	PRE-GEN-ENU
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante responde a las preguntas formuladas haciendo una alusión explícita a aquello que ya conoce o maneja. - El estudiante asocia e integra saberes a partir de palabras y conceptos claves que le resultan familiares y que activan aquellos saberes que se albergan. - El joven clasifica y ordena la información que sabe para hacerse partícipe de la clase, aportando sus conocimientos para enriquecer los análisis. 	PRE-CON-PREV
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante expresa de forma cómoda su manera de entender las cosas, para ello, se remite a los hechos relevantes de la lectura y los asocia con su cosmovisión, lo que produce un diálogo integrador que se evidencia en sus producciones - El joven entiende que las personas tienen distintas formas de abordar los hechos, respetando las opiniones de los demás y valorando la participación ajena tanto como la propia. - Los jóvenes contraponen sus puntos de vista a la hora de analizar un discurso escrito, comprendiendo que el análisis depende la mayoría de las veces de la forma en cómo vemos el mundo. 	PRE-PUN-VIS

Esto adicionalmente se hizo con la metodología de lo dialógico, para ello, se identificó en la revisión de los datos que las inferencias se generaban a partir de los enunciados producidos por los estudiantes que partían de las preguntas generadoras de enunciados. El siguiente fragmento de matriz muestra los tipos de enunciados que se

EVENTO	ENUNCIADO	CATEGORIA
<ul style="list-style-type: none"> - A partir de la pregunta sobre conocimientos previos, el estudiante habla de saberes que el mismo ha construido - Los enunciados sobre sus conocimientos son puestos en contexto, relacionados con el material abordado, buscando generar una asociación entre lo aportado y lo reconocido en el texto. 	Enunciado Conocimiento Propio.	ENU – CON – PRO
<ul style="list-style-type: none"> - A partir de la pregunta sobre conocimientos previos, el estudiante habla de saberes que le han enseñado, comentado o a recibido de otro tipo de fuentes. - El estudiante reconoce en los demás este tipo de enunciados como fuentes de conocimiento relevante y oportuno. - Los enunciados sobre sus conocimientos son puestos en contexto, relacionados con el material abordado, buscando generar una asociación entre lo aportado y lo reconocido en el texto. 	Enunciado Conocimiento General.	ENU – CON – GEN
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante presenta sus planteamientos en forma argumentativa para apoyar sus creaciones de conocimiento. - El lector usa este tipo de enunciado para increpar a sus compañeros, enfrentar las comprensiones y producir conocimiento nuevo. - El estudiante pone a dialogar sus planteamientos con las fuentes de conocimiento, en este caso, el texto. 	Enunciado Argumentación (Punto de vista)	ENU – ARG

En cuanto a la dinámica de la lectura dialógica se identificaron factores relevantes que influyeron en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La siguiente matriz presenta los eventos

que evidencian la influencia de lo dialógico tanto en el estudiante como en la práctica pedagógica, su categorización y la codificación. (Ver anexo 6).

CATEGORIA	CODIGO	EVIDENCIA
ACTITUD SOBRE EL TRABAJO EN CLASE	ACT – SOB – TRA – CLA	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante actúa con mayor autonomía, y desde su actuar individual contribuye a las actividades y los ejercicios grupales. - El estudiante valora la participación de los compañeros, entendiendo que los aportes de los demás son tan valiosos como los propios. - Los estudiantes tienen una actitud positiva cuando sus comentarios son discutidos o comentados, toman y realizan comentarios de forma educada y respetuosa. - La indisciplina a causa de las charlas entre los jóvenes y a causa de las interrupciones es mínima ya que actúan entendiendo que los comentarios de los demás son fundamentales para el ejercicio y deben ser valorados.
CAMBIO PERCEPCIÓN SOBRE EL TRABAJO ESCOLAR	CAM – PER – TRA – ESC	<ul style="list-style-type: none"> - Su opinión sobre el ejercicio lector es distinta a la que se tenía en un principio la consistía en que leer era una práctica exclusivamente de la clase de lengua, ahora consideran el ejercicio como importante para todas las áreas del conocimiento abordadas en el colegio y sus actividades, además de considerarlo útil para la vida diaria, asimilando que el leer facilita toda práctica. - El compañerismo y las relaciones dentro del salón ya no solamente se dan con la finalidad de jugar o de molestar sino que también de trabajar. El estudiante entiende a su par como un ente importante en el análisis y el trabajo conjunto. - La lectura se aprecia como una actividad de

1.2 Clasificación y ordenación de la información:

En esta fase se clasificaron y la ordenaron las categorías inductivas en función de las categorías deductivas. En el fragmento de esta matriz, los datos categorizados se clasificaron se ordenaron de acuerdo con las características de los tipos de inferencias, que permitió categorizar tipos de pregunta de acuerdo con las características de las inferencias, lo cual posibilitó ir precisando el proceso de cómo se fueron generando las inferencias. (Ver anexo 7)

Estos datos se evidencian en la siguiente matriz, en la que al igual que en las anteriores se buscó mostrar eventos que sustenten las categorías propuestas:

EVENTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CODIGO	PREGUNTA
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante parte de un enunciado base producido por el docente o por los compañeros para construir enunciados más complejos. - El joven es capaz de complementar, corregir y aclarar enunciados de otros. - A raíz de la pregunta, el estudiante con antelación prevé el tema de la clase y orienta su reflexión y proceder sobre esta pregunta. - El estudiante encamina su participación en la clase remitiéndose a la pregunta introductoria que hace las de pregunta generadora de enunciados 	PRE – GEN – ENU	Tema	PRE – GEN – TEM	¿Qué es la información?
		Referencia	PRE – GEN – REF	¿Qué creen que le pasará a Juliana?
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante responde a las preguntas formuladas haciendo una alusión explícita a aquello que ya conoce o maneja. - El estudiante asocia e integra saberes a partir de palabras y conceptos claves que le resultan familiares y que activan aquellos saberes que se albergan. - El joven clasifica y ordena la información que sabe para hacerse partícipe de la clase, aportando sus conocimientos para enriquecer los análisis. 	PRE – CON – PREV	Escolar	PRE – CON – ESC	¿Qué tipos de texto hemos estudiado en la clase?
		General	PRE – CON – GEN	¿Qué son las leyes y qué son los artículos?
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante expresa de forma cómoda su manera de entender las cosas, para ello, se remite a los hechos relevantes de la lectura y los asocia con su cosmovisión, lo que produce un diálogo integrador que se evidencia en sus producciones - El joven entiende que las personas tienen distintas formas de abordar los hechos, respetando las opiniones de los demás y valorando la participación ajena tanto como la propia. - Los jóvenes contraponen sus puntos de vista a la hora de analizar un discurso escrito, comprendiendo que el análisis depende la mayoría de las veces de la forma en cómo vemos el mundo. 	PRE – PUN – VIS	Percepción	PRE – PER	¿Cómo les parecen los ejercicios de lectura en clase? Ejemplifiquen su respuesta
		Ideales	PRE – IDE	¿Por qué creen que Juliana se rebeló contra el profesor?

5.1.3 Análisis de la información.

Una vez organizada la información e identificadas las categorías, se realizó un análisis que permitió establecer relaciones entre las categorías, con el objetivo de evidenciar la dinámica y aquellos aspectos relevantes que contribuyeron en la generación de inferencias y en la comprensión de lectura inferencial, para ello se elaboró un mapa que evidencia cómo se dio el proceso.

Se encontró que la *dinámica dialógica* permitió el *análisis conjunto* y la *comprensión conjunta*, a partir de una *estrategia didáctica* basada, por un lado, en el uso de libros con una temática cercanas a las experiencias de los estudiantes, talleres sobre lo leído, protocolos sobre lo dialogado acerca de lo leído, y *preguntas* realizadas tanto en la oralidad como en la escritura.

Se evidenció que la *pregunta* resultó ser fundamental en la generación de inferencias, estas preguntas se caracterizaron de acuerdo con los sujetos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, docente y estudiante. La *Pregunta docente* se relaciona con las preguntas que realizaba el docente, estas se categorizaron en: **Pregunta Generadora de Enunciados** (PRE-GEN-ENU), la cual se relacionaba con la pregunta con la que iniciaba la dinámica dialógica y que generaba el enunciado de los estudiantes; esta pregunta se relacionaba con la **Pregunta generadora de tema** (PRE-GEN-TEM) que se refiere a aquellas preguntas que apuntaban al tema, y la **Pregunta generadora de referencia** (PRE-GEN-REF) que se dirigía a las referencias del texto.

Pregunta Conocimientos Previos (PRE-CON-PREV) que alude a la pregunta que activa los conocimientos que poseen los estudiantes relacionados con algunos aspectos del texto leído. Este tipo de pregunta se relacionaba con la **Pregunta conocimiento escolar** (PRE-CON-ESC), la cual se refiere a la pregunta que activa los conocimientos previos

escolares; y la **Pregunta conocimiento general** (PRE-CON-GEN) que alude a la pregunta que activa conocimientos sociales o culturales.

; **Pregunta Punto de Vista** (PRE-PUN-VIS) tienen que ver con la pregunta que apunta a que los estudiantes expresen sus puntos de vista; **Pregunta percepción** (PRE-PER): Implicaban la forma en como los participantes entienden las cosas / **Pregunta ideales** (PRE-IDE): Sobre lo que aspiran o desean.

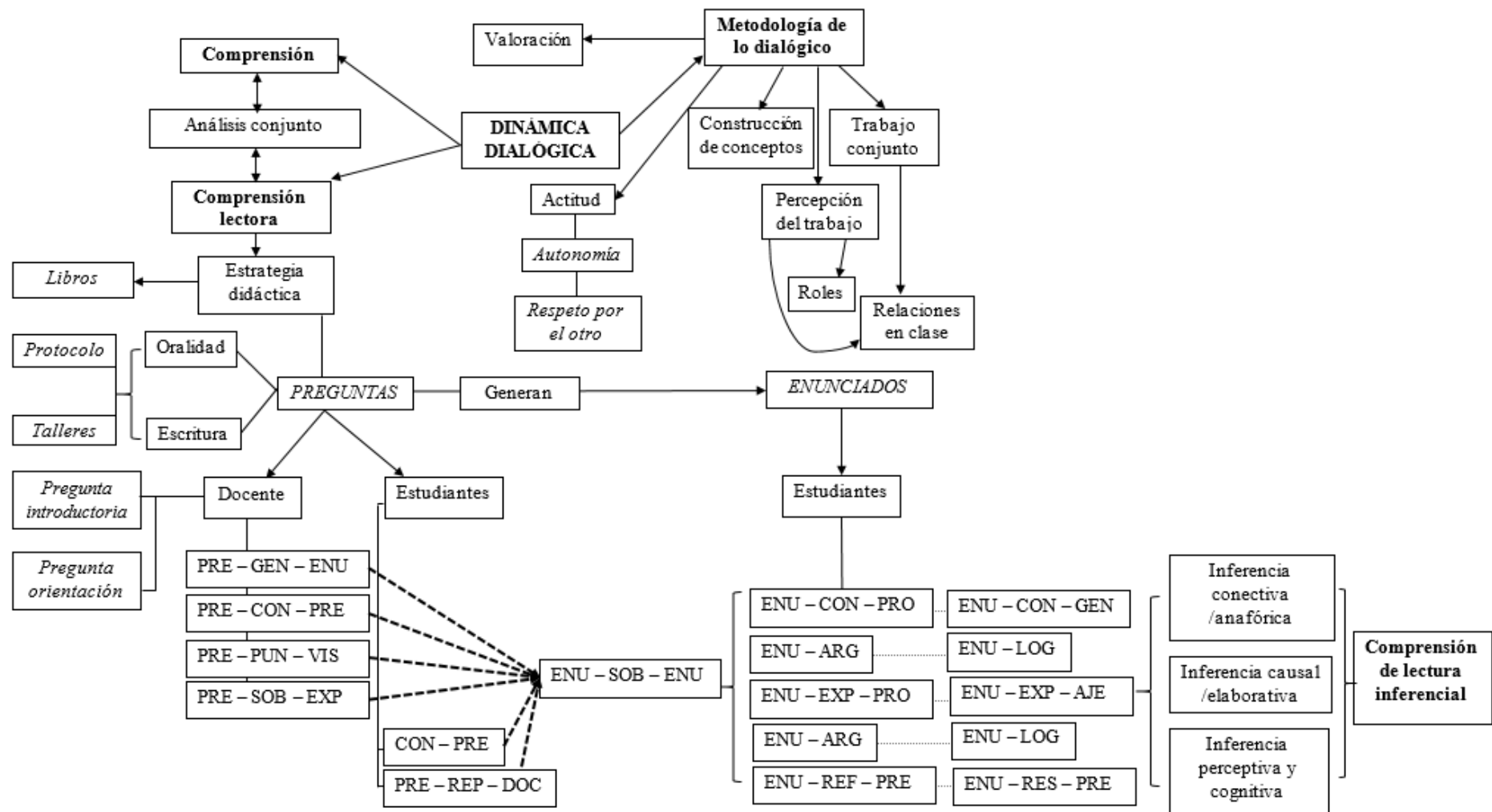
Pregunta Sobre la Experiencia (PRE-SOB-EXP) este tipo de pregunta se enfoca en activar las experiencias de los estudiantes las cuales las relacionan con la trama. **Pregunta experiencias propias** (PRE-EXP-PRO): Preguntas sobre los acontecimientos que han vivido en carne propia / **Pregunta experiencias ajenas** (PRE-EXP-AJE): Relacionadas con aquello que otras personas han vivido y ellos saben.

La *pregunta estudiante* tiene que ver con las preguntas que los estudiantes realizaban a lo largo de toda la dinámica dialógica, sea entre ellos o al docente, **Contrapregunta** (CONTRAPRE) este tipo de pregunta se relacionaba con la pregunta que un estudiante realizaba a partir de la pregunta que otro compañero formulaba, se relacionan con este tipo de pregunta, **Contrapregunta argumentación** (CON-ARG), la cual va dirigida a la forma en la que los demás exponen sus posturas, y la **Contrapregunta lógica** (CON-LÓG) alude a que los estudiantes cuestionan lo que sus compañeros expresan.

Preguntas Replica al Docente (PRE-REP-DOC) era la pregunta que los estudiantes realizaban al profesor a partir de las preguntas que el profesor formulaba, sea para aclarar algún aspecto de los acontecimientos analizados o para llevar a la reflexión. **Pregunta sobre la formulación de la pregunta** (PRE-FOR-PRE) se refería a la intención del estudiante al enunciar las preguntas; y **Pregunta estructura de la pregunta** (PRE-EST-PRE), aludía a las preguntas que los estudiantes hacían al maestro en la que indagan sobre cómo se formulaba la pregunta.

Estos tipos de preguntas generaban los *enunciados*, tanto el enunciado generado por la *pregunta generadora de enunciado* como por los **enunciados sobre enunciados**. Este tipo de enunciado propiciaban los enunciados: **Enunciado Conocimiento Propio** el cual se refiere al enunciado que expresaba los conocimientos previos de los estudiantes; **Enunciado Conocimiento General** alude al enunciado que evidencia los conocimientos sociales y culturales de los estudiantes; **Enunciado Argumentación** y **Enunciado Lógica** es el enunciado que expresa el punto de vista; **Enunciado Experiencia Propia** y **Enunciado Experiencia Ajena** es el enunciado que presenta las experiencias propias del estudiante o de sus compañeros. **Enunciado Argumentación** es el que se refiere a la Contrapregunta de estudiante a estudiante, **Enunciado Lógica** es el que alude a la Contrapregunta de estudiante a estudiante, **Enunciado Refutación a la Pregunta** es el enunciado del estudiante dirigido al docente; **Enunciado apuntando a la Reestructuración a la Pregunta** es el que parte del estudiante al docente.

De otra parte, se evidenció que la metodología dialógica generó una **Actitud sobre el trabajo en clase** (ACT-SOB-TRA-CLA), que se refiere al cambio de proceder de los estudiantes en las actividades en clase; **Cambio percepción sobre el trabajo escolar** (CAM-PER-TRA-ESC) se relaciona con el cambio en la percepción de los participantes frente al trabajo escolar. **Análisis Conjunto** (ANA-CON) se entiende como el proceso de comprender de forma conjunta, partiendo desde el ejercicio de la lectura dialógica. **Construcción de significados de manera conjunta** (CON-SIG-MAN-CON) hace referencia a la creación de nuevos saberes con ayuda de la comunidad lectora, partiendo de la categoría anterior.



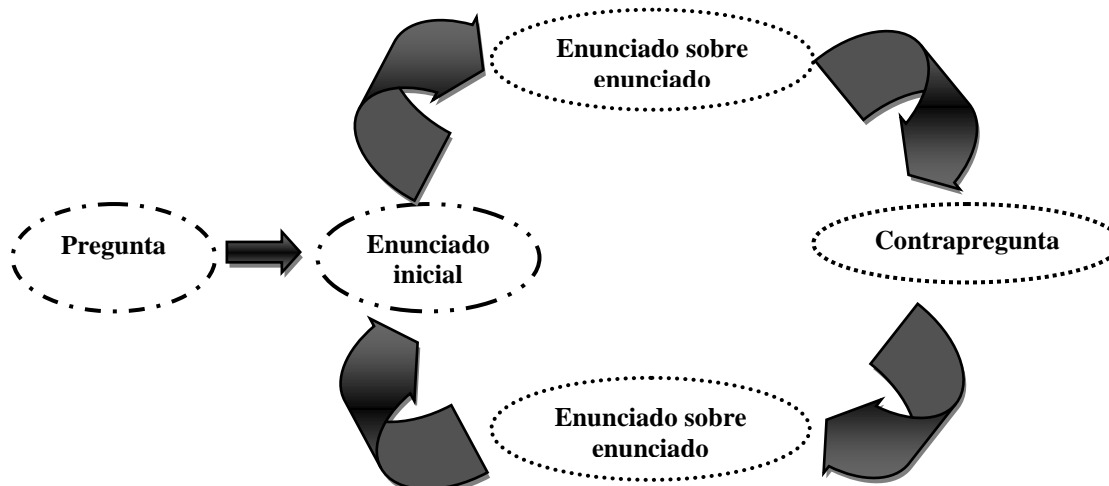
6. Capítulo 6: Resultados.

De acuerdo con el análisis de los datos, se evidenció que la lectura dialógica de textos informativos y narrativos incidió tanto en la generación de inferencias, el proceso de comprensión de lectura inferencial de los estudiantes, como en la percepción de los alumnos frente a la lectura y las actividades de aprendizaje.

Cabe resaltar los factores implicados como en este proceso como lo fueron: el tipo de texto utilizado en las actividades de lectura, las preguntas, los enunciados generados en la dinámica dialógica, el papel de los protocolos y los talleres.

En cuanto al tipo de texto, este jugó un papel importante en la generación de inferencias, pues se seleccionaron textos relacionados con temas cercanos a los estudiantes como la vida en el colegio, la amistad, la juventud y lo colombiano. La temática, permitió que los estudiantes incorporaran conocimientos nuevos a los conocimientos dados, identificaran el tema, la intención del texto, establecieran relaciones causales, intertextuales, extratextuales y construyeran el modelo de situación, Al igual, la temática, dinamizó el proceso dialógico generando enunciados sobre lo comprendido y logrando mayor discusión sobre lo leído, de esta manera se iba construyendo *la comprensión conjunta*.

En este proceso de comprensión conjunta, se encontró que, en la producción de inferencias, la pregunta era fundamental, tanto la pregunta del docente como la pregunta de los estudiantes, pues esta era la generadora de *enunciados iniciales* como de los *enunciados sobre enunciados*. Este tipo de enunciado se generaba en medio del ejercicio del diálogo sobre lo que se iba leyendo.



Lo cual se puede ver en el siguiente diario de campo que recoge la experiencia del diálogo para el análisis textual: En la columna *resultado estudiantes*, se registró la discusión sobre el capítulo “un árbol terminantemente prohibido” del libro Terror de sexto B, en la cual a partir de la pregunta enfocada a saber su percepción de este, se genera un enunciado inicial (estudiante A) que es retomado y ampliado en la mecánica de lo dialógico por los estudiantes B y C para la creación de inferencias y de comprensiones. (Ver anexo 8)

TEMA	EJE ESTÁNDAR	ACTIVIDAD	LOGRO	RECURSOS	RESULTADO ESTUDIANTES
Las inferencias conectivas y anafóricas	Comprensión e interpretación textual	Retroalimentación	Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente.	“El terror de sexto B” Yolanda Reyes	La clase inicia retomando algunos apartados de la lectura de “el terror de sexto b” que se trabajaron la clase anterior: Las prohibiciones y las reglas en el colegio. Se les pregunta a los estudiantes por su percepción sobre esto tomando en cuenta la lectura que se llevó a cabo de del capítulo 3 del texto de Reyes (“Un árbol terminantemente prohibido”): Estudiante a: <i>Lo de las prohibiciones en el colegio es una manera, eso lo que hace es alentarlos a uno a embarrarla.</i> Estudiante b: <i>Lo que le pasó a los de quinto es lo que nos pasa a todos en algún momento: Nos fastidia en algún momento que todo el mundo nos joda y nos joda. Si uno se vuelve rebelde, o hace cosas rebeldes es porque la libertad queda convertida en nada. A lo largo de todo el texto lo que vemos es a un montón de adultos que hacen lo que se les da la gana y unos niños o jóvenes ahí detrás de ellos haciendo todo lo que se les pide pero no pudiendo hacer lo que les gustaría. Por eso es que en los relatos del libro los protagonistas actúan como actúan.</i> Estudiante c: <i>Si uno se pone a mirar los protagonistas de los relatos que hemos leído hasta ahora todos están sometidos por los adultos. Por ejemplo Juan Guillermo estaba con las reglas de la mamá y del colegio, él era de cuarto pero estaba en la misma situación que los de quinto, y pues yo sé que todos estaban en las mismas, pues porque aunque sea una historia de ficción, pasan las mismas cosas que en la vida real. El colegio dónde ocurre “El terror de sexto B” podría ser este mismo colegio.</i>

La *pregunta de apertura* y la *pregunta de reorientación*, enunciadas por el docente, muestran el rol del docente en el proceso de la lectura dialógica y de comprensión conjunta. La pregunta de apertura del docente generaban el *enunciado inicial* y la *pregunta de*

reorientación que iba orientado las discusiones hacia la construcción de la comprensión conjunta. El siguiente fragmento, muestra como la pregunta introductoria formulada por el docente, generaba un enunciado, y a partir de este se producía otro enunciado, señalado con morado, y en verde aparece la pregunta orientadora, los enunciados no subrayados responden al enunciado generador de enunciado y a las preguntas formuladas para el análisis.

PREGUNTA: ¿La chica con la que salía Sergio hizo mal al tratar participar indirectamente de la competencia?

Estudiante a: *No creo que ella lo haya hecho con la intención de hacer sentir mal a Sergio, lo que pasa es que cuando por ejemplo yo estoy así toda envidiada mal interpreto las cosas.*

Estudiante b: *Pero acuerde que ella fue a buscar al ganador de la competencia a sabiendas que Sergio estaba ahí y que había perdido.*

PREGUNTA: ¿Pero era su labor allí, no?

Estudiante c: *No necesariamente, ella pudo haberse ausentado o en vez de ir a buscar al ganador primero, ir a buscar al novio, me parece ese tipo de personas que quieren que la persona con la que este tengan celos. Eso es muy común*

Las *preguntas*, se constituyen por lo tanto en la estrategia que dinamizó lo dialógico y la generación de inferencias pues propiciaban la producción de los enunciados sobre los cuales se daba la comprensión conjunta. Las preguntas se dieron docente-estudiante, estudiante-docente y estudiante-estudiante. Las preguntas docente-estudiante, eran *preguntas generadoras de enunciado* las cuales generaban el enunciado desde el cual se iniciaba la dinámica dialógica. Esta pregunta resultaba fundamental puesto que los estudiantes la tomaban como base para discusión, desde ella, articulaban sus enunciados, y se buscaba el *hilo* con la pregunta inicial de forma tal que se daba una conexión entre los enunciados y enunciadores participantes en el proceso de lectura. Las *preguntas sobre la experiencia* buscaban que los estudiantes establecieran relación entre su experiencia y algunos aspectos del texto, la *pregunta sobre conocimiento previo* se orientaba a activar los conocimientos que los estudiantes poseían que se relacionaba con elementos del texto; *pregunta punto de vista*, se enfocaba a que los estudiantes asumieran un punto de vista frente al tema que se presentaba

en los textos. A lo largo de la dinámica de comprensión conjunta, la *pregunta orientadora* orientaba el diálogo y la generación de inferencias para la comprensión conjunta.

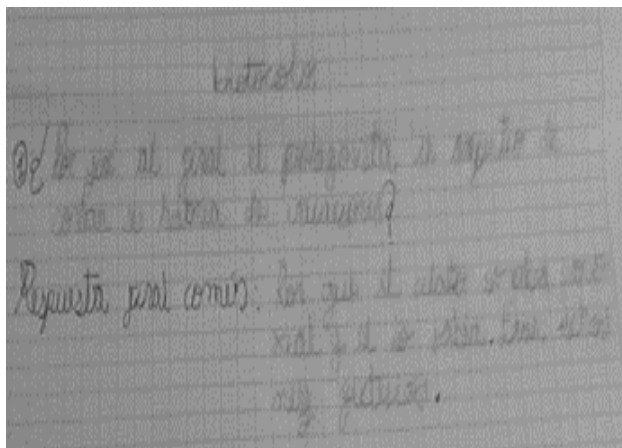
En la dinámica dialógica para la comprensión conjunta las preguntas de los estudiantes resultaron de vital importancia, la *contrapregunta* era la generadora de *enunciados sobre enunciados*, y eran dirigidas a los compañeros. La *pregunta replica al docente*, era la pregunta dirigida al docente tanto para verificar sus hipótesis o para aclarar algunos aspectos relacionados con el texto.

La pregunta en los protocolos cumplió igualmente un papel importante en el proceso de comprensión pues el protocolo servía como guía para las discusiones entre los lectores. Tanto las preguntas como las respuestas aportaban a lo dialógico y daban la oportunidad a los estudiantes para que expresaran sus comprensiones sobre el texto.

Los protocolos y talleres propiciaron que los estudiantes formularan preguntas con el fin de producir inferencias en medio del ejercicio de la lectura y la comprensión conjunta y desde allí apropiar el texto.

Esta estrategia potenció las discusiones alentando el proceso de comprensión entre los miembros de la comunidad de aprendizaje, ya que las discusiones giraban en torno a los enunciados que surgían de lo preguntado.

En la siguiente evidencia la *Pregunta generadora de enunciado* realizada por el docente (resaltado en amarillo) propicia por parte del estudiante el *enunciado generador de enunciado*, (resaltado en color morado), luego se presentan dos repuestas que ayudaron a la formulación del enunciado número cuatro al cual el estudiante en su protocolo (a la derecha) plasma con el nombre *repuesta final común*.



Pregunta: ¿Por qué al final, el protagonista se arrepintió de contar su historia de vacaciones?

Respuesta 1: Le dio miedo que contara lo que pasó y no le creyeran.

Respuesta 2: O tal vez era mentira.

Respuesta 3: Tal vez él había mentido mucho y pues luego ya nada de lo que decían le creían.

Respuesta 4: Porque el relato sonaba poco real y él lo sabía. Eran hechos muy ficticios.

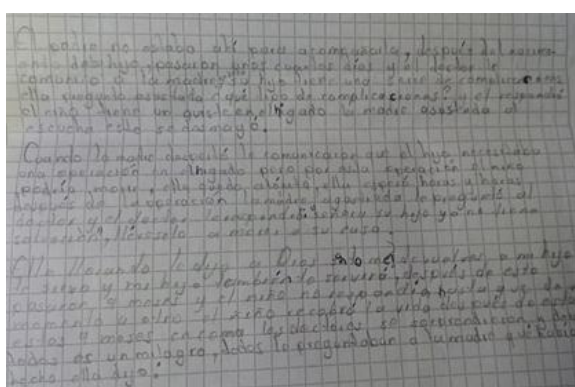
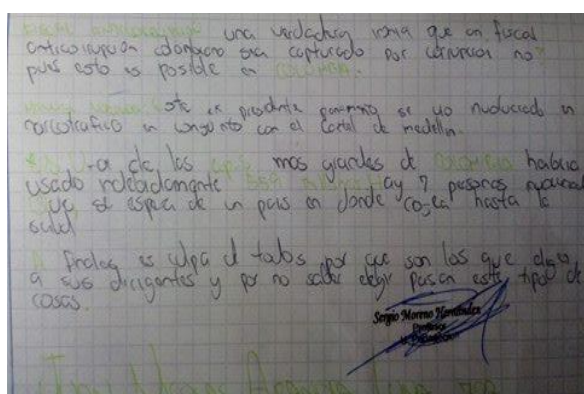
En la creación de enunciados, el *tema*, resultó fundamental para activar la construcción de inferencias, ya que el tema de los textos leídos se relacionaba con sus experiencias y conocimientos previos. La comprensión de los textos se vio favorecida por la discusión del tema con el cual se identificaban.

En cuanto a la producción de los tipos de inferencias trabajados, en cada una de estas, se utilizaron diferentes clases de preguntas que activaron en los estudiantes aspectos de su modelo mental.

En el caso de las *inferencias conectivas*, las cuales según García Madruga (2006) se fundamentan en los elementos que de forma "literal" se extraen del texto, en la que el lector conecta elementos previos de la base del texto, como personajes o situaciones, con oraciones que se van leyendo, es decir elementos nuevos.

Esta inferencia se trabajó a partir de los primeros capítulos del libro "El terror de sexto B", los cuales trataban los temas sobre las relaciones entre los amigos, las normas y actividades cotidianas en el colegio, y se abordó a través de las *preguntas de conocimientos previos*, las cuales apuntaban a activar en el lector conocimientos que él poseía sobre estos temas. En estas inferencias, los estudiantes debían dar cuenta de los elementos referenciales del texto e identificarlos a lo largo del texto.

En este caso, los conocimientos previos que se activaron fueron sobre todo conocimientos escolares relacionados con la clase de español, como los relacionados con lo qué es el tema, la trama, protagonistas, tiempo, etc. de manera que los enunciados se dieron sobre este conocimiento, por un lado, *los enunciados sobre conocimientos propios*, en los cuales los estudiantes expresaban lo que ellos construyeron a partir de los elementos de la pregunta, y *enunciados sobre conocimientos ajenos* los cuales se remitían a aquello que ellos transmitían a partir de algo contado o experimentado por otros.



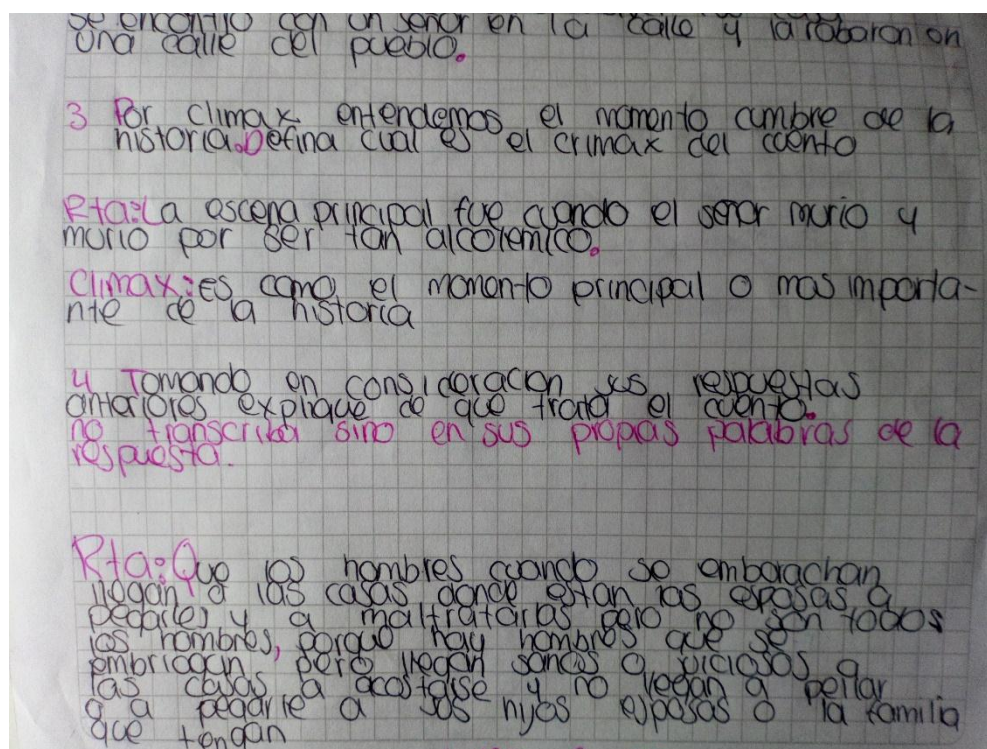
En la evidencia expuesta al costado izquierdo el lector comenta los problemas que los adultos también cometen, haciendo un paralelo con la historia de *El terror en sexto B* para mostrar que no solo los niños cometen errores y la reacción que la sociedad toma entorno a estos errores, para ello, comenta un conocimiento recibido por un medio de comunicación sobre noticias sobre corrupción. En la evidencia del costado derecho, el lector propone un capítulo adicional de *El terror de sexto B* que pudiese tratarse en el libro, en el que habla no solo de la experiencia real de uno de sus amigos, sino que retoma conocimientos de este, como los relacionados a la religión.

Respecto a las inferencias anafóricas, el autor ya mencionado plantea que en las inferencias anafóricas el lector relaciona, aspectos del texto que se evidencian en los pronombres y artículos con los elementos que se referencian. Esta inferencia se abordó con el mismo texto, y se activaron sobre todo con *Preguntas de conocimiento previo*, con las cuales se buscaba que los estudiantes pudieran identificar a los personajes o acciones explícitas con aquellos elementos que ya había apropiado del texto. En este tipo de inferencia, el estudiante reconocía los elementos que ya se habían mencionado en el texto, como personajes o

acciones, en el desarrollo de la historia, aunque estos no fueran mencionados de forma explícita. La capacidad de asociar el género y número de los artículos y pronombres con los personajes que ya se han expuesto en el texto, posibilitan las inferencias anafóricas, lo cual, sumado al reconocimiento de las acciones y la asociación entre los elementos que constituyen los personajes y lugares hace que las inferencias se posibiliten.

Los conocimientos previos para este caso eran conocimientos sobre el texto, conocimientos que se iban convirtiendo en previos en la medida en la que el texto avanzaba. *Los Enunciados conocimientos previos*, en este caso eran planteados sobre aquello que entendían sobre el texto, aquello que ellos mismos producían. Por otro lado, con los *Enunciados de conocimiento ajeno* comentaban las producciones y análisis de los demás; llamó la atención el diálogo que se daba entre estos dos enunciados, ya que los estudiantes al final producían inferencias y conocimiento desde el diálogo de estos dos tipos de enunciados.

La *Pregunta de conocimiento previo* sobre el clímax, en este caso, encaminó las discusiones a discutir sobre el tema del cuento abordado. En este protocolo, el estudiante plasma como respuesta en la pregunta 3 un *Enunciado de conocimiento ajeno*, que se da en medio de la discusión dialógica del texto, a partir de este enunciado y del uso de la *pregunta orientadora*, en este caso la pregunta cuatro, los estudiantes construyeron conocimiento sobre el texto, desde lo anafórico los estudiantes podían reconocer elementos ya leídos en el texto en disposiciones distintas a la inicial, de acuerdo con el autor, esto permitía que los estudiantes se desenvolviesen en la lectura sin tener que recurrir constantemente a la referencia inicial para identificar los elementos de la lectura, aportando de esto a las comprensiones inferenciales desde el ejercicio de lo oral.



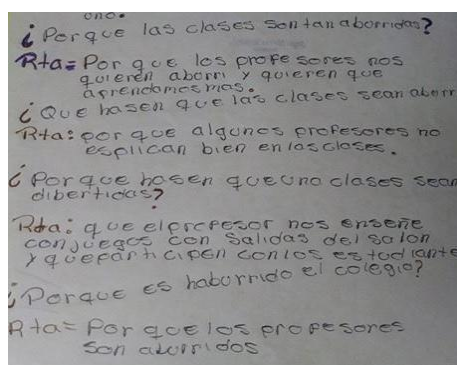
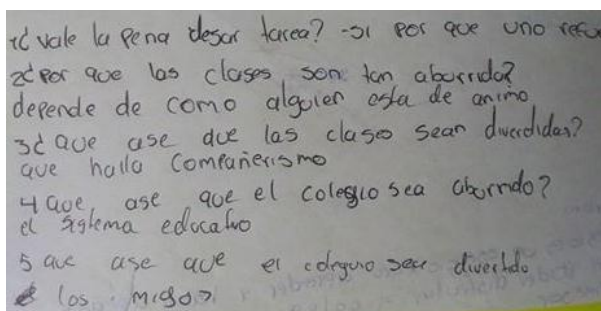
En esta evidencia se ven dos elementos mencionados previamente: inicialmente, se puede ver cómo el conocimiento escolar previo *clímax* ayuda a que el lector aborde el texto y lo analice. Por otro lado, lo anafórico se puede ver en el resultado de la pregunta cuatro en la que sustantivo como *los hombres* se refieren al esposo de los protagonista de la historia, acá se referencia a dicho personaje, se genera la anáfora, y se muestra la inferencia desde allí.

En el caso de las inferencias causales, García Madruga (2006) considera que éstas se dan gracias a que los estudiantes pueden relacionar una acción con otra, y desde la experiencia y la lógica que sigue el texto, proponer hipótesis sobre las acciones que pueden suceder a futuro, lo cual ayuda a complementar y enriquecer el texto, además, cuando las hipótesis de los lectores se enfrentan con lo expuesto en la lectura las comprensiones se ven fortalecidas.

Esta inferencia se trabajó a partir de la segunda mitad del texto *El terror de sexto B*, en este apartado se trataron los temas del devenir en el crecimiento y el desarrollo como jóvenes en un mundo para adultos, todo desde el espacio de la escuela. Las preguntas utilizadas en la producción de este tipo de inferencias fueron *las preguntas sobre el punto de vista*, en ellas se apelaba a la forma en la que los estudiantes, desde su perspectiva de jóvenes, se desarrollaban en un mundo en el que se les exigía actuar como adultos, siempre buscando que las

cosmovisiones entre los lectores dialogasen. Con estas se pretendía que los estudiantes comentaran lo que entendían sobre temas del texto, y con este tipo de pregunta se buscaba poner en contexto sus percepciones sobre su mundo, con las realidades de cada uno de ellos. Este tipo de inferencias aportaban a la comprensión ya que el lector podía explicar el porqué de las acciones que sucedían en el texto a partir de los personajes y acciones que ya se habían abordado en la lectura, gracias a esto, podían predecir y justificar acciones a partir de relacionarla con sus percepciones contextualizadas.

Con este tipo de pregunta se generaban los *enunciados sobre punto de vista* desde los cuales los estudiantes a partir de patrones y elementos que encontraban comunes en el texto, tales como valores e ideales y su materialización en el actuar de los personajes, dialogando estos elementos desde su forma su forma de apreciar el mundo desde la perspectiva de ser jóvenes. Se hizo hincapié sobre todo en el actuar de los personajes y lugares comunes, utilizando ellos esta información como base para producir las inferencias hacia adelante. Los lectores podían remitirse a los elementos del texto como base para sus enunciaciones, y que estas tuvieran asidero a la hora de exponer sus predicciones.



En estas dos evidencias, se recoge la discusión sobre las tareas y las clases en relación con el texto abordado, en ella, los estudiantes recogen sus comprensiones sobre si, por ejemplo, la tarea es o no útil en la vida académica, para responder esto, parten desde lo expuesto por el texto y su punto de vista para, desde un diálogo de los dos, se de la inferencia.

Este tipo de inferencia aportaba a la comprensión de la lectura inferencial ya que con ella los estudiantes entendían el porqué de las acciones, podían justificarlas alejándose de lo

subjetivo para justificar las acciones desde la lectura en sí misma, asociando acciones y actores de las distintas partes del texto ayudando a comprenderle como unidad.

En el caso de las inferencias elaborativas, aquí el tema del actuar de los sujetos en contextos escolares y familiares fue el tópico principal. Según el autor este tipo de inferencia ayuda a que el lector exponga en sus comprensiones lo explícito del texto. Cuando el lector encuentra elementos "vacíos" que puede llenar, relacionado con elementos que pudiesen estar en lo literal de la narración, como fechas, lugares, personas, etc. Se puedan llenar desde su comprensión de los elementos implícitos a la lectura.

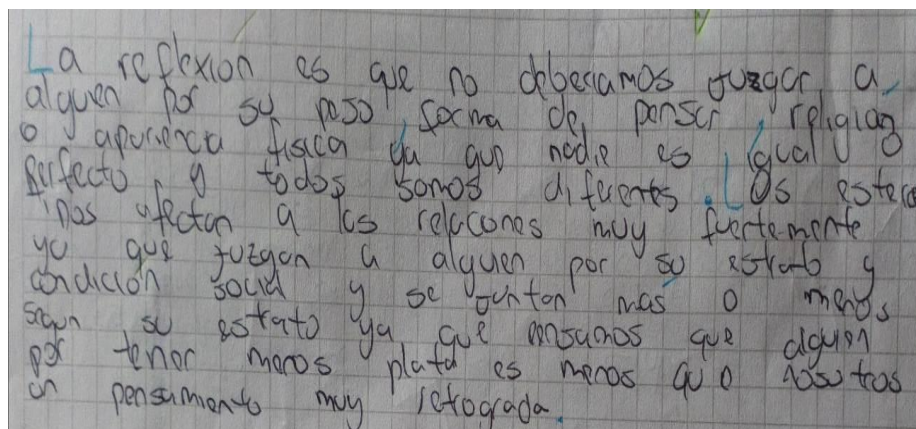
Este tipo de inferencia el lector, desde García Madruga, puede asimilar el propósito comunicativo del texto, identificando los elementos de lo extratextual, es decir de lo que vive o conoce, con el texto, produciendo las inferencias hacia adelante.

En este tipo de inferencia se utilizó sobre todo la *pregunta punto de vista*, la importancia de esta clase de pregunta radica en que permite remitirse al pensamiento del lector sobre aquello que lee. Este tipo de inferencia generaba en el lector una noción en la que se reconocía aquello que estos percibían sobre las intenciones de un texto y de quién lo escribía, permitiendo que, desde el discurso leído, se pudiese hablar de quien lo escribió.

Las *preguntas puntos de vista* generaban *enunciados punto vista*, los cuales expresaban las nociones sobre lo que, desde su perspectiva, transmitía el texto, respondiendo a la intención de este y la concerniente a la cuestión sobre qué es lo que el autor pretende con este mensaje.

En estos enunciados los lectores reconocían que no necesariamente su interpretación del texto concordaba con las razones del escritor. Además, que como escritores no siempre se lograba transmitir o hacer entender lo que ellos querían a pesar de que en el proceso de escritura tuviese una intencionalidad.

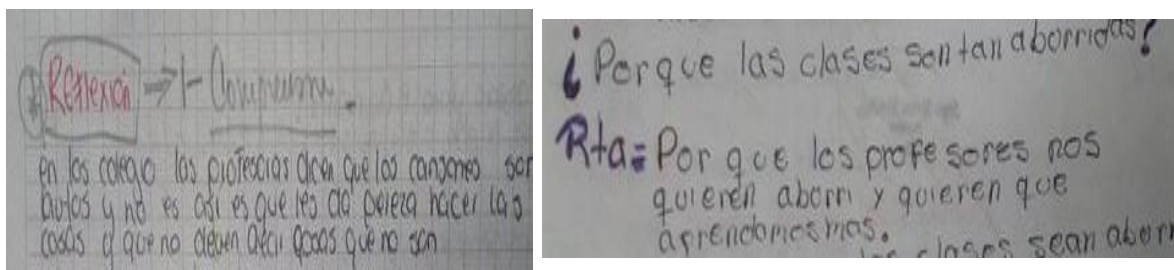
En este caso se les preguntó a los estudiantes *¿de qué forma la discriminación afecta las prácticas en el colegio?* desde esta pregunta se generaron enunciados de experiencia propia los cuales sirvieron de insumo para reflexionar sobre el texto leído. Este tipo de pregunta, que indagaba sobre un elemento de “la realidad” pretendía que se asociase a lo que se planteaba en el texto con la vida misma, aportando a la interiorización de lo leído, lo cual en términos del autor significa la asociación de elementos de la narrativa leída con los del contexto en el que se está inmerso, pudiendo usar el texto gracias a la articulación que se da entre estos elementos: el texto y el contexto del lector.



En esta evidencia, el estudiante aborda un tema de la narrativa: la percepción que tienen los personajes del relato sobre aquellos que son diferentes a uno, y un elemento de su realidad como son los juicios que él ha visto, logra integrar el elemento intratextual con el extratextual y desde allí producir la inferencia para la comprensión del texto.

En cuanto a las inferencias perceptivas-cognitivas, tal como señala García Madruga (2006), los sujetos identifican el mensaje, el propósito y el contexto del autor, relacionando estos elementos con universales materializados en estereotipos o arquetipos. En el proceso de generación de inferencias perceptivas-cognitivas se trabajó con el texto “Cada uno en su cuento”, este texto abordaba conflictos de las personas del común colombiano, las relaciones sentimentales, la religión, la política, todo esto presentado en un lenguaje muy típico de las regiones del valle y de la costa. El discurso de los personajes y del discurso, además del propósito comunicativo, fueron los temas sobre los que se trabajaron los cuentos. Para ello, la *pregunta sobre la experiencia* resultó útil para que el lector relacionase aquello en lo que

creen con aquello que el texto contiene. Este tipo de pregunta generó *enunciados sobre experiencias propias y enunciados sobre experiencias ajenas*, en los cuales se evidenciaban los arquetipos y universales.



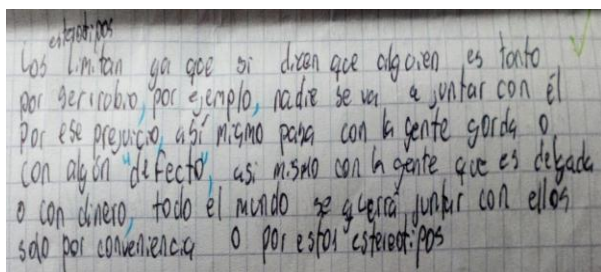
En estas evidencias dos casos de enunciado sobre la experiencia se observa: En la columna de la derecha, el lector relaciona lo leído con su vida académica comentando sobre el caso de los estudiantes cansones, y como los jóvenes siempre son propensos a los adultos. En la de la derecha, sobre el mismo tema el estudiante comenta que los profesores (adultos) hacen las clases aburridas de forma intencional, mostrando un planteamiento similar al de la evidencia de la derecha.

Las preguntas adicionalmente ayudaron a establecer relación entre las ideas expresas en el texto y su entorno, lo que potenció la lectura dialógica, la comprensión conjunta y finalmente la comprensión inferencial. En este tipo de inferencia como la pregunta apuntaba a la experiencia de ellos desde lo abordado en el texto se generaba contrapreguntas que permitían profundizar sobre lo expuesto por los otros en busca de la comprensión conjunta. Con las preguntas sobre la experiencia, los lectores cuestionaban las preguntas formuladas por sus compañeros, con preguntas como: *¿es esta pregunta pertinente?*, *¿está bien formulada?* O *¿a qué apunta esta pregunta?*

Luego, a partir de esos comentarios y de esas discrepancias se presentaba un proceso de comprensión conjunta en el que al discutirse sobre el texto se ahondaba en el entendimiento común de los materiales que se leyeron de forma conjunta. Finalmente, en ese proceso de expresar las impresiones que se daban sobre la lectura, se profundizaba y discutía

más sobre los elementos y las relaciones. Este tipo de inferencias, de acuerdo con García Madruga (2006) demandan de un manejo mayor y más amplio del texto.

La formulación de la pregunta *¿Debido a los estereotipos en algún momento te has visto afectado?* En esta respuesta el estudiante da cuenta del mensaje de la autora del material abordado, recogiendo de la discusión dialógica las respuestas de sus compañeros y mostrando una postura al respecto, que da muestras de la construcción del sentido del texto apoyándose en lo que ya se sabe para reconocer y asociar el conocimiento nuevo, es decir el proceso de apropiación del texto.



Estudiante a: Los estereotipos son peligrosos porque uno no sabe quién o cómo es la otra persona cuando ya la está juzgando.

Estudiante b: Si es que es una forma más de discriminar y de segregara las personas.

Estudiante c: Lo preocupante es que eso se propaga rápidamente, entonces uno ve como hay estereotipos que se perpetúan, como creer que una persona por usar gafas es juiciosa o por ser mona es bruta.

En este caso, a la izquierda se ve la reflexión de un estudiante sobre los estereotipos, esta surgió de lo dialógico recogido en el diario de campo, al costado derecho, el estudiante recoge términos y algunos apartados de los compañeros para producir conocimiento plasmado en su escrito.

De otro lado, el trabajo dialógico influyó en que las comprensiones individuales contribuyeran a la comprensión conjunta, y la comprensión conjunta a las comprensiones individuales.

Estudiante a: ¿Por qué es tan común ver el machísimo en Colombia?

Estudiante b: Por la crianza, los muchachos son criados como flojos y vagos, en cambio a las niñas si les toca hacer todo.

Estudiante c: Pero eso es generalizar, en realidad la cuestión recae en que las mujeres hace que los hombres sean así

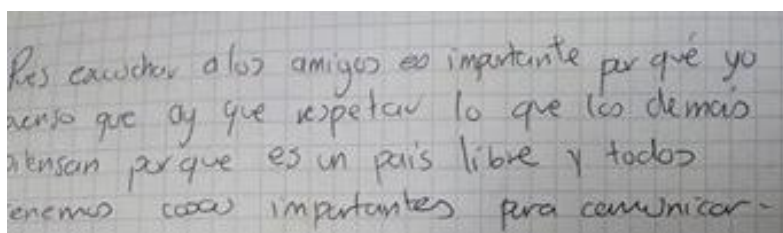
Estudiante b: Pero es que eso es un error también, porque echarle la culpa a las mujeres que son las victimas es terminar de joderlas.

Estudiante c: Pero no me refiero a eso, me refiero al caso de la historia, ¿por qué la mujer no lo denunció? Eso es lo que hace que sigan y sigan y sigan pasando esos casos.

Los estudiantes aquí debaten sobre el cuento *desde el balcón* y el tema del machismo, lo primero es importante reconocer que la pregunta enunciada fue realizada por un estudiante, luego, se da el *enunciado generador de enunciado* y se discuten las distintas posturas de los estudiantes al respecto. Las construcciones de cada uno de se ven construidas desde lo individual y lo conjunto.

En cuanto a la influencia de la dinámica dialógica en la percepción de los estudiantes frente a la lectura y las actividades de aprendizaje se evidenció que el trabajo dialógico contribuyó en el trabajo autónomo de cada participante ya que la lectura no era vista con una intención evaluativa. La lectura dialógica propició la indagación de sus conocimientos, sus experiencias, sus comprensiones e interpretaciones, reconociéndose, así como un lector activo. En la intervención se buscó que las preguntas que se hacían finalizada la lectura y como antesala a la discusión aludieran a la opinión de los lectores sobre los textos, esto se tradujo en un interés mayor por el material leído.

Otro elemento que surgió de lo dialógico fue una reinterpretación de los estudiantes sobre la importancia que tiene su participación, reconociendo que los otros tienen conocimientos que al compartirse ayudan a la comprensión colectiva.



En este caso se les preguntó a los estudiantes sobre la relevancia de lo dialógico en los procesos de aprendizaje/enseñanza, este estudiante reconoce en el texto que todo lo que los compañeros pueden comentar es válido oírlo ya que puede ser importante. Además, se enuncia el respeto inmerso en el cambio de roles de los estudiantes.

Al ser sus comentarios un tema a debatir por los mismos participantes, entendían que sus conocimientos eran significativos y valiosos, lo que no pasaba con ejercicios anteriores cuando las preguntas no iban enfocadas o no tomaban en cuenta su particularidad como lectores, por lo que la pregunta por la opinión apoyo el trabajo dialógico.

Lo dialógico también produjo cambios en los roles que en el proceso de lectura se estaban llevando. Los lectores eran activos, no solo recibían, sino que producían, participando activamente con sus conocimientos, sus experiencias, en la construcción del análisis del texto. En un principio, era común ver que los estudiantes a la hora de trabajar en grupo unos participaban y otros no, sin embargo, la dinámica del trabajo dialógico generó cambios en la percepción del trabajo grupal, ya que el estudiante entendió que en la mecánica del trabajo en grupo dialógico su participación apoyaba un proceso mayor del cual todos hacían parte, esto permitió que los estudiantes incrementaran su interés por leer, analizar y participar para que el trabajo de la clase funcionase.

Con la lectura dilógica se logró también que el papel del docente se reformulase en este tipo de ejercicios, ya que se pasó de ser el encargado de impartir conocimiento, para contribuir a construirlo con otros lectores, y que su voz y análisis propiciaran un diálogo de saberes entre él y los estudiantes y lo estudiantes entre sí.

La lectura dialógica contribuyó en la comprensión de lectura inferencial a partir de las interpretaciones de la comunidad de aprendizaje que se constituían en el ejercicio de lectura. Las comprensiones individuales a través del diálogo se enriquecieron, complementaron y fortalecieron, desde lo que posibilita lo dialógico a las comprensiones al ser comentadas y discutidas.

Lo dialógico generó un ambiente de lectura en el que las inferencias se daban a partir de la discusión, y es que si bien en un primer momento se pudo evidenciar que los ejercicios de lectura individuales que se llevaban desde la etapa de la caracterización no prosperaban más allá de la comprensión de lectura individual, el poder discutir y comentar lo interpretado generó un auto cuestionamiento por parte de los lectores sobre aquello que comprendían, lo que permitió la mecánica de la pregunta/enunciado, eje que resultó fundamental para la inferencialidad.

7. Capítulo 7: Conclusiones y recomendaciones.

El resultado de la implementación de esta investigación permitió determinar cómo la generación de inferencias a partir de la lectura dialógica influyó en los procesos comprensión de lectura inferencial de los estudiantes. Se evidenció que en la dinámica de la lectura dialógica el uso de las preguntas tanto del docente como de los estudiantes resultan fundamentales para la generación de las inferencias, pues estas son las que propician la producción de enunciados a partir de los cuales se genera una comprensión conjunta.

La pregunta generadora de enunciados la cual puede ser formulada por el docente o por un estudiante, es muy importante para propiciar los enunciados en los que las comprensiones de los estudiantes se materializan, las cuales se ven fortalecidas desde las discusiones. Asimismo, este tipo de pregunta permite que los estudiantes establezcan relaciones con el texto y activen conocimientos que se encuentran en su modelo mental.

Las preguntas que activan puntos de vista favorecen la generación de inferencias argumentativas en los estudiantes, pues logran evidenciar sus cosmovisiones, las cuales ayudan a identificar en el texto juicios de valor, arquetipos y universales.

Por otra parte, la generación de inferencias causales generadas también por preguntas de punto de vista, contribuyen a que los estudiantes identifiquen la macroestructura y las ideas principales, de los textos abordados, desde las enunciaciones producidas por ellos sobre el porqué de los hechos.

Por otro lado, las preguntas que activan la experiencia y puntos de vista de los estudiantes aportan en la generación de la inferencia perceptiva-cognitiva, la cual permite que ellos relacionen el texto con el contexto, proceso que los acerca al nivel crítico de lectura, ya que relacionan su conocimiento pragmático y semántico con la información leída.

De otro lado, la experiencia de los estudiantes con las actividades de lectura a nivel literal favorece la generación de inferencias anafóricas que la facilita, la información de la base del texto como personajes, lugares, etc.

Asimismo, se encontró que los temas de las lecturas abordadas son definitivos en la generación de inferencias, pues si son cercanos a la experiencia de los estudiantes, estos activan sus conocimientos previos, los cuales les permiten establecer las conexiones entre el conocimiento dado y el conocimiento nuevo.

Cabe resaltar que la dinámica dialógica, posibilita el análisis conjunto del texto abordado a partir de las comprensiones que se expresan en los enunciados. En esta dinámica se enriquece tanto las comprensiones individuales como la comprensión conjunta en una relación dialéctica.

Es de anotar, que la metodología de lo dialógico establece unos roles distintos a los que están habituados los estudiantes, ya que en esta dinámica se crea una comunidad de aprendizaje, en donde el docente como los estudiantes participan en las mismas condiciones, cada uno aporta desde sus saberes a la comprensión conjunta.

De otro parte, se crea un compromiso individual dado que cada uno para participar tiene que leer y analizar lo leído, de este modo se va fortaleciendo una autonomía consciente que redundará en un cambio de actitud hacia la lectura.

A pesar de que la lectura dialógica tuvo una buena acogida por parte de los estudiantes y mostró ser una estrategia que estimuló la lectura inferencial, la limitación del tiempo para el desarrollo de las actividades debido a factores institucionales influyó en la continuidad de las intervenciones, situación que hacía que se perdiera el hilo conductor de los análisis.

Otro factor que impidió que la propuesta utilizara otros espacios y medios para poder trabajar en la comprensión, fue la dificultad al acceso a la biblioteca y algunos recursos tecnológicos. Por eso, el trabajo se limitó a ser desarrollado exclusivamente en el aula de

español, por lo que queda la intención de probar el impacto que podría tener el llevar a cabo esta intervención en otros espacios.

Finalmente, la población flotante, afectó el progreso de ciertas sesiones pues había actualizar a los estudiantes que no estuvieron desde el principio de la intervención sobre la práctica que se llevaba a cabo desde el semestre anterior.

Dado la acogida que tuvo esta propuesta entre los estudiantes, se sugiere que para trabajar la comprensión de lectura inferencial en el aula se implemente la lectura dialógica, pues esta permite que los estudiantes participen aportando sus puntos de vista, sus conocimientos y experiencias, generándose un dialogo de saberes que contribuyen en la comprensión conjunta. La selección del material de lectura es muy importante, ya que lo que mostró esta investigación es que, si los temas son cercanos al contexto de los estudiantes, esto favorece la generación de inferencias.

Se recomienda que para favorecer estos procesos la institución disponga de espacios distintos al aula y facilite el uso de recursos tecnológicos.

Se recomienda tratar de propiciar procesos dialógicos en el aula, no solo para abordar ejercicios lectores, sino también para otro tipo de ejercicios en lo que lo dialógico pueda ser trabajado.

Bibliografía

Aguilar, C., Alonso, M., Padrós, M., y Pulido, M. (2009) Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67.

Álvarez, C., González, L., y Larrinaga, A. (2013) Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque: revista pedagógica*, 26.

Arenas, R., Chavarro, Y., Díaz, C., Jaramillo, Y., Nevado, N., y Rodríguez, J. (2012) *Las prácticas de lectura en voz alta, de literatura en la escuela y su incidencia en los procesos de oralidad, lectura y escritura*. Universidad San Buenaventura, Bogotá.

Ayala, C. (2014) *El efecto de la estrategia de la lectura dialógica en el vocabulario de niños de 3 años de edad: Un estudio de caso*. Universidad San Francisco de Quito, Quito.

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004) *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, España: Graó.

Brannon, D., y Dauksas, L. (2012) Studying the effect dialogic reading has on family members' verbal interactions during shared reading. *Srate Journal*, 21.

Carreño, A., Chaves, M., y Lombana, M. (2015) *Leer literatura para hablar de nosotros: dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994) *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Editorial Grao

García, E. (1993) La comprensión de textos: Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica*, 5.

Gordillo, A., y Flórez, M. (2009) Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas*, 53.

Elosua, M. (2000) *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*. Madrid, España: Sanz y Torres.

Escudero Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7.

Estrada, J. (2012) *Dialogic reading in reading aloud activities: insights from implementation and effects on reading abilities and attitudes*. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.

Estupiñán, M., Olave, G., y Rojas, I. *La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la educación superior*. Risaralda, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Galeano, M. (2004) *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Gutiérrez, R. (2016) *Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria*. Universidad de Alicante, Provincia de Alicante.

Ibáñez, S. (2012) *Aprendizaje recíproco en la comprensión lectora de textos con niños de cuarto de primaria*. Universidad Internacional de la Rioja, Logroño.

Ibargutxi, L. (2013) *Tertulias literarias dialógicas para la comprensión lectora en niños de sexto de primaria*. Universidad Internacional de la Rioja, Bilbao.

Jiménez, J., y O'Shanahan, I. (2008) Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Ibero-Americana*, 25.

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1994) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Kabalen, D., y De Sánchez, M. (1998) *La lectura analítico-crítica: Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. Ciudad de México, México: Trillas.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46.

Kenneths, G. (1982) El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: Ferreiro, E., y Gómez, M. (Ed.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Mendoza, A. (2003) *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid, España: Pearson educación.

Michener, C. (2014) *Features of Dialogic Instruction in Upper Elementary Classrooms and their Relationships to Student Reading Comprehension*. Boston College University, Boston.

Muñoz, B., y Anwandter, A. *Manual de lectura temprana compartida: ¿Por qué es importante y cómo leer con niños y niñas de 0 a 7 años?* Santiago de Chile, Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Niño, J. (1998) *Fútbol, goles y girasoles*. Bogotá, Colombia: Panamericana.

Ospina, E. (2004) *Lectura en voz alta: vestíbulo para la comprensión lectora*. (Tesis especialización). Universidad de Antioquia, Medellín.

Parra, M. (1999) *Espacio literario, espacio pedagógico: límites y confluencias*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos: la teoría de la comunicabilidad*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Pérez, J. (2005) Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de educación*. Madrid: España.
- Quitíán, S. (2013) *Papel del diálogo como estrategia oral en la comprensión de textos expositivos en ambientes de aprendizaje b-learning*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Escuela Normal Superior María Montessori, Bogotá.
- Quintero, Y., Molina, C., y Vera, D. (2010) “*Hojas y mariposas*”: *propuesta de un club de lectura como estrategia didáctica para desarrollar habilidades cognitivas que permitan el mejoramiento de la comprensión lectora en los niños de los grados tercero a quinto de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Juan Luis Londoño de la Salle*. Universidad de la Salle, Bogotá.
- Rathvon, N. (2008) *Effective school interventions: Evidence-Based strategies for improving student outcomes*. Nueva York, Estados Unidos: Guilford Press.
- Reyes, Y. (1995) *El terror de sexto B*. Bogotá, Colombia: Editorial Santillana.
- Rojas, M. (2010) *Cada uno con su cuento: Antología comentada de relatos de escritores colombianos contemporáneos*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Salinas, A. (2010) *Desarrollo de la comprensión narrativa a través de la lectura compartida utilizando preguntas de inferencia en niños preescolares*. Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.
- Solé, I. (2000) *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Solé, M. (2012) *Guías de lectura contextualizada*. Guayana, Venezuela: Artículos Arbitrados. Universidad Nacional Experimental de Guayana.

Soler, M. (2003) *Lectura dialógica: la comunidad como entorno alfabetizador*. En Teberosky, A. y Soler, M. Teberosky, A. y Soler, M. (Ed.) *Contextos de alfabetización inicial* (p. 47 - 63). Barcelona, España: Universidad de Barcelona

Soriano-Ferrer, M., Soriano-Ferrer, E., Félix-Mateo, V. Arocas-Sanchís, E., y García-Valls, J. (2009) *Enseñanza recíproca: ¿incide la modalidad de agrupamiento de los alumnos sobre la autorregulación de la comprensión?* Valencia, España: Universidad de Valencia.

Tapia, M. (2015) *El uso del aprendizaje dialógico para desarrollar el proceso de lectoescritura en niños de tercero de preescolar*. Universidad Pedagógica Nacional de México, Ciudad de México.

Tardaguila-Harth, J. (2007) *Assessing the effects of dialogic reading on the oral language skills of migrant preschoolers at risk for reading difficulties*. University of Florida, Gainesville.

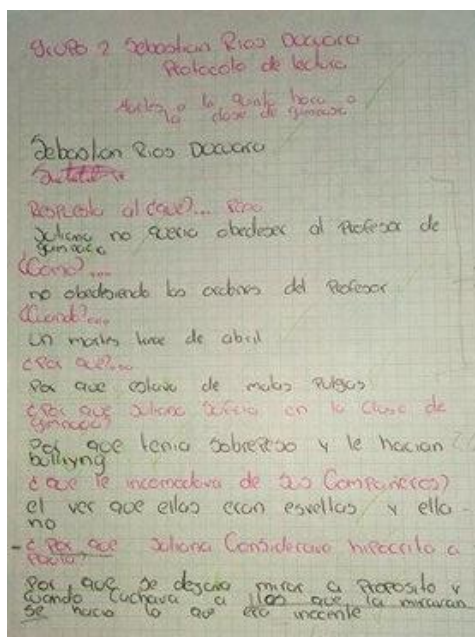
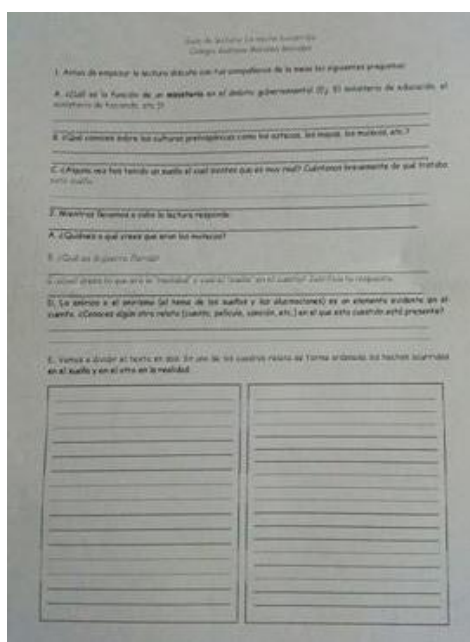
Taylor, M. (2002) *Action Research in Workplace Education: A Handbook for Literacy Instructors*. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462557.pdf>

Torrego, A. (2013) *La educación literaria y las tertulias literarias dialógicas: la tertulia del CEIP la pradera de Valsaín (Segovia)*. Universidad de Valladolid, Segovia.

Torres, E. (2004) *La lectura en voz alta*. (Tesis especialización). Universidad de Antioquia. Medellín.

Viramonte, M. (2008) *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.

Anexo 3



Taller

Protocolo

Anexo 4

EVENTOS	CATEGORÍA
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante parte de un enunciado base producido por el docente o por los compañeros para construir enunciados más complejos. - El joven es capaz de complementar, corregir y aclarar enunciados de otros. - A raíz de la pregunta, el estudiante con antelación prevé el tema de la clase y orienta su reflexión y proceder sobre esta pregunta. - El estudiante encamina su participación en la clase remitiéndose a la pregunta introductoria que hace las de pregunta generadora de enunciados 	<p>PRE-GEN-ENU</p>
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante responde a las preguntas formuladas haciendo una alusión explícita a aquello que ya conoce o maneja. - El estudiante asocia e integra saberes a partir de palabras y conceptos claves que le resultan familiares y que activan aquellos saberes que se albergan. - El joven clasifica y ordena la información que sabe para hacerse partícipe de la clase, aportando sus conocimientos para enriquecer los análisis. 	<p>PRE-CON-PREV</p>
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante expresa de forma cómoda su manera de entender las cosas, para ello, se remite a los hechos relevantes de la lectura y los asocia con su cosmovisión, lo que produce un diálogo integrador que se evidencia en sus producciones - El joven entiende que las personas tienen distintas formas de abordar los hechos, respetando las opiniones de los demás y valorando la participación ajena tanto como la propia. - Los jóvenes contraponen sus puntos de vista a la hora de analizar un discurso escrito, comprendiendo que el análisis depende la mayoría de las veces de la forma en cómo vemos el mundo. 	<p>PRE-PUN-VIS</p>

<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante se identifica e identifica situaciones que ha experimentado o vivido en el texto. Su interpretación de lo que se discute se ve permeada por elementos de su experiencia. - El estudiante predice y formula hipótesis de lo que pueda pasar en situaciones “no reales” al hacer memoria de dichas situaciones o tópicos en su experiencia. - El joven moviliza el texto a distintas situaciones de la realidad, en las que muestra como una situación que lee se relaciona con las situaciones que ha vivido. 	PRE-SOB-EXP
<ul style="list-style-type: none"> - El joven interpela por aclaraciones a sus compañeros en busca de ampliar la discusión, clarificar los enunciados y hacer por sí mismo correcciones. - El estudiante busca que cuando se llegue a conclusiones o ideas generales, esto se produzca desde la discusión y el debate de las ideas, evitando dar todo por sentado. - El estudiante se siente cómodo al ser preguntado por sus ideas o planteamientos, entiende que en el rol de lector grupal puede y debe poner en duda lo que supone en función del éxito del trabajo colectivo. 	CONTRAPRE
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante asimila que el docente es un miembro activo de las discusiones en clase, debatiendo los planteamientos del segundo y tomando el rol de orientador de la discusión. - El estudiante cuestiona al docente por sus afirmaciones, buscando claridades o movilizar al maestro de su posición inicial para entender y modificar los planteamientos del mismo. - El joven invita al docente a participar, a que exprese su punto de vista de las cosas con el ánimo de enriquecer las discusiones y de ampliar el espectro de respuestas o posibilidades de las cuestiones que se tratan. 	PRE-REP-DOC

Anexo 5

EVENTO	ENUNCIADO	CATEGORIA
<ul style="list-style-type: none"> - A partir de la pregunta sobre conocimientos previos, el estudiante habla de saberes que el mismo ha construido - Los enunciados sobre sus conocimientos son puestos en contexto, relacionados con el material abordado, buscando generar una asociación entre lo aportado y lo reconocido en el texto. 	Enunciado Conocimiento Propio.	ENU – CON – PRO
<ul style="list-style-type: none"> - A partir de la pregunta sobre conocimientos previos, el estudiante habla de saberes que le han enseñado, comentado o a recibido de otro tipo de fuentes. - El estudiante reconoce en los demás este tipo de enunciados como fuentes de conocimiento relevante y oportuno. - Los enunciados sobre sus conocimientos son puestos en contexto, relacionados con el material abordado, buscando generar una asociación entre lo aportado y lo reconocido en el texto. 	Enunciado Conocimiento General.	ENU – CON – GEN
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante presenta sus planteamientos en forma argumentativa para apoyar sus creaciones de conocimiento. - El lector usa este tipo de enunciado para increpar a sus compañeros, enfrentar las comprensiones y producir conocimiento nuevo. - El estudiante pone a dialogar sus planteamientos con las fuentes de conocimiento, en este caso, el texto. 	Enunciado Argumentación (Punto de vista)	ENU – ARG
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante puede establecer secuencias, establecer patrones y modas comunes entre lo que lee y escucha y a partir de ahí generar inferencias. - El estudiante produce enunciados que responden a la lógica requerida para analizar un texto. - El estudiante increpa a sus compañeros cuando la lógica de sus planteamientos no suena acorde para el ejercicio 	Enunciado Lógica (Punto de vista)	ENU – LOG

<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante comenta sus experiencias analizando si su intervención responde al ejercicio y aporta a las comprensiones de situaciones. - Las experiencias son asociadas con los hechos que suceden en los textos, comparadas y en muchos casos complementadas. - El estudiante asocia las experiencias propias con experiencias semejantes enunciadas por sus compañeros para desde ahí crear conocimiento conjunto. 	Enunciado Experiencia Propia	ENU – EXP – PRO
<ul style="list-style-type: none"> - El lector expresa experiencias que le han sucedido a otras personas, para ello las expresa desde su visión de las cosas y reconoce que la versión que él conoce puede distar de la realidad. - Las experiencias ajenas son puestas en dialogo con las propias para generar inferencias y conectarlas con el texto y las situaciones presentes en este. 	Enunciado Experiencia Ajena	ENU – EXP – AJE
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante es capaz de responder a las réplicas que se le hacen de sus interpretaciones argumentando y respondiendo de forma puntual a los elementos que le son increpados. - En la Contrapregunta el estudiante reconoce el elemento que se cuestiona, usualmente en una palabra y desde allí plantea su respuesta. 	Enunciado Argumentación (Contrapregunta: De estudiante a estudiante)	ENU – ARG
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante consciente de que en ocasiones su forma de expresarse puede ser ambigua es capaz de reestructurar sus enunciados para presentarlos de forma lógica. - El estudiante hace un análisis de su producción y puede omitir o agregar elementos que fortalezcan las intervenciones. 	Enunciado Lógica (Contrapregunta: De estudiante a estudiante)	ENU – LOG
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante reconoce al profesor como elemento par en la construcción de conocimiento por lo que produce réplicas a las intervenciones del docente cuando lo ve necesario. - El estudiante, desde las intervenciones del docente, reconoce falencias o imprecisiones así que en aras de la comprensión conjunta refuta al docente. 	Enunciado Refutación a la Pregunta (De parte del estudiante al docente)	ENU – REF – PRE
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante reconoce elementos que entorpecen las preguntas del docente, como cuando estas dan la respuesta o limitan las posibles intervenciones de los mismos, y desde ahí invita al docente a la reestructuración de la pregunta. - El estudiante identifica la pregunta como elemento fundamental para el proceso de comprensión así que con el propósito de asegurar su éxito, pide aclaraciones o modificaciones de las preguntas formuladas por el docente. 	Enunciado apuntando a la Reestructuración a la Pregunta (De parte del estudiante al docente)	ENU – RES – PRE

Anexo 6

CATEGORIA	CODIGO	EVIDENCIA
ACTITUD SOBRE EL TRABAJO EN CLASE	ACT – SOB – TRA – CLA	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante actúa con mayor autonomía, y desde su actuar individual contribuye a las actividades y los ejercicios grupales. - El estudiante valora la participación de los compañeros, entendiendo que los aportes de los demás son tan valiosos como los propios. - Los estudiantes tienen una actitud positiva cuando sus comentarios son discutidos o comentados, toman y realizan comentarios de forma educada y respetuosa. - La indisciplina a causa de las charlas entre los jóvenes y a causa de las interrupciones es mínima ya que actúan entendiendo que los comentarios de los demás son fundamentales para el ejercicio y deben ser valorados.
CAMBIO PERCEPCION SOBRE EL TRABAJO ESCOLAR	CAM – PER – TRA – ESC	<ul style="list-style-type: none"> - Su opinión sobre el ejercicio lector es distinta a la que se tenía en un principio la consistía en que leer era una práctica exclusivamente de la clase de lengua, ahora consideran el ejercicio como importante para todas las áreas del conocimiento abordadas en el colegio y sus actividades, además de considerarlo útil para la vida diaria, asumiendo que el leer facilita toda práctica. - El compañerismo y las relaciones dentro del salón ya no solamente se dan con la finalidad de jugar o de molestar sino que también de trabajar: El estudiante entiende a su par como un ente importante en el análisis y el trabajo conjunto. - La lectura se aprecia como una actividad de goce y disfrute en la que el lector puede hacerse parte del relato, dejando de asimilarlo como un simple ejercicio escolar sino apreciándolo como un ejercicio para la vida.
ANALISIS CONJUNTO	ANA – CON	<ul style="list-style-type: none"> - La construcción de sentido se da por parte de todos los participantes del proceso lector, desde las opiniones de cada quien se busca llegar a conclusiones comunes que satisfagan al grupo. - Los estudiantes identifican que en el proceso de lectura dialógica escuchan de sus compañeros ideas o planteamientos que a ellos no se les había pasado por la mente y aprecian esto aportando las propias. - La capacidad de argumentar se ve incrementada en la medida que los estudiantes al presentar una idea se ven en la necesidad de mostrarla como sólida para obtener el apoyo de sus compañeros. - El debate y la discusión son prácticas comunes en los ejercicios de comprensión para llegar a acuerdos entre todos los lectores.
CONSTRUCCION DE SIGNIFICADOS DE MANERA CONJUNTA	CON – SIG – MAN – CON	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante crea e interpreta la realidad teniendo en cuenta al otro, lo que se puede demostrar en la enunciación del mismo en la que invita a los demás a sus reflexiones y cuando habla de sí mismo se entiende como un ser social. - El lector lee con sus compañeros valorizando el rol de lector de estos tanto como el propio, interpretando con ayuda de los demás y asociando saberes con el fin de entender lo que lee.

Anexo 7

EVENTO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CODIGO	PREGUNTA
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante parte de un enunciado base producido por el docente o por los compañeros para construir enunciados más complejos. - El joven es capaz de complementar, corregir y aclarar enunciados de otros. - A raíz de la pregunta, el estudiante con antelación prevé el tema de la clase y orienta su reflexión y proceder sobre esta pregunta. - El estudiante encamina su participación en la clase remitiéndose a la pregunta introductoria que hace las de pregunta generadora de enunciados 	PRE - GEN - ENU	Tema	PRE - GEN - TEM	¿Qué es la información?
		Referencia	PRE - GEN - REF	¿Qué creen que le pasará a Juliana?
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante responde a las preguntas formuladas haciendo una alusión explícita a aquello que ya conoce o maneja. - El estudiante asocia e integra saberes a partir de palabras y conceptos claves que le resultan familiares y que activan aquellos saberes que se albergan. - El joven clasifica y ordena la información que sabe para hacerse partícipe de la clase, aportando sus conocimientos para enriquecer los análisis. 	PRE-CON-PREV	Escolar	PRE - CON - ESC	¿Qué tipos de texto hemos estudiado en la clase?
		General	PRE - CON - GEN	¿Qué son las leyes y qué son los artículos?
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante expresa de forma cómoda su manera de entender las cosas, para ello, se remite a los hechos relevantes de la lectura y los asocia con su cosmovisión, lo que produce un diálogo integrador que se evidencia en sus producciones - El joven entiende que las personas tienen distintas formas de abordar los hechos, respetando las opiniones de los demás y valorando la participación ajena tanto como la propia. - Los jóvenes contraponen sus puntos de vista a la hora de analizar un discurso escrito, comprendiendo que el análisis depende de la mayoría de las veces de la forma en cómo vemos el mundo. 	PRE-PUN-VIS	Percepción	PRE - PER	¿Cómo les parecen los ejercicios de lectura en clase? Ejemplifiquen su respuesta
		Ideales	PRE - IDE	¿Por qué creen que Juliana se rebeló contra el profesor?
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante se identifica e identifica situaciones que ha experimentado o vivido en el texto. Su interpretación de lo que se discute se ve permeada por elementos de su experiencia. - El estudiante predice y formula hipótesis de lo que pueda pasar en situaciones "no reales" al hacer memoria de dichas situaciones o tópicos en su experiencia. 	PRE-SOB-EXP	Experiencias propias	PRE - EXP - PRO	¿Alguna vez se han sentido discriminados o segregados en el colegio? ¿Por qué razón? ¿Cuál fue su reacción?
		Experiencias ajenas	PRE - EXP - AJE	¿De qué forma los estereotipos afectan las relaciones en el colegio?
<ul style="list-style-type: none"> - El joven moviliza el texto a distintas situaciones de la realidad, en las que muestra como una situación que lee se relaciona con las situaciones que ha vivido. 	CON - PRE	Argumentación	CON - PRE - ARG	¿Entonces si usted fuera el profesor de gimnasia qué haría?
<ul style="list-style-type: none"> - El joven interpela por aclaraciones a sus compañeros en busca de ampliar la discusión, clarificar los enunciados y hacer por sí mismo correcciones. - El estudiante busca que cuando se llegue a conclusiones o ideas generales, esto se produzca desde la discusión y el debate de las ideas, evitando dar todo por sentado. - El estudiante se siente cómodo al ser preguntado por sus ideas o planteamientos, entiende que en el rol de lector grupal puede y debe poner en duda lo que supone en función del éxito del trabajo colectivo. 		Lógica	CON - PRE - LOG	¿Pero por qué usted dice eso si la primera persona en incumplir las reglas es usted?
<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante asimila que el docente es un miembro activo de las discusiones en clase, debatiendo los planteamientos del segundo y tomando el rol de orientador de la discusión. - El estudiante cuestiona al docente por sus afirmaciones, buscando claridades o movilizar al maestro de su posición inicial para entender y modificar los planteamientos del mismo. - El joven invita al docente a participar, a que exprese su punto de vista de las cosas con el ánimo de enriquecer las discusiones y de ampliar el espectro de respuestas o posibilidades de las cuestiones que se tratan. 	PRE-REP-DOC	Formulación de la pregunta	PRE - FOR - PRE	Profe, ¿Pero esta pregunta no direcciona nuestra respuesta a que o las reglas son buenas o son malas?
		Estructura de la pregunta	PRE - EST - PRE	¿No es mejor empezar preguntando por lo general y luego si pasando a las subpreguntas?

Anexo 8

TEMA	EJE ESTÁNDAR	ACTIVIDAD	LOGRO	RECURSOS	RESULTADO ESTUDIANTES
Las inferencias conectivas y anafóricas	Comprensión e interpretación textual	Retroalimentación	Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente.	"El terror de sexto B" Yolanda Reyes	<p>La clase inicia retomando algunos apartados de la lectura de "el terror de sexto b" que se trabajaron la clase anterior. Las prohibiciones y las reglas en el colegio. Se les pregunta a los estudiantes por su percepción sobre esto tomando en cuenta la lectura que se llevó a cabo de del capítulo 3 del texto de Reyes ("Un árbol terminantemente prohibido"):</p> <p>Estudiante a: <i>Lo de las prohibiciones en el colegio es una manera, eso lo que hace es alentar a uno a embarrarla.</i></p> <p>Estudiante b: <i>Lo que le pasó a los de quinto es lo que nos pasa a todos en algún momento: Nos fastidia en algún momento que todo el mundo nos joda y nos joda. Si uno se vuelve rebelde, o hace cosas rebeldes es porque la libertad queda convertida en nada. A lo largo de todo el texto lo que vemos es a un montón de adultos que hacen lo que se les da la gana y unos niños o jóvenes ahí detrás de ellos haciendo todo lo que se les pide pero no pudiendo hacer lo que les gustaría. Por eso es que en los relatos del libro los protagonistas actúan como actúan.</i></p> <p>Estudiante c: <i>Si uno se pone a mirar los protagonistas de los relatos que hemos leído hasta ahora todos están sometidos por los adultos. Por ejemplo Juan Guillermo estaba con las reglas de la mamá y del colegio, él era de cuarto pero estaba en la misma situación que los de quinto, y pues yo sé que todos estaban en las mismas, pues porque aunque sea una historia de ficción, pasan las mismas cosas que en la vida real. El colegio donde ocurre "El terror de sexto B" podría ser este mismo colegio.</i></p>