

Los paratextos, estrategia para formular inferencias en comprensión de lectura

GABRIEL ALEXANDER MONTIEL GARCÍA

Monografía para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en
Humanidades: español y lenguas extranjeras

Asesora
EMPERATRIZ ARDILA E

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

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C., junio de 2017

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	LOS PARATEXTOS, HERRAMIENTA PARA FORMULAR INFERENCIAS EN COMPRENSIÓN DE LECTURA
Autor(es)	Montiel García, Gabriel Alexander
Director	Ardila Escobar, Emperatriz
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2017. 88p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	COMPRENSIÓN DE LECTURA, PARATEXTOS, INFERENCIAS, ETAPAS DE LECTURA, MODELOS DE SITUACIÓN, ENUNCIADO FOCAL.

2. Descripción
<p>Este trabajo presenta la investigación-acción realizada en el grado 301 de la I.E.D Domingo Faustino Sarmiento que buscaba a partir de la implementación de la utilización de los elementos paratextuales, generar diferentes tipos de inferencias con el fin de crear modelos de situación que ayudaran a mejorar su comprensión de lectura. Se encontró que los estudiantes en los procesos de comprensión le dan bastante relevancia a los hechos propios de su contexto, es decir, privilegian su conocimiento previo en la construcción de dichos modelos. Igualmente, se encontró que no todos los tipos de paratexto funcionan de la misma manera a la hora de activar la generación de inferencias ya que ante el desconocimiento, los estudiantes recurren como estrategia a sus opiniones y prejuicios. De ahí, se hace necesario continuar la investigación basada en el contexto propio y la adopción de lecturas en las que los estudiantes pongan en juego diferentes tipos de conocimiento en su intento de alcanzar una buena comprensión de lectura.</p>
3. Fuentes
<p>Albornoz, K., Aróstica, N., Jaña, N., Miranda, J., y Rubilar, P. (2014). <i>Comprensión lectora en trastorno específico del lenguaje: su relación con la comprensión narrativa, inferencias, léxico y decodificación</i>. (Tesis de maestría). Universidad de Chile. Santiago.</p> <p>Alonso, G., Díaz, M., y Ripoll, J. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. <i>Pulso</i>. (30), 233–245.</p> <p>Alvarado, M. (1994). <i>Paratexto</i>. Recuperado de https://tallerproduccionoralylescrita.files.wordpress.com/2011/03/paratexto-maite-alvarado.pdf</p>

- Bettelheim, B. y Zela, N. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>.
- Bonilla, E. y Rodríguez, S. (1997) *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Buitrago, A. (2012). *El uso de estrategias del discurso publicitario para el mejoramiento de la comprensión lectora a nivel inferencial en estudiantes del grado 608 JT en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Caro, D. (2014). *Inferencia y comprensión lectora, la imagen como elemento constitutivo del texto*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Cassany, D., Luna M., y Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Correa, N. y Gutiérrez, A. (2011). *Una mirada dialógica y semiodiscursiva para el desarrollo de los procesos inferenciales de interpretación lectora en el grado 610 jornada tarde del IED Liceo femenino Mercedes Nariño*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- DANE (2014). *Encuesta de consumo cultural*. Bogotá., Colombia.
- De Miguel, J. (1999). Características de los textos, conocimientos previos y comprensión lectora. *Revista de psicodidáctica*. (8), 55-72.
- Duque, C. y Ovalle, A. (2011). La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Psychologia: avances de la disciplina*. 5 (2), 57–67.
- Espinoza, M. (1987). *Programación manual para trabajadores sociales*. Buenos aires: Ed. Humanitas.
- Garrido, M. y Espina, A. (1995). *Terapia Familiar. Aportaciones Psicoanalíticas y Transgeneracionales*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Genette, G. (1987). *Umbrales*. Buenos Aires: Siglo Ventiuno Editores
- González, J. (2008). Inferencias en grupos infantiles de lectura. *Revista electrónica de investigación educativa*, 2 (1), Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100006
- Hoek, L. (1973). *Pour une sémiotique du titre*. Urbino: Università di Urbino, Centro Internazionale di Semiotica e di Linguistica

- Inga, M. (2008). Investigación del papel de la memoria operativa, la inferencia y la competencia gramatical en la comprensión lectora. *Investigación educativa*, 12 (22), 141–170.
- Kelle, U. (1997). *Computer assisted analysis of qualitative data*. Recuperado de <http://www.lse.ac.uk/methodology/pdf/qualpapers/ukelle.pdf>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85 (5), 363-394
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic press.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension construction – integration model. *Psychological review*, 95, 163–182.
- León, J. A. (2003) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- León, J., Solari, M., Olmos, R., y Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 13-42.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. Recuperado de http://bscw.wineme.fb5.uni_siegen.de/pub/nj_bscw.cgi/d759359/5_1_ActionResearchandMinorityProblems.pdf
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles libertadores*. 73-80.
- McKernan, J. (1999). *Curriculum action research*. Londres: Kogan Page Limited.
- Meilán, E. y Vieiro, P. (2001). Memoria operativa y producción de inferencias en la comprensión de textos narrativos. *Revista de psicología general y aplicada*. 54 (4), 549–565.
- MEN (1998). *Lengua Castellana: Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Magisterio.
- MEN (Ed.). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Norma.
- Moser, M. (1978). *Critical issues in qualitative research methods*. Londres :Sage Publications
- Perales, D. y Reyes, M. (2014). *Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1: Implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas*. (Tesis de doctorado). Universidad de Quintana Roo. Chetumal.
- Piatti, V. y Zabaleta, V. (2009). *Comprensión lectora e inferencias en sujetos precedentes de*

diferentes estratos socioculturales. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17363/Documento_completo.pdf?sequence=1

Regalado, O. (2011). *Medición, técnicas e instrumentos de investigación*. Recuperado de <https://www.slideshare.net/oscarlopezregalado/instrumentos-de-investigacin-9217795>

Rodríguez, C. (2013). *Observación de la inferencia en la comprensión lectora de 2do de primaria*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3567/1/TFG-B.343.pdf>

Santiago, A., Castillo, M. y Ruiz, J. (2010). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría libros.

Santiago, A., Castillo, M. y Mateus, G. (2014) *Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá: Alejandría libros.

Van der Broek, P., Fletcher, C., y Risdén, K. (1993). Investigations of inferential processes in Reading: A Theoretical and Methodological interaction. *Discourse processes*. 16, 283-298.

Vera, Á. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de psicología*. 19 (1). 21-35

4. Contenidos

Este trabajo de grado se divide en ocho capítulos. El primero corresponde al problema donde se presenta la contextualización relacionada con una breve descripción de la localidad y el barrio donde se ubica la institución, así como la caracterización del colegio y de los estudiantes, además, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación. En el segundo capítulo, se encuentra el marco de referencia que contempla el estado del arte con las investigaciones, artículos y estudios relacionados con el tema de esta investigación, y el marco teórico con los autores en los que se sustenta este trabajo.

El tercer capítulo presenta el diseño metodológico en el cual se expone el tipo de investigación y el enfoque, como también las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recoger la información, y la población con la cual se trabajó. En el cuarto se menciona 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. El capítulo hace referencia a la presentación de resultados. Finalmente, los capítulos siete conclusiones y recomendaciones finales respectivamente.

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 basada en la utilización de los elementos paratextuales y la generación de inferencias contribuir a mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes del grado 301. Se

utilizaron la técnica de observación no participante, la encuesta, la prueba diagnóstica y los diarios de campo para recoger la información que sirvió para definir el problema de investigación y diseñar la propuesta de intervención; mientras que los talleres fueron el insumo principal a lo largo de la aplicación de la propuesta.

6. Conclusiones

Los resultados de la investigación arrojaron que la utilidad de los paratextos en la formulación de inferencias que conduzcan a la creación de un modelo de situación para facilitar la comprensión de lectura de un texto dado es relativa, no todos los paratextos funcionan de la misma manera con todos los tipos de inferencias y que incluso algunos paratextos no se pueden abordar con todos los tipos de inferencias propuestas para esta investigación.

Tomando como base las producciones orales y escritas de los estudiantes fue posible determinar que los paratextos que más activan redes de conocimiento previo, ya sea académico o contextual son los títulos, las imágenes y el nombre del autor, junto al enunciado focal.

Los tipos de inferencia que se centran en asociar y construir a partir del conocimiento previo (*Associative inferences* y *Backward inferences*) generaron una mayor cantidad de conexiones y generaron más fenómenos en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes con el fin de la creación de un modelo de situación que las inferencias centradas en la predicción y creación a partir de esta (*Forward elaborations* y *Orthogonal elaborations*)

Es necesario continuar con la investigación en torno a la creación de modelos de situación mentales que estén dados desde otro tipo de elementos diferentes a las ideas presentadas por el texto. Modelos en los que se pongan en juego todo tipo de conocimientos y contextos con el fin de contrastar ideas y llevar a buen término la comprensión de lectura.

Elaborado por:	Montiel García, Gabriel Alexander
Revisado por:	Ardila Escobar, Emperatriz

Fecha de elaboración del Resumen:	09	04	2017
--	----	----	------

Resumen ejecutivo

Este trabajo de grado es una propuesta de investigación en educación que tiene por objetivo determinar la incidencia de los elementos paratextuales en la generación de inferencias que permitieran conducir a los estudiantes del grado 301 de la I.E.D. Domingo Faustino Sarmiento a una buena comprensión lectora. Para ello, se diseñó una propuesta de intervención basada en la generación de inferencias a partir de textos contextualizados a nivel local. Durante el desarrollo, se identificaron las estrategias que utilizaban los estudiantes para la generación de las inferencias y la manera como cada paratexto contribuyó a nivel individual. Al finalizar la propuesta, se evidenció una transformación en la comprensión lectora de los estudiantes y su manera de abordar la lectura de un texto.

Palabras claves: Comprensión de lectura, Paratextos, Inferencias, Etapas de lectura, Modelos de situación, Enunciado focal.

Abstract

This degree work is an investigation proposal in education whose main objective is to determine the incidence of paratexts in the generation of inferences that allow to reach the aim of improving the reading comprehension of the students of the grade 301 from Domingo Faustino Sarmiento School. For that, it was designed an intervention proposal, based on the idea of generating inferences through contextualized texts. During the development, they were identified the strategies used for the students to reach the generation of inferences and the way of how each paratext contributed in an individual manner. At the end of the proposal, it was evident a transformation in Reading comprehension skill for the students and their way of tackling the reading process of a text.

Key words: Reading comprehension, Paratexts, Inferences, Reading stages, Situation models, Focal statement.

TABLA DE CONTENIDO

1. CAPITULO I PROBLEMA.....	8
1.1. Contextualización.....	8
1.1.1 Localidad.....	8
1.1.2 Institución.....	8
1.1.3 Lo académico: Proyecto Educativo Institucional (PEI).....	10
1.2. Caracterización de los estudiantes.....	11
1.2.1 Diagnóstico.....	14
1.3. Planteamiento del problema.....	18
1.4. Pregunta problema.....	21
1.5. Objetivos.....	21
1.5.1. Objetivo general.....	21
1.5.2. Objetivos específicos.....	21
1.6. Justificación.....	22
2. CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA.....	24
2.1. Antecedentes (Estado del arte).....	24
2.2. Marco teórico.....	30
3. CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO.....	41
3.1. Tipo de investigación.....	41
3.2. Enfoque de Investigación-acción.....	41
3.3. Técnicas e instrumentos.....	44
3.4. Categorías de análisis y matriz categorial.....	46
3.5. Población.....	47
4. CAPÍTULO IV FASES DEL PROYECTO.....	48
4.1. Fases desarrolladas.....	48
4.2. Descripción propuesta de intervención.....	49
5. CAPÍTULO V ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	
5.1. Organización de la información.....	54
5.2. Análisis de la información.....	56
6. CAPÍTULO VI RESULTADOS.....	61
7. CAPÍTULO VII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	69
BIBLIOGRAFÍA.....	71

1. Problema

1.1. Contextualización

1.1.1 localidad.

Esta investigación-acción se llevó a cabo en el colegio Domingo Faustino Sarmiento I.E.D, ubicado en la localidad de Barrios unidos, la cual se encuentra al noroccidente de la ciudad de Bogotá, Colombia. Esta localidad corresponde el 0,71% del total de la ciudad y limita con las localidades de Engativá, Suba, Teusaquillo, y Chapinero, cuenta con 44 barrios. Actualmente, se distingue por ser una zona de crecimiento de comercio pequeño y mediano; entre los productos que más destacan se encuentra la industria de partes automotriz, la industria de calzado y la comercialización de muebles.

El colegio está ubicado en el barrio Rionegro, el cual se caracteriza por contar con una gran cantidad de negocios de plotter, algunas tiendas de barrio, y algunas mueblerías. Es un barrio tranquilo, posee algunas zonas verdes y espacios recreativos. Colinda con la Avenida Suba y dentro de su territorio se encuentran varias estaciones de Transmilenio. Se puede considerar en su mayor parte como un barrio comercial, especialmente en la zona cercana a la sede en la cual se adelantó el proyecto.

1.1.2 institución.

La institución fue fundada en 1969, con el nombre de Colegio Experimental Benjamín Herrera y empezó su funcionamiento en su barrio homónimo, adopta su nombre mediante la resolución mediante 4958 de 1969. En el año 1972 se trasladó al

barrio Rionegro donde se inauguró como una institución educativa de carácter distrital. En el año 2002 se fusionan las sedes la Sevilla José Antonio Ricaurte y Carlos Sanz. El colegio adquiere su nombre del escritor argentino Domingo Faustino Sarmiento, (político, pedagogo, escritor, docente, periodista, estadista y militar argentino; gobernador de la Provincia de San Juan entre 1862 y 1864 y presidente de la República Argentina entre 1868 y 1874. También se destacó por su laboriosa lucha en la educación pública.)

El colegio cuenta con cuatro sedes: la sede A donde funciona secundaria y media-técnica. La sede B, donde se encuentran 4° y 5° de primaria. La sede C, en la cual funciona el primer ciclo. Y la sede D, localizada en la Carrera 56 No.54 – 02, en la cual se encuentran los estudiantes de segundo ciclo, y fue donde se desarrolló el presente proyecto de investigación.

Esta sede funciona en dos edificaciones de un piso, donde se encuentran los salones de los grados segundo y tercero; la sala de informática con 28 computadores, un video beam y parlantes; la sala multimedia que también funciona como espacio de biblioteca; baños para niños y baños para niñas y un baño para docentes; un patio con cancha de baloncesto, volleyball y microfútbol, en el cual también hay un espacio de recreación con atracciones como pasamanos o rodaderos. Las oficinas administrativas funcionan en un aula en la cual se encuentra ubicada la coordinación, cabe aclarar que si los estudiantes o sus padres necesitan ir a la rectoría u orientación, deben ir hasta la sede principal.

1.1.3 Lo académico: proyecto educativo institucional (PEI).

El P.E.I. del colegio se orienta hacia la calidad educativa para la formación integral y laboral, liderazgo y emprendimiento de gestores de su proyecto de vida, por eso su misión, se encamina a ofrecer una educación de calidad para construir y vivenciar con los estudiantes procesos pedagógicos propios de su desarrollo humano, mediante la constante motivación por el conocimiento, el cultivo de principios y valores. Y su visión, es proyectarse como una institución que forma personas con calidad humana, preparándolas en contabilización de operaciones comerciales y financieras y en recreación comunitaria, en convenio con la educación superior, el fortalecimiento del inglés como segunda lengua, la defensa de los Derechos Humanos y del medio ambiente.

El plan de estudios del curso para el área de lenguaje estaba basado en un proyecto transversal, este proyecto era el proyecto *Bogotá, mi ciudad* y a partir del mismo se trabajaron los contenidos curriculares que abordaron temas como el teatro, la historieta, la prensa o el cuento. Para cada uno de estos temas se propusieron unos objetivos académicos y de saber, los cuales fueron evaluados al final de cada periodo. Estos temas, además de ser abordados desde el proyecto transversal, estuvieron acompañados de contenidos gramaticales y lingüísticos que fueron abordados desde la herramienta del taller.

1.2. Caracterización de los estudiantes

La caracterización de la población se realizó a partir de un proceso de observación que se registró en diarios de campo ([ver anexo 1](#)), y que tenía como objetivo recoger datos sobre las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana, las relaciones entre los estudiantes y, de ellos con la docente. Además, se aplicaron

entrevistas y encuestas con el fin de conocer las condiciones sociales, personales de los estudiantes y su percepción sobre lo académico.

Encuesta: De acuerdo con los datos obtenidos de la encuesta se encontró que el grado 301 estaba conformado por 34 estudiantes, de las cuales, 19 eran niñas. 15 estudiantes con edades entre los 7 y 10 años. La mayoría de los estudiantes eran de Bogotá, solamente dos de los estudiantes procedían de ciudades como Barranquilla y Medellín. En cuanto a lo familiar, la información recogida permitió establecer que el 73,5% que los estudiantes vivían en familias nucleares, el 16,4% en familias extensas y el 9,3% en familias monoparentales.

En términos de lo personal, los alumnos manifestaron que su pasatiempo favorito era ver series animadas y actividades deportivas como el fútbol. La mayoría se declararon seguidores de algún equipo ya sea colombiano o extranjero. Por otra parte, las niñas mencionaron que les gustaban los cuentos de hadas y ver telenovelas nocturnas o reality shows. Con respecto a la percepción que tenían los niños sobre lo académico, ellos evidenciaron una concepción positiva sobre lo académico, ya que manifestaron que estudiar les iba a ayudar en algún momento de su vida adolescente o adulta. Las asignaturas que mencionaron como sus favoritas eran: matemáticas, inglés y lengua castellana ya que eran las que más se podían utilizar o las que requerían de más esfuerzo. El espacio formal del aula de clase lo veían como necesario, pero sugerían que en algún momento se realizaran actividades afuera para poder hacer más práctico el conocimiento que adquirirían.

Observación: Los datos obtenidos de la observación arrojaron que los niños estaban más interesados y motivados por la oralidad que por las otras tres habilidades de la lengua, ya que cuando la docente titular indagaba por sus opiniones, ellos

generalmente participaban, por el contrario, en los ejercicios de lectura, solamente los realizaban 10 alumnos. En cuanto a la escritura, se evidenció un énfasis en la literalidad y la necesidad de instrucciones precisas bien fuera creativa o para completar los talleres del libro base de la clase.

Con respecto a las relaciones interpersonales entre los estudiantes, se encontró que establecían entre ellos una relación satisfactoria, sin embargo, hubo ocasiones en que algunos de los estudiantes intentaron agitar el comportamiento del grupo haciendo burla de algún otro compañero, burla que se presentaba en la mayoría de las ocasiones gracias al incumplimiento de una tarea pedida por el profesor. Estas situaciones las controlaba rápidamente la docente. En el grupo no existían jerarquías o aún más importante, no existían relaciones marcadas de amistad, los estudiantes convivían sin ningún problema, no había necesidad de designar a alguien como líder. Sin embargo, se creó un sistema en el cual se intercambiaba de manera diaria el líder de convivencia, líder que se encargaba de controlar al grupo cuando había indisciplina, a partir de la palabra “silence”. (La profesora estableció algunos códigos de mando en lengua inglesa tanto para actividades académicas como para convivencia.)

En cuanto a la disposición de los estudiantes para trabajar, se evidenció que no mostraban problema para trabajar de manera individual o grupal, siempre cumplían con las actividades planteadas en horas de clase. Sin embargo, en la entrevista afirmaron que les aburría que todas las clases tenían el mismo principio metodológico: trabajar a partir de una fotocopia que incluye la explicación del tema y un taller que debían desarrollar. Los estudiantes afirmaron que les gustaría probar otras metodologías y otros recursos diferentes para lograr el aprendizaje. La participación de cada uno de los miembros del grupo en las actividades se dio de manera equilibrada en

torno a los aportes que cada uno trataba de dar a los temas que se discutían en clase, no obstante, hubo un 15% y el 20% de estudiantes que no participaban, ya sea porque no atendían las temáticas o incluso problemas extraescolares. En términos generales el grupo de estudiantes mostró una actitud emocionalmente sana en su convivencia, un gusto por la participación y motivación para trabajar a pesar de que manifestaron preferían probar nuevas metodologías de clase.

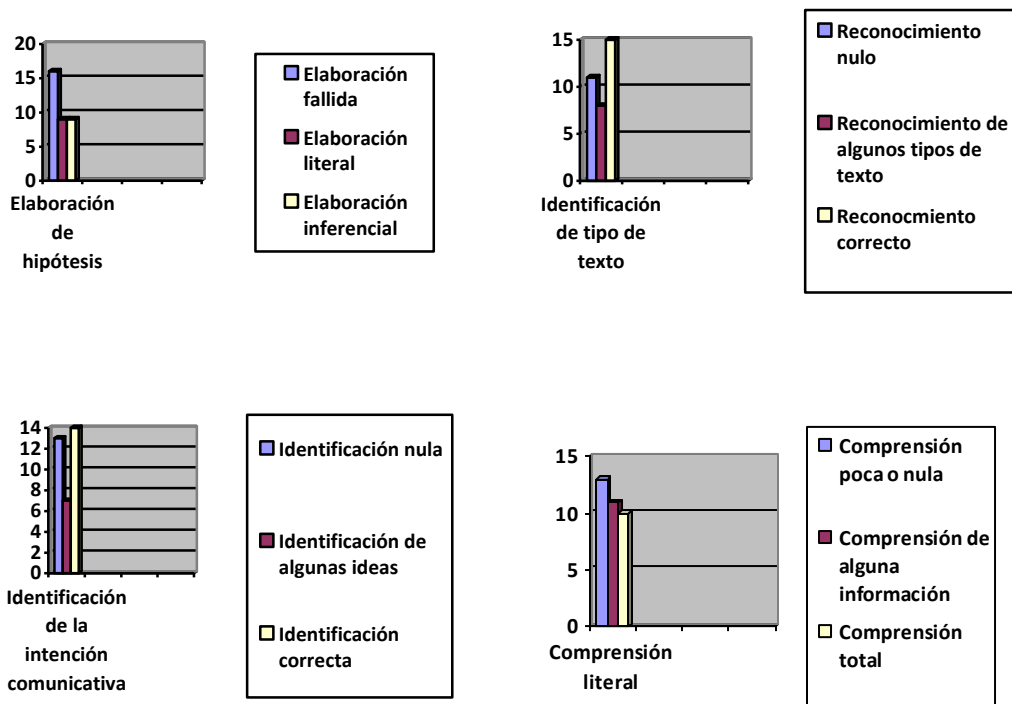
1.2.1 Diagnóstico

Con el propósito de indagar el nivel que tenían los estudiantes en las 4 habilidades de lengua, se aplicó una prueba teniendo en cuenta los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* para el ciclo uno. En cuanto a la lectura se buscaba indagar el nivel de comprensión de los estudiantes, en la escritura las sintaxis, gramática, cohesión y coherencia, y en la oralidad no se planteó un ejercicio específico o particular para evaluar dicha habilidad, esto se indagó a través de las observaciones que se realizaron durante la primera fase de la investigación, a través de la participación de los niños, observando cómo era su discurso oral.

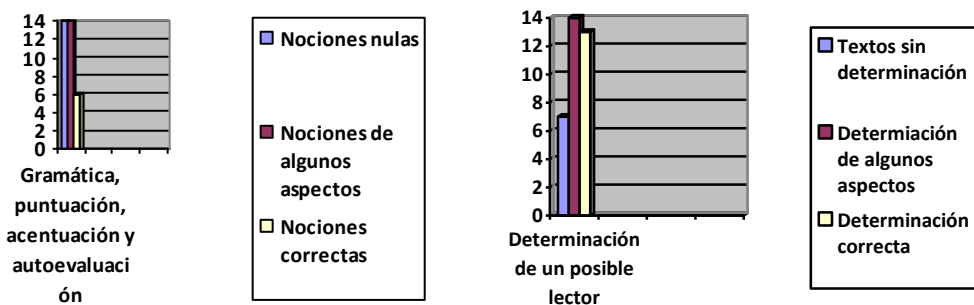
La prueba ([Ver anexo 2](#)) consistió en seis puntos cuyo desarrollo se dio a partir de la lectura del texto: *El ladrón de plumas* ([Ver anexo 3](#)), de autor anónimo, tomado de la página web “Cuentos cortos infantiles”, adaptado por el investigador a la edad de los estudiantes. En el primer punto se buscaba indagar los niveles de lectura inferencial de los estudiantes en torno al paratexto del título. En el segundo, las preguntas de opción múltiple, tenían como propósito conocer el desempeño de los estudiantes en el nivel de lectura literal. El tercer punto, ya de una manera más formal en el campo del lenguaje preguntaba por el objetivo del texto presentado. En el cuarto punto se quería profundizar en el nivel de comprensión los literal centrado la

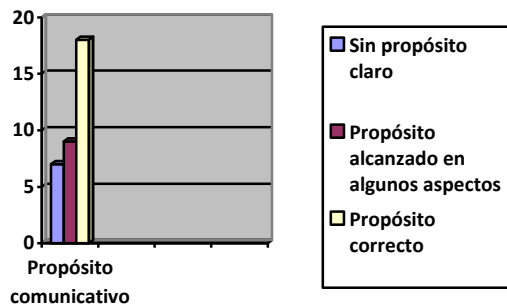
atención en los personajes del cuento. El quinto y sexto puntos enfocados a la escritura, se les pedía a los estudiantes argumentar un dilema acerca del título del cuento en relación al protagonista, y por último hacer un comentario acerca del comportamiento de dicho protagonista. ([ver anexo 2](#))

Resultados: Con respecto a la comprensión e interpretación textual se encontró:

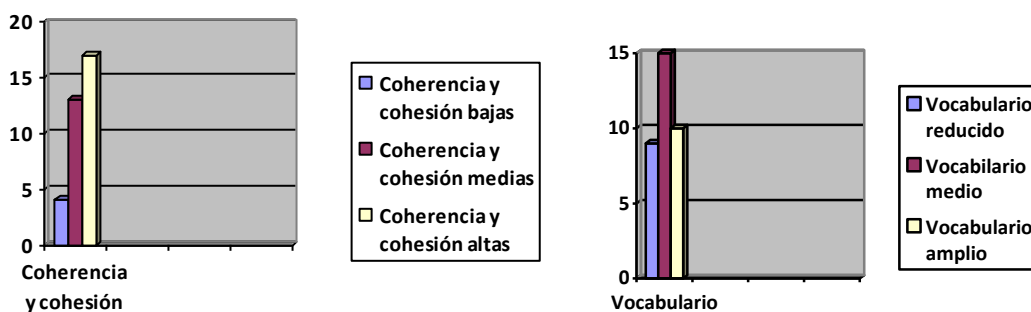
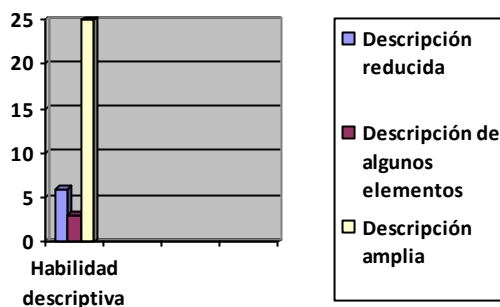


Con respecto a la producción textual, la prueba arrojó los siguientes datos:





Con respecto a la producción oral se obtuvieron los siguientes datos:



En conclusión, se evidenció que los estudiantes en la comprensión literal de los textos presentan algunos conocimientos que les permiten realizar las actividades de este tipo de comprensión, por otro lado, en términos de interpretación textual, especialmente en referencia a la elaboración de hipótesis a partir de conocimientos previos y/o paratextos los estudiantes presentaron dificultades ya que se remitían

solamente a la parte literal y divagaban cuando se les solicita hacer un ejercicio de este tipo.

1.3. Planteamiento del problema

En el mundo moderno el código escrito está presente en el contexto social y académico de diferentes maneras, por eso, resulta necesario que las personas posean un buen nivel de lectura, ya sea para leer un cartel en la calle, tomar un bus o desarrollar procesos académicos. En este sentido, sino se ha adquirido un nivel de comprensión de lectura, las personas se van a ver en desventaja frente a las que sí lo tienen. De otra parte, la lectura es una habilidad importante en el desarrollo profesional y social de las personas, implicada en el complejo proceso de comunicación entre dos o más interlocutores, así, la lectura pasa a ser parte fundamental de la intención comunicativa de los hablantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, los procesos de aprendizaje de la lectura en la escuela son fundamentales para la formación de los sujetos no sólo para el aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento sino también para el desenvolvimiento en la vida social y profesional. La lectura es uno de los aprendizajes más importantes e influyentes durante la etapa de escolarización, (Cassany, 2002) ya que el dominio del código escrito se constituye en la puerta de entrada a la cultura letrada y al acceso a conocimientos cada vez más elaborados, así como de las más altas experiencias estéticas. Por esta razón, leer no sólo es útil al hombre para sobrevivir en un entorno dominado por el código escrito, sino que “abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas, le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino” (Bettelheim y Zela, 1983:56)

De otro lado, la encuesta de consumo cultural realizada a finales del 2014 por parte del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) sobre cuánto, cómo y por qué leen los colombianos, arrojó datos que al menos la mitad de la población no lee libros y cuando lo hacen es por obligación. Los datos muestran que un 51,6 por ciento de la población dice no haber leído libros en el último año, frente a un 48,4 por ciento que sí lo ha hecho. Sin embargo, en este último grupo se halló que más de una cuarta parte había leído un solo libro en estos doce meses. Solo un 5,5% de los colombianos llegaron a leer 5 libros en este período. En promedio, la población consume 4,2 libros al año. Dentro de la población que no lee, un 55,9 por ciento lo atribuye a falta de interés o gusto por la lectura, y solo un 5,8% a carencias económicas. Otras causas presentadas son: escasez de tiempo, priorizar otras actividades o preferir periódicos y revistas antes que libros.

Por otra parte, de las personas mayores de 12 años que sí leyeron libros un 75% lo hizo por gusto y un 35% por exigencia académica. En total, los géneros preferidos por la población lectora son las novelas y cuentos; y luego lo relacionado a la religión y el esoterismo. Los libros de arte son los menos leídos.

A pesar de los bajos índices de lectura, Colombia es el segundo país de Iberoamérica con mayor cantidad de bibliotecas por municipio, por lo que la mayor parte de la población puede acceder a libros fácilmente. Estos datos han motivado a proponer proyectos de educación para que el proceso de enseñanza de la lectura inicie desde una temprana edad y de forma progresiva, es decir que la lectura se aborde desde los aspectos como la comprensión de la idea global de un texto hasta la relación de las distintas ideas con el fin de construir el sentido del texto.

A pesar de que se han llevado a cabo esfuerzos en este sentido, en la observación realizada en el grado 301 se encontró que las prácticas de lectura desarrolladas se orientaban principalmente al nivel de comprensión de lectura literal, se evidenció que casi no se realizaban actividades en torno al nivel de comprensión de lectura inferencial. Esto se reflejó en los resultados arrojados en la prueba, la cual mostró que la mayoría de los estudiantes en las preguntas enfocadas a identificar cómo se desempeñaban en el proceso lector no lograban generar inferencias previas o posteriores. De otra parte, la encuesta y la observación mostraron que al curso le gustaba leer diferentes tipos de cuentos y de historias, sin embargo, en la clase de lengua castellana no se utilizaban estrategias que favorecieran establecer relaciones inferenciales, salvo las de tipo obligatorias para continuar una lectura lineal. Las inferencias de otro tipo no se promovían, como consecuencia, los estudiantes no podían explorar el texto a partir de sus conocimientos previos o llegar a asociar el contenido de los textos con otros textos; y mucho menos, llegar a predecir los contenidos del texto que se encontraban leyendo. Si los estudiantes llegan a atravesar todos estos procesos se puede considerar que su comprensión lectora a nivel inferencial es apropiada y puede ser retroalimentada con los procesos de comprensión literal o procesos más complejos como la crítica literaria.

Las dificultades en la comprensión de lectura de los estudiantes en los grados iniciales se van a ver reflejadas no solo a lo largo de su vida académica, pues estas no van a permitir que ellos lleven los procesos de comprensión de lectura a niveles que les posibilite una progresión en el proceso general sino también en su vida laboral o cotidiana, tal y como fue explicado anteriormente. Frente a esta situación, esta

investigación se plantea si utilizar paratextos podría favorecer los procesos de comprensión de lectura inferencial de los estudiantes.

1.4. Pregunta problema

¿Cómo el uso de paratextos favorece la producción de inferencias en los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes del grado 301 del colegio Domingo Faustino Sarmiento I.E.D?

1.5 Objetivos

1.5.1. Objetivo General

Determinar la incidencia del uso de paratextos para la formulación de inferencias en los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes del grado 301 del colegio Domingo Faustino Sarmiento I.E.D.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Analizar en la producción oral y escrita de los estudiantes la formulación de inferencias a través del uso de paratextos.
- Identificar el tipo de inferencias que elaboran los estudiantes.
- Evaluar el nivel de desarrollo de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes.
- Contrastar los datos obtenidos al comienzo, durante el desarrollo y el resultado final que se obtenga de la aplicación del proyecto con el fin de evaluar la utilidad del mismo.

1.6. Justificación

Con esta investigación se buscaba contribuir en los procesos de comprensión de lectura inferencial de los estudiantes mediante el uso de paratextos. En el contenido de un texto los paratextos aparecen como una especie de ruta que guía al lector con relación a dicho contenido o al menos le generan una idea de los posibles temas que se tratan a lo largo de la lectura. Entre los paratextos más comunes se encuentran los títulos, los subtítulos, las imágenes y los epígrafes que acompañan a dichas imágenes o que se encuentran por separado. Los paratextos son elementos que tienen una relación de complementariedad con los que se expone en el contenido del texto como un todo, sin embargo, el conjunto de paratextos constituye el primer contacto del lector con el material impreso que permite anticipar cuestiones como: ¿de qué se trata el texto?, ¿qué tipo de texto es?, ¿la información es verdadera?, entre otros.

Estos elementos que hacen parte de un texto juegan un papel importante en los procesos de comprensión de lectura, por eso realizar un trabajo con los estudiantes alrededor de estos elementos va a contribuir en su proceso de comprensión de lectura y formulación de inferencias, pues como lo plantea Santiago *et al.* (2014) las inferencias juegan un papel importante en torno a la construcción de un modelo de situación de un texto, este papel es importante en la medida en que las inferencias dan cuenta de la información adicional agregada por el lector y que junto con la información dada explícitamente por el texto consolidan un sentido y una manera de abordar la información presentada en dicho texto.

De otra parte, las inferencias son consideradas como una herramienta que permite a los seres humanos la comprensión e interpretación de la realidad a la que nos enfrentamos cada día y constituye un pilar fundamental en los procesos de cognición humana. (León, 2003)

Teniendo en cuenta lo anterior, este proyecto resulta pertinente para contribuir en los procesos de comprensión de lectura inferencial porque va a permitir a los estudiantes generar diferentes tipos de inferencias en torno a elementos paratextuales que se conjugan con el contenido mismo del texto.

Los aportes de este tipo de proyecto a nivel disciplinar se encuentran enfocados en fortalecer los procesos de comprensión lectora en el aula con el fin de asegurar el proceso y la concordancia de los niveles de comprensión lectora con la progresiva dificultad en los textos a los que se van a enfrentar los estudiantes a lo largo de su vida escolar, más específicamente, en el área de lengua materna. En torno a lo pedagógico, los aportes de este proyecto están centrados en la estrategia del taller como elemento generador de procesos de pensamiento y creación, a partir de elementos textuales y paratextuales. Por otro lado, el componente social tendrá aportes de tipo metacognitivo ya que los estudiantes se encontrarán con procesos tanto grupales como individuales que les permitirán conocer sus capacidades en ambas situaciones y cómo sobrellevarlas a lo largo de su vida cotidiana y su futura vida laboral.

2. Marco de referencia

2.1. Antecedentes

Con el fin de conocer las investigaciones y estudios realizados hasta el momento sobre la comprensión de lectura, contextualizar la presente investigación en el marco de las estrategias adoptadas, las conclusiones a las cuales llegaron, y en especial las recomendaciones dadas en dichas investigaciones, además de fortalecer la base teórica de ésta investigación, se llevó a cabo una revisión de quince investigaciones tanto en el contexto nacional como internacional, 10 de las investigaciones a nivel internacional eran de maestría: 2 de de la Universidad de Navarra, 3 de la Universidad Autónoma de Madrid, 1 de la Universidad de Chile, 1 de la Universidad Nacional de La Plata; 2 artículos publicados en revistas de educación y psicología; y 1 investigación adelantada por docentes en la Universidad de Quintana Roo. A nivel nacional, se revisaron 3 investigaciones, 2 de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional, 1 de maestría: una de la Universidad de Ibagué y otra de la Universidad del Rosario.

Se encontró que las investigaciones revisadas utilizaron enfoques como el de la investigación acción, estudio de caso investigación acción participativa, estudio experimental y estudio exploratorio, la metodología globalizadora y la Investigación basada en diseño (IBD, en inglés: Design-Based Research). Los estudios se realizaron en colegios públicos de Bogotá y Chile con estudiantes desde preescolar, primaria y secundaria, hasta estudiantes universitarios. Con respecto a los referentes teóricos

utilizados en las 15 investigaciones se destacan autores como: León, De Zubiría, Cassany, Van der Broek y la investigación conjunta de Kintsch y Van Dijk.

De acuerdo con la revisión y análisis, las investigaciones se agruparon en cuatro tendencias: la primera se relaciona con el uso del discurso como elemento generador de inferencias para llegar al resultado esperado a nivel de comprensión lectora. En la segunda se encuentran las investigaciones que tienen que ver con la aplicación de actividades para generar inferencias en estudiantes de los grados iniciales. En la tercera se incluyen las investigaciones que se enfocaban en el uso de la memoria como elemento fundamental en la generación de inferencias para llegar a obtener resultados a nivel procesos de comprensión lectora. La cuarta y última tendencia hace referencia a las investigaciones que tienen en cuenta el contexto como elemento fundamental en la generación de inferencias, en el tipo de inferencias generadas y por ende en el grado de comprensión lectora obtenido por los sujetos participantes.

En la primera tendencia las investigaciones utilizaban el discurso como medio generador de inferencias. Este tipo de investigaciones pretendían dar importancia a los componentes culturales y cotidianos del discurso como elementos generadores de inferencias. Por ejemplo, la investigación de Correa y Gutiérrez (2011) utilizaron como estrategia para que los estudiantes establecieran relaciones entre sus conocimientos previos y los textos presentados y mejorar la comprensión, actividades de relectura y elaboración de hipótesis a partir de la lectura de diferentes tipologías textuales. Buitrago (2012) por su parte, realizó talleres en los cuales las estudiantes debían proponer un antes y un después de una situación, con lo cual se generaron inferencias de causa y efecto, esto se evidenció en la interpretación que hicieron del texto. Igualmente, Caro, (2014) dedujo que la elaboración de hipótesis y predicciones

a partir de fragmentos perdidos de un texto, permite a los estudiantes, suponer el tema que tratan, el lenguaje que puede presentar, rastrear información y construir el significado central del texto.

En la segunda tendencia las investigaciones centraron su atención en la capacidad que tienen los estudiantes de grados iniciales para generar inferencias. González (2008) encontró que cuando la información implícita aumentaba su porcentaje de uso, enriquecía la comprensión del texto y que, con ayuda de la profesora, el niño comenzaba a percibir que detrás de las palabras había más significados, al percatarse de que las acciones de los personajes tenían detrás unas intenciones. Al igual, Rodríguez (2013) encuentra que el niño estaba acostumbrado a trabajar con textos y a responder preguntas en donde prevalecía la comprensión literal y no se trabajaba con textos de comprensión donde predominaban las inferencias. Sin embargo, los niños que presentaban alteraciones o trastornos en el aprendizaje del lenguaje también presentaban dificultades a la hora de elaborar inferencias. Estos hallazgos se encontraron gracias a que la población con la cual se desarrolló la investigación incluyó niños con necesidades especiales, los cuales, a pesar de su condición no se encontraron por debajo del nivel de los demás; en ambos casos sólo se pudo trabajar con la comprensión literal.

Estas dos investigaciones encontraron que los tipos de inferencias elaboradas por los niños eran bastante básicas, en su mayoría, fueron inferencias referenciales cercanas a la comprensión literal del texto que a lo propuesto a través de estudios que tomaban en cuenta la memoria y los conocimientos previos. La investigación de Vera (2010) reveló que el tipo de inferencia que más realizaban los niños era la referencial; le seguía con frecuencia media la instrumental, la predictiva y la de reacción

emocional; las que en menor frecuencia fueron generadas eran la de temática y la de antecedente causal. Sin embargo, encontró que la comprensión inferencial de los niños de la muestra era bastante pobre. Concluyen que las inferencias referenciales eran fáciles de establecer, ya que se elaboran a partir de lo que se acaba de leer, y son más cercanas al nivel de comprensión de lectura literal.

En la tercera tendencia se ubicaban las investigaciones centradas en el papel de la memoria en los procesos de comprensión y en la generación de inferencias. Inga (2008) por ejemplo, describe cómo la lectura no consiste solamente en una actividad netamente lingüística de recuperar el valor semántico de las palabras y expresiones, sino en recuperar los significados implícitos o implicados gracias a mecanismos cognitivos diversos (en síntesis, una gama de inferencias que iban desde la lógica hasta la pragmática). Resaltaban que un modelo adecuado de memoria operativa debía enfatizar su funcionamiento como un sistema atencional, encargado primeramente de controlar la entrada de la información y de mantener o manipular tal información entrante mientras se llevaba a cabo alguna tarea cognitiva. De otro lado, Miguel, (1999) propone que, en este caso, tomando los conocimientos previos como la referencia a la memoria, atendiendo a los conocimientos previos de los sujetos sobre el tema objeto de lectura, la presencia de organizadores mejoraba la comprensión lectora tanto en los sujetos con menores conocimientos como en los sujetos con mayores conocimientos, manifestándose más positiva esta diferencia en la comprensión lectora de los sujetos con menores conocimientos previos, y de forma significativa en la categoría de inferencias. Así, también, a través de los organizadores se podían evidenciar la importancia que tiene el papel de las estrategias metacognitivas al momento de fabricar las inferencias y llegar a generar una buena comprensión de un

texto. Meilán, *et al* (2001) y Alonso, *et al* (2007) convergieron en un punto clave, a pesar de que la primera se enfocó más en el papel de la memoria operativa, las habilidades para construir inferencias no se lograban fácilmente, sino que necesitaba de una enseñanza más intensiva y de más larga duración, para lograrlo era importante que los profesores de cualquier área de conocimiento incorporaran a su práctica didáctica ordinaria ciertos hábitos, como verbalizar las relaciones anafóricas, decir en alto el proceso que le ha llevado al mismo profesor a construir una inferencia determinada, ir más allá de lo leído y conectarlo con conocimientos compartidos, ya que el papel de la memoria operativa en la generación de inferencias está condicionado por dichos factores.

La cuarta y última tendencia agrupa cinco investigaciones bajo el marco del contexto como parte fundamental y condicionante en la producción de inferencias o en la comprensión lectora. León, *et al* (2011) quien presentó dos textos: uno expositivo y otro narrativo, concluyó que las inferencias generadas por los miembros que componían la población dependieron en gran medida de la facilidad que cada uno tenía para comprender más alguno de los dos tipos de textos y también sobre la carga cultural que dicha población poseía. Albornoz (2014) por su parte, buscaba contrastar el desempeño entre dos grupos de estudio, niños con TEL y niños con DTL. Esto tiene como objetivo determinar las diferencias y similitudes en el desempeño de las habilidades lingüísticas; la autora muestra cómo del total de 12 niños con TEL (Trastorno específico del lenguaje), 2 de ellos presentaron buen rendimiento en la prueba que medía la habilidad de comprensión de lectura, mientras que los demás miembros de dicho grupo y del grupo contrario no pudieron acertar en el manejo de dicha habilidad. Piatti, *et al* (2009) seleccionó una muestra de 78 niños, los cuales

fueron divididos en dos grupos y les fue aplicada una prueba de comprensión de textos con respuestas a preguntas literales e inferenciales por separado y pudo concluir que la diferencia fundamental entre los dos grupos no residía en la capacidad para recordar la información presente en forma explícita en los textos sino en la posibilidad de inferir información implícita. Es importante recordar que la realización de inferencias estaba sumamente vinculada a la posibilidad de construir un modelo de situación a partir del texto leído, en tanto que todo escrito presentaba vacíos que debían ser llenados por el conocimiento previo. Recurriendo a lo mencionado en la tercera tendencia y en la primera investigación de esta cuarta tendencia: el contexto social no define la capacidad para generar inferencias mientras que la memoria sí ocupa un lugar bastante importante en dicho proceso.

Perales y Reyes (2014) en su estudio develan que el conocimiento retórico de los géneros textuales y las habilidades de comprensión inferencial retórica parecen ser parte de la Competencia Subyacente Común de los lectores bilingües. Además, que la dirección de la transferencia (L2-L1) resulta novedosa ya que la generalidad de los estudios previos había apuntado en la dirección L1-L2, excepto con poblaciones infantiles. En el mismo sentido, Duque y Ovalle (2011) trabajaron con base en un estudio exploratorio que presentó un texto común para todos los niños de preescolar ya que fue trabajado por sus respectivas maestras, allí encontraron que los niños participantes elaboraron inferencias de antecedentes causales, estas son las inferencias centrales para la comprensión de textos, pues permiten establecer coherencia tanto local como global pero con una muy baja frecuencia, a excepción de transición D quienes llevaron la elaboración de inferencias a otro nivel, el nivel temático, inferencias que también son fundamentales en la comprensión de lectura.

En términos generales, los resultados obtenidos en las investigaciones dependió en gran medida del tipo de población con el que se adelantaron, aportaron luces en torno a al papel de la memoria y los conocimientos previos en la generación de inferencias, en cómo los niños en su gran mayoría generan inferencias referenciales, asimismo, en la importancia del contexto en la elaboración de inferencias dependiendo del papel que se le dé o la manera como se puede integrar al momento de generar inferencias. Las investigaciones enriquecieron el proyecto y contribuyeron a orientar las actividades pedagógicas. Cabe resaltar, que a pesar de que existen estudios anteriores en torno a la generación de inferencias para lograr una mejor comprensión lectora en determinado grupo, no se ha llegado a trabajar el elemento paratextual en dichos estudios, salvo la imagen, y esto resulta innovador en la presente investigación.

2.2. Marco teórico

Los docentes tanto de bachillerato como de la universidad frecuentemente se quejan de que los estudiantes no aprenden de lo que leen y que su comprensión se limita a una lectura literal. Se espera que cuando los estudiantes alcancen el nivel de abstracción para llegar a la comprensión de lectura puedan comenzar a construir un pensamiento crítico sobre cualquier tema. De otro lado, a pesar de que los medios de comunicación como la internet han alcanzado su mayor esplendor, en la sociedad actual se sigue privilegiando el lenguaje escrito, frente a otros como lo son el sistema oral o la comprensión de la realidad a través de sistemas audiovisuales. La **lectura** aparece, en consecuencia, como necesaria en un contexto occidental en pleno siglo XXI no sólo por su utilidad en términos de comunicación, sino que también aparece como relevante debido a su naturaleza académica y, a la asociación de esa naturaleza

académica con la formalidad y el éxito en la sociedad, ya que da un estatus social y académico.

Cassany *et al* (2002) consideran 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 de la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla en parte su pensamiento.” (p.193)

Por eso, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual. Aspectos como el éxito o el fracaso escolar, la preparación técnica para acceder al mundo del trabajo, el grado de autonomía y desenvoltura personales, etc. se relacionan directamente con las capacidades para la lectura.

En este sentido, **la comprensión de lectura** se presenta como un proceso que responde a las necesidades de cierto tipo de población que posee cierto estatus social o en otro caso, a una lectura superficial. Así, a pesar de la necesidad que el ser humano tiene de ésta, en una sociedad que entre comillas funciona con base en la lectura, lo está haciendo a través de una lectura poco crítica y de la cual está primando el componente de la comprensión literal.

Según Kinstch y Van Dijk (Kinstch y Van Dijk, 1978 y 1983, Kinstch, 1988) la comprensión lectura se alcanza cuando el lector pasa por ciertas etapas: un primer acercamiento al texto, pasando por la retención de las estructuras sintácticas y el léxico hasta el llegar a involucrar su conocimiento previo tanto lingüístico como académico o

incluso diario para llegar a crear hipótesis en torno a la lectura, es decir, modelos de situación. Llegar a la construcción de un modelo de situación en torno a la construcción del texto es un proceso que involucra desde el enunciado focal de dicho texto hasta la experiencia propia del lector, su conocimiento de ciertos tipos de texto o tramas convencionales que circundan dichos tipos de texto. Por lo tanto, para que el lector alcance dicho nivel de abstracción es necesario que tenga en cuenta todos los elementos que aparecen en el texto, de modo que pueda formular hipótesis. Estos elementos son los paratextos, los cuales posibilitan la generación de inferencias de distintos tipos, inferencias que conducen al planteamiento de un modelo de situación.

Kintsch y Van Dijk (1983), al respecto, plantean que se ha abordado el tema de la comprensión con el supuesto de que “leer un texto implica crear en la mente una representación coherente que integra tanto los conceptos explícitos del texto como el conjunto de inferencias necesarias para establecer las referencias y asociaciones implícitas en él”. (p.251)

Según estos autores, los niveles de representación del texto, la representación superficial, y base del texto, son los que permiten al lector el acceso al último nivel, el del modelo de situación. Estos niveles son importantes para esta investigación ya que la meta es que los estudiantes logren llegar al último nivel, es decir, el nivel del modelo de situación. En el primer nivel, la representación superficial, los estudiantes van a percibir elementos propios del texto como la sintaxis y el vocabulario, en donde entra a jugar un papel importante la memoria de corto plazo. En el nivel, base del texto, ellos van a comenzar a derivar ciertas proposiciones o enunciados focales que no necesariamente conservan el orden sintáctico o el vocabulario presentado en el

primer nivel. Este nivel, les va a permitir generar su propia representación mental de lo mencionado en el texto.

Finalmente, en el último nivel se toma la representación mental creada por el lector y se establecen relaciones con el conocimiento previo – este puede ser desde recuerdos hasta asociaciones - de dicho lector, el cual se encuentra en la memoria de largo plazo. El encuentro de estos dos elementos tiene como resultado la creación de una nueva representación denominada modelo de situación.

En el proceso de comprensión, **las inferencias** desempeñan un papel importante en la construcción de los modelos de situación que se pueden desarrollar en torno a un texto ya que son las inferencias las que cumplen el papel de llenar los espacios vacíos que deja el contenido textual de una lectura. Según León (2003), las inferencias son fundamentales en la comprensión e interpretación de la realidad y como parte primordial de los procesos desarrollados por la cognición humana.

El papel de las inferencias, según el autor, consiste en establecer una conexión entre los conocimientos previos del lector, conocimientos que pueden ser de cualquier tipo, y la información dada por el texto; que permite a este dotar de sentido al texto. Así, cualquier información añadida por el lector y que no se encuentre de manera explícita en el texto se considera una inferencia.

Los tipos de inferencias que puede generar un lector, van a depender de distintos factores como por ejemplo el acceso que tenga a sus conocimientos previos o el bagaje cultural o literario que posea; Van der Broek *et al* (1993) en su capítulo Investigations of inferential processes in Reading: A Theoretical and Methodological interaction, clasifica los tipos de procesos inferenciales que puede realizar el lector a lo largo de su

proceso con el fin de alcanzar una comprensión lectora pertinente y coherente con sus necesidades individuales. Así, propone cuatro tipos de inferencias: Backward inferences, Forward inferences, Orthogonal inferences y Associative inferences; las primeras se subdividen en tres tipos más: Connecting inferences, Reinstatements y Backward elaborations.

Las Backward inferences, conectan el enunciado principal o focal leído en el texto a eventos que han pasado con anterioridad, por lo tanto, proveen coherencia a la representación mental y en general al proceso de comprensión textual que realiza el lector. Este tipo de inferencias pueden obtener su fuente primaria o ser causadas a partir de tres recursos, los dos primeros tipos se derivan directamente de la información propia del texto, mientras que el tercer tipo de fuente está en relación con los conocimientos previos del lector:

En la Connecting inferences, el lector conecta la información reciente al enunciado focal, ya que esta se encuentra en la memoria de corto plazo. En la Reinstatements, él conecta la información focal del texto reintegrándola con la información ya procesada y que se aloja en la memoria de largo plazo. En la Backward elaborations, el lector, conecta la información focal con sus conocimientos previos que están alojados en la memoria de largo plazo y en su mayoría provienen de las experiencias propias vividas.

Las inferencias Forward elaborations, se da cuando el lector predece la información que aún no ha sido descrita en el texto o también cuando el lector llega a indicar la futura relevancia de un suceso.

Las inferencias del tipo Orthogonal elaborations, corresponden a la activación de información que está implicada y coexiste con la información del enunciado focal del

texto. Este tipo de inferencias puede presentarse de muchas maneras, sin embargo, una de las más interesantes y mejor investigadas, según el autor, es a través de inferencias de tipo espacial y visual.

Las Associative inferences, activan la información que está asociada con un enunciado focal. El autor, considera que este tipo de inferencias se generan de manera automática y que son activadas a través de unos mecanismos en el marco de las funciones cerebrales básicas.

A pesar de que las inferencias se pueden clasificar dependiendo de sus fuentes primarias, es innegable que estos mismos tipos de inferencias no son independientes y que, por el contrario, tienen similitudes muy grandes, por ejemplo, el depender del conocimiento previo del lector y del enunciado focal del texto. Kintsch (1988) también propone que los distintos tipos de inferencias pueden interactuar; en su modelo de construcción-integración, de hecho, propone a las inferencias asociativas como el punto de inicio o la base para la generación de otro tipo de inferencias. Con esta articulación o incluso con el desarrollo de un sólo tipo de inferencias los estudiantes podrán mejorar su habilidad de comprensión lectora ya que les inferencias les permitirán desde asociar su conocimiento previo con el cuerpo del texto y las ideas principales que este presenta hasta, a partir de sus experiencias con la lectura o con un tipo de texto el predecir los hechos que serán narrados.

Existen varios elementos dentro de un texto que pueden conducir a la generación de inferencias por parte del lector, ya sea dentro del mismo texto, por ejemplo palabras o ideas claves o por otra parte, elementos que son parte de otros dominios del texto, por ejemplo, los paratextos, los cuales pueden relacionarse directa o indirectamente con el

enunciado focal pero aun así, pueden activar conceptos o recuerdos en la memoria de corto y largo plazo en el proceso lector.

Este proyecto, se propone utilizar los elementos **paratextuales**, ya sean de tipo visual o audiovisual, y según sea el caso, con el fin de contribuir en la comprensión de lectura de los estudiantes, ya que les permitirá pasar de la etapa de lectura literal a la etapa de la lectura inferencial. Etimológicamente, y según Alvarado (1994) “paratexto” es lo que rodea o acompaña al texto (para = junto a, al lado de), aunque no sea evidente cuál es la frontera que separa texto de entorno. La autora también plantea que el texto puede ser pensado como objeto de la lectura, a la que preexiste, o como producto de ella: se lee un texto ya escrito o se construye el texto al leer. Pero ya se considere que el texto existe para ser leído o porque es leído, la lectura es su razón de ser, y el paratexto contribuye a concretarla. Dispositivo pragmático, que, por una parte, predispone -o condiciona- para la lectura y, por otra, acompaña en el trayecto, cooperando con el lector en su trabajo de construcción -o reconstrucción- del sentido.

Es decir, a partir de un paratexto y en conjugación con el conocimiento previo u otros tipos de conocimiento que posean los estudiantes, ellos van a crear inferencias y conclusiones. Llegar al nivel de comprensión inferencial posibilitará que los estudiantes logren el primer paso para alcanzar lectura crítica que se da a partir de la comprensión del sentido del texto.

El paratexto, según Genette (1987) es lo que hace que el texto se transforme en libro y se proponga como tal a sus lectores y al público en general. Para el autor, el texto está rodeado de una serie de elementos que lo constituye como los elementos verbales (prefacios, epígrafes, notas, etc.), icónicos (ilustraciones), materiales (tipografía, diseño) y puramente factuales (hechos que pesan sobre la recepción,

información que circula por distintos medios acerca de un autor, por ejemplo. Es el caso del físico Stephen Hawkins, cuya Historia del tiempo fue best-seller en 1991, en parte debido a la coincidencia, en la persona del autor, de una extraordinaria capacidad intelectual y una notoria discapacidad física,). Así, en este caso, el autor es reconocido por otros hechos como su gran intelecto y su discapacidad física, elementos que ayudan a que su libro llegue a estar bajo la condición de best-seller gracias al conocimiento sobre dicho autor.

Además de estos elementos, el paratexto, se compone empíricamente de un conjunto de prácticas y discursos de toda especie y de todas las épocas de la humanidad, lo cual es un elemento de tipo cultural que debe ser tomado en cuenta en la construcción, interpretación y análisis de los mismos. El índice del estudio realizado por Genette y plasmado en su libro, se da en el siguiente orden; presentación exterior del libro, nombre del autor, título. Los paratextos además están condicionados por la cultura y los conocimientos que se desprenden de esta, así, los paratextos también tienen una carga implícita contextual que condicionará dicho elemento y su interpretación parte por parte del lector.

El paratexto editorial según Genette está compuesto por elementos más pequeños como la construcción de la portada y las colecciones. Aunque la portada con la que ejemplifica Genette este hecho es con una de las primeras que se imprimieron, es decir, Obras completas de Voltaire (1825), y cuya impresión consistía en elementos básicos como el nombre de la obra, el nombre del autor, el año y el sello editorial; cabe aclarar que actualmente, las portadas están acompañadas también de otros elementos icónicos como las imágenes. En la presente investigación se utilizarán imágenes pertenecientes al libro como como elemento paratextual y otras

independientes con el fin de generen en los estudiantes distintos tipos de inferencias. Con estas imágenes se buscará activar conocimientos en los estudiantes para logren generar modelos de situación.

El nombre del autor que aparece dentro de la obra, otro elemento paratextual, en la antigüedad, no aparecía, el anonimato de los autores era una característica de una gran cantidad de libros. Actualmente, por el contrario, el nombre del autor, es una de las tres características obligatorias en la portada de un libro. El nombre del autor, cumpliría un papel importante en la generación de inferencias, puesto que, si los estudiantes conocen los nombres de los autores, ellos los pueden relacionar con otros autores que hayan escuchado o podrían relacionarlo con otro tipo de conocimiento o predecirlo, de esta manera, estarían generando orthogonal inferencias.

El título es un elemento paratextual, que según Hoek (1973) es el más complejo de todo el conjunto, ya que tiene una larga tradición desde la época clásica y está cargado por distintas ideologías; además, su complejidad reside en lo amplio que puede llegar a ser, tal es el caso de Historia oriental, título que es bastante amplio y deja todo contenido específico al texto como tal. Este tipo de títulos tan generales no permiten al lector generar muchas inferencias razón por la cual, no se activa ningún tipo de conocimiento previo en el lector, exceptuando el conocimiento lingüístico que le permite decodificar dicho título ya que posee las competencia lexical y sintáctica necesaria para crear un imaginario muy general acerca del enunciado focal del texto. (Como se cita en Genette, 1987).

La dedicatoria, otro elemento del paratextual, definida por Genette como el deseo de dirigir el contenido de una obra a una persona, un grupo de personas reales o ideales o incluso a algún otro tipo cualquiera de entidad, se configura de dos maneras:

la dedicatoria del ejemplar y la de obra. La dedicatoria de obra, se remontan a la época de Roma antigua con la dedicación de las epístolas; y a la edad media, en la cual las dedicatorias estaban dirigidas a un poderoso protector o señor. Generalmente, la dedicatoria se encuentra al principio del libro, y tal como menciona el autor, obedece a una costumbre adoptada desde el siglo XVI. La función de la dedicatoria de obra, es la exposición de una relación (de una clase o de otra) entre el autor y alguna persona, grupo o entidad. Este tipo de dedicatoria ayuda a establecer conexiones entre los autores y las dedicatorias que estos deciden colocar en sus libros o cuentos. Con el fin de generar algún tipo de inferencia que permita mejorar la comprensión del texto, la dedicatoria, permite establecer relaciones en torno al conocimiento previo que se tiene acerca de la vida de un escritor, el contexto en el cual se desarrolló su obra y los elementos que rodean la misma, así, la dedicatoria permite que el lector elabore inferencias tanto del tipo *Forward elaborations* como del tipo *Backward elaborations* al conectar la información con el conocimiento previo propio.

Los epígrafes, son citas que se encuentran fuera de la obra, o dentro de la obra. Generalmente, esta cita se encuentra después de la dedicatoria, en caso de que hubiera una. Lo que caracteriza a este tipo de paratexto, es precisamente su independencia en relación al cuerpo del texto. Según Genette (1987), los primeros vestigios de este tipo de paratexto se encuentran en los escritos de Plinio, en aquella época los epígrafes eran los lemas de los autores de las obras. Los epígrafes se pueden vincular a la experiencia previa de los lectores y del autor, a su conocimiento cultural y literario, o incluso a las menciones que hace de otras obras o elementos como lugares o fechas que se encuentran en otros textos. A partir de esta vinculación de elementos se pueden generar inferencias que ayuden a comprender de mejor manera el texto, ya que dicha

vinculación permitirá llegar establecer relaciones entre el enunciado focal y los conocimientos previos, generando así, un modelo de situación.

Otro elemento paratextual son las notas, las cuales son definidas como un enunciado de extensión variable (una palabra es suficiente) relativo a un segmento más o menos determinado del texto, y dispuesto ya sea junto a ese segmento o en referencia a él. En este sentido, la nota puede ser la explicación de un pasaje del texto, bibliografía que puede ser consultada o que es citada en dicho texto, también se pueden utilizar para complementar las citas y con ello ampliar información del autor o la obra citada. Las notas que se encuentran dentro de un texto pueden ser de dos tipos: Nota al pie, se coloca al pie de la misma página en que se incluyó y la Nota al final, la cual se coloca al terminar un capítulo o al final del trabajo escrito, antes del listado de referencias bibliográficas. Las notas, al igual que la dedicatoria son paratextos que permitirán establecer relaciones entre el autor y la documentación o el contexto previo en el cual se realizó la obra, es decir, serán inferencias del tipo Backward inferences.

3. Diseño metodológico

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cualitativo pues se buscaba comprender una situación educativa, las dinámicas de la clase de lengua castellana en el grado 401, a partir de observar en el contexto natural, las interacciones de los sujetos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Blasco y Pérez (2007:25), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos han creado sobre las personas que son objeto de su estudio. El investigador interactúa con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En el caso de esta investigación, el investigador o docente practicante, fue un observador del ambiente educativo en el cual interactuaban los estudiantes y el docente como sujetos activos de conocimiento y como seres sociales de un contexto definido.

3.2. Enfoque de investigación

Este proyecto se enmarca en el enfoque investigación acción, ya que pretendía contribuir a mejorar los procesos de comprensión de lectura inferencial de los estudiantes a partir de la implementación de una propuesta de intervención pedagógica basada en el uso de los paratextos como estrategia para generar inferencias.

Lewin (1946) definió a la investigación-acción como “una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en

determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo”. Años más tarde, Moser (1978) añadió que "el conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación acción sino el comienzo". Es decir, que, aunque los problemas son los que guían la acción, la parte fundamental es entender la enseñanza y no investigar sobre ella: el profesional realiza un proceso de búsqueda continua por medio de la reflexión sobre su propia práctica, y como resultado de ello introduce mejoras progresivas en su propio proceso de enseñanza.

Kemmis (1988) plantea que la investigación-acción se desarrolla en una serie de fases en espiral introspectiva de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Estas fases tienen la finalidad de proporcionar los elementos y directrices para poder realizar un proyecto de investigación. El proceso es flexible y recursivo, que va emergiendo en la medida que se va realizando.

Fase de planificación: esta fase se inicia con una “idea general” con el propósito de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional. Identificado el problema se diagnostica y a continuación se plantea la hipótesis acción o acción estratégica. Kemmis plantea tres preguntas: ¿Qué está sucediendo ahora? ¿En qué sentido es problemático? ¿Qué puedo hacer al respecto?

En la investigación acción la reflexión recae principalmente sobre la acción, la cual es la segunda fase; esto es porque el énfasis se pone en la acción más que en la investigación; la investigación es así mismo revisada, pero su función principal es servir a la acción. La acción es deliberada y está controlada, se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica. Se enfrenta a limitaciones políticas y

materiales, por lo que los planes de acción deben ser flexibles y estar abiertos al cambio. Se desarrolla en un tiempo real.

El control de la acción y la generación sistemática de datos debe ser un proceso sistemático. Ser sistemático en la recogida de datos tiene importancia en diferentes aspectos del proceso de investigación: servirá para apoyar en el momento de la reflexión que se han generado evidencias sobre la práctica y de ayuda para explicitar los puntos donde los cambios han tenido lugar. Ser sistemático significa que la recogida de datos se realiza conforme a un plan y los datos se utilizan para apoyar las evidencias de los cambios.

La reflexión constituye la fase que cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente el replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autoreflexiva. Constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación acción es una tarea que se realiza mientras persiste el estudio. Es el momento de centrarse en qué hacer con los datos; pensar cómo voy a interpretar la formación, imaginar los distintos modos de interpretar los datos. Es importante distinguir entre la acción, que no siempre logra sus propósitos, y la investigación acción que puede mostrar el “significado” de una práctica para que otros puedan aprender de ella.

La reflexión se entiende como el conjunto de tareas orientadas a extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación a los efectos o consecuencias del plan de acción. La tarea de analizar e interpretar da sentido a la creatividad, en este sentido es un proceso singular y creativo, donde el componente artístico tiene un peso importante. La reflexión nos permite indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorizando sobre la misma. Es el proceso de extraer el

significado de los datos; implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conversación y comunicación.

3.3 Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas le permiten al investigador acercarse a la realidad a estudiar para indagar y recoger datos que le permitan comprender los fenómenos que la constituyen. Las técnicas utilizadas en este proyecto fueron las propias de la investigación cualitativa como la: observación, la encuesta, la prueba diagnóstica y la entrevista.

Observación: es una técnica en la que el investigador está presente en el lugar en el cual los sujetos realizan sus actividades cotidianas, Martínez (2007) considera que en la investigación social o de cualquier otro tipo, la observación y los registros escritos de lo observado, se constituyen en la técnica básica para producir descripciones de calidad. Dichos registros se producen sobre una realidad, desde la cual se define un objeto de estudio. Vale la pena destacar que tanto la observación como el registro se matizan en el terreno, en el que la experiencia y la intencionalidad del investigador imperan sus cuestionamientos.

En esta investigación, la observación se realizó durante el primer semestre de 2016, el objetivo era para recoger datos sobre las dinámicas de la clase de lengua castellana y las interacciones de los sujetos (estudiantes y docente). Los datos recogidos en las observaciones se registraron en diarios de campo.

La encuesta: es una técnica que permite profundizar aspectos de los sujetos que la observación no lo permite. Se utiliza para obtener información de interés sociológico, mediante un cuestionario previamente elaborado, a través del cual se puede conocer la opinión o valoración del sujeto seleccionado en una muestra sobre un asunto dado. En

la encuesta a diferencia de la entrevista, el encuestado lee previamente el cuestionario y lo responde por escrito, sin la intervención directa de persona alguna de los que colaboran en la investigación.

La encuesta se utilizó en el primer semestre de 2016 para indagar de los estudiantes aspectos personales, familiares y de percepción sobre lo académico.

La entrevista: es una técnica que al igual que la encuesta, le permite al investigador profundizar en aspectos específicos que ayudan a ampliar la mirada sobre lo que se está investigando. Garrido *et al* (1995) afirma que la entrevista le posibilita al investigador obtener información de una forma oral y personalizada, en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando. La entrevista se aplicó a los estudiantes conocer su percepción sobre la dinámica de la clase de lengua castellana

La prueba diagnóstica: es una técnica que se utiliza según Espinoza (1987) para reconocer síntomas o signos reales y concretos de una situación problemática, lo que supone la elaboración de un inventario de necesidades y recursos. La prueba se aplicó para identificar el nivel de los estudiantes en las cuatro habilidades de la lengua. Los datos obtenidos permitieron junto con los datos de la observación y la encuesta formular el problema de investigación.

Por otra parte, los instrumentos son recursos que le permiten al investigador recoger los datos concretos que se expresan en una serie de ítems en forma de preguntas o indicadores de los elementos a observar (Calderero citado por Regalado, 2011: p.p 2).

Diario de campo: El diario de campo según Martínez (2007) es uno de los instrumentos permite registrar las percepciones sobre la realidad que se está investigando. En los diarios de campo se registró los fenómenos relevantes que se daban en la clase de lengua castellana, tanto del orden académico, como de convivencia y actitudinal.

Cuestionario: El cuestionario es una herramienta que le sirve al investigador para recolectar datos, y está conformado por una serie de preguntas, que pueden ser cerradas, abiertas o de selección múltiple. El cuestionario se utilizó en la encuesta, la entrevista y la prueba.

3.4 Categorías de análisis y Matriz Categorial:

La matriz categorial presenta las categorías deductivas que se establecieron a partir del marco teórico basado en la teoría de los paratextos de Genett, de las inferencias de Kintsch, Van Der Broek y León y la comprensión de lectura desde Cassany, Kintsch y Van Dijk, y el problema de investigación. Cada una de las categorías deductivas presenta las categorías y subcategorías que las constituyen.

CATEGORIAS DEDUTIVAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	AUTOR	
Paratextos	Imágenes	-Percepción del paratexto	GENETTE, Gérard	
	Epígrafes	-Sentido en el texto		
	Dedicatoria	-Abordaje del discurso		
	Títulos			
	Prefacio			
	Notas			
	Nombre del autor			
Formulación de inferencia	Associative inferences	-Procesos cognitivos	VAN DER BROEK LEÓN, José KINTSCH, Walter	
	Orthogonal elaborations	-Modelos de situación		
	Backward inferences	-Fuente primaria de la inferencia		
	Forward elaborations	-Interacción de inferencias		
Procesos de comprensión de lectura	Comprensión lectora	-Lectura literal	-Representación superficial	CASSANY, Daniel
		-Lectura inferencial	-Base del texto	KINTSCH, Walter
		-Lectura crítica	-Modelos de situación	VAN DIJK, Teun

3.5 Población

La población con la cual se llevó a cabo esta investigación fueron los estudiantes del grado 30, conformado por 34 estudiantes, de las cuales, 19 eran niñas. 15 estudiantes con edades entre los 7 y 10 años, de estrato socioeconómico 2 y 3, la mayoría de ellos procedían de barrios de la localidad de Barrios Unidos, algunos de la localidad de Suba y otros de fuera de Bogotá.

4. Fases del proyecto

4.1. Fases desarrolladas

Esta investigación se desarrolló durante todo el 2016 y el primer semestre el 2017, a partir de las fases de la investigación-acción propuesta por McKernan (1999): planificación, plan de acción, observación supervisión de la acción y reflexión o análisis de los datos.

En la fase de planificación, se recogieron datos durante el primer semestre de 2016 a través de la observación de las dinámicas de la clase de lengua castellana, se aplicó una encuesta, una entrevista y una prueba. Con los datos obtenidos se formuló el problema y los objetivos de investigación. En la fase de la acción, a partir de los datos obtenidos se diseñó e implementó una propuesta de intervención pedagógica basada en el uso de los paratextos para generar inferencias, de modo que esto contribuyera en los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes. Además, se realizó una revisión de investigaciones sobre el tema y se definió el referente teórico que iba a orientar la investigación.

En la tercera fase que correspondía a la observación o supervisión de la acción, se llevó a cabo un seguimiento de las actividades realizadas con los estudiantes que se registró en diarios de campo para la recolección de datos que luego se iban a analizar en la siguiente fase.

En la fase de reflexión o análisis de los datos, se organizaron y analizaron los datos recogidos en la fase de observación, se triangularon y se interpretaron para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación.

Cronograma

El cronograma presenta las fases de desarrollo de la investigación (2016- 2017) con sus respectivos tiempos.

FASES DE INVESTIGACIÓN	febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Juilo	Agosto	Septiembr	Octubre	Noviembr	febrero	Marzo	Abril
	2016						2017						
Plainificación	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗								
Acción						⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
Observación						⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
Reflexión												⊗	⊗

4.2. Descripción propuesta de intervención

La propuesta de intervención pedagógica buscaba a partir del uso de paratextos favorecer la formulación de inferencias de modo que así se contribuyera en los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes del grado 301. La propuesta se integró al proyecto *Bogotá, mi ciudad* planteado por la institución educativa, se plantearon cuatro fases:

La primera fase correspondió al núcleo de Exploración paratextual, el objetivo principal de esta primera fase fue evaluar el nivel de los estudiantes para producir inferencias a partir del concepto nuevo de paratexto. Esta fase además tenía como

finalidad el permitir plantear estrategias de clase que respondieran al objetivo general del proyecto desde el aspecto pedagógico y metodológico. Para obtener los resultados con base a cada tipo de inferencias planteada en el marco teórico se optó por plantear un calendario en el cual se tuviera una sesión para explorar cada tipo de inferencias. Obteniendo así, cuatros sesiones dedicadas a esta primera fase. Además de esto, se seleccionó un grupo de paratextos bastante uniforme para poder comparar los resultados de esta fase exploratoria.

La segunda fase, correspondió al planteamiento de actividades basadas en los resultados obtenidos durante la primera fase, es decir, las actividades planeadas durante la primera fase permitieron planear las actividades la segunda fase. Para realizar esto, se planearon otras sesiones en las cuales se introdujeron nuevos paratextos y se repartieron de nuevos de manera uniforme los distintos tipos de inferencia para ser trabajados. Es necesario aclarar que cada una de las actividades propuestas a lo largo del proyecto y en las distintas fases fue articulada con los contenidos temáticos de los grados en los que fueron trabajados.

En la tercera fase se buscó trabajar con textos más complejos a nivel temático y de comprensión, se trataron temas más amplios como la violencia en Bogotá, los problemas de indigencia en la ciudad, y en general, la vida diaria del bogotano promedio. Así mismo, se incluyeron paratextos más complejos como la dedicatoria y el prefacio para observar el efecto que estos nuevos contenidos podía desencadenar. Esta estrategia se basó en la idea de que, para este momento del proyecto, los estudiantes se encontraban finalizando su año escolar y por ende, habían abarcado la mayoría de los contenidos del área de lenguaje; en este caso, la unidad trabajada correspondió a la utilización de otros sistemas simbólicos como el afiche, lo cual les

permitiría establecer relaciones a nivel de académico y vivencial de una forma más amplia.

La cuarta y última fase se planeó con el fin de ser una fase de revisión, en la cual se pretendió trabajar todos los paratextos se desarrolló teniendo en cuenta el cambio de grado de los estudiantes. En esta fase se pretendió trabajar los distintos tipos de paratexto, es decir, abarcarlos todos, junto con los tipos de inferencia que podían generar en los estudiantes. Así, no hubo un condicionamiento en este caso respecto a qué tipo de inferencia debían producir, sino que se planearon sesiones en la cuales los estudiantes pudieran producirlas de manera libre; demostrando así, su aprehensión de las estrategias de comprensión que les fueron ofrecidas a través de los paratextos, todo esto conjugado, por supuesto, con las unidades temáticas planteadas para el área de lenguaje, en este caso los medios de comunicación escritos como la prensa o la postal.

(Ver propuesta de intervención completa en anexo 5)

NÚCLEOS	TIPO DE INFERENCIA	PARATEXTO	ACTIVIDAD	RECURSOS (LECTURAS)
FASE DE EXPLORACIÓN PARATEXTUAL	ASSOCIATIVE INFERENCES	Imagen / Título	Taller de comprensión lectora	“El pequeño caballo que comía nubes al desayuno” – Triunfo Arciniegas
PARATEXTOS I	FORWARD ELABORATIONS	Nombre del autor	Taller a partir de imágenes sobre algunos lugares de Bogotá.	“Recuerdos de una guía turística de Bogotá” – Luis Fayad
PARATEXTOS II	BACKWARD INFERENCES	/Título/imagen	Taller de creación de títulos para el cuento.	“Recuerdos de una guía turística de Bogotá” – Luis Fayad
		Título / Nombre del autor	Terminación taller de lectura “recuerdos de una guía turística de Bogotá”	
			Taller de producción escrita, elaboración de cuento.	
		Título	Taller de creación de una historieta con base en la lectura “Un par de zapatos” – Guillermo Pulido	
	ORTHOGONAL ELABORATIONS	Imagen		“Un par de zapatos” – Guillermo Pulido
PARATEXTOS III	ASSOCIATIVE INFERENCES / ORTHOGONAL ELABORATIONS / BACKWARD INFERENCES / FORWARD ELABORATIONS	Título / Nombre del autor / Dedicatoria / Epígrafe / Imagen/ Prefacio / Notas. Prefacio	Talleres de creación de cuatro postales Taller colectivo de elaboración del prefacio del producto final. Socialización del libro.	“Postales de Bogotá” – Bernardo Fernández “Bef”

5. Organización y análisis de la información

5.1. Organización de la información

La organización de la información es un procedimiento mediante el cual el investigador busca a través de un ejercicio de inmersión en la información escrita la construcción de sentido. Según Bonilla (1997), este procedimiento “comienza con un fraccionamiento del universo de análisis en subconjuntos de datos ordenados por temas para luego recomponerlo inductivamente en categorías culturales que reflejen una visión totalizante de la situación estudiada” (P.251)

Bonilla (1997), también plantea que este procedimiento se realiza en tres niveles. El primero corresponde a una fase de decodificación o categorización y inductiva, que consiste en fraccionar la información en subconjuntos y asignarles un código. El segundo, tiene que ver con el análisis de la información en función de la pregunta y los objetivos de la investigación, y en el tercer se establecen patrones culturales que van a orientar la interpretación de los datos.

La asignación de este código permite al investigador el comenzar a identificar posibles relaciones entre las categorías y los datos, y más importante aún, establecer relaciones con los objetivos planteados al comienzo de la investigación. La categorización se inicia definiendo la unidad de análisis a partir de la cual descomponer la información (Bonilla & Rodríguez 1997). En esta fase se revisaron los trabajos de los estudiantes y la información obtenida de los resultados de cada actividad registrada en los diarios de campo; se tomaron las categorías del marco

teórico, en primer lugar, los cuatro tipos de inferencia y paso seguido, los diferentes tipos de paratexto.

Bonilla & Rodríguez (1997) señalan que lo más conveniente para esta categorización es tomar enunciados referentes al tema de investigación propio y a partir de allí realizar el proceso ya que de esta manera no perderemos de vista nuestros objetivos iniciales.

De este análisis se obtuvieron las categorías presentadas en la siguiente tabla.

Categorías	Subcategoría	Código
COPIA	Copia campos lexicales	COP-CALEX
	Variación de la copia	VAR-COP
	Escritura literal	ESC-LIT
	Copia pictórica	COP-PIC
PALABRA CLAVE	Palabra clave	PAL-CLA
	Lugar clave	LUG-CLA
	Nombre clave	NOM-CLA
CONOCIMIENTO QUE ACTIVA LA INFERENCIA	Conocimiento previo contextual	CON-PRE-CON
	Conocimiento previo académico	CON-PRE-ACA
COHERENCIA Y COHESIÓN	Coherencia y cohesión	COH-COH
EXPERIENCIA LITERARIA	Asociación experiencia literaria	ASO-EXP-LIT
	Conocimiento previo literario	CON-PRE-LIT
	Elaboración de títulos coherentes con contenido textual	ELA-TÍT-CON-TEX
	Creación empírica a partir de la experiencia propia	CRE-EMP-EXP
CUERPO DEL TEXTO	Elementos que condicionan	ELE-COND

	la lectura del texto	
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	Preguntas para producir hipótesis	PRE-INT
	Exploración oral de la imagen	EXP-ORAL
DESCONOCIMIENTO	Desconocimiento	DESC
	Confusión literaria	CONF-LIT
	Prejuicios	PREJ
CONTEXTO	Carga cultural	CAR-CUL
	Contexto local	CON-LOC
	Globalidad	GLOB
OPINIÓN	Opinión	OPI

De esta forma, el proceso de organización estuvo basado en una gran parte en el método deductivo, es decir, las categorías señaladas anteriormente emergen directamente de las hipótesis y categorías planteadas a lo largo del proyecto. Así, se obtuvieron algunas categorías con sus respectivas subcategorías, derivadas directamente de las categorías presentes en el objetivo: *Paratextos, generación de inferencias y comprensión lectora*.

Sin embargo, tal y como describe Kelle (1997), otras de las categorías obtenidas corresponden al método abductivo ya que no reflejan la teoría propuesta a lo largo del marco de la investigación, sino que emergen directamente de los datos, de manera independiente. Así, de la categorización anterior se obtuvieron datos que pueden encasillarse en su mayoría dentro de las categorías: *Contexto y Didáctica*.

5.2. Análisis de la información

Realizado el proceso de categorización se procedió a establecer patrones. Se establecieron nueve aspectos que eran recurrentes durante el proceso: *Copia* que tenía

que ver con: *Copia campos lexicales*, COP-CALEX, correspondió al uso de léxico igual al presentado en los textos y en el enunciado focal; *Variación de la copia*, VAR-COP corresponde a la ligera alteración ya sea en las respuestas de sus compañeros con respecto a preguntas formuladas en la clase o a los textos leídos y los ejercicios de comprensión propuestos, *Escritura literal* COP-LIT corresponde a la copia literal de elementos del enunciado focal del texto o de sus paratextos en los trabajos de producción propuestos, y *Copia pictórica* COP-PIC corresponde a la creación de elementos visuales iguales o con similitudes a los propuestos como parte de la lectura y sobretodo de la imagen como paratexto. El segundo, *Palabra clave*, PAL-CLA relacionado con la utilización de un término del enunciado focal de manera homogénea en la producción escrita de los estudiantes o en la producción e interpretación de paratextos. *Lugar clave* LUG-CLA corresponde al complemento circunstancial de lugar. Y *Nombre clave*, NOM-CLA hace referencia a los personajes o autores que generaron inferencias, estos nombres pueden aparecer tanto en el enunciado focal como en los diferentes paratexto.

El tercero, corresponde al *Conocimiento previo* que hace alusión al *conocimiento previo contextual*, CON-PRE-CON, conocimiento previo que tienen los estudiantes de su realidad, y cómo la involucran en la construcción de inferencias y más generalmente, en la construcción de modelos de situación para comprender un texto. El *conocimiento previo académico* CON-PRE-ACA corresponde al conocimiento formal y de tipo académico acumulado por los estudiantes. Y *coherencia y cohesión* COH-COH correspondió al uso de elementos propios del discurso como lo son la coherencia y la cohesión en la lectura, interpretación y producción de textos. El cuarto, *Experiencia literaria* relacionado con la asociación por experiencia literaria, ASO-

EXP-LIT corresponde a los elementos que los estudiantes pueden asociar desde su experiencia lectora a los elementos ofrecidos por el texto que se pretende trabajar. El *conocimiento previo literario*, CON-PRE-LIT conocimiento previo literario que los estudiantes demuestran de manera general, sin necesidad de establecer relaciones o asociaciones con el enunciado focal de un texto. *Elaboración de títulos coherentes con el contenido textual*, creación empírica a partir de la experiencia propia. Elaboración del paratexto título de manera coherente y pertinente con respecto al contenido presentado por el texto y el enunciado focal ELA-TÍT-CON-TEX. La *creación empírica*, CRE-EMP-EXP.es decir, los textos o paratextos elaborados por los estudiantes a partir solamente de su experiencia y sin poner en juego elementos formales. El quinto, corresponde a *Elementos del texto*, que se refiera a Elementos que condicionan la lectura del texto ELE-COND y que se relaciona con los elementos que desde el exterior pueden llegar a alterar la interpretación del enunciado focal ofrecido por el texto.

El sexto, corresponde a *Estrategias didácticas*, utilizadas en el proceso de generación de inferencias, que tiene que ver con *preguntas* que se emplearon en torno a un texto o a los paratextos con el fin de que los estudiantes produjeran sus propias hipótesis con respecto al contenido. Esto se hizo en los momentos prelectura PRE-INT *preguntas para producir hipótesis y exploración oral de la imagen* EXP-ORAL, hace referencia a la exploración previa que se dio de la imagen en textos que contenían este paratexto con el fin de aprovechar los elementos visuales ofrecidos y establecer relaciones con el enunciado focal. El sexto corresponde a *Desconocimiento*, que se relaciona con *desconocimiento*, DESC responde al fenómeno de desconocimiento de manera general de alguno de los elementos presentados con el fin de ayudar al

estudiante a interpretar el enunciado focal de un texto. *Confusión literaria* CON-LIT corresponde a la confusión que presentaron los estudiantes en torno a un paratexto que pudiera ayudarles a comprender mejor el enunciado focal o influir en la formulación de inferencias. Y *prejuicios* PREJ hace referencia a las ideas propias que poseían los estudiantes y que utilizaron para la comprensión lectora. El octavo, corresponde a *Contexto*, el cual implicaba *carga cultural* CAR-CUL hace referencia a las ideas que tenían los estudiantes sobre la cultura en la cual estaban inmersos y que se vieron asociadas o reflejadas en sus interpretaciones de una situación. *Contexto local* CON-LOC corresponde a los escenarios y fenómenos que hacen parte del contexto local y que llegaron a verse reflejados en la lectura, interpretación o producción de los estudiantes. Y *globalidad* GLOB hace referencia a los fenómenos globales que los estudiantes adaptaron a sus producciones escritas. El noveno, que tiene que ver con *Opinión*, OPI hace alusión a las participaciones que hicieron los estudiantes en las que su construcción inferencial o interpretativa respondió a su subjetividad y opinión propia.

A partir de esta categorización y teniendo en cuenta que la investigación buscaba responder a la influencia que tienen los paratextos en la generación de inferencias y estas en la creación de modelos de situación para la comprensión lectora, se establecieron relaciones entre las categorías que daban cuenta del proceso, para ello, se organizaron cuatro mapas conceptuales en los cuales muestra cómo cada paratexto funcionó con respecto a un tipo específico de inferencias y las categorías que se presentaron allí. Además de esto, se realizó un mapa que incluyera las estrategias didácticas utilizadas en las sesiones de clase. ([Ver Anexo 6](#))

6. Resultados

De acuerdo con el análisis de los datos, se encontró que los elementos de los paratextos influyeron en la producción de inferencias por parte de los estudiantes, y estas contribuyeron a mejorar su comprensión de lectura. Se evidenció que en este proceso hubo algunos aspectos transversales determinantes en la producción de inferencias, estos aspectos se relacionaron con: *la copia, las palabras claves, la experiencia, el conocimiento que activa las inferencias, el contexto, las estrategias didácticas, desconocimientos, elementos del texto, coherencia y cohesión.*

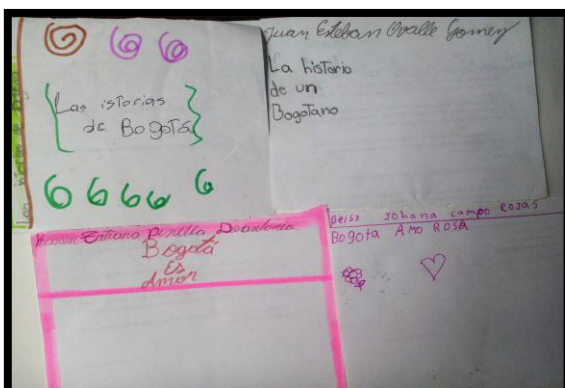
Cabe anotar, que de los paratextos propuestos por Genette (1987) se tomaron algunos que se adaptaron a las actividades planteadas dentro del marco del proyecto. Los paratextos seleccionados fueron: el título, la imagen, el prefacio, las notas, la dedicatoria, el nombre del autor, y el epígrafe; además, se añadió dentro del análisis la categoría de *enunciado focal* para hacer referencias a los procesos inferenciales y las categorías emergentes que resultaran del cuerpo de los textos propuestos. Para cada uno de estos paratextos fue planteada una actividad cuyo producto final fuera la producción de un tipo específico de inferencia.

Kinstch *et al* (1983) plantean la creación de un modelo de situación como un proceso necesario en la comprensión de lectura ya que a partir de este se relaciona todo tipo de experiencia previa que tengamos con el enunciado focal del texto y se crea conocimiento, paso seguido, se puede predecir información que no se encuentra explícita dentro del texto y que posibilita crear situaciones alternas o establecer redes entre los acontecimientos de una historia. A partir del concepto de modelo de situación se aborda los procesos inferenciales

propuestos por Van der Broek (1993), su taxonomía y la implicación de cada uno en el marco de la creación de un modelo de situación.

El paratexto título, abordado desde estrategias didácticas como la contextualización previa a la lectura y las preguntas base para crear hipótesis, generaron inferencias en los estudiantes de tipo *Orthogonal elaborations*, ya que ellos establecieron relaciones entre el enunciado focal del texto y lo propuesto por el título. Es decir, los estudiantes recurrieron a buscar *palabras claves* dentro del cuerpo del texto y a partir de allí crear sus propios títulos, como en el caso de la segunda sesión en la cual se repitieron los términos “historia” y “viaje” en la actividad de creación de títulos para el texto de Luis Fayad *Recuerdos de una guía turística de Bogotá*. Este tipo de inferencia contribuyó a la comprensión lectora pues sus ideas coexistían con las ideas del enunciado focal.

Asimismo, a partir del título del texto y del enunciado focal los estudiantes, generaron *Associative inferences* cuando se les pidió crear uno nuevo, en este ejercicio, ellos activaron su conocimiento previo textual y vivencial para inferir una situación. Cabe señalar que los estudiantes en la producción de este tipo de inferencias recurrieron a la *copia* ya sea la *variación de la copia* o la *copia literal*.

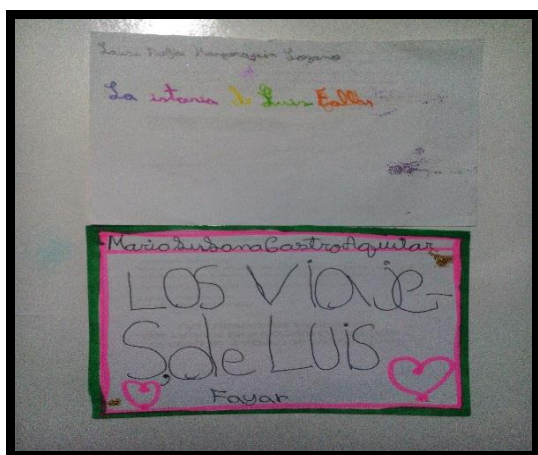


Evidencia 1.

En esta imagen podemos observar el uso de la copia y la variación de esta como estrategia de comprensión de lectura. En este caso, se desarrolla a partir del uso de la palabra “Bogotá”, nombrada en el enunciado focal del texto.

Otros fenómenos que se presentaron fueron: el condicionamiento por elementos propios del texto, la creación a partir de la *experiencia* propia empírica, y el *conocimiento previo*

contextual. Estos fenómenos se presentaron a partir de la exploración oral del texto de Fayad en el cual los estudiantes confundieron la contextualización oral previa que se realizó sobre la vida del autor con el concepto de protagonista y asignaron al autor como el narrador de la historia, además de los lugares narrados que pertenecían a su contexto local y que les fue fácil identificar y transferir a la creación del título. De esta manera, generaron *Associative inferences* con base en su contexto y el enunciado focal, además, en conjugación con la exploración previa, lo cual les permitió crear un modelo de situación alrededor del título

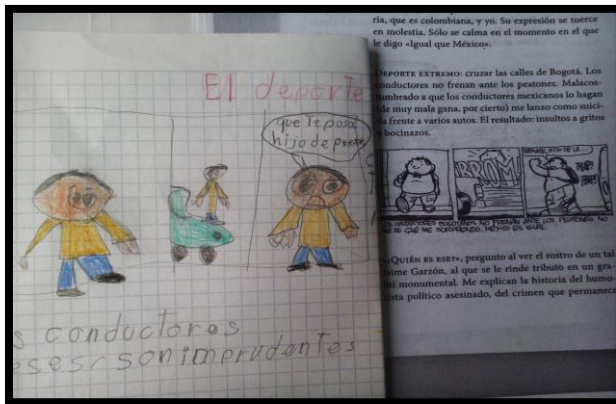


Evidencia 2

En esta imagen se observa como los estudiantes buscaron términos claves dentro del cuerpo del texto y a partir de allí crearon sus propios títulos, se repitieron los términos “historia” y “viaje” en la actividad de creación de títulos para el texto de Luis Fayad. Además de los ya mencionados fenómenos de contexto y confusión derivados de la exploración oral del texto, en el cual los estudiantes confundieron la contextualización oral sobre la vida del autor con el concepto de protagonista y asignaron al autor como el narrador de la historia, además de los lugares narrados que pertenecen a su contexto.

En cuanto al paratexto *imagen*, este elemento contribuyó a la comprensión lectora en tanto que cumplió la función tanto de elemento predictor de la historia como de elemento pertinente para la exploración de la misma. Es decir, a través de esta, los estudiantes elaboraron inferencias *Forward elaborations*, en la cual se pone en juego la capacidad del lector de predecir la información que aún no ha sido descrita en el texto. Estas inferencias conducen a la creación de los *modelos de situación*. La producción de esta inferencia influyó también la comprensión de lecturas de la clase. Ésta se abordó a partir de las estrategias de *preguntas base para crear hipótesis, la contextualización y la exploración oral* de este recurso visual, acompañando la lectura oral o contada de los textos, con la imagen original del texto y se les pedía a los estudiantes la elaboración de una imagen donde dieran cuenta de la comprensión

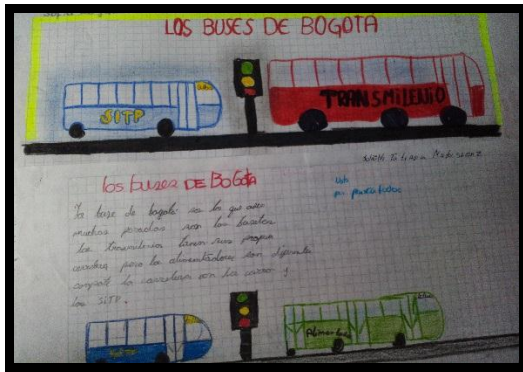
de lectura del texto. Llama la atención, que en este proceso se presentó de manera recurrente el fenómeno de la *copia pictórica* como estrategia de comprensión.



Evidencia 3.

En esta imagen podemos observar cómo la estudiante recurrió a la imagen presentada durante la lectura del texto para la realización de la suya propia, incurriendo así en la categoría llamada *Copia pictórica*. Tomando incluso como base los recuadros de la historieta original.

Otra inferencia que se generó a partir de este paratexto fue la *Backward inferences* y *Orthogonal elaborations* que son las inferencias que más elementos les brindaron a los estudiantes para el análisis y la construcción de la imagen, y que influyeron en la comprensión de lectura. En este proceso, los estudiantes recurrieron a la *palabra clave*, al *lugar clave* y *nombre clave*. Es decir, ellos tomaban las palabras más importantes que aparecían en el texto, ya fuera por repetición o el suceso narrado y a partir de estas construían la imagen que se les pedía. También recurrieron a su *conocimiento previo contextual*, al *conocimiento previo académico*, a la *asociación con experiencia literaria* y a los *prejuicios*. El conocimiento previo se presentó en la medida en la que las narraciones seleccionadas para las actividades del proyecto estaban localizadas en la ciudad de Bogotá y los estudiantes activaban su conocimiento previo sobre estos lugares y lo utilizaban en la producción de imágenes. Los *prejuicios* se evidenciaron, por ejemplo, cuando incluyeron en sus imágenes sobre el centro de la ciudad los habitantes de la calle o vendedores ambulantes. El conocimiento previo académico se presentó en la inclusión de elementos propios de la historieta en la elaboración de imágenes, mientras que esto también estaba conjugado con su experiencia previa literaria, en tanto que los estudiantes declararon leer textos de este tipo como parte de sus pasatiempos.



Evidencia 4

En esta imagen se observa la presencia de la categoría emergente que más se presentó, es decir, la copia pictórica como estrategia de comprensión. De esta manera, acompañando la lectura oral o contada de los textos se les presentaba la imagen original del texto y se les pedía a los estudiantes la elaboración de una imagen donde dieran cuenta de la comprensión de lectura del texto y ésta en general era muy similar a la original.

Con referencia al **prefacio**, se encontró que este paratexto influyó en menor medida la comprensión lectora de los estudiantes, ya que mostraron un desconocimiento total del mismo y de su función, por esta razón, ellos no lograron elaborar modelos de situación para la información contenida en este paratexto. En consecuencia, recurrieron a estrategias como la *copia* o *los prejuicios* ante lo desconocido. La actividad más influyente en este caso fue cuando se adaptó el prefacio del libro *Bogotá Contada* y se presentó como la noticia de un periódico, en esa ocasión, los estudiantes pudieron abstraer más elementos del paratexto para generar sus inferencias frente al mismo.

Se utilizaron las *estrategias didácticas de lectura en voz alta, contextualización y preguntas base* para generar hipótesis para abordar dicho paratexto. Los estudiantes, ante el *desconocimiento* total de este tipo de paratextos utilizaron la estrategia de producir un prefacio a partir de sus *prejuicios* sobre el tema, relacionándolo a su vez con el *contexto local*, que fue un fenómeno recurrente en la producción de las inferencias.

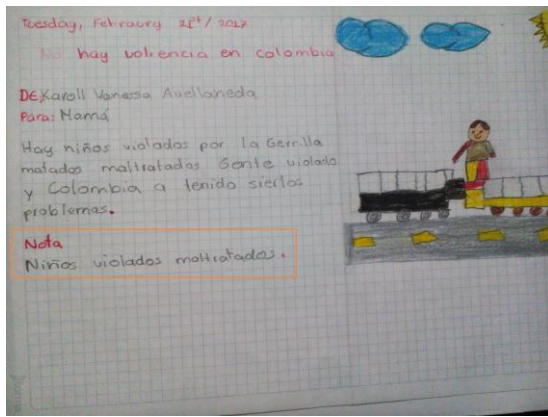
Cabe resaltar que en la generación *Backward inferences* en donde se presentó a los estudiantes un prefacio de manera previa para que elaboraron uno, la estrategia que utilizaron fue la *copia literal*; es decir, los estudiantes redactaron su prefacio siguiendo el modelo presentado, o hicieron uso de la *variación de la copia*, realizando pequeñas alteraciones, basadas en el *contexto local*, en el *conocimiento previo* del mismo y en una *palabra clave*. Para este tipo de paratexto no se plantearon actividades enfocadas en *Forward elaborations*

ya que el prefacio es un elemento que se basa en el cuerpo del texto y este tipo de inferencias pretenden predecir el mismo. (Ver evidencia 5, [anexo 7](#))

El paratexto **notas** también se utilizó para generar *Backward inferences*, en este proceso, se evidenció la comprensión lectora se vio afectada en tanto que los estudiantes relacionaron su contexto local con los hechos presentados por el texto, por supuesto, todos los textos presentados en este proyecto se encontraban centrados en la ciudad de Bogotá y este hecho fue remarcado por los estudiantes en su elaboración de notas. Además, se repitió la tendencia a recurrir a los *prejuicios ante lo desconocido*, así, asociada al fenómeno de la *opinión*, los estudiantes elaboraron notas aclaratorias en sus textos, en las cuales daban cuenta de su subjetividad respecto a un tema tratado en el texto. ([Ver evidencia 6](#))

Este paratexto se abordó desde las estrategias didácticas como *preguntas de tipo académico*, la *contextualización*, la *recontextualización* al inicio de cada sesión y la *producción escrita*, que les permitió comprenderlo lo que es una nota y cómo se utiliza en un texto. En otros términos, se plantearon actividades para que los estudiantes no crearan a partir de lo empírico sino revisando el contenido académico. Esto dio como resultado, notas en las cuales no sobresalía el *desconocimiento*, sino el *conocimiento previo literario*.

Otras estrategias a las que recurrieron los estudiantes para la generación inferencias que solicitan *predecir y generar en función del enunciado focal del texto* y que influyeron en su comprensión de lectura, fueron el *contexto local*, es importante señalar que las actividades se trabajaron a partir de lecturas enmarcadas en el proyecto que adelantaba el colegio *Bogota, mi ciudad*, por este motivo el fenómeno del contexto local estuvo presente a lo largo del proceso de comprensión y la creación de inferencias. Otra categoría que apareció en las actividades de este tipo fue la *copia literal*, es decir, los estudiantes escribían las mismas notas entre ellos.

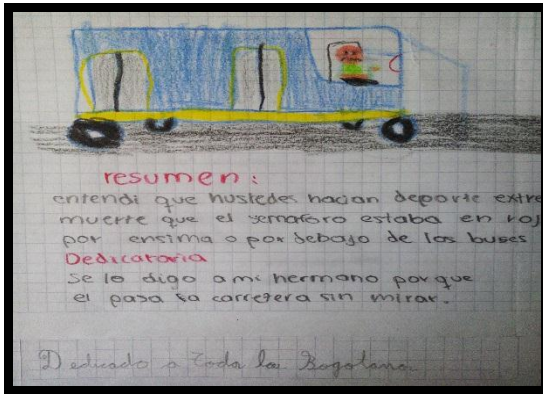


Evidencia 6

En esta imagen se observa la inclusión de las subcategorías prejuicios y el contexto local en la elaboración de la nota.

La **dedicatoria**, en términos de comprensión de lectura, y al igual que los dos paratextos anteriores permitió que los estudiantes establecieran relaciones entre su *conocimiento previo*, ya fuese *académico* o *empírico* con el *enunciado focal del texto*, creando así, un modelo de situación para comprender el texto a partir de la generación de *Associative inferences* basadas en la relación existente entre los elementos contextuales y el texto. Este es un paratexto que se abordó exclusivamente al final del proyecto con la creación de tarjetas postales. Se desarrolló a partir de la *estrategia didáctica* de *preguntas* para generar una hipótesis y la *contextualización*; preguntándoles a los estudiantes qué tipo de tarjetas recibían o daban y qué era una dedicatoria en ellas. Es por esto que, al momento de crear sus propias dedicatorias, las elaboraron desde el *contexto local* y los diferentes actores que interactúan en este; ya fuese la familia o sus compañeros de colegio, a ellos estaban dirigidas las dedicatorias.

En las dedicatorias también se presentaron, aunque de forma menos marcada; la *variación de la copia*, ya que algunos estudiantes basaban su dedicatoria en la de los compañeros, adaptándola a su propia realidad y *contexto local*. En la producción de este paratexto, ellos, recurrieron también a la *palabra clave*, pues a partir de la temática de un texto que se leyó, los niños le dirigieron la dedicatoria a los protagonistas del relato. Asimismo, se evidenció el fenómeno del *desconocimiento* que hizo que algunas dedicatorias presentaran elementos más parecidos a los de otros paratextos como la **nota**.



Evidencia 7

En esta imagen se observa dos dedicatorias, que como se mencionó anteriormente, tuvieron como epicentro la utilización de la subcategoría "contexto local" para su redacción; es decir, los estudiantes hacen sus dedicatorias dentro de los escenarios y personas que conocen.

Con respecto al **nombre del autor**, se trabajaron las inferencias *Forward elaborations* y *Orthogonal elaborations*, que influyeron en la comprensión de lectura en tanto que los estudiantes se enfrentaron a un nuevo tipo de paratexto y a partir del mismo comenzaron a identificar su rol dentro del texto. En un comienzo fue necesario abordarlo a partir de la *opinión*, sin embargo, después se pudo desarrollar desde el *conocimiento académico* para que los estudiantes reconocieran los textos junto con sus autores, creando así, el concepto de propiedad intelectual. Esta clase de paratexto, se abordó a partir de las estrategias didácticas de la imagen como *recurso visual*, la *contextualización* -en este caso de la vida de la persona-, y la *recontextualización* como elementos para *activar el conocimiento* ya trabajado. Llama la atención que con este paratexto aparece nuevamente el *desconocimiento*, especialmente en las actividades enfocadas que pedían predecir o elaborar a partir del contenido textual. Es necesario recalcar la importancia que tiene en este paratexto el papel del *conocimiento previo literario*, ya que sin este sería muy difícil que los estudiantes generaran inferencias de algún tipo.

Este paratexto en sí mismo puede ser categorizado como un elemento que condiciona la creación de un modelo de situación a partir de la generación de inferencias, ya que como se mencionó en los resultados acerca del título, llegó a generar *confusión* y asociación del autor como narrador y protagonista de las historias. Así, con este paratexto se generaron *Backward*

inferences que se trabajaron a partir de la *contextualización y recontextualización* de la vida del autor. En este proceso, los estudiantes recurrieron a la *palabra clave*. Estas fueron elaboradas especialmente en las actividades en donde se pone en juego lo ya visto.

En las actividades que se propusieron para producir *Associative inferences*, se encontró que los estudiantes recurrieron a la *carga cultural*, la *opinión* y la *variación de la copia*. Se evidenció, que el *conocimiento previo literario* condiciona este paratexto ya que, si un autor no aparece dentro de los esquemas mentales de un lector, y, por ende, sus obras tampoco, el lector no puede llegar a producir algo diferente al *desconocimiento*. Las estrategias de la *variación de la copia* y la *opinión* aparecieron como respuesta alternativa ante el *desconocimiento* en varias de las producciones de los estudiantes, es decir, trataron de desviar el tema hacia otros textos u otros autores o simplemente dieron su *opinión* frente al enunciado focal propuesto. (Ver evidencia 8, [anexo 7](#))

El paratexto **epígrafe** fue el que menos frutos dio en términos de mejoramiento de la comprensión lectora ya que sólo se pudieron proponer actividades enfocadas en *Associative inferences*, la estrategia utilizada fue la exploración oral. En este proceso, los estudiantes utilizaron el *conocimiento previo contextual* y el *desconocimiento*, la una llevando a la otra, es decir, a partir del desconocimiento del contexto local del paratexto propuesto se llegó al desconocimiento y no se pudieron establecer relaciones entre uno y otro. De hecho, en la entrevista final a los estudiantes se les pidió definir algunos de los paratextos trabajados y epígrafe fue el único que no pudieron definir de ninguna manera.

Finalmente, como se mencionó en el capítulo V, se adaptó el enunciado focal como paratexto con propósitos investigativos, para este paratexto se utilizó la *estrategia de lectura oral y lectura contada* en su abordaje. No se puede hablar de la relevancia que tuvo este paratexto en la investigación ya que este es el centro de todo y lo que se buscó fue que los

estudiantes establecieron relaciones entre los demás paratextos y éste. En este proceso se evidenció el *conocimiento previo académico*, el cual se presentó en todos los tipos de inferencia, salvo para *Forward inferences* donde se produjo otro fenómeno recurrente, la *copia literal*. Así, se pudo establecer que los estudiantes recurrieron a la idea principal o enunciado focal del texto para construir sus inferencias de asociación, las cuales se presentaron en su mayoría en relación con la *carga cultural* y *contexto local*. También recurrieron a la *palabra clave* y sus respectivas subcategorías como elementos sobresalientes para llegar a crear inferencias y a partir de estas un modelo de situación en torno al texto. Por otro lado, cuando se hizo referencia a *Orthogonal inferences* los estudiantes recurrieron a los *prejuicios*, *copia literal* y *conocimiento previo académico* para relacionar sus ideas y crear un modelo de situación para comprender el texto presentado.

Otra actividad recurrente que se pudo observar es que los estudiantes recurrieron a la estrategia de la *copia* cuando se les pedía cambiar algo del contenido descrito, es decir, actividades enfocadas en la producción de *Forward elaborations* y *Orthogonal elaborations*, los estudiantes se mantuvieron en gran medida dentro de los parámetros presentados en los textos y en sus respectivos enunciados focales, incurriendo así en la *copia literal* o en la *variación de la copia*.



En esta última imagen podemos observar la inclusión del enunciado focal a modo de resumen de la historia, tratando de guardar una relación coherente con el recurso visual propuesto por el mismo estudiante. En general, el enunciado focal apareció como elaboración estratégica en forma de resumen.

7. Conclusiones y recomendaciones

La implementación y desarrollo de esta investigación permitió determinar en qué medida la generación de inferencias que conduzcan a la creación de un modelo de situación a partir del uso de paratextos influye en la comprensión de lectura. Se encontró, por ejemplo, que no todos los paratextos funcionan de la misma manera con todos los tipos de inferencias y que incluso algunos paratextos no se pueden abordar con todos los tipos de inferencias propuestas para esta investigación, como el caso ya expuesto del paratexto epígrafe

Tomando como base las producciones orales y escritas de los estudiantes fue posible determinar que los paratextos que más activan redes de conocimiento previo, ya sea académico o contextual son los títulos, las imágenes y el nombre del autor, junto al enunciado focal. Los tipos de inferencia que se centran en asociar y construir a partir del conocimiento previo (*Associative inferences* y *Backward inferences*) generaron una mayor cantidad de conexiones y generaron más fenómenos en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes con el fin de la creación de un modelo de situación que las inferencias centradas en la predicción y creación a partir de esta (*Forward elaborations* y *Orthogonal elaborations*)

En términos generales se evidenció una mejora en la comprensión lectora de los estudiantes a partir del uso de paratextos como herramienta para generar inferencias, También es necesario resaltar la importancia que tuvo la decisión de articular la investigación con un proyecto centrado en el contexto local de los estudiantes ya que esto les brindó más herramientas de comprensión para generar inferencias y modelos de situación.

Igualmente, los procesos didácticos llevados a cabo durante la investigación mostraron que se pueden utilizar nuevas maneras de abordar los textos, de forma que los estudiantes puedan relacionar sus conocimientos previos con los textos propuestos para generar a su vez un nuevo conocimiento. De ahí la importancia de utilizar como estrategias didácticas para abordar los textos, la contextualización y recontextualización, pues esto permite generar en los estudiantes inferencias que activan conocimientos previos, propician el uso de la experiencia tanto social como escolar y el contexto local. Asimismo, la pregunta resulta ya que sirvió para buscar y establecer estrategias pedagógicas y didácticas que llevaran a un buen término dicha comprensión de lectura a partir de la generación de las anteriormente nombradas inferencias; estrategias que todo docente de lengua debe buscar, adoptar y adaptar en su quehacer diario. Cabe señalar que no es necesario para trabajar los procesos de comprensión de lectura utilizar los textos que tradicionalmente se abordan con los estudiantes de primaria, pues en esta investigación se leyeron textos de la colección libro al viento en los cuales se trataban temas de la ciudad, y que interesaron a los estudiantes por la manera en que fueron abordados. Por ejemplo, se hizo uso de lo visual desde donde se iba relatando la historia, o se trabajaron textos con los cuales están familiarizados los niños como las historietas. Esto plantea que es necesario abandonar la idea del texto como un objeto descontextualizado y pensarlo más como producto de una cultura centrada en un contexto específico.

La investigación también arrojó que es fundamental prestar atención a las dificultades que los estudiantes presentan en sus procesos de comprensión de lectura, ya sea porque no poseen los conocimientos y experiencias necesarias para poder construir el modelo de situación, y por eso recurren a estrategias como la copia literal o la variación de la copia.

A pesar de que en términos generales la investigación fue exitosa ya que los estudiantes, a partir de la implementación de actividades basadas en los elementos paratextuales lograron

producir inferencias y crear modelos de situación para mejorar su comprensión lectora, es necesario continuar fortaleciendo el proceso, ampliando más los tiempos de abordaje de los paratextos y de las inferencias que se pretende generar, y en general, aumentar el espacio asignado a la práctica pedagógica, ya que se pueden lograr mejores resultados con un marco de tiempo mayor que permita contextualizar más la investigación y las propuestas pedagógicas. Además, en algunos casos, realizar adaptaciones de los paratextos para presentarlos de una forma más dinámica y acorde a la población con la que se está llevando a cabo la investigación.

Es necesario continuar con la investigación en torno a la creación de modelos de situación mentales que estén dados desde otro tipo de elementos diferentes a las ideas presentadas por el texto. Modelos en los que se pongan en juego todo tipo de conocimientos y contextos con el fin de contrastar ideas y llevar a buen término la comprensión de lectura.

Tal como sucedió en este proyecto, en el cual se articularon la lectura y un proyecto escolar cuya meta era conocer más sobre la ciudad de Bogotá, es necesario continuar la búsqueda de la relación del contexto del estudiante con las lecturas que realiza y revisar la pertinencia de las mismas dentro de un currículo escolar, así, se abandonan los estereotipos sobre las edades para cierto tipo de lectura, y se inicia un proceso que llevará al estudiante a generar pensamiento crítico y sentido de pertenencia frente a sus productos culturales.

Finalmente, es necesario agradecer a las dos docentes titulares que acompañaron mi proceso pedagógico durante este tiempo, su colaboración, paciencia y consejos fueron insumos imprescindibles en esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz, K., Aróstica, N., Jaña, N., Miranda, J., y Rubilar, P. (2014). *Comprensión lectora en trastorno específico del lenguaje: su relación con la comprensión narrativa, inferencias, léxico y decodificación*. (Tesis de maestría). Universidad de Chile. Santiago.
- Alonso, G., Díaz, M., y Ripoll, J. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso*. (30), 233–245.
- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Recuperado de <https://tallerproduccionoralyescrita.files.wordpress.com/2011/03/paratexto-maite-alvarado.pdf>
- Bettelheim, B. y Zela, N. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>.
- Bonilla, E. y Rodríguez, S. (1997) *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Buitrago, A. (2012). *El uso de estrategias del discurso publicitario para el mejoramiento de la comprensión lectora a nivel inferencial en estudiantes del grado 608 JT en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

- Caro, D. (2014). *Inferencia y comprensión lectora, la imagen como elemento constitutivo del texto*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Cassany, D., Luna M., y Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Correa, N. y Gutiérrez, A. (2011). *Una mirada dialógica y semiodiscursiva para el desarrollo de los procesos inferenciales de interpretación lectora en el grado 610 jornada tarde del IED Liceo femenino Mercedes Nariño*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- DANE (2014). *Encuesta de consumo cultural*. Bogotá., Colombia.
- De Miguel, J. (1999). Características de los textos, conocimientos previos y comprensión lectora. *Revista de psicodidáctica*. (8), 55-72.
- Duque, C. y Ovalle, A. (2011). La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Psychologia: avances de la disciplina*. 5 (2), 57-67.
- Espinoza, M. (1987). *Programación manual para trabajadores sociales*. Buenos aires: Ed. Humanitas.
- Garrido, M. y Espina, A. (1995). *Terapia Familiar. Aportaciones Psicoanalíticas y Transgeneracionales*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Genette, G. (1987). *Umbrales*. Buenos Aires: Siglo Ventiuno Editores
- González, J. (2008). Inferencias en grupos infantiles de lectura. *Revista electrónica de investigación educativa*, 2 (1), Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100006

- Hoek, L. (1973). *Pour une sémiotique du titre*. Urbino: Università di Urbino, Centro Internazionale di Semiotica e di Linguistica
- Inga, M. (2008). Investigación del papel de la memoria operativa, la inferencia y la competencia gramatical en la comprensión lectora. *Investigación educativa*, 12 (22), 141–170.
- Kelle, U. (1997). *Computer assisted analysis of qualitative data*. Recuperado de <http://www.lse.ac.uk/methodology/pdf/qualpapers/ukelle.pdf>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*. 85 (5), 363-394
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic press.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension construction – integration model. *Psychological review*, 95, 163–182.
- León, J. A. (2003) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- León, J., Solari, M., Olmos, R., y Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 13-42.

- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. Recuperado de http://bscw.wineme.fb5.uni-siegen.de/pub/nj_bscw.cgi/d759359/5_1_ActionResearchandMinorityProblems.pdf
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles libertadores*. 73-80.
- McKernan, J. (1999). *Curriculum action research*. Londres: Kogan Page Limited.
- Meilán, E. y Vieiro, P. (2001). Memoria operativa y producción de inferencias en la comprensión de textos narrativos. *Revista de psicología general y aplicada*. 54 (4), 549–565.
- MEN (1998). *Lengua Castellana: Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Magisterio.
- MEN (Ed.). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Norma.
- Moser, M. (1978). *Critical issues in qualitative research methods*. Londres :Sage Publications
- Perales, D. y Reyes, M. (2014). *Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1: Implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas*. (Tesis de doctorado). Universidad de Quintana Roo. Chetumal.
- Piatti, V. y Zabaleta, V. (2009). *Comprensión lectora e inferencias en sujetos precedentes de diferentes estratos socioculturales*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17363/Documento_completo.pdf?sequence=1

- Regalado, O. (2011). *Medición, técnicas e instrumentos de investigación*. Recuperado de <https://www.slideshare.net/oscarlopezregalado/instrumentos-de-investigacin-9217795>
- Rodríguez, C. (2013). *Observación de la inferencia en la comprensión lectora de 2do de primaria*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3567/1/TFG-B.343.pdf>
- Santiago, A., Castillo, M. y Ruiz, J. (2010). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría libros.
- Santiago, A., Castillo, M. y Mateus, G. (2014) *Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá: Alejandría libros.
- Van der Broek, P., Fletcher, C., y Risdén, K. (1993). Investigations of inferential processes in Reading: A Theoretical and Methodological interaction. *Discourse processes*. 16, 283-298.
- Vera, Á. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de psicología*. 19 (1). 21-35

ANEXOS

Anexo 1

TEMA	EJE ESTÁNDAR	ACTIVIDAD	LOGRO	RECURSOS	RESULTADO ESTUDIANTES
Paratexto Imagen / Título / Associative inferences	Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.	Desarrollo de taller con base en el cuento <i>El pequeño caballo que comía nubes al desayuno</i> de Triunfo Arciniegas	*Lee referentes escritos y da a conocer lo que entiende, tanto de lectura convencional como no convencional. *Responde a preguntas de predicción en los textos trabajados. *Realiza escritos de manera espontánea utilizando referentes del medio.	*Libro “ <i>Leo y comprendo</i> ” – cuento <i>El pequeño caballo que comía nubes al desayuno</i>	Durante esta primera sesión se realizaron varias actividades que incluyeron en primera medida la participación oral de los estudiantes en la formulación de inferencias a partir del título del cuento que sirvió como texto de base. La primera de dichas actividades fue una contextualización que se dividió en dos partes: la primera parte correspondió al conocimiento previo que los estudiantes tenían acerca de los animales, así, se obtuvieron resultados en general enfocados a animales de granja que los estudiantes conocían por sus experiencias propias. Los estudiantes contaron experiencias propias vividas con dichos animales y así, desviaron el objetivo de esta actividad. La segunda parte de la contextualización se basó en la creación de un título similar al propuesto por el cuento de Triunfo Arciniegas. En esta actividad fue evidente que los estudiantes tomaron las categorías gramaticales propuestas en dicho título y simplemente cambiaron el componente lexical, creando así, títulos con la misma estructura. A partir de esta contextualización se realizó un ejercicio de exploración de la imagen. En esta formulación de inferencias se hizo evidente la integración de los conocimientos previos de los estudiantes con los que ellos mismos construyeron sus inferencias, conjugándolas en segunda medida con la imagen ofrecida por el libro de texto. Así, mezclaron lo narrado en la contextualización con lo ofrecido por la imagen para generar hipótesis acerca de lo que sucedía con el caballo y por qué éste podía volar.

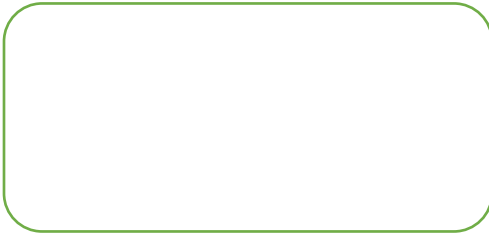
Anexo 2

Nombre: _____

Edad: _____

Preguntas sobre *El ladrón de plumas*

1. ¿Si no hubieras leído el texto, quién pensarías que es el ladrón de plumas y por qué?



2. ¿A cuál evento asistirían los animales del relato?

- a. Fiesta de los pájaros
- b. Fiesta de los emplumados
- c. Fiesta de las aves
- d. Fiesta de las gallinas

3. ¿Cuál es el propósito del texto?

- a. Informar
- b. Relatar un cuento

c. Argumentar

d. Hacer una crítica

4. ¿Qué otro personaje aparece en el cuento?

a. Una paloma

b. Un copetón

c. Una gallina

d. Ninguno de los anteriores

5. ¿Para ti, es realmente el pavo un ladrón?



Anexo 3

Prueba diagnóstico en el área de lenguaje

El ladrón de plumas

Cuando las aves estrenaron su plumaje, el pavo real no era tan bonito como ahora más bien era un ave simple, de plumas descoloridas.

Pero un día, cuando se preparaba una gran fiesta para todas las aves, el pavo real se encontró a un pájaro muy bonito, de largas plumas azules.

-¿A dónde vas?-le pregunto el pavo real.

-A la fiesta de las aves, ¿tú no vas a ir?

-No -contestó el pavo real abriendo sus alas-, es que no me gusta.

-Mira-dijo el otro pájaro-, cambiemos de vestidos, yo te doy el mío para que vayas a la fiesta. ¿Te gustan mis plumas?

-Sí, las tuyas son bonitas.

-Entonces, ¿cambiamos?, ya después me regresas mis plumas- le dijo el otro pájaro.

-bueno- dijo el pavo real.

Los dos cambiaron sus vestidos y se fueron a la fiesta, el pavo se sintió feliz como nunca, orgulloso de su nueva apariencia.

Así que salió corriendo de la fiesta y ni adiós le dijo a su amigo. El pájaro fue a buscar al pavo por todos lados, pero nunca lo encontró. Desde entonces, el pavo real luce vestido ajeno. Lo único feo que ahora tiene son sus patas y, cuando alguien las mira, se esponja como un abanico para que no se fijen en ellas. Al otro pájaro, el que se quedó con las ropas feas del pavo real, hoy le llamamos tapacaminos. Y se cuenta que el tapacaminos aparece en todas las veredas, para preguntar quién ha visto al pavo que se llevó su vestido.

Cuento Anónimo, adaptado por Gabriel Montiel García



Plan de clase (sesión del 15 de agosto de 2016)

“La historieta y sus componentes”

1. En primera medida se realizará un ejercicio de conocimientos previos en el cual se le preguntará a los estudiantes acerca de lo que conocen de la historieta y sus partes.
2. Presentación del vídeo “La historieta – las partes de la historieta”
https://www.youtube.com/watch?v=l_RkUS5Nft0
3. Como tercer ítem se realizará un ejercicio oral en el cual se pedirá a los estudiantes que a partir de lo que vieron en el vídeo “La historieta – las partes de la historieta” digan qué componentes hicieron falta a la historieta elaborada durante la sesión de septiembre 1ro.
4. Presentación del vídeo “Cómo dibujar tiras cómicas: tips de dibujo”
https://www.youtube.com/watch?v=N0_reAXVYYM
5. Reelaboración de la historieta hecha por los estudiantes en la sesión de septiembre 1

NÚCLEOS	TIPO DE INFERENCIA	PARATEXTO	ACTIVIDAD	RECURSOS (LECTURAS)	LOGROS
FASE DE EXPLORACIÓN PARATEXTUAL	ASSOCIATIVE INFERENCES	Imagen / Título	Taller de comprensión lectora con base en el texto propuesto por el libro <i>Leo y comprendo</i> .	“El pequeño caballo que comía nubes al desayuno” – Triunfo Arciniegas	<p>*Lee referentes escritos y da a conocer lo que entiende, tanto de lectura convencional como no convencional.</p> <p>*Responde a preguntas de predicción en los textos trabajados.</p> <p>* Realiza escritos de manera espontánea utilizando referentes del medio.</p>
	FORWARD ELABORATIONS	Nombre del autor /Título/imagen	<p>Taller a partir de imágenes sobre algunos lugares de Bogotá.</p> <p>Taller de creación de títulos para el cuento.</p>	“Recuerdos de una guía turística de Bogotá” – Luis Fayad	<p>*Lee referentes escritos y da a conocer lo que entiende, tanto de lectura convencional como no convencional.</p> <p>*Responde a preguntas de predicción en los textos trabajados.</p> <p>* Realiza escritos de manera espontánea utilizando referentes del medio.</p>
	BACKWARD INFERENCES	Título / Nombre del autor	<p>Terminación taller de lectura “recuerdos de una guía turística de Bogotá”</p> <p>Taller de producción escrita, elaboración de cuento.</p>	“Recuerdos de una guía turística de Bogotá” – Luis Fayad	<p>*Lee referentes escritos y da a conocer lo que entiende, tanto de lectura convencional como no convencional.</p> <p>*Responde a preguntas de predicción en los textos trabajados.</p> <p>* Realiza escritos de manera espontánea utilizando referentes del medio.</p>

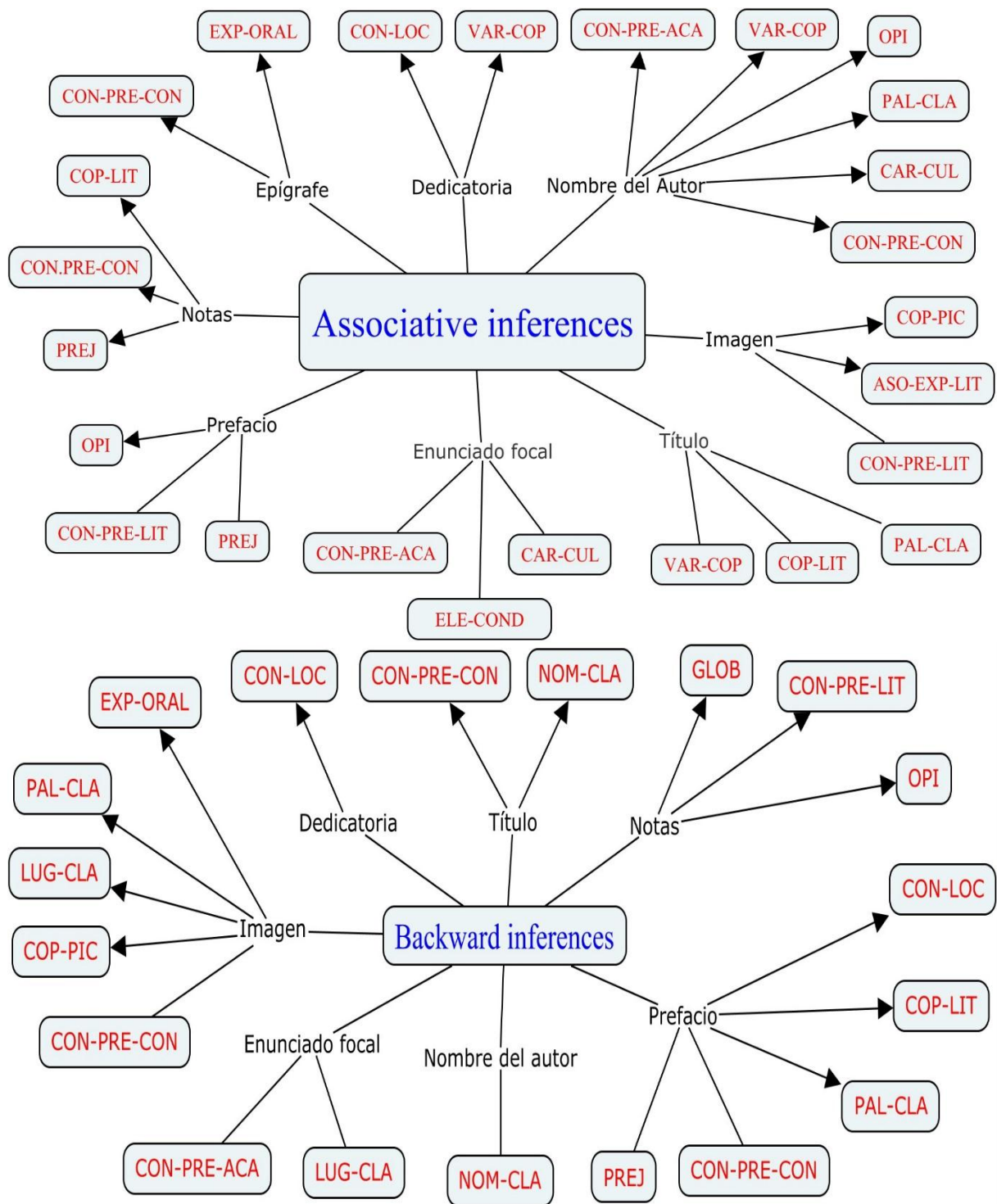
PARATEXTOS I	ORTHOAGONAL ELABORATIONS	Título /Imagen	Taller de creación de una historieta con base en la lectura “Un par de zapatos” – Guillermo Pulido	“Un par de zapatos” – Guillermo Pulido	<p>*Lee referentes escritos y da a conocer lo que entiende, tanto de lectura convencional como no convencional.</p> <p>*Responde a preguntas de predicción en los textos trabajados.</p> <p>* Realiza escritos de manera espontánea utilizando referentes del medio.</p>
	ASSOCIATIVE INFERENCES	Título /imagen	Taller de comprensión lectora del cuento “La ratoncita presumida” – Charles Perrault.	“La ratoncita presumida” – Charles Perrault	<p>*Lee referentes escritos y da a conocer lo que entiende, tanto de lectura convencional como no convencional.</p> <p>*Responde a preguntas de predicción en los textos trabajados.</p> <p>* Realiza escritos de manera espontánea utilizando referentes del medio.</p>
	BACKWARD INFERENCES	Imagen	Presentación visual y con diapositivas acerca de lo que es la historieta, sus partes y cómo elaborarlas de manera efectiva. (Anexo 4)	https://www.youtube.com/watch?v=l_RkUS5Nft0 https://www.youtube.com/watch?v=IdWgNYZkpIY	<p>*Lee referentes escritos y da a conocer lo que entiende, tanto de lectura convencional como no convencional.</p> <p>*Responde a preguntas de predicción en los textos trabajados.</p> <p>* Realiza escritos de manera espontánea utilizando referentes del medio.</p>
	ORTHOAGONAL ELABORATIONS	Imagen / título /Dedicatoria	Desarrollo de la lectura “Mi primera y última cena con Jaime Garzón”.	“Mi primera y última cena con Jaime Garzón” – Rodrigo Blanco Calderón.	*Lee referentes escritos y da a conocer lo que entiende, tanto de lectura convencional como no convencional.

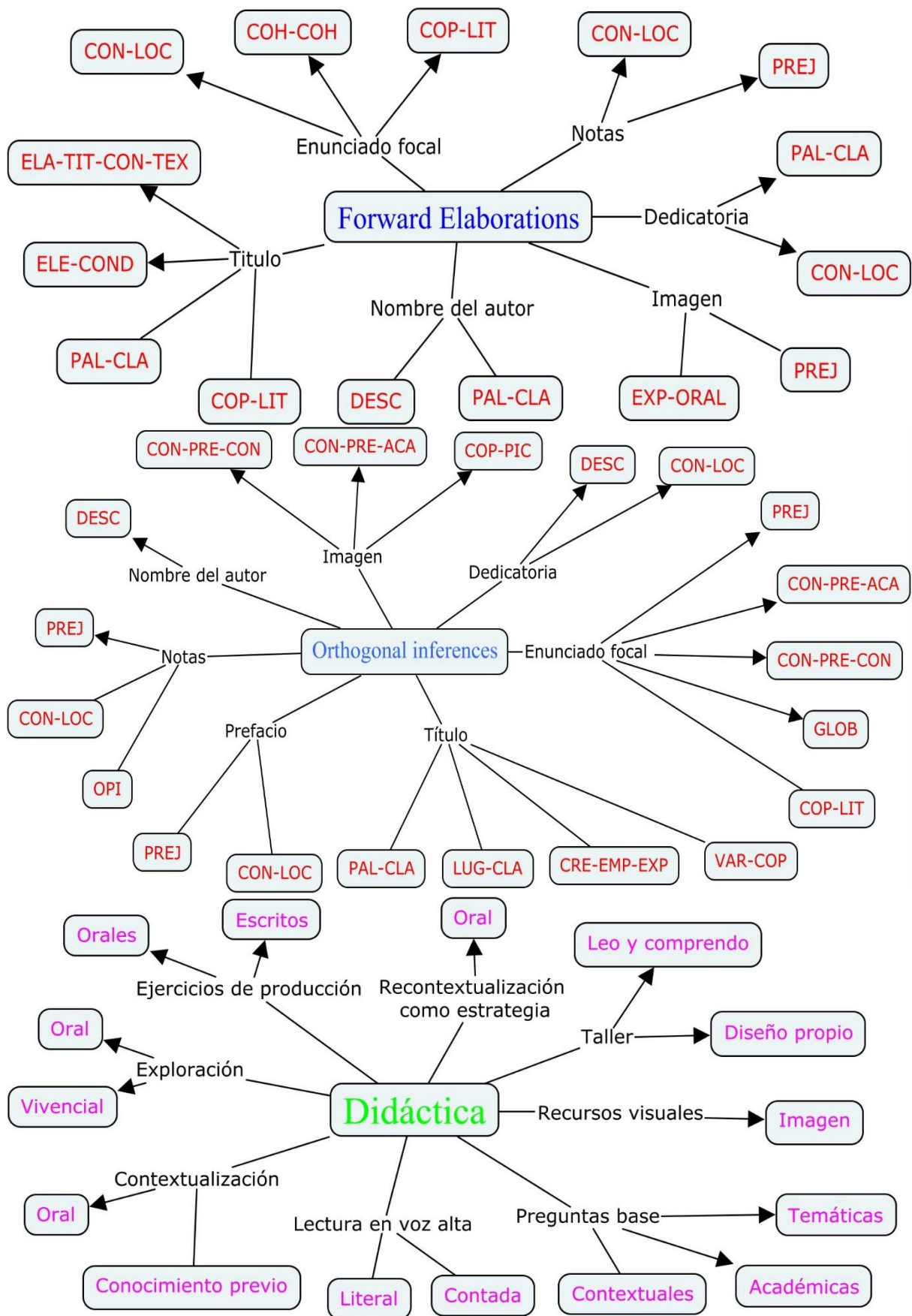
PARATEXTOS II			Explicación género dramático.	Texto dramático. http://mimosa.pntic.mec.es/ajuan3/lengua/comdram.htm	*Responde a preguntas de predicción en los textos trabajados. * Realiza escritos de manera espontánea utilizando referentes del medio.
	FORWARD ELABORATIONS	Título / Dedicatoria / Imagen	Taller de lectura del “Mi primera y última cena con Jaime Garzón”. Evaluación sobre el texto	“Mi primera y última cena con Jaime Garzón” – Rodrigo Blanco Calderón	*Lee referentes escritos y da a conocer lo que entiende, tanto de lectura convencional como no convencional. *Responde a preguntas de predicción en los textos trabajados. * Realiza escritos de manera espontánea utilizando referentes del medio.
	BACKWARD INFERENCES	Prefacio / Imagen	Taller diferentes componentes paratextuales. Lectura del prefacio del libro “Bogotá contada” Taller de producción escrita: Elaboración artículo sobre la prensa.	prefacio – “Bogotá contada” – Antonio García Ángel (Anexo)	*Lee referentes escritos y da a conocer lo que entiende, tanto de lectura convencional como no convencional. *Responde a preguntas de predicción en los textos trabajados. * Realiza escritos de manera espontánea utilizando referentes del medio.
	ASSOCIATIVE INFERENCES / BACKWARD INFERENCES	Notas / Nombre del autor	Taller de lectura del texto “Cita en Bogotá”. Taller de producción escrita: Elaboración de artículo de “La prensa”	“Cita en Bogotá” – Rodrigo Rey Rosa	*Lee referentes escritos y da a conocer lo que entiende, tanto de lectura convencional como no convencional. *Responde a preguntas de predicción en los textos trabajados.

					* Realiza escritos de manera espontánea utilizando referentes del medio.
	BACKWARD INFERENCES	Prefacio / Imagen	Taller de construcción de periódico teniendo en cuenta las características de la prensa y sus componentes paratextuales.	Periódico de muestra, Publimetro y ADN	*Lee referentes escritos y da a conocer lo que entiende, tanto de lectura convencional como no convencional. *Responde a preguntas de predicción en los textos trabajados. * Realiza escritos de manera espontánea utilizando referentes del medio.
	ORTHOGONAL ELABORATIONS / FORWARD ELABORATIONS	Prefacio / Título / Dedicatoria	Taller sobre la lectura “Cita en Bogotá”	Periódico de muestra Publimetro y ADN “Cita en Bogotá” – Rodrigo Rey Rosa	*Lee referentes escritos y da a conocer lo que entiende, tanto de lectura convencional como no convencional. *Responde a preguntas de predicción en los textos trabajados. * Realiza escritos de manera espontánea utilizando referentes del medio.
	BACKWARD INFERENCES	Epígrafe / Imagen	Abordaje de tema otros sistemas simbólicos “El afiche”, presentación del tema a través del material base. Elaboración de un afiche por parte de los estudiantes.	“Leo y comprendo”, Editorial Series SM (2016)	*Lee referentes escritos y da a conocer lo que entiende, tanto de lectura convencional como no convencional. *Responde a preguntas de predicción en los textos trabajados. *Realiza escritos de manera espontánea utilizando referentes del medio.

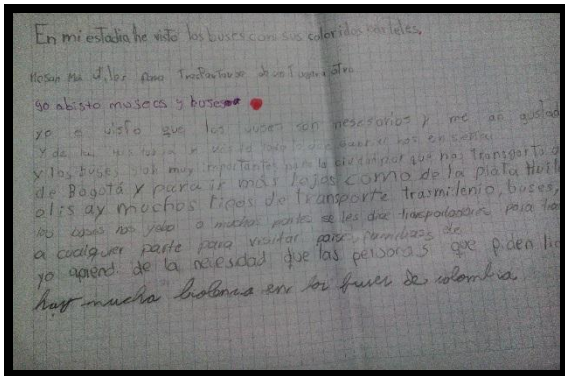
			Presentación teatral que recoge lo visto a lo largo del año		
PARATEXTOS III	ASSOCIATIVE INFERENCES / ORTHOGONAL ELABORATIONS / BACKWARD INFERENCES / FORWARD ELABORATIONS	Título / Nombre del autor / Dedicatoria / Epígrafe / Imagen/ Prefacio / Notas.	Taller de creación de la primera postal con base en la narración de Bernardo Fernández “Bef”	“Postales de Bogotá” – Bernardo Fernández “Bef”	* Identifica la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos * Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual
	ASSOCIATIVE INFERENCES / ORTHOGONAL ELABORATIONS / BACKWARD INFERENCES / FORWARD ELABORATIONS	Título / Nombre del autor /Dedicatoria / Epígrafe / Imagen/ Prefacio / Notas.	Taller de creación de la segunda de cuatro postales con base en la narración de Bernardo Fernández “Bef”	“Postales de Bogotá” – Bernardo Fernandez “Bef”	* Identifica la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos * Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual
	ASSOCIATIVE INFERENCES / ORTHOGONAL ELABORATIONS / BACKWARD INFERENCES / FORWARD ELABORATIONS	Título / Nombre del autor /Dedicatoria / Epígrafe / Imagen/ Prefacio/ Notas.	Taller de creación de la tercera de cuatro postales con base en la narración de Bernardo Fernández “Bef”	“Postales de Bogotá” – Bernardo Fernandez “Bef”	* Identifica la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos * Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual
	ASSOCIATIVE	Título /	Taller de creación de la	“Postales de Bogotá” –	* Identifica la intención comunicativa de cada

	<p>INFERENCES / ORTHOGONAL ELABORATIONS / BACKWARD INFERENCES / FORWARD ELABORATIONS</p>	<p>Nombre del autor /Dedicatoria / Epígrafe / Imagen/ Prefacio/ Notas.</p>	<p>cuarta y última postal con base en la narración de Bernardo Fernández “Bef”</p>	<p>Bernardo Fernandez “Bef”</p>	<p>uno de los textos leídos</p> <p>* Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual</p>
	<p>ASSOCIATIVE INFERENCES / ORTHOGONAL ELABORATIONS / BACKWARD INFERENCES / FORWARD ELABORTIONS</p>	<p>Prefacio</p>	<p>Taller colectivo de elaboración del prefacio del producto final.</p> <p>Socialización del libro.</p>	<p>“Postales de Bogotá” – Bernardo Fernandez “Bef”</p>	<p>* Identifica la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos</p> <p>* Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual</p>





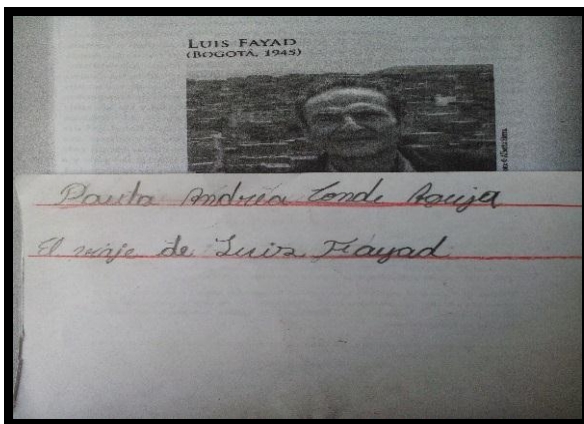
Anexo 7



Evidencia 5

En esta imagen se observa cómo los estudiantes, ante el desconocimiento total de este tipo de paratexto utilizaron la estrategia de producir un prefacio a partir de sus prejuicios sobre el tema, relacionándolo a su vez con el contexto local, subcategoría presente también de forma recurrente. (Ver transcripción)

Transcripción: “En mi estadia he visto los buses con sus coloridos carteles. Me son muy útiles para transportarse de un lugar a otro. Yo he visto museos y buses. Yo he visto que los buses son necesarios y me han gustado. Y de la historia y visto todo lo que Gabriel nos enseña. Y los buses son muy importantes para la ciudad porque nos transportan a todas partes de Bogotá y para ir más lejos como de la Plata Huila o metrópolis, hay muchos tipos de transporte transmilenio, buses, sipt, etc. Los buses nos llevan a muchas partes se les dice transportadores para trasladarnos a cualquier parte, para visitar países, familias, etc. Y hay mucha gente pidiendo limosna en los buses. También hay mucha violencia en los buses de Colombia.”



Evidencia 8

En esta imagen se observa cómo se dio la inclusión del nombre del autor dentro de los elementos que condicionan la comprensión del texto, más específicamente, la confusión del término “narrador” con el nombre del autor.