

El taller como estrategia de enseñanza para el fortalecimiento de la habilidad inferencial de textos escritos narrativos en alumnos del grado quinto de la Institución Educativa Simón Bolívar de Itagüí.

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Educación

**Sandra Patricia Medina Valencia
Francisco Javier González Castañeda
Wilman Velásquez Hinestroza**

Asesores

**Diana Mayeli Aguirre Restrepo
Carlos Albeiro Agudelo Montoya**

**UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
COHORTE XVI
MEDELLÍN
2016**

Agradecimientos

Primero que todo a Dios que nos concedió la fuerza para afrontar el reto de levantarnos a diario con el pensamiento puesto en el alcance de esta meta.

Al Ministerio de Educación Nacional y a la Universidad de Medellín, por hacernos partícipes del proyecto “Becas para la excelencia docente”.

A nuestros asesores por acompañarnos durante este proceso de crecimiento personal y profesional.

A los alumnos que posibilitaron el desarrollo de esta investigación con su entrega y dedicación.

Por último, a nuestras familias quienes con paciencia supieron comprender y asumir que nuestras ausencias tenían una justificación.

Resumen

Teniendo en cuenta que leer es importante, pero lo es más, comprender lo que se lee, esta investigación buscó fortalecer la habilidad inferencial de textos escritos narrativos, a partir de la implementación de una estrategia de enseñanza (El Taller) en los alumnos del grado 5° de la institución educativa Simón Bolívar de Itagüí. La investigación fue de tipo mixta y se desarrolló a partir de un diseño investigación - acción con una muestra comprendida por 16 alumnos. Para la recolección de datos se aplicó una encuesta sobre motivación lectora (MRQ – 2004) y la prueba CLP (Complejidad Lingüística Progresiva) pre – test y post – test, identificando que la implementación del Taller como estrategia de enseñanza fortaleció significativamente la habilidad inferencial, puesto que el 81.25% de los alumnos mejoraron el desempeño en la elaboración de los tres tipos de inferencia (asociativa, predictiva y explicativa).

Palabras clave: Habilidad inferencial, estrategia de enseñanza, El Taller, comprensión lectora.

Tabla de contenido

Agradecimientos	ii
Resumen.....	iii
Título del proyecto.....	1
Justificación.....	1
Planteamiento del problema.....	5
Objetivos de la investigación.....	10
General	10
Específicos.....	10
Marco teórico	11
Antecedentes de la investigación.....	11
Componente teórico.....	14
La lectura, una puerta al conocimiento	14
La inferencia, actividad mental para la comprensión	18
Hábitos lectores, una práctica de aprendizaje	23
Estrategias de enseñanza.....	24
El Taller, una vía a la inferencia	25
Variables	28
Hipótesis	29
Metodología	30

Población objeto de investigación.....	30
Muestra.....	30
Población beneficiaria de la investigación	30
Fases del proyecto.....	31
Descripción de los instrumentos de investigación.....	33
Encuesta.....	33
Entrevista.....	35
Pruebas (pre-test y post- test).....	35
Diario de campo.....	37
Análisis y resultados.....	39
Análisis encuesta MRQ (2004)	39
Análisis pre - test	40
Análisis post - test.....	41
Análisis comparativo de las pruebas (pre – test y post – test)	42
Análisis comparativo encuesta MRQ (2004) y pruebas CLP	43
Promedio de avance en pruebas CLP	43
Análisis diario de campo	44
Análisis entrevista	46
Conclusiones.....	47
Recomendaciones.....	48

Referencias	49
Anexos	52
Anexo 1. Análisis dimensiones de la MRQ - 2004	53
Anexo 2. Análisis individual de pre- test y post- test	59
Anexo 3. Encuesta MRQ – 2004.....	70
Anexo 4. Formato de entrevista a docentes.....	75
Anexo 5. Formato diario de campo	76
Anexo 6. Formato talleres	77
Anexo 7. Formato de consentimiento informado.....	78

Índice de tablas

Tabla 1. Clasificación de tipos de inferencias	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 2. Relación de preguntas de la prueba con los tipos de inferencia según León y Escudero (1997).....	33
Tabla 3. Items en cada dimensión de la MRQ-2004	34
Tabla 4. Textos en el pre-test.....	36
Tabla 5. Textos en el post-test	36

Tabla de gráficos

Gráfico 1. Porcentaje de motivación lectora	39
Gráfico 2. Análisis por tipos de inferencia (pre-test).....	40
Gráfico 3. Análisis por tipos de inferencia (post-test)	41
Gráfico 4. Análisis comparativo pre – test y post – test.....	42
Gráfico 5. Promedio pre-test y post-test.....	43

Título del proyecto

El taller como estrategia de enseñanza para el fortalecimiento de la habilidad inferencial de textos escritos narrativos en alumnos del grado quinto de la Institución Educativa Simón Bolívar de Itagüí.

Justificación

Es común ver en los análisis sobre el desempeño de los niños y jóvenes de nuestro país en pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional, un bajo rendimiento, el cual es atribuido a los bajos niveles de comprensión lectora. Esta situación lleva a los actores educativos a reflexionar sobre las posibles causas y aportes a la solución de dicha problemática.

Si se entiende la lectura como “Un esfuerzo en busca de significado, una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias” (Defior, 1996) y la comprensión lectora como “El producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto” (Defior), se puede determinar que el proceso lector del niño no solo se limita a decodificar grafías y pronunciarlas de manera correcta.

El pretender que la meta es ingresar a los niños y niñas a una lectura y escritura convencional como se pensaba años atrás, es dejarlos a la mitad del camino. Es necesario entonces que desde los primeros años el niño disfrute de la lectura (escucha) y con su ingreso a la escuela por medio del desarrollo de las dimensiones básicas de la lectura y escritura simultáneamente se promueva su comprensión lectora.

Según los aportes de diversas teorías psicolingüísticas, para realizar un proceso lector y como consecuencia obtener una comprensión lectora, el sujeto ha de realizar determinados procesos y pone en juego varias habilidades tales como: la identificación de grafemas, construcción de una representación fonológica, acceder a sus múltiples significados, relacionar el significado al contexto, asignar un valor sintáctico a cada palabra, elaborar el significado de las frases y construir el significado global del texto, a

través de inferencias basadas en su conocimiento del mundo. Mientras más sea el conocimiento previo del lector, más probabilidades tiene de entender las palabras relevantes, realizar deducciones durante la lectura y elaborar correctamente los modelos de significado.

Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente decir que es desde la infancia que empieza el camino hacia una buena comprensión lectora y se hace necesario que desde la familia el niño haga parte de un ambiente donde las personas que lo rodean también disfruten de la lectura y le posibiliten un vocabulario amplio que enriquezca su día a día. Y luego con el ingreso a la escuela se promueva el desarrollo de las habilidades que el estudiante debe alcanzar para obtener una comprensión literal, inferencial, crítica, apreciativa y creadora.

El docente se enfrenta a un gran reto: mejorar la comprensión lectora en sus estudiantes. Al respecto surgen varios interrogantes ¿Cómo lograr que todos desarrollen la habilidad de comprender lo que leen? ¿Cuáles son las estrategias más pertinentes para que desde los primeros años en la escuela se estimule una lectura adecuada? ¿Cómo hacer para que las familias se integren al proceso lector de sus hijos de forma acertada y se fortalezcan los hábitos lectores? Para el abordaje de estos interrogantes ha de tenerse en cuenta como se mencionó anteriormente que las inferencias hacen parte del niño desde sus primeros años y la comprensión está estrechamente relacionada con la concepción que el individuo tiene del mundo y de sí mismo, por lo cual su ambiente familiar, escolar y social van a determinar que la información se contextualice, comprenda y asimile, siendo necesario recurrir a nuevas estrategias de enseñanza, hacer uso de herramientas tecnológicas y posibilitar a los alumnos experiencias significativas que hagan trascender el conocimiento y lo haga un agente activo de éste.

Esta investigación se propone como una alternativa que busca potenciar la habilidad inferencial en la lectura de textos escritos narrativos, por medio de la aplicación del taller como estrategia de enseñanza, la cual permite integrar desde el momento mismo de la planeación, la teoría y la práctica, propiciando mediante el ejercicio continuo el uso de estrategias inferenciales, como lo expresa Jouini (2005):

Uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es el que considera las inferencias como el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se enseñe a los aprendices cómo utilizar estrategias inferenciales que les posibiliten el acceso a la profundidad del texto y favorezcan su autonomía.

Teniendo en cuenta que las inferencias hacen parte del niño desde sus primeros años, es función del adulto estimular este proceso por medio de estrategias, posibilitando que al momento de tener contacto con un texto determinado se llenen los espacios de información que no se encuentran en una comprensión literal. “La principal operación mental que se debe hacer durante la lectura del texto es la inferencia, ya que esta permite llenar esos espacios que quedan a partir de lo explícito en el texto” (Duque, Vera y Hernández, 2010). La habilidad inferencial en el proceso de aprendizaje, facilita en el estudiante la capacidad de acceder a la información pasando de lo explícito a lo implícito, este proceso resulta mucho más probable en textos narrativos, debido a que los niños están más familiarizados con este tipo de texto desde temprana edad, permitiéndole hacer representaciones mentales por medio de su estructura y orientando su lógica global. “Por ello, para la comprensión inferencial son importantes tanto los conocimientos previos del lector, como las características del texto” (Duque, Vera y Hernández).

Uno de los funcionamientos cognitivos que le permiten al lector tener una comprensión global del texto son las inferencias, porque exige que se hagan representaciones más profundas de lo que se lee y permite crear un hilo conductor entre las ideas. Según Duque (como se citó en Duque, Vera y Hernández, 2010) “cuando se pretende comprender un texto, el lector debe construir una representación con respecto a lo que hace referencia el texto, más que con relación al texto mismo; por ello, las inferencias son fundamentales y determinantes en la comprensión textual”.

Basados en los aportes de estos investigadores, se pretende que por medio de las inferencias como un proceso cognitivo, el educando se apropie del tema desarrollado por el autor, por medio de los tipos de inferencia que pueden ser aplicados, obteniendo a partir de los significados tratados en el texto el aprendizaje de

otros y en consecuencia vaya mejorando paulatinamente su desempeño en las diferentes pruebas evaluativas.

Uno de los aportes que podría generar esta investigación, es proponer algunas concepciones, caracterizaciones y prácticas educativas significativas para docentes de otras instituciones de carácter público o privado, para brindar herramientas que posibiliten tomar las mejores decisiones con respecto a las nuevas formas metodológicas y didácticas que deben emerger en la era mediática, logrando adecuarlas a nuevos paradigmas educativos.

Otra de las razones que origina la investigación del tema en cuestión es que a nivel de la Institución Educativa Simón Bolívar de Itagüí, no se ha realizado ningún estudio entorno a la temática, siendo una motivación para contribuir a la solución de esta problemática, propiciando espacios de reflexión y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se sugiera a los directivos la implementación del taller en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Adicionalmente, en el campo social, podríamos hablar de la incidencia de generar en los alumnos la capacidad y necesidad de interrogar, pensar, explicar y desarrollar hábitos lectores, con el fin de que éstas sean utilizadas de forma crítica, regulada, con motivaciones y proposiciones claras y libres.

Planteamiento del problema

El lenguaje como una habilidad del ser humano, se ha convertido en una necesidad social que le ha permitido representar su realidad y hacer uso de los diversos sistemas simbólicos, permitiéndole exteriorizar deseos, pensamientos y conocimientos; constituyéndose como ejes fundamentales en las relaciones con el otro. Es así, como el hombre a través del tiempo se ha planteado analizar los procesos que intervienen en los actos comunicativos desde la transmisión hasta la recepción del mensaje, especialmente, su comprensión. La escuela juega un papel importante en este proceso de comprensión, dado que debe ser el motor que movilice el uso de estrategias cognitivas, que propicien un adecuado desempeño del educando según las exigencias académicas.

El proceso de la lectura ha sido un tema de estudio de gran interés en varios ámbitos disciplinarios: la pedagogía, la didáctica, la psicología, entre otros, el cual ha sido estudiado a lo largo de la historia del hombre, obteniendo como resultados el hallazgo de muchas de las habilidades que debe desarrollar el lector para llegar a la comprensión de textos como: la abstracción, análisis, síntesis, inferencia, inducción, deducción, comparación y asociación para procesar, organizar e integrar los nuevos conocimientos a las estructuras de pensamiento ya existentes, las cuales se van formando desde la infancia a partir de las experiencias y el contexto del que hace parte el niño.

Debido a estas investigaciones se empieza a transformar la concepción del acto de leer, desligándola de un proceso únicamente de descodificación y avanzando a un primer plano de comprensión y aprendizaje aplicada a todas las áreas del conocimiento, siendo la escuela el eje fundamental para el desarrollo de una lectura comprensiva y por ende un aprendizaje significativo.

Según Lerner (2001) "leer es construir el significado de un texto a partir de la coordinación de datos del texto y del contexto, para lo cual se ponen en juego diversas estrategias como muestreo, anticipación, predicción, autocorrección e inferencias".

Las anteriores disertaciones no son ajenas a la Institución educativa Simón Bolívar donde hay una preocupación constante por el mejor desarrollo y desempeño de

las habilidades lingüísticas, en especial la lectura, en la cual destacamos la habilidad inferencial como factor importante, siendo este el tema que nos convoca en la investigación.

La inferencia como una de las habilidades metacognitivas, hace parte de uno de los procesos de comprensión lectora, el cual se desarrolla según los niveles de escolaridad. En la institución educativa se puede apreciar que las prácticas educativas en el grado primero se centran en la enseñanza de la lectura a partir de la descodificación, luego en el grado segundo y tercero se trabaja la comprensión literal de textos y en los grados cuarto y quinto, se observa que se sigue abordando la comprensión desde lo literal y es poco lo que se estimula a los educandos para que fortalezcan estas habilidades (esto sustentado en revisiones realizadas al plan de estudio y a las metodologías de enseñanza aplicados en la institución en los grados referidos).

De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta que leer es importante, pero lo es más, el comprender lo que se lee, este trabajo está dirigido a fortalecer la habilidad inferencial, a partir de la implementación de una estrategia de enseñanza que permita dar un orden al proceso de enseñanza – aprendizaje donde haya una implicación del maestro - alumno en aras de un aprendizaje significativo.

En el ámbito pedagógico son muchas las metodologías educativas que surgen como tipos de organización de las actividades que permiten el acceso al conocimiento, tales como: La clase magistral, estrategia de enseñanza unidireccional que centra al docente como el protagonista principal en el proceso, siendo el estudiante un receptor de conocimientos que se limita a lo teórico; en las cuales las clases prácticas, aplican los conocimientos teóricos para el análisis y apropiación de conceptos mediante la participación activa del estudiante; en las tutorías, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ofrece en forma personalizada atendiendo a las individualidades del sujeto, con intensidades normalmente semanal o convenida; en el seminario, el estudiante recibe información que le permitirá asumir una postura reflexiva frente al tema desarrollado.

Por último, el taller es conocido por los docentes como una actividad de clase, pero escasamente utilizado como estrategia de enseñanza, pese a que los nuevos

textos guías lo asumen como una forma práctica de planificación de las actividades de aprendizaje que conllevan a los objetivos esperados, en la mayoría de los casos no hace parte de la cotidianidad del educador.

Desde un punto de vista pedagógico, consiste en el fomento de una estrategia de enseñanza grupal y participativa, alcanzando un aprendizaje significativo mediante la estrecha relación de la teoría y la práctica y donde el docente es un guía facilitador del proceso; por tanto, al realizar un análisis comparativo entre las diferentes metodologías, retomamos el taller como esa estrategia de enseñanza con la que se pretende alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación, siendo definido por Ander-Egg (2007) como:

Forma o estrategia de “aprender haciendo” en el cual los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, abordada de una forma globalizante. Ya que la realidad nunca se presenta en fragmentos pues de acuerdo a la clasificación de ciencias o disciplinas académicas todo esta interrelacionado.

El planteamiento del problema enunciado, parte del análisis básico de las Pruebas Saber teniendo en cuenta los resultados de desempeño en el área de lengua castellana obtenidos en las pruebas saber 2014 de los estudiantes que actualmente cursan el grado quinto y que para aquel entonces se encontraban en el grado tercero, según el cual se identificó que el porcentaje en el desempeño satisfactorio no alcanza el 50%, pues, el nivel mínimo es de 37% y el insuficiente un 14%.

Además, haciendo una comparación de los resultados de tales pruebas entre las veinticuatro instituciones del municipio de Itagüí, se observa que en años anteriores el plantel siempre se ha ubicado en los últimos cuatro puestos.

Dentro de las causas de bajos niveles de desempeño en las diferentes pruebas tanto internas como externas, se identificaron en reuniones de Concejo Académico, reuniones por áreas y encuentro de Día E los siguientes aspectos: la falta de organización del currículo institucional que en ocasiones no apunta al desarrollo de las capacidades que posee el estudiante; estrategias utilizadas en el proceso enseñanza-

aprendizaje guiadas desde un modelo tradicionalista y consecuente con lo memorístico, repetitivo y mecánico; evaluaciones sin objetivos claros encaminadas a la comprensión literal; asignación académica en docentes que no cuentan con el conocimiento propio del área; pocos hábitos lectores propiciados desde el hogar; promoción de alumnos que no cumplen con los aprendizajes mínimos de lectura y escritura; acompañamiento inadecuado en la generalidad de los padres debido a las jornadas laborales y la comprensión lectora trabajada exclusivamente en el área de español.

Esta investigación se desarrolló en la institución educativa Simón Bolívar del municipio de Itagüí, la cual está ubicada en el barrio Simón Bolívar, ofrece educación oficial mixta e incluyente en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, en jornada única, media académica, media técnica en jornada complementaria y educación para adultos en la jornada de la noche.

En la actualidad la Institución está conformada por personal directivo (un rector y dos coordinadoras), planta docente de 37 maestros, 1 psicoorientadora, 1 bibliotecario, 3 secretarias, 8 personas encargadas de manipulación de alimentos, 3 personas de oficios varios y 932 estudiantes, los cuales 411 son de sexo femenino y 521 de sexo masculino, provenientes de los barrios: Simón Bolívar, Santa María, La Esmeralda, El Guayabo, Los Gómez, El Ajizal, Balcones de Sevilla, Porvenir, El Rosario, Calatrava, Tablazo, La Cruz, El Pedregal, Los Naranjos y Ferrara.

El establecimiento ha tenido una trayectoria de cincuenta y seis años, en los cuales ha experimentado las transformaciones propias de una sociedad en constante movimiento, donde se ha visto permeada por diversidad de cambios político, económicos, familiares y conflictos bélicos, que empiezan a trascender aún más hasta las nuevas tendencias de vida cotidiana y laboral.

Los Niños y jóvenes viven en familias pequeñas de estratos socio-económicos dos y tres en su mayoría, las cuales debido a la gran variedad de actividades y obligaciones de sus miembros, pasan gran parte de su tiempo extraescolar por fuera de sus hogares o dentro de ellos, pero solos, circundados por mínimas oportunidades de apoyo a nivel intelectual o recreativo.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, el equipo investigador se formula el siguiente interrogante: ¿Cómo influye la aplicación del taller como estrategia de

enseñanza en el fortalecimiento de la habilidad inferencial de textos escritos narrativos en alumnos del grado quinto de la Institución Educativa Simón Bolívar de Itagüí?

Objetivos de la investigación

General

- Fortalecer la habilidad inferencial en textos escritos narrativos de los alumnos del grado 5º2 de la Institución Educativa Simón Bolívar de Itagüí mediante la aplicación del Taller como estrategia de enseñanza.

Específicos

- Identificar el nivel de desempeño en la comprensión inferencial de textos escritos narrativos de los alumnos del grado 5º2 de la Institución Educativa Simón Bolívar de Itagüí en su proceso lector.

- Evaluar el impacto de la aplicación del taller como estrategia de enseñanza en el fortalecimiento de la habilidad inferencial de textos escritos narrativos en los alumnos del grado 5º2 de la institución educativa Simón Bolívar de Itagüí.

- Proponer a los directivos de la institución la implementación del Taller como estrategia de enseñanza que fortalece la habilidad inferencial en textos escritos narrativos.

Marco teórico

Antecedentes de la investigación

Los estudios sobre la habilidad inferencial surgen a principios del siglo XX, presentando con el transcurso del tiempo un sinnúmero de investigaciones que tanto a nivel nacional como internacional han profundizado en su importancia en la comprensión lectora. La presente revisión bibliográfica se hizo a partir de informes de investigación relacionados con el fortalecimiento de la habilidad inferencial y el taller como estrategia de enseñanza de forma aislada e integrada en los últimos 20 años.

De Mier, Borzone, Sánchez y Benítez (2013) realizaron un estudio con un grupo de 40 niños de cuarto grado hablantes de español de una escuela pública urbana de la ciudad de Córdoba, Argentina, titulado “Habilidades de comprensión y factores textuales en los primeros grados”, con el objetivo de explorar la incidencia del tipo de texto narrativo y expositivo y su nivel de complejidad en la comprensión, a través de la recuperación de información explícita e implícita. Se elaboraron tres textos narrativos y tres expositivos con diferente grado de complejidad. El nivel de complejidad de cada uno de los textos se estableció considerando el vocabulario (familiaridad) e información explícita e implícita. Se solicitó a los niños que leyeran los textos y respondieran oralmente tres preguntas literales y tres inferenciales sobre cada uno. El análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas de los niños mostró que tienen dificultades en ambos tipos de textos, narrativos y expositivos. El problema se presentó al responder aquellas preguntas que involucraban el establecimiento de relaciones complejas entre unidades de información que estaban presentes en el texto o que debían ser activadas desde el conocimiento previo de los niños para hacer una inferencia. Los resultados encontrados permitieron concluir que hay una interacción entre el tipo de texto y las demandas de procesamiento específicas de cada texto.

Morales (1999) en Lima- Perú evaluó 302 niños de cuarto y quinto de primaria con la prueba Evaluación de Inferencias y Metacognición (Morales, 1997), titulada “Comprensión de lectura en alumnos de cuarto y quinto grados de primaria de Lima”, donde se analizó (a) el grado de dificultad de las inferencias para cada grado, nivel socioeconómico y género; (b) la relación entre el grado, el nivel socioeconómico y el

género con el puntaje en la prueba de comprensión; (c) el nivel de conciencia del propio rendimiento; y (d) la relación entre el nivel de conciencia del propio rendimiento y el puntaje. Los resultados mostraron que los puntajes de comprensión inferencial obtenidos con la prueba EIM fueron significativamente mayores para el quinto grado y el estrato medio en comparación con el cuarto grado y el nivel bajo. Y la ventaja de los niños sobre las niñas no fue significativa. El orden de dificultad de los tipos de inferencia fue similar para cada grupo estudiado. Se comprobó la relación entre el rendimiento en las tareas de comprensión con el grado y con el nivel socioeconómico, mas no con el género. Se encontró relación de la conciencia del propio desempeño en tareas inferenciales con el nivel socioeconómico, mas no con el grado ni el género. Y la asociación entre la conciencia del propio desempeño y el rendimiento real fue positiva y débil.

Así mismo León, Solari, Olmos y Escudero (2011) realizaron en Madrid un estudio donde participaron diez estudiantes universitarios que leyeron dos textos (uno narrativo y otro expositivo) titulado “La generación de inferencias dentro de un contexto social”, persiguiendo tres objetivos: analizar en qué medida se genera un patrón inferencial diferente cuando el objetivo de la lectura es contárselo a un igual (simétrico) o a un niño (asimétrico); examinar la influencia del tipo de texto (narrativo o expositivo); y, en tercer lugar, evaluar si este posible efecto del objetivo de lectura simétrico y asimétrico se produce de igual manera en dos tipos de tareas diferentes (mediante un protocolo de verbalización espontánea, por un lado, y una tarea de resumen, por el otro). Los resultados indicaron que cuando al lector se le plantea un objetivo de carácter social y comunicativo, como es proponerle que se lo cuente a un niño de ocho años, se producen más inferencias explicativas junto a un acomodo lingüístico inmediato del uso de la segunda persona, un mayor número de paráfrasis y que todo ello va acompañado, además, de un mayor aporte de ideas añadidas cuando se trata de resumir un texto. Estos resultados arrojan luz sobre un tema que nunca se había investigado con anterioridad: el modo en que los objetivos de socialización pueden llegar a influir sobre la cantidad y el tipo de inferencias que se realizan durante la lectura proponiendo, además, algunas implicaciones educativas.

Duque y Ovalle (2011) realizaron en Ibagué una investigación con cuatro grupos de preescolar donde participaron un total de 48 niños, titulada “La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar”, con el objetivo de explorar las relaciones entre las características de las interacciones establecidas para propiciar la interpretación de un texto narrativo y las inferencias que los niños hacen sobre él. Ésta se enmarca en la psicología educativa, cognitiva y cultural. El diseño fue descriptivo exploratorio. Se hizo un análisis cualitativo - análisis del discurso - y uno cuantitativo - análisis de redes sociales - para procesar los datos. Se encontró que los niños cuya maestra propiciaba más interacciones alrededor del texto buscando una comprensión como transacción texto–lector, lograron mayor elaboración inferencial y los niños cuyas docentes propusieron interacciones en las que planteaban discusiones sobre información explícita en el texto, realizaron pocas inferencias y de menor complejidad.

A nivel local Henao (2001) realizó una investigación en 37 establecimientos educativos del municipio de Medellín, titulada “Competencia lectora de alumnos de básica primaria: Una evaluación en escuelas públicas de Medellín”, con el objetivo de evaluar y analizar el nivel de competencia lectora que poseen los alumnos de tercero y cuarto grado. Durante la investigación se evaluaron las siguientes dimensiones de la conducta lectora: reconocimiento de la información explícita en el texto; capacidad para otorgar una significación apropiada a las palabras del texto; conocimiento de la organización y componentes del texto; competencias para emitir juicios sobre la calidad; validez o adecuación de la información; aptitud para formular preguntas y reaccionar emocional y racionalmente frente al texto; capacidad inferencial; conceptualización y valoración de la conducta lectora. Los resultados de esta evaluación muestran que la competencia lectora de los niños en los grados tercero y cuarto es muy deficiente, especialmente con relación a su capacidad inferencial y capacidad crítica, caracterizándose además por una visión muy pobre y restringida del proceso lector.

Con respecto a la aplicación del taller como estrategia de enseñanza para el fortalecimiento de la habilidad inferencial, no se encontraron informes de investigación que den cuenta de estas prácticas en la básica primaria, pero existe un trabajo

realizado por Andrade y Bastida (2009) con el objetivo de fortalecer la comprensión lectora a través del taller como estrategia pedagógica en los grados cuarto y quinto de tres instituciones del Municipio de Coyaima-Tolima titulada “El taller como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado cuarto y quinto de primaria de las instituciones educativas lomas de Guaguarco sede 2 lomas de Hilarco y Zaragoza Tamarindo sede 3 Amayarco de Coyaima Tolima”. La investigación se desarrolló a partir de la identificación de las fortalezas y debilidades que los estudiantes presentaron en los niveles de comprensión lectora, se diseñaron y ejecutaron talleres aplicando los fundamentos del enfoque semiótico discursivo a la vez que estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para desarrollar el proceso de comprensión lectora. En la investigación se concluye que la implementación del taller como metodología de enseñanza permite fortalecer la comprensión lectora en sus tres niveles: literal, inferencia y crítico intertextual.

Estos estudios son un ejemplo de las tantas investigaciones que han centrado su interés en torno a la inferencia durante el proceso lector, la cual posibilita el acceso a la profundidad del texto, sobrepasando lo literal y logrando una autonomía por parte del lector, siendo él quien tenga el control de la comprensión de palabras y oraciones; la aplicación de estrategias metacognitivas que le permitan detectar y resolver problemas comprensivos debido a la falta de conocimiento previo o coherencia frente al tema.

Componente teórico

La lectura, una puerta al conocimiento

En el ámbito académico donde se ejercitan habilidades comunicativas propias del ser humano, se privilegia la lectura como un pilar básico en el proceso de significación y comprensión de la información escrita.

En Colombia la educación está regida por los diferentes decretos de la Ley General de Educación o comúnmente denominada Ley 115 promulgada el 8 de febrero de 1994, en la cual se designa a la educación colombiana la responsabilidad del desarrollo integral de los ciudadanos. En su artículo 5° se asume como uno de los fines de la educación el “desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica” (p.1). Al igual

que se destaca en el mismo artículo “la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber” (p.2).

Con respecto a los objetivos generales de la educación básica, resalta en el artículo 20° “El desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (p.6).

Estas habilidades han sido objeto de estudio en diferentes campos del saber y han implicado una serie de transformaciones como es el caso del proceso lector, concebido en sus inicios bajo prácticas tradicionalistas que se centraban en la decodificación y memorización de conceptos. Pero se fueron presentando cambios en las teorizaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, las cuales han influido en la manera, el momento adecuado para enseñar a leer, el valor de los diferentes aspectos que intervienen en el acto lector, al igual que su evaluación.

De acuerdo con Dubois (como se citó en Duque, Vera y Hernández, 2010) es importante tener en cuenta tres grandes aproximaciones: la primera es la lectura como decodificación, la segunda como proceso interactivo y la tercera como proceso transaccional.

La lectura como decodificación, es definida por Tijero (2009) como:

Una labor mecánica pues supone aplicar ciertas reglas que relacionan el código escrito con el código oral, lo que no garantiza la comprensión del texto, ya que la decodificación o lectura en voz alta no implica necesariamente sobrepasar el código de superficie del texto.

En ella se establece una relación unidireccional entre el lector y el texto, desarrollándose una comprensión literal. En este primer momento, el lector identifica los fonemas y grafemas al igual que se hace un reconocimiento de la información explícita contenida en el texto, donde no se realiza la activación de conocimientos previos, bien sea porque no se cuenta con ellos o según el texto no son necesarios para su comprensión.

En la concepción interactiva y transaccional la lectura está encaminada a una comprensión inferencial, permitiendo que el lector y el texto entren en conexión para construir significado y por ende conocimiento, el cual está determinado por el contexto del lector. Por tanto, el acto de leer implica una serie de procesos cognitivos de gran complejidad al momento de dar significado al texto, dichos procesos suceden de forma espontánea y llevan al lector a convertirse en un agente activo.

Algunos autores coinciden en aclarar que el acto de leer es una relación entre el lector, el texto y el contexto.

El Ministerio de Educación Nacional MEN (1998) en los lineamientos curriculares define:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.

Igualmente Solé (1992) afirma que leer:

Es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba. (p.18)

La comprensión como un proceso interactivo, implica dar significado a las palabras, frases y párrafos que conllevan a dar un sentido global al texto a partir de los conocimientos previos y las inferencias que realiza el lector, para relacionar las

unidades textuales y adquirir una mejor interpretación del mismo, siendo definida la comprensión por el MEN (1998) como:

Un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.).

De igual forma León (2001) considera la comprensión como “un proceso complejo e interactivo que requiere de la activación de una cantidad considerable de conocimiento por parte del lector y de la generación de un gran número de inferencias” (p. 1).

De acuerdo con Sánchez (como se citó en Silva, 2013):

La comprensión es un proceso por el cual el lector percibe correctamente los signos y símbolos escritos, organiza mediante ellos lo que ha querido decir un emisor, infiere e interpreta los contenidos allí expuestos, los selecciona, valoriza, contrapone y aplica en la solución de problemas y en el mejoramiento personal y colectivo.

Respecto a la comprensión lectora, algunos autores destacan los procesos cognitivos que se deben activar durante el proceso lector, siendo determinante los conocimientos previos para poder dar significación al texto. Según Cassany (2006) “los procesos que permiten la comprensión son: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc”.

Las habilidades cognitivas desarrolladas por el lector para la comprensión del texto como el sintetizar, abstraer, identificar, clasificar, generalizar, relacionar, razonar,

interpretar, argumentar, deducir, anticipar, descubrir, reconocer e inferir permiten construir conocimientos, los cuales no se presentan en forma aislada con las nuevas experiencias, sino que a través del desarrollo de estas habilidades, se adecuan los nuevos significados a los ya existentes permitiendo un adecuado aprendizaje. Es así como el desarrollo de la habilidad inferencial, es vital para que el lector mejore su comprensión lectora y le permita entrar en un tercer momento de transaccionalidad, donde el lector asume una posición crítica frente al texto, evalúa lo leído y produce sus propias opiniones.

La inferencia, actividad mental para la comprensión

Con relación a la comprensión lectora en los diferentes tipos de textos, no siempre su discurso es completo, mucha información es omitida y la actividad mental que se produce en el lector es compleja, pues debe procesar no solo la información que le llega explícita del discurso, sino que también la información que es omitida y que debe relacionar con sus conocimientos previos. Toda esta actividad mental capaz de conectar la información explicitada en el discurso con la implícita, es atribuida a lo que se denomina inferencia.

“Ellas son las responsables de establecer la coherencia necesaria de esta representación mental, puesto que rellenan los huecos o lagunas de información que no aparecen de manera explícita en el discurso” (Escudero y León, 2007).

Por tanto, según la tipología textual, el lector activa una serie de inferencias que le ayudan a desvelar lo “oculto” para poder dar coherencia al texto.

Cassany, Luna y Sanz (como se citó en Jouini, 2005) coinciden en que la inferencia es:

La habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión (...) Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía.

Así mismo la inferencia es definida por el MEN (1998) como:

Un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras cosas. La predicción, la inferencia y el muestreo son estrategias básicas, utilizadas por todos los lectores, buenos o deficientes, para construir significados. Todo lector, conscientemente o no, muestrea, predice e infiere; la diferencia está en la calidad con que se usan estas estrategias, las cuales dependen del conocimiento previo que el lector posee de los temas que lee.

Desde la propuesta del MEN (1998) en las categorías para el análisis de la comprensión lectora expresa:

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto.

Borzzone y Marro (como se citó en Adrián 2003) refieren:

Son diversas las estrategias utilizadas por el lector para obtener, evaluar y emplear la información, sin embargo, resulta posible inducir su uso para incrementarlas, perfeccionarlas y adaptarlas al propósito de la lectura, al tipo de texto y a la complejidad de éste. En el caso específico de la inferencia, si en un texto la información no aparece explícita, el lector habrá de recurrir a estrategias

inferenciales para conectar la información implícita con la explícita sobre la base de su conocimiento previo.

Por tanto, Bruner (como se citó en León, 2001) identifica la mente humana como:

Una «máquina de inferencias» al referirse a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos. Es así como las inferencias propician la formación de nuevas estructuras mentales y permiten la activación de las que el sujeto ya ha interiorizado durante sus procesos de lectura.

A su vez, autoras como Meilan y Vieiro (2001) afirman:

Las inferencias las construye el lector cuando, haciendo uso de sus conocimientos previos, logra integrar lo que el texto dice en lo que él ya sabe, es decir, permiten crear una representación coherente del discurso, de forma que se conecten los significados de las diferentes y sucesivas oraciones. Sin ellas sería imposible comprender un texto a un nivel más global que el de la oración.

Ahora bien, durante la comprensión y el almacenamiento, la información no siempre permanece estrictamente idéntica, procesos mentales se activan en el momento de la lectura, agregando información complementaria del conocimiento del lector para luego crear enlaces con la información entrante, permitiendo hacer una interpretación del mundo que nos rodea y adquirir conocimientos cada vez más complejos que pueden ser aplicados en diversas experiencias cotidianas, facilitando la capacidad de pensamiento y mejorando las habilidades comunicativas.

Los usuarios de una lengua aplicarán varias transformaciones a la información que entra: primero, llevan a cabo las macrooperaciones (de supresión,

generalización y construcción); luego ocurren otras transformaciones. Por varias razones, los usuarios sustituirán ciertas proposiciones de los hechos por otras, haciendo diversas permutaciones de orden. (Van Dijk, 1980)

En la actividad lectora se pretende el uso de estrategias que permitan llegar a la comprensión del texto, es una forma de autoevaluarse frente al proceso lector y tener un acercamiento a lo que el autor desea transmitir. Al respecto Solé (1993) expresa que:

Un lector activo es aquel que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece activo a lo largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información que mediante la lectura ha obtenido.

Por medio de la lectura se hace una interpretación del mundo que nos rodea, se pueden adquirir conocimientos cada vez más complejos que pueden ser aplicados en diversas experiencias cotidianas facilitando la capacidad de pensamiento y mejorando las habilidades comunicativas.

Frente a esto León (2010) comenta:

El lector debe ser también capaz de establecer una cadena de razonamiento, comparar y contrastar información del texto, diseñar inferencias, identificar y comprender la ironía, la metáfora y el humor, detectar matices y sutilezas del lenguaje, reconocer las diversas maneras en que los textos pueden ser elaborados para persuadir e influir, y relacionar lo que leen los alumnos con su propio conocimiento y experiencias.

Toda actividad mental que se genera cuando tratamos de comprender un texto requiere de la activación de algunos tipos de inferencias, que son utilizadas como

punto de conexión entre los conocimientos previos y la información explícita para que el texto llegue a ser interpretado coherentemente.

Durante el tiempo que se ha estudiado la implicación de la habilidad inferencial en la comprensión lectora, han surgido diferentes propuestas acerca de los tipos de inferencia de acuerdo a la actividad mental que el lector realiza consciente o inconscientemente para acceder a la información que no se encuentra explícita en el texto. Al respecto Escudero y León (2007) exponen las siguientes:

“**Inferencias de asociaciones**” hacen referencia a aquellos conceptos, ideas o ejemplos que los sujetos generan durante la lectura. Tales inferencias suelen estar basadas en la activación del conocimiento previo del lector y sirven para integrar la información del texto a través de la elaboración de explicaciones o predicciones. Un segundo tipo de inferencia son las “**inferencias explicativas**” o “**antecedentes causales**”, que aluden a alguna causa, razón o motivo de un determinado acontecimiento y sirven, fundamentalmente, para integrar las distintas oraciones del discurso. Son inferencias hacia atrás, ya que están orientadas hacia la información aparecida previamente en el texto. Por último, las “**inferencias predictivas**” se relacionan con la información de las consecuencias causales de un hecho o acción, responden a la pregunta ¿qué pasará después? y pueden implicar expectativas acerca de hechos, objetivos, acciones, resultados o emociones. Este tipo de inferencias se enmarca dentro de las denominadas “inferencias hacia delante”.

Si bien, la elaboración de inferencias está presente en los niños desde su corta edad, la constante estimulación para su generación y complejización a partir de la aplicación de sus conocimientos previos a la información explícita, convierte el desarrollo de la habilidad inferencial en un proceso esencial de la comprensión lectora, permitiendo al lector dar una coherencia tanto local como global al texto. Es por esto, que a partir del texto narrativo al ser la tipología con la que más tiene contacto el niño desde sus primeros años, se convierte en un generador de inferencias desde el disfrute, por medio de sus características que llevan al lector a sumergirse en una

secuencia de acciones desarrolladas en un tiempo y un lugar determinado, permitiendo que los tipos de inferencia antes mencionados entren en un proceso de aprestamiento y entrenamiento, tanto al interior del aula como fuera de ella, por lo cual una etapa inicial que posibilita o aporta al desarrollo de estas son los hábitos lectores.

Hábitos lectores, una práctica de aprendizaje

Los hábitos lectores cobran importancia en el fortalecimiento de la habilidad inferencial en la medida en que entre más sea la frecuencia lectora y el gusto por ella, el lector contará con más conocimientos previos que le permitan abordar de una manera más acertada nuevas lecturas.

Covey (como se citó en Del Valle, 2012) define el hábito como “una intersección de conocimiento, capacidad y deseo. El conocimiento es el paradigma teórico, el qué hacer y el por qué; la capacidad es el cómo hacer. Y el deseo es la motivación, el querer hacer.

Según Reátegui y Vásquez (2014) los hábitos lectores son:

Formas adquiridas de actuar que se presentan automáticamente. El individuo que adquiere un hábito actúa sin necesidad de darse cuenta, de ahí que se ha dicho que no son otra cosa que un reflejo firmemente establecido. Pero tanto las condiciones en que se producen como los objetivos a que van dirigidas permanecen en el nivel consciente del estudiante a los fines de la actividad en general y de la actividad de lectura en particular.

Teniendo en cuenta que los hábitos lectores se adquieren con la práctica, es importante que desde el hogar y a muy temprana edad, el niño sea estimulado y acompañado en su proceso formativo, pues es en casa donde el sujeto adquiere en cierta medida habilidades y hábitos que determinan su desempeño escolar.

El proceso de aprendizaje ya no solo es atribuido a la escuela, desde el planteamiento de algunos autores al expresar que los niños no llegan a la escuela como una “tabula rasa” se empieza a exigir socialmente la participación de la familia y a reconocer su influencia en su desempeño académico y disciplinario.

Según Quintana, Coll, Miras Onrubia y Solé (como se citó en Tilano, Henao y Restrepo, 2009):

Las prácticas educativas se entienden como todos aquellos procesos formativos que pueden presentarse en diversos contextos del desarrollo humano (cultural, social, escolar, familiar), que permiten la adquisición de diferentes formas de educación (Quintana, 1993) y promueven el desarrollo personal de los individuos teniendo en cuenta el aprendizaje que se realiza como una construcción y una apropiación personal que lo lleva a efectuar una reestructuración del conocimiento del que dispone (Coll, Miras, Onrubia & Solé, 1998).

Los hábitos lectores permiten el uso constante de estrategias que facilitan llevar a cabo eficazmente la actividad lectora, optimizando su comprensión, al igual que la autoevaluación del proceso de aprendizaje.

Estrategias de enseñanza

Las estrategias como un proceso que se realiza para alcanzar un objetivo, se pueden analizar desde dos perspectivas en el campo educativo; una desde la enseñanza y la otra desde el aprendizaje, definiendo un rol en cada uno de los implicados. Las estrategias de enseñanza son las que el docente utiliza como un instrumento flexible y significativo para contribuir al desarrollo o fortalecimiento de las habilidades en los estudiantes durante la lectura y las estrategias de aprendizaje son las que el alumno desarrolla para la adquisición, almacenamiento y recuperación de la información como parte de la autonomía que adquiere en la lectura.

Díaz y Hernández (como se citó en Rosas y Jiménez, 2009) afirman: “Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos. Son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica”.

Así mismo Fernández (2006) expresa: “Las metodologías elegidas se convierten en el vehículo a través del cual los estudiantes aprenderán conocimientos, habilidades y actitudes.”

Son múltiples las estrategias de enseñanza educativa, los docentes las escogen de acuerdo a los modelos pedagógicos, al contexto, a la experticia, entre otros aspectos, permitiendo dar un orden al proceso de enseñanza – aprendizaje en la cual hay una implicación del maestro alumno en miras de un aprendizaje significativo, por tanto, luego de analizar las características del taller, este se propone como esa estrategia que facilita el abordaje de la habilidad inferencial.

El Taller, una vía a la inferencia

La búsqueda de estrategias por parte de los docentes, debido a las dificultades que los alumnos han presentado en el proceso lector, es una inquietud persistente, no hay duda que una de las causas de dicho problema es la falta de hábitos, dificultando la comprensión de textos, aspecto que influye en la construcción y ejercitación de aprendizajes en lo académico. Dicha situación invita analizar la necesidad de implementar estrategias que brinden opciones diferentes a lo tradicional en las prácticas educativas.

Por lo anterior, al pensar en una estrategia que propicie un espacio de aprendizaje que promueva el aprender-haciendo para desarrollar, perfeccionar hábitos y habilidades en los alumnos al igual que la participación-acción, se implementa El Taller, pues sus elementos permiten a los participantes las posibilidades de ser actores directos en el proceso de construcción del conocimiento.

El Taller desde un punto de vista pedagógico, ha tenido una serie de transformaciones, considerándose una importante alternativa de trabajo en grupo que permite una mayor adquisición de conocimiento, pues fomenta la experimentación (ensayo y error) y mediante el cual los docentes y alumnos afrontan situaciones específicas, buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada.

Ahora bien, la palabra taller proviene del francés “atelier”, y significa estudio, obrador, obraje, oficina. En el ámbito educativo según Ander Egg (2007) “es un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado”.

El Taller aparece en la Edad Media, en aquella época, el gremio de artesanos ocupaban un lugar jerárquico en la sociedad hasta el siglo XIX. Sólo los “maestros” artesanos eran miembros del gremio. El “maestro” aceptaba en su taller un máximo de

12 aprendices, en edades alrededor de los 12 años. Según la habilidad requerida, el entrenamiento podía durar un mínimo de 5 años, tiempo en el cual compartían casa, comida y experiencias con el “maestro”. Una vez completada su formación, recibían el título de “oficial”. Para ser llamados “maestros” debían presentar su obra maestra.

Según Kisnerman (como se citó en Maya, 1996) los talleres son:

Unidades productivas de conocimiento a partir de una realidad concreta para ser transferidos a esa realidad a fin de transformarla, donde los participantes trabajan haciendo converger teoría y práctica. Es un medio que posibilita el proceso de formación profesional. Como programa es una formulación racional de actividades específicas graduadas y sistemáticas, para cumplir los objetivos de ese proceso de formación del cual es su columna vertebral.

Así mismo Reyes (como se citó en Maya, 1996) afirma:

El Taller lo concebimos como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se une la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes, en el cual cada uno es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos.

El Taller se convierte en un espacio de construcción grupal de conocimiento a partir de la relación teoría – práctica, desarrollándose actividades dinámicas y participativas con unos objetivos claros determinados por la cotidianidad del estudiante, por lo cual Ander-Egg (2007) expresa “una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de algo, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo”.

En los diferentes ambientes de aprendizaje, hay mucho texto y poco contexto; el taller como estrategia de enseñanza ayuda progresivamente por medio de la práctica a afianzar los conocimientos adquiridos desde lo teórico.

Mirabent (1990) afirma: “El taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar en el conocimiento y al transformar el objetivo, cambiarse a sí mismo”.

En el Taller tanto el docente como el educando tienen un rol definido en su proceso; el educador asume su función de guía, orientador, facilitador de recursos generando un clima de aprendizaje transformador y reflexivo; los educandos complementan el proceso basándose en lo teórico y lo práctico por medio de un deseo en el aprender, pensar y hacer.

Es así como el Taller como estrategia de enseñanza empieza a cobrar relevancia como la posibilidad de una praxis transformadora con un fin claro, siendo el estudiante protagonista en el proceso de aprendizaje.

Variables

Variable Independiente: El Taller como estrategia de enseñanza.

Variable Dependiente: Habilidad Inferencial.

Hipótesis

1. El taller como estrategia de enseñanza fortalecerá la habilidad inferencial en textos escritos narrativos de los estudiantes del grado quinto.
2. A mayor fortalecimiento de la habilidad inferencial mayor comprensión lectora en los alumnos del grado quinto de la institución educativa Simón Bolívar.

Metodología

Este trabajo investigativo es desarrollado desde un tipo de investigación mixta (cualitativo - cuantitativo). A nivel cualitativo se toma como criterios básicos información recolectada por medio de entrevista y diario de campo, teniendo en cuenta lo que el autor Roberto Hernández Sampieri (2014) recomienda en este tipo de evaluaciones, centrada en los conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual o grupal con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, además de identificar las causas del problema y nos ayuden a proponer estrategias de solución.

Desde el punto de vista cuantitativo se presentan los resultados obtenidos en las diferentes pruebas y encuesta de motivación lectora en cuadros estadísticos, permitiendo relacionar la información como punto de partida para los análisis más complejos, detallados y explicativos.

Para la elección del diseño metodológico se tomó igualmente como referente bibliográfico el texto Metodología de la Investigación de Sampieri sexta edición (2014), ubicándonos en un diseño investigación-acción, debido a la participación activa de los investigadores dentro del aula para tener una visión de los problemas que en ella ocurren y buscar una posible solución.

Población objeto de investigación

La intervención se realizó en el grado 5º2 de la institución educativa Simón Bolívar de Itagüí, teniendo en cuenta que es un grado de transición a la básica secundaria, los estudiantes en su mayoría ya cuentan con la capacidad de decodificación de textos y poseen una comprensión literal.

Muestra

Se seleccionó el (44.4%) del grupo, comprendido entre niños y niñas, cuyas edades oscilan entre los nueve (9) y los once (11) años, los cuales fueron seleccionados al azar.

Población beneficiaria de la investigación

Alumnos, docentes y comunidad educativa en general del Municipio de Itagüí.

Fases del proyecto

La investigación se desarrolló en tres fases.

En la primera fase se da paso a la realización de un **diagnóstico institucional**, en el cual se identificaron las diferentes problemáticas con posibilidad de intervención y la observación de los desempeños académicos de los alumnos en las pruebas internas y externas en los años 2013 y 2014, determinándose que uno de los principales problemas por los que atraviesa la institución es el bajo nivel de comprensión lectora en los alumnos.

Al realizar un rastreo bibliográfico, se descubre lo extenso y complejo de esta problemática, permitiendo la identificación de la habilidad inferencial como aspecto primordial en el proceso de comprensión lectora y al reflexionar sobre la incidencia de las prácticas pedagógicas impartidas en la institución en el desarrollo de esta habilidad, se rastreó una estrategia de enseñanza que permitiera el fortalecimiento de esta. Por tanto, al reconocer las cualidades del Taller, este se propone como una de las estrategias de enseñanza que posibilita el alcance del objetivo de la investigación.

Una vez identificado el problema y seleccionado el grado a intervenir, se aplicó una encuesta cerrada que permitió indagar sobre la motivación lectora de los alumnos, recurriendo a la encuesta Motivations for Reading Questionnaire – MRQ (2004).

Posterior al consentimiento informado se dio a conocer a los padres y alumnos los objetivos de la investigación y su participación activa en ella. A los docentes del grado también se les hizo partícipes de una entrevista individual semiestructurada donde expresan sus estrategias, efectividad y dificultades presentadas por los estudiantes en su proceso lector.

Para hacer el diagnóstico de la muestra se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Progresiva Prueba CLP (Nivel V forma A pre - test).

En la segunda fase se realizaron las **intervenciones**, las cuales consistieron en desarrollar diez Talleres en el primer semestre académico del año 2016 con una duración de dos horas por semana (tiempo autorizado por la institución para no alterar el normal cumplimiento del currículo). La estructura de cada Taller estaba conformada por actividades encaminadas al fortalecimiento de los tres tipos de inferencias planteados por Escudero y León (2007), permitiendo que los alumnos tomaran parte

activa en la construcción de conocimiento, a partir de la relación teoría – práctica y desde un trabajo individual y grupal. Este proceso estuvo sustentado con una carpeta de evidencias donde el alumno debía consignar todo el material trabajado y hacer un registro descriptivo de su evolución durante el proceso.

Las intervenciones finalizaron con la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Progresiva CLP (Nivel V forma B post - test) que contenía un total de 25 preguntas, cuyo resultado fue comparado con la Prueba CLP (Nivel V Forma A pre-test). Para poder realizar los análisis pertinentes, cada pregunta de las pruebas fue ubicada en uno de los tres tipos de inferencia, así:

ASOCIATIVAS	PREDICTIVAS	EXPLICATIVAS
<p>Son inferencias concurrentes en el tiempo con la oración focal (esto es, la acción o el suceso que está ocurriendo está siendo descrito en la oración que el lector está leyendo en ese mismo momento). Usualmente, este tipo de inferencias proporciona elaboraciones y descripciones más detalladas (la edad del protagonista, el tamaño o el color de un objeto, o del instrumento utilizado para completar una acción) (...). Nos referimos a la activación de conocimiento previo.</p>	<p>Están orientadas hacia adelante en el orden temporal respecto a la orientación focal que se desarrolla en ese momento, proporcionando posibles consecuencias o resultados que ocurrirán a las acciones o sucesos que se están leyendo en ese momento (...). Nos referimos a la recuperación de la información a través de la MLP.</p>	<p>Son inferencias hacia atrás, orientadas en el orden temporal de la historia anterior a la sentencia focal (La oración que el sujeto está leyendo en ese momento) y las razones que proporcionan el por qué ha ocurrido una acción o momento determinado (...). Nos referimos al mantenimiento de la información que va emergiendo a lo largo de las oraciones leídas.</p>

Tabla 1. Clasificación de tipos de inferencias

Nota: Tomada de León, J., y Escudero, I. (1997).

	Forma A	Forma B
Asociativa	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
Predictiva	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25
Explicativa	1, 3, 12, 13, 14, 15	2, 14, 15, 16, 17

Tabla 2. Relación de preguntas de la prueba con los tipos de inferencia según León y Escudero (1997)

En la tercera fase se realizó un **análisis de la información** obtenida en los diferentes instrumentos: encuesta, entrevistas, prueba (pre - test y post - test) y diario de campo. Cabe anotar que parte de esta fase se fue realizando de manera simultánea con las intervenciones. Lo cual permitió contrastar datos, rediseñar los talleres y llegar a conclusiones de lo vivenciado en las diferentes etapas de la investigación.

Descripción de los instrumentos de investigación

Encuesta.

Se realizó a todos los integrantes del grupo, las preguntas eran cerradas y tenían el propósito de obtener información acerca de la motivación lectora.

Se tomó como instrumento la encuesta Motivations for Reading Questionnaire (MRQ) versión revisada del 2004 elaborado por Allan Wigfield y Jhohn Guthrie sobre hábitos lectores, la cual consideramos que satisfacía las necesidades de lo que se necesitaba indagar en los alumnos.

La encuesta consta de cincuenta y tres ítems, los cuales están divididos en 11 dimensiones que los evaluados debían responder marcando en una escala de Lickert su acuerdo o desacuerdo con lo propuesto por el ítem, distribuidas así:

DIMENSIÓN	ITEM
Eficacia lectora	7-15-21
Reto de la lectura	2-5-8-16-20
Curiosidad lectora	4-10-14-19-25-29
Compromiso lector	6-12-22-30-33-35
Importancia dada a la lectura	17-27
Reconocimiento social	18-28-37-43-47
Notas	3-38-50-53
Entorno social	11-26-31-39-42-45-48
Competencia entre pares	1-9-41-44-49-52
Cumplimiento de metas	23-34-36-46-51
Evasión del trabajo relacionado con la lectura	13-24-32-40

Tabla 3. Ítems en cada dimensión de la MRQ-2004

Nota: Tomado de Cano, G, y Claux, M. (2009)

Para la traducción de la prueba al castellano contamos con la colaboración de dos nativos americanos, pertenecientes al programa Colombia Bilingüe. Por medio de correo electrónico se solicitó a los autores la autorización para su uso, de los cuales recibimos respuesta positiva con la condición de darles los créditos en el trabajo.

Una vez traducida la encuesta y después de la revisión con la psicoorientadora de la institución, se diseñó el formato para presentarla a los estudiantes, modificando las opciones de respuestas y palabras en algunos ítems para ajustarlos a nuestro contexto al igual que asignarle una escala valorativa, cambiando la alternativa que significaba “muy diferente a mí” por “Nunca” con un valor de (1), la alternativa “casi nada parecido a mí” por “A veces” con un valor de (2), la alternativa “algo parecido a mí” por “Casi siempre” con un valor de (3) y por último la alternativa “muy parecido a mí” por “Siempre” con un valor de (4).

En el caso del ítem 7 (Yo sé que me va a ir muy bien en lectura el próximo año) fue modificado por (Yo sé que voy a alcanzar altas notas mejorando mi lectura) debido a que estaba planteado como una meta a largo plazo. El ítem 26 (A menudo le leo a mi

hermano o hermana) fue modificado por (Suelo leerle a mis familiares) debido a lo limitado de la pregunta, otorgando una posibilidad más amplia de respuesta.

Estos cambios se realizaron pensando en la familiaridad que los estudiantes tienen con este vocabulario debido a encuestas anteriores que se han realizado al interior de la institución.

Entrevista.

Este trabajo contempló la aplicación de una entrevista semiestructurada, permitiendo ahondar en las respuestas o agregar preguntas que complementaran la información requerida.

La entrevista estaba dirigida a los maestros que dictaban clase en el grupo, con un total de ocho preguntas sobre estrategias, efectividad y dificultades presentadas por los estudiantes en su proceso lector, cada una de ellas fue grabada y analizada para encontrar información que pudiera ser relevante para el análisis.

Pruebas (pre-test y post- test).

Para el análisis cuantitativo se aplicó la prueba estandarizada de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) creada y validada por los expertos en el área Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic (1991). La prueba se elaboró con dos formas paralelas para cada nivel; Forma A (aplicación pre-test) y Forma B (aplicación post- test) desarrolladas en el primer y décimo taller en forma individual con el fin de evaluar y analizar los avances en el proceso, dicha prueba presenta un grado de mayor complejidad con relación a la prueba anterior, lo que exige a los alumnos la aplicación de las habilidades adquiridas en los ejercicios realizados para el fortalecimiento de la habilidad inferencial, objeto de la investigación.

Cada prueba está conformada por cuatro textos narrativos con una totalidad de 22 preguntas en la Forma A (pre- test) y 25 preguntas en la Forma B (post – test). Cada una de ellas consta de un enunciado que formula el interrogante con cuatro opciones posibles de respuesta. El objetivo es que el estudiante logre inferir la respuesta adecuada y cuando esto sucede se le asigna un punto, obteniendo de este modo un puntaje bruto que permitiera hacer una sumatoria. Está prueba está diseñada para ser aplicada en 1 hora. El test específico para el grado quinto, Forma A y B, determina la

capacidad de hacer inferencias a partir de textos complejos. Consta de cuatro subtest cada uno dividido de la siguiente forma:

Subtest	Nombre del texto
V – A – (1)	Los animales y los terremotos
V – A – (2)	Un piloto (1a parte)
V – A – (3)	Un piloto (2a parte)
V – A – (4)	Robinson y Viernes

Tabla 4. Textos en el pre-test

Nota: Tomado de Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1991).

Subtest	Nombre del texto
V – B – (1)	Los animales y los terremotos
V – B – (2)	Un piloto (1a parte)
V – B – (3)	Un piloto (2a parte)
V – B – (4)	Leyenda piel roja

Tabla 5. Textos en el post-test

Nota: Tomado de Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1991).

Los números que acompañan a cada subtest deben interpretarse del siguiente modo:

- El número romano indica el nivel en que se aplica el subtest.
- La letra colocada en segundo lugar indica si la forma aplicada es la A o B.
- El número entre paréntesis indica el orden del subtest, dentro del nivel: así, V B (1) significa que se trata del Quinto Nivel de Lectura, Forma B y del primer subtest.

El dominio de este nivel puede comprobarse según los autores a través de las siguientes habilidades:

- Categorización fina de objetos, hechos y personas.

- Interpretación de elementos simbólicos.
- Caracterización adecuada de personajes literarios.
- Especificación del sentido, palabras y expresiones en un texto.

Igualmente indican que el conjunto de habilidades que se pretende desarrollar en forma progresiva al ser aplicadas a textos cada vez más complejos, son las siguientes:

- Leer un texto, globalizar las informaciones que contiene e inferir sobre ellas, de modo que se pueda ver como se deben entender y como están relacionadas entre sí.
- Interpretar adecuadamente los elementos didácticos y anafóricos de un texto.
- Leer un texto y reconocer las afirmaciones que contiene, distinguiendo hechos, opiniones, principios, deseos y otros matices de la expresión.
- Incluir los elementos de un texto en categorías vinculadas a la comprensión de lo leído.
- Especificar el sentido preciso de palabras y expresiones al interior de un texto.
- Ordenar los hechos narrados de acuerdo a su secuencia.
- Captar y manejar los elementos simbólicos que presente un texto.

Se puede decir que un niño domina este nivel cuando puede aplicar las habilidades del nivel anterior a hechos más complejos, a afirmaciones un poco más abstractas y a relatos de claro carácter literario simbólico. El niño debe dominar la habilidad de categorizar de manera más acabada y pueda demostrar la comprensión de los aspectos cohesivos del texto. (Alliende, Condemarín y Milicic, 1991)

Diario de campo.

Se aplicó como un registro anecdótico, continuo, descriptivo y acumulativo de todo lo vivenciado en cada una de las intervenciones, teniendo en cuenta aquellos momentos relevantes que pudieran ser interpretados para una posterior reflexión que permitiera encontrar los factores que influyen en la problemática objeto de estudio.

El diario de campo es definido por Martínez (2007) como “Uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas”.

Durante el desarrollo de cada Taller, uno de los investigadores orientaba las diferentes actividades programadas, mientras que un segundo investigador llevaba registro de todas aquellas manifestaciones individuales o grupales que surgían dentro del contexto del aula, centrando su atención en los detalles de las interacciones entre los participantes, al igual que las conductas asumidas en las diferentes situaciones.

Para el diligenciamiento del diario de campo se diseñó una plantilla en la que después de cada Taller se consignaba un texto construido colectivamente por los investigadores, narrándose todo lo observado para hacer una interpretación y reflexión de lo vivenciado.

Análisis y resultados

Teniendo en cuenta los instrumentos de recolección de datos referenciados, se presenta en detalle el análisis de la información, consecuentes con los tres momentos del desarrollo y objetivos de la investigación. El primero que da cuenta de la motivación lectora (encuesta y entrevista) y la habilidad inferencial de la muestra al inicio de la investigación (pre-test), un segundo momento que permite identificar los avances alcanzados después de aplicar la estrategia de enseñanza (post-test) y para el tercer momento se realizó un análisis comparativo entre el momento inicial y final, evidenciando el cambio en el desempeño de los alumnos.

Análisis encuesta MRQ (2004)

La información de la encuesta de Motivación lectora MRQ (2004) se presenta en el siguiente gráfico de manera global, teniendo en cuenta las respuestas de cada participante.

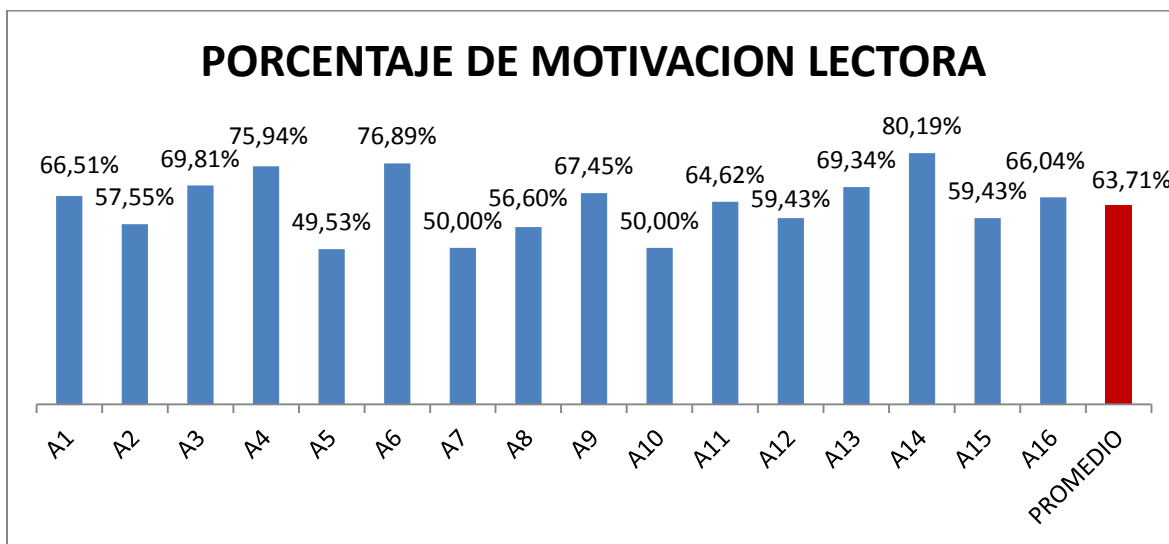


Gráfico 1. Porcentaje de motivación lectora

El cual permitió identificar que la totalidad de los encuestados se ubican en un promedio del 63.71%, de un puntaje total de (212 puntos), notándose así un nivel de

motivación por la lectura medio, que favorece el desarrollo de las actividades planteadas para el alcance de los objetivos de la investigación, teniendo en cuenta el contexto del cual hacen parte los alumnos.

La información de la encuesta también fue abordada de manera grupal por cada una de las categorías planteadas en ella, lo que permitió identificar los aspectos por los que el alumno se siente mayormente motivado frente al proceso lector, otorgando un puntaje en orden ascendente a las siguientes: cumplimiento de metas, reconocimiento social, competencia entre pares, eficacia lectora e importancia dada a la lectura. Entre las de más bajo puntaje se encuentra entorno social, evasión del trabajo relacionado con la lectura, compromiso lector, reto de la lectura, notas y curiosidad lectora. (Ver anexo 1)

Análisis pre - test

Con la aplicación de la prueba diagnóstica (pre-test) se identificó que la inferencia de mayor desarrollo es la inferencia asociativa, demostrando la capacidad que poseen los alumnos para activar sus conocimientos previos y asociarlos con lo que está leyendo en el momento, y la de menor desarrollo fue la inferencia de tipo explicativa, relacionada con la conservación de la información que se va extrayendo durante la lectura, como se evidencia en el gráfico 2.

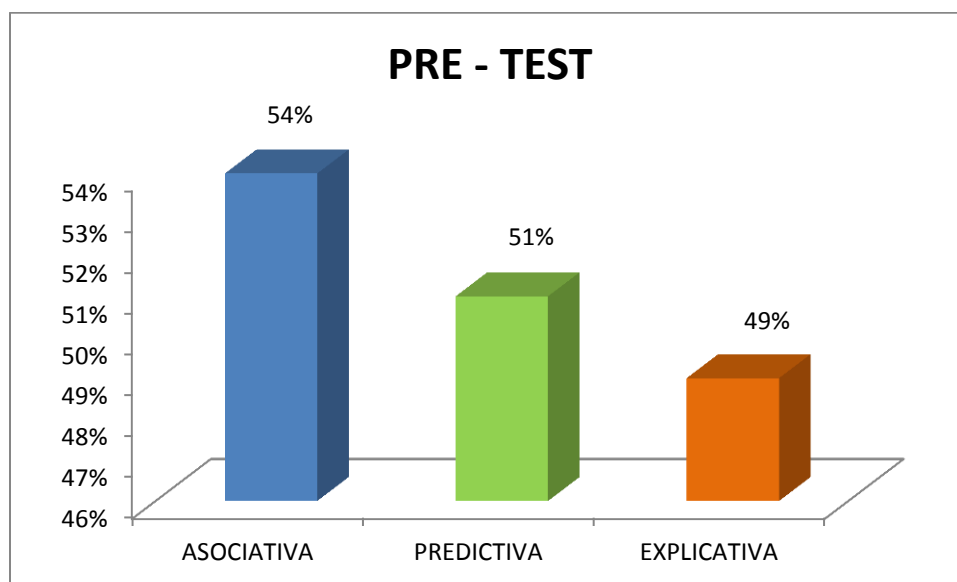


Gráfico 2. Análisis por tipos de inferencia (pre-test)

Al hacer un análisis porcentual en el desempeño grupal de los alumnos en cada uno de los tipos de inferencia estudiados, se determinó que la muestra en promedio con respecto a la inferencia asociativa se encontraba en un 54%, la predictiva en un 51% y la explicativa en un 49%, aunque no se refleja una diferencia muy amplia entre una y otra, este análisis permitió identificar que la generalidad de los alumnos iniciaron el proceso con dificultades en la realización de inferencias.

Análisis post - test

Una vez finalizada las intervenciones, se aplica el post-test el cual fue representado y analizado en forma grupal, identificando que la inferencia que presentó mayores avances es la inferencia explicativa.

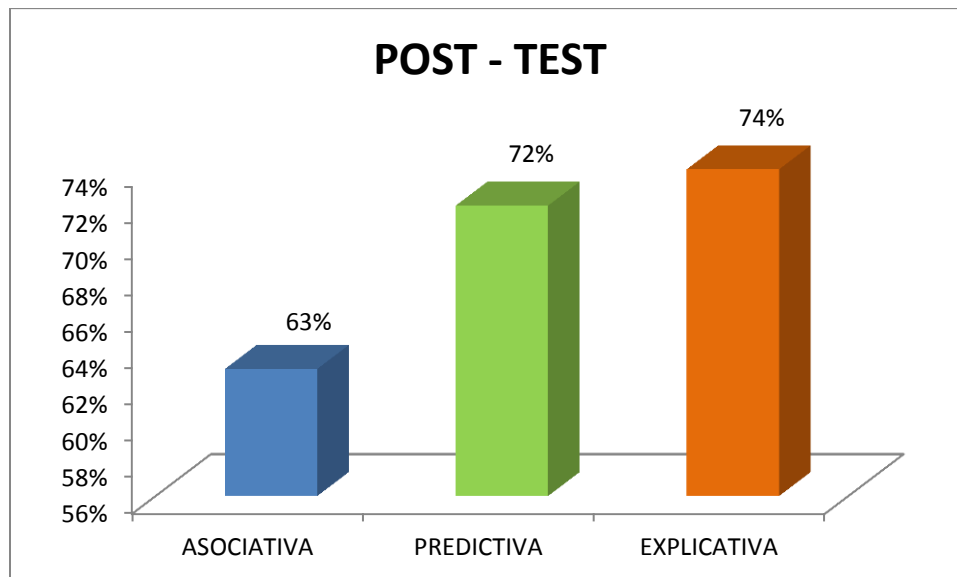


Gráfico 3. Análisis por tipos de inferencia (post-test)

Al hacer un análisis porcentual en el desempeño grupal de los alumnos en cada uno de los tipos de inferencia, se determinó al promediar y comparar resultados con respecto al pre-test, que las inferencias de tipo asociativas presentaron un incremento del 54% al 63%, las inferencias predictivas del 51% al 72% y las inferencias explicativas presentaron avances significativos del 49% al 74% evidenciándose que después de la aplicación del Taller, las inferencias explicativas fueron las que presentaron el mayor fortalecimiento con un 25% de avance.

Análisis comparativo de las pruebas (pre – test y post – test)

En un análisis individual sobre el desempeño de los alumnos de la muestra en el pre – test y post – test, el 81. 25% dieron cuenta de un progreso en el puntaje obtenido, en el cual los mayores avances se evidencian en los alumnos (A8, A11, A16, A13, A10 y A4) y un 18.75% restante, no obtuvo un rendimiento favorable, notándose mayor puntaje en la prueba diagnóstica que en la final, siendo casos puntuales el de los alumnos (A15, A3 y A12). (Ver anexo 2)

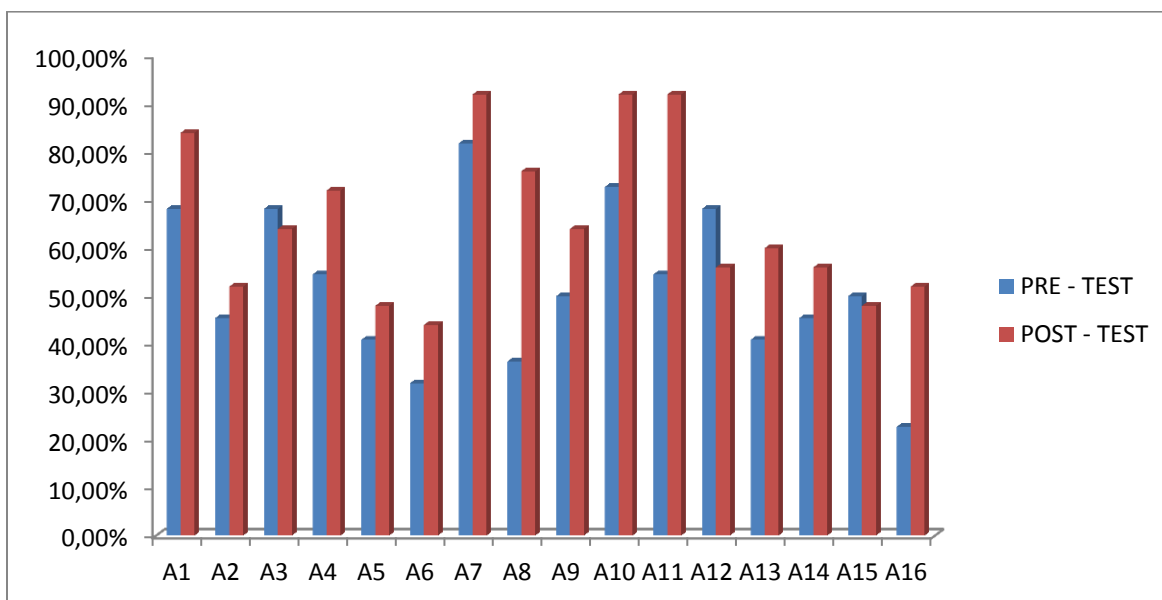


Gráfico 4. Análisis comparativo pre – test y post – test

Estos cambios al ser tan notables, dan cuenta de la incidencia del Taller en el fortalecimiento de la habilidad inferencial, confirmando una de las hipótesis, la cual hace referencia a: El taller como estrategia de enseñanza fortalecerá la habilidad inferencial en textos escritos narrativos de los estudiantes del grado quinto. Logrando que un alto porcentaje de estudiantes (81.25%) desarrollando las actividades propuestas en las intervenciones, logran extraer con mayor facilidad la información implícita en un texto escrito narrativo.

En el caso de los alumnos en los que no se observó un avance después de la aplicación de la estrategia, unas de las posibles causas son atribuidas a la constante

inasistencia a las intervenciones programadas, falta de interés para desarrollar las actividades propuestas y la desmotivación con la que asumieron las pruebas CLP.

Análisis comparativo encuesta MRQ (2004) y pruebas CLP

A partir del cruce de la información de los resultados de la prueba CLP Forma A (pre- test) y Forma B (post -test) con la encuesta MRQ (2004), se identificó que los alumnos que obtuvieron los avances más significativos en las pruebas, en la encuesta no demostraron tener una motivación lectora sobresaliente. Lo que permite deducir que los resultados arrojados en la encuesta no fueron determinantes en el desempeño que estos alumnos tuvieron al participar de la aplicación de la estrategia de enseñanza.

Promedio de avance en pruebas CLP

En el gráfico 5 se muestra el promedio en porcentaje del desempeño de los alumnos en una prueba con respecto a la otra, confirmándose una mejoría general en la elaboración de inferencias en el post – test de un 13.76% con relación a la prueba inicial.

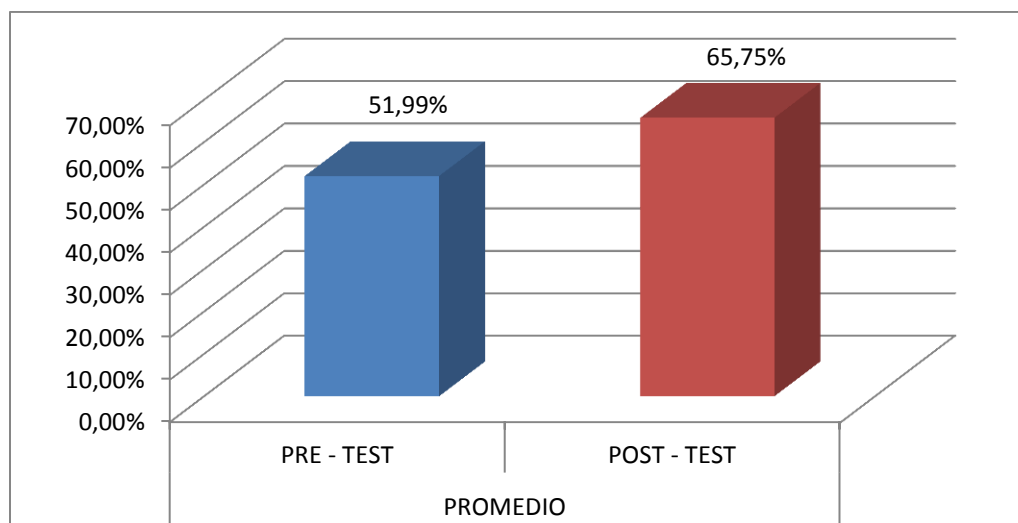


Gráfico 5. Promedio pre-test y post-test

Teniendo en cuenta que el objetivo general de la investigación es el fortalecimiento de la habilidad inferencial y luego de las intervenciones en las que se aplicó el taller como estrategia de enseñanza, al realizar un análisis individual para identificar el desempeño de cada alumno en el pre – test y post – test se evidenció un avance significativo en los tres tipos de inferencia, siendo la más fortalecida la de tipo

explicativa, pese a que el tipo de texto trabajado no fomenta exclusivamente la generación de explicaciones. (Ver anexo 2)

Análisis diario de campo

Todas las intervenciones se realizaron de manera secuencial, tratando de tener un orden lógico que permitió la práctica de las diversas habilidades que los alumnos requieren en el proceso lector, al igual que la necesidad de adquirir hábitos lectores, generando formas pedagógicas que faciliten la generación de inferencias, que lo lleven a dar respuestas o ideas nuevas, cambiando u organizando elementos de pensamiento ya existentes y a resolver problemas concretos en situaciones concretas, aplicando los conocimientos de forma pertinente y asertiva, asumiendo una participación activa, responsable y con tendencia al trabajo en equipo.

Es así como a partir del análisis del diario de campo se pudo rastrear varias coincidencias, las cuales se fueron constituyendo en regularidades progresivas a medida que iban avanzando las intervenciones pedagógicas; el seguir un orden del día, unas instrucciones de trabajo, alcanzar unos objetivos y aplicar lo aprendido, hicieron parte de lo vivenciado en cada uno de los talleres.

Antes de las intervenciones se realizó con los alumnos una ambientación, en la cual se explicó los motivos de su selección para la investigación, el horario a trabajar y la frecuencia, generando en ellos curiosidad y motivación manifestada mediante su ansiedad por el inicio del proceso.

En cada intervención se tuvo un momento de motivación, que consistía en una conducta de entrada en la cual se daba a conocer los objetivos, el tema y se analizaba la frase del día relacionada con la lectura, evidenciándose en la generalidad de los estudiantes entusiasmo y disponibilidad a dar sus aportes que sirvieron a la vez para indagar por los saberes previos que permitieron orientar el desarrollo del taller. Cuando los alumnos tenían conocimiento del tema como sucedió en el caso del texto informativo que hablaba de fútbol, la discusión fue amplia y en su mayoría querían participar y dar su punto de vista generándose en ocasiones debates en los que unos aprendían de otros.

Al contar con recursos tecnológicos y material concreto para profundizar en los temas, fue evidente el interés de los alumnos en realizar el trabajo propuesto y

exponerlo al grupo, notándose en algunos de ellos que al principio se mostraron tímidos para expresarse en público, una mayor seguridad al hablar con el transcurrir de las intervenciones.

A lo largo de las intervenciones se fue interiorizando la importancia de una lectura consciente recurriendo a la lectura en voz baja o silenciosa en la que debían identificar palabras desconocidas (glosario) las cuales al reconocer su significado en el texto, fueron de gran ayuda en futuras lecturas y permitió el enriquecimiento de vocabulario al igual que extraer la información necesaria para una mejor comprensión del texto.

El indagar por la información que no se encontraba explícita en el texto, era una de las estrategias claves durante las intervenciones, notándose que los alumnos ya se estaban acostumbrando a las diferentes formas en las que se les solicitaba información de lo comprendido y empezaron a hacer uso de estrategias como la toma de notas, mapas conceptuales, glosarios y lecturas relacionadas con el tema que les permitió tener expresiones más elaboradas en sus participaciones, evocar recuerdos y mejorar el desempeño en las actividades evaluativas de cada taller.

El registro en la carpeta de evidencias por parte de los alumnos sobre su sentir, lo aprendido y las dificultades presentadas, los hizo reflexionar sobre sus debilidades y fortalezas durante el proceso y autoevaluarse sobre aquellos aspectos en los que debían mejorar al igual que la adquisición de autonomía en la realización de las lecturas en las que el maestro orientaba e incitaba a la búsqueda de información.

De igual forma, las diferentes actividades facilitaron la asociación de la información contenida en el texto y el recuento de lo leído, la mayor dificultad la presentaban al indagarles por información relevante que le exigía el mantenimiento de ella para dar explicación a los eventos que ocurrían en algunos de los textos trabajados, al igual que la falta de vocabulario técnico, por lo que cada taller al contar con una estructura definida de un inicio, desarrollo y evaluación permitió que los alumnos interiorizaran procesos que con el pasar del tiempo aplicaban con mayor facilidad, demostrando el fortalecimiento de habilidades.

Cada uno de los componentes de la estructura del Taller al contar con una fase evaluativa implícita, permitió en las diferentes actividades como la indagación de

conocimientos previos y la socialización de los diferentes aportes presentados por los participantes, avances significativos que se incrementaban con cada intervención, lo cual permitió profundizar en las temáticas y actividades programadas, conectándolas con la cotidianidad de los alumnos para facilitar su participación, apropiación y aplicación del conocimiento.

Análisis entrevista

Partiendo de la información obtenida en la entrevista realizada a los docentes del grado quinto de la institución, en el área de matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y lengua castellana, encontramos que todos reconocen que los alumnos presentan dificultades en la comprensión lectora, entorpeciendo el alcance de un desempeño satisfactorio en las diferentes áreas.

Se evidenció que en las prácticas pedagógicas impartidas hay una ausencia de transversalización con un proceso lector, dando a entender que la comprensión lectora es abordada exclusivamente desde el área de lengua castellana.

La habilidad inferencial es un tema poco relevante al momento de programar las actividades de clase, los espacios de lectura son escasos y la motivación hacia la comprensión es dirigida mayormente a una extracción de la información explícita.

Al indagar por los problemas más comunes que los alumnos presentan para comprender los textos, sus respuestas se generalizan al explicar que la falta de hábitos lectores y la desmotivación por la lectura, desconociendo como una de las dificultades el fortalecimiento de la habilidad inferencial.

Cada docente dió cuenta de tener unas estrategias de enseñanza, sin perder la esencia y la intención de transmitir los saberes, pero al momento de programar su clase no se evidencia una estructura cuyos objetivos estén encaminados al fortalecimiento de la habilidad inferencial.

Conclusiones

Teniendo en cuenta la importancia que ha adquirido el estudio de las inferencias, las cuales consideramos un factor fundamental en los procesos de comprensión lectora y a partir de los objetivos propuestos, lo vivenciado durante el desarrollo de la investigación y el análisis de resultados, llegamos a las siguientes conclusiones:

- La implementación del Taller como estrategia de enseñanza fortaleció significativamente la habilidad inferencial de los alumnos, mejorando el desempeño en la elaboración de los tres tipos de inferencia (asociativa, predictiva y explicativa).

- El diseño y la implementación del Taller como estrategia de enseñanza posibilita una participación activa en la construcción de conocimiento por parte de los alumnos a partir del trabajo autónomo y en equipo, asumiendo de forma consciente sus responsabilidades académicas para trascender en el aprendizaje.

- La aplicación de actividades que conlleven a la indagación de conocimientos previos, la motivación por el aprendizaje y una evaluación permanente, pertinente y contextualizada como aspectos indispensables en la generación de inferencias, se convierten en ejes fundamentales al momento de encaminar las intervenciones, siendo pasos estructurales para el desarrollo del tema.

- La aplicación del Taller como estrategia de enseñanza de manera continua permite que los alumnos empiecen a hacer lecturas más profundas, fijando la atención en la información más relevante y haciendo asociaciones con imágenes y conceptos ya adquiridos que le permitieron dar cuenta de una comprensión lectora.

- El texto narrativo al ser el que más favorece la elaboración de inferencias asociativas como lo expone León (1997), también permitió un fortalecimiento significativo de las inferencias de tipo explicativas.

- La aplicación del taller como estrategia de enseñanza permite a los estudiantes desarrollar niveles altos de metacognición, lo cual los lleva a mejorar su desempeño académico de manera autónoma.

Recomendaciones

- Es necesario que al interior de las instituciones educativas se trabaje y se evalúe continuamente la transversalización de las temáticas con el proceso lector, a fin de fortalecer la habilidad inferencial desde todas las áreas del conocimiento.
- Realizar una encuesta final sobre motivación lectora para mirar el impacto después de aplicada la estrategia.
- Asumir el taller como estrategia de enseñanza tomando como referente la diversidad de tipologías textuales.
- Investigar el efecto de otras estrategias de enseñanza en el fortalecimiento de la habilidad inferencial, para que en la institución educativa se cuente con varias opciones que conlleven a este fin.
- Es necesaria la capacitación a los docentes respecto a las inferencias, su importancia y las actividades encaminadas a su generación para ser aplicadas desde los primeros años de escolaridad.

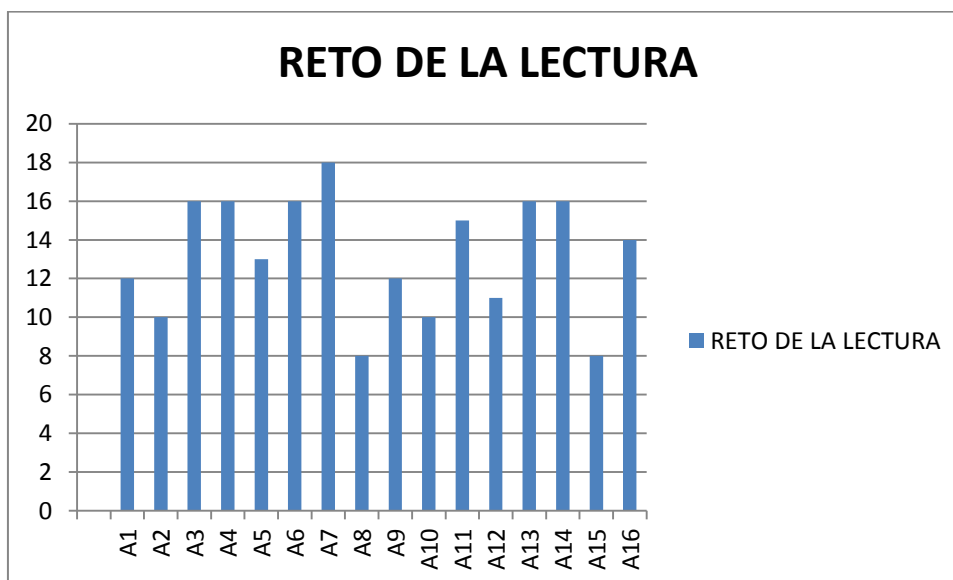
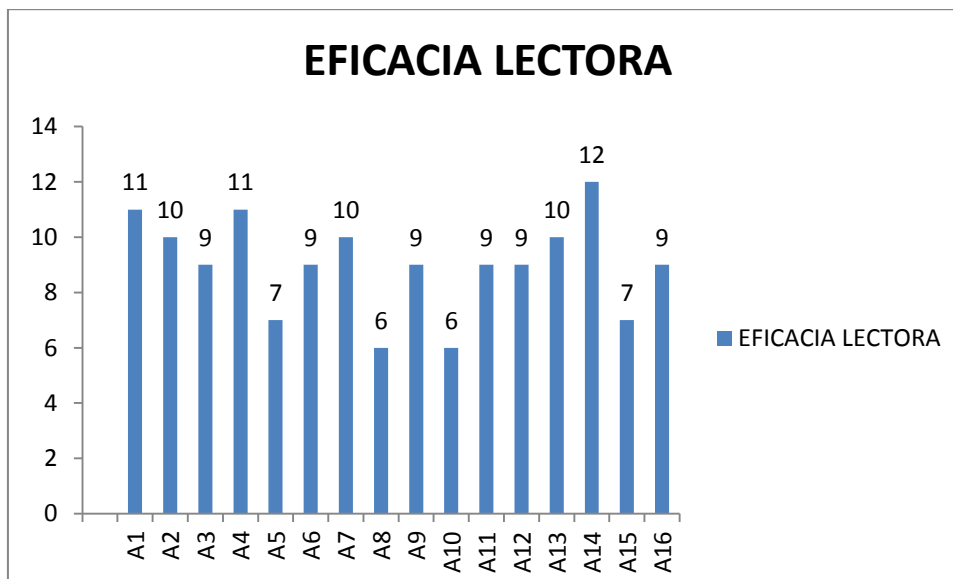
Referencias

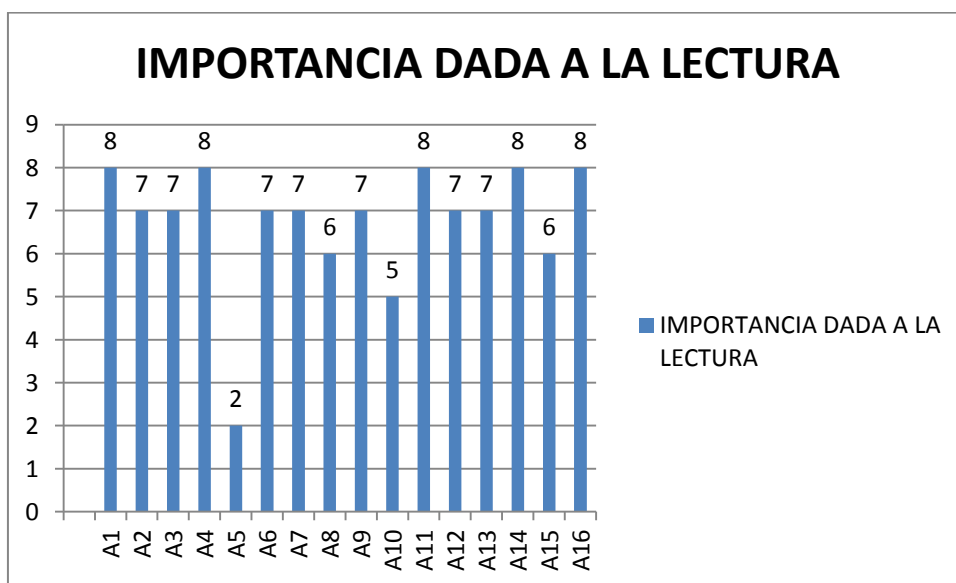
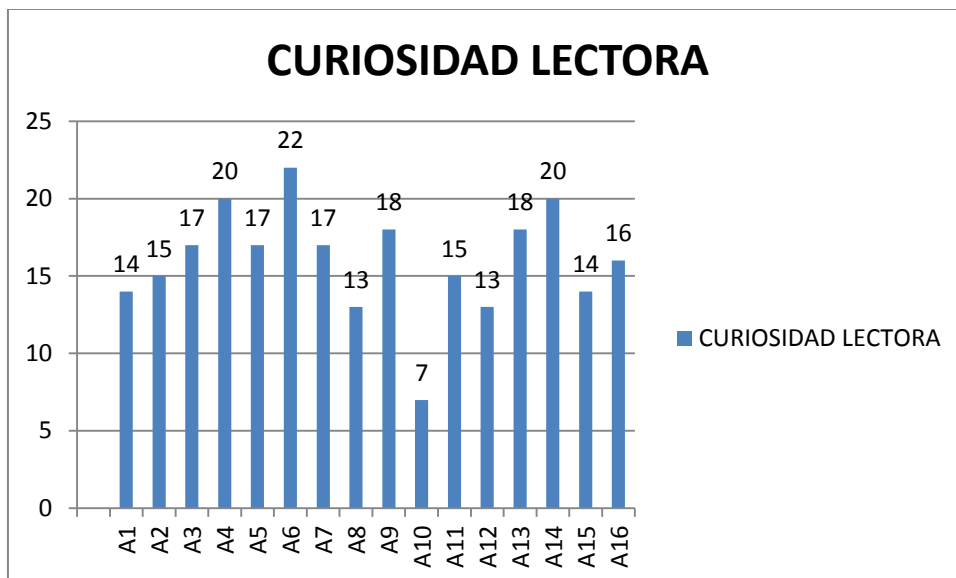
- Adrián, T. (2003). Estrategias para incrementar la elaboración de inferencias al leer textos de orden expositivo. *Investigación y Postgrado*, 17(2), 225-237.
- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1991) *Prueba CLP. Formas paralelas. Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva*. Madrid: CEPE.
- Ander-Egg, E. (2007). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina: Magisterio del Río de La Plata.
- Andrade, M. y Bastidas, N. (2009). *El taller como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria de las instituciones educativas lomas de Guaguarco sede 2 loma de Hilarco y Zaragoza Tamararindo sede 3 Amayarco de Coyaima Tolima*. (tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro, Coyaima, Tolima.
- Cano, G. y Claux, M. (2009). Cuestionario sobre motivación lectora en una experiencia de plan Lector. (tesis de grado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Pando, Perú.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. España: Aljibe.
- De Mier, M., Borzone, A., Sanchez Abchi, V., y Benítez, M. (2013). Habilidades de comprensión y factores textuales en los primeros grados. *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 89-106
- 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.
- Duque, C., Vera, A., y Hernández, A. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *Revista Ocnos*, 6, 35-44.
- Del Valle, M. (2012). *Variables que inciden en la adquisición de hábitos de lectura de los estudiantes*. Guatemala: Dgeduca-Ministerio de Educación.
- Escudero, I., y León, J. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito:

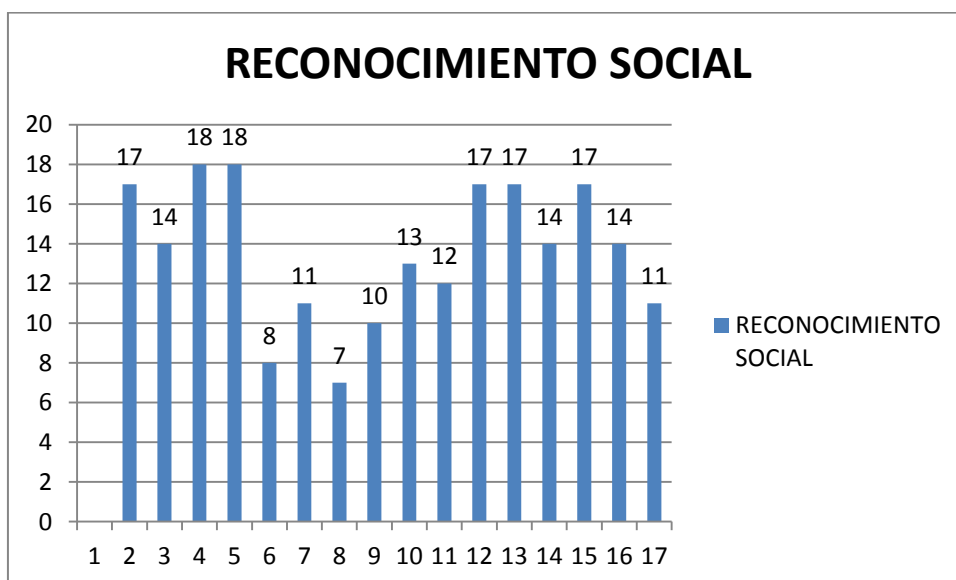
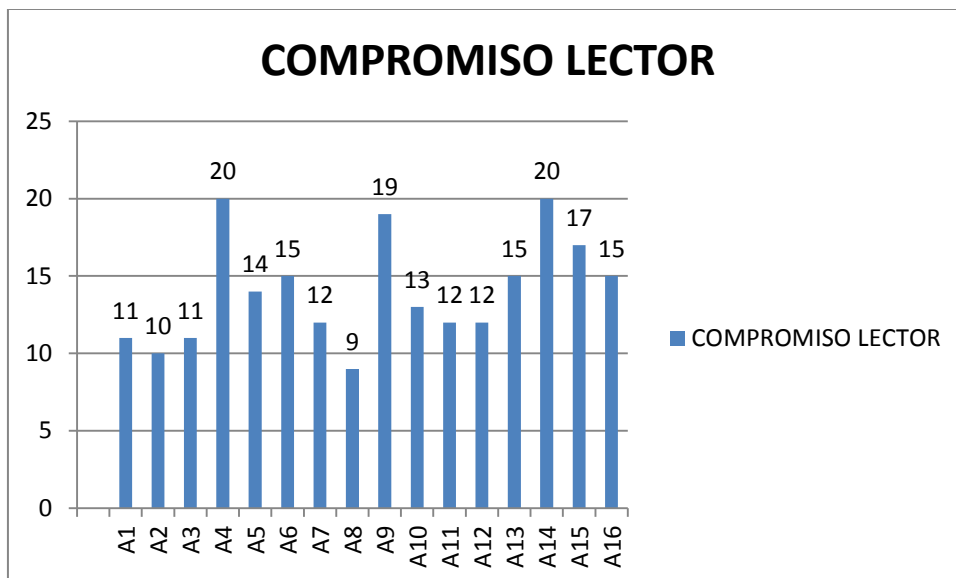
- Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista signos*, 40(64), 311-336.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Henao, O. (2001). Competencia lectora de alumnos de básica primaria: Una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista interamericana de bibliotecología*, 24(1), 45-67.
- Hernández, R., Fernández, C., y Batista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Education.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosa Didácticas*, 13, 95-114.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, 34(49-50), 113-125.
- León, J. (2010). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?. *Psicología Educativa*, 10(2), 101-116.
- 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.
- Ley 115 (1994). Ministerio de Educación Nacional.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4, 73-80.
- Maya, A. (1996). *El taller educativo*. Bogotá: Magisterio.
- Meilán, E., y Vieiro, P. (2001). Memoria operativa operativa y producción de inferencias en la comprensión de textos narrativos. *Revista de psicología general y aplicada*, 54(49), 549-565.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua castellana. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Magisterio.
- Morales, S. (1999). Comprensión de lectura en alumnos de cuarto y quinto grados de primaria de Lima. *Revista de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 17(2), 263-282.

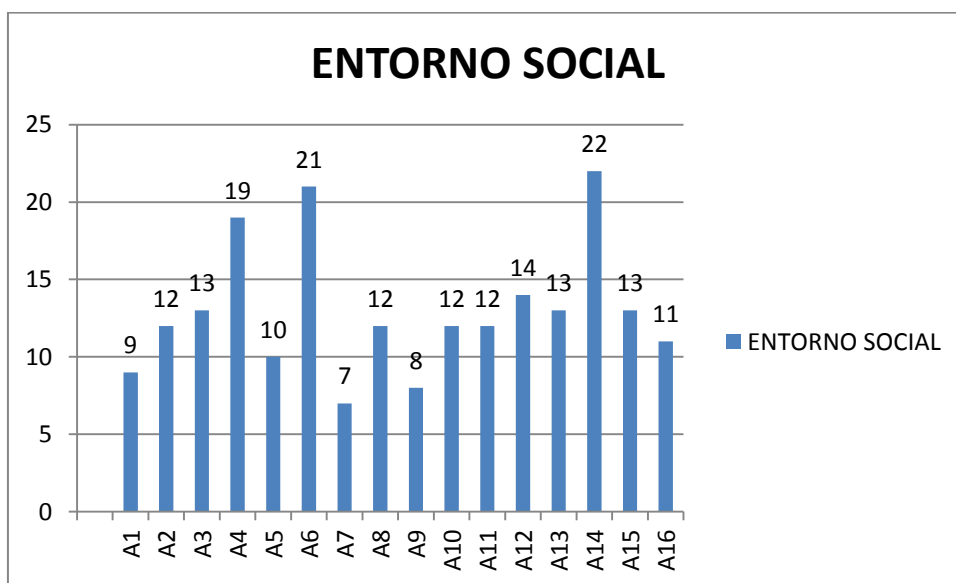
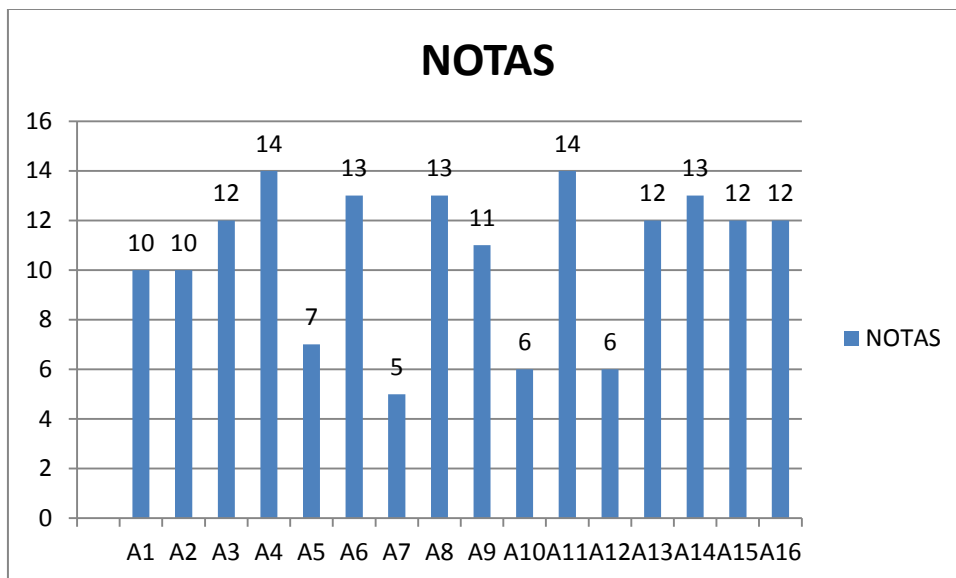
- Reátegui, L., y Vásquez, L (2014). *Factores que influyen en el hábito de lectura en estudiantes del quinto grado de primaria de las instituciones educativas públicas de Punchana 2014*. (tesis de pregrado). Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, Iquitos, Perú.
- Rosas, M., y Jiménez, P. (2009). Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: Un estudio de caso. *Revista signos*, 42(71), 409-427.
- Silva, M. (2013). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47-55.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27.
- Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein*, 1(19), 111-138.
- Tilano, L., Henao, G., y Restrepo, J. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *El Ágora USB*, 9(1), 35-51.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI.

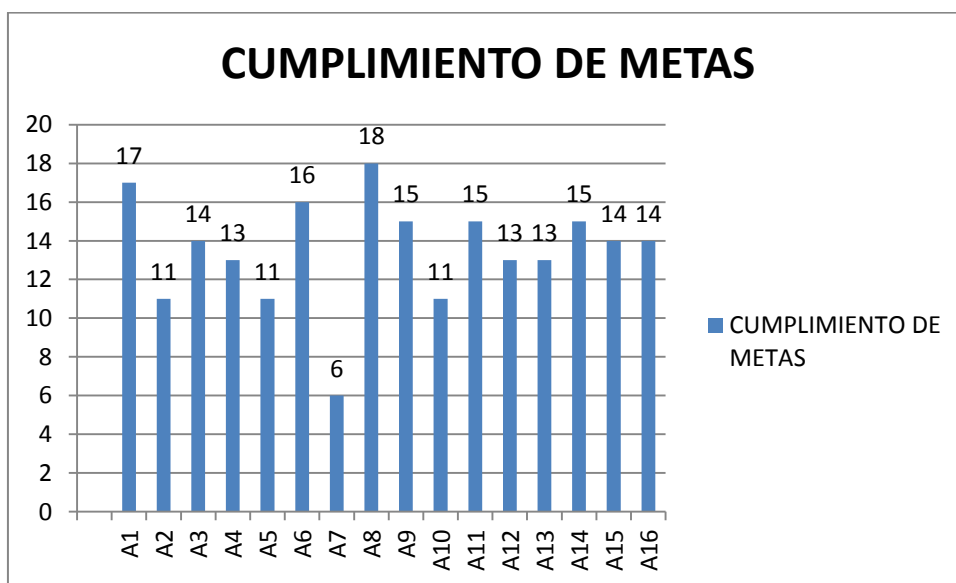
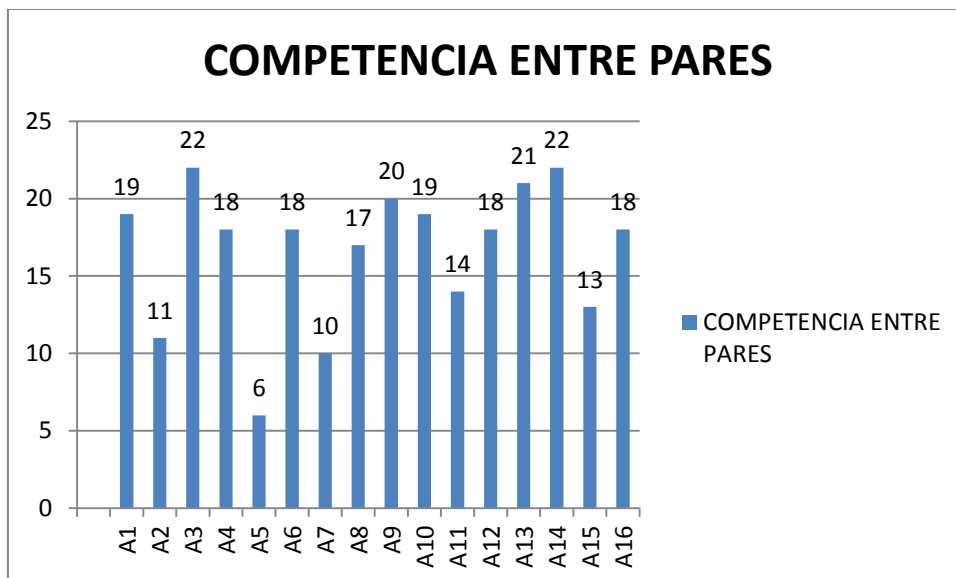
Anexos

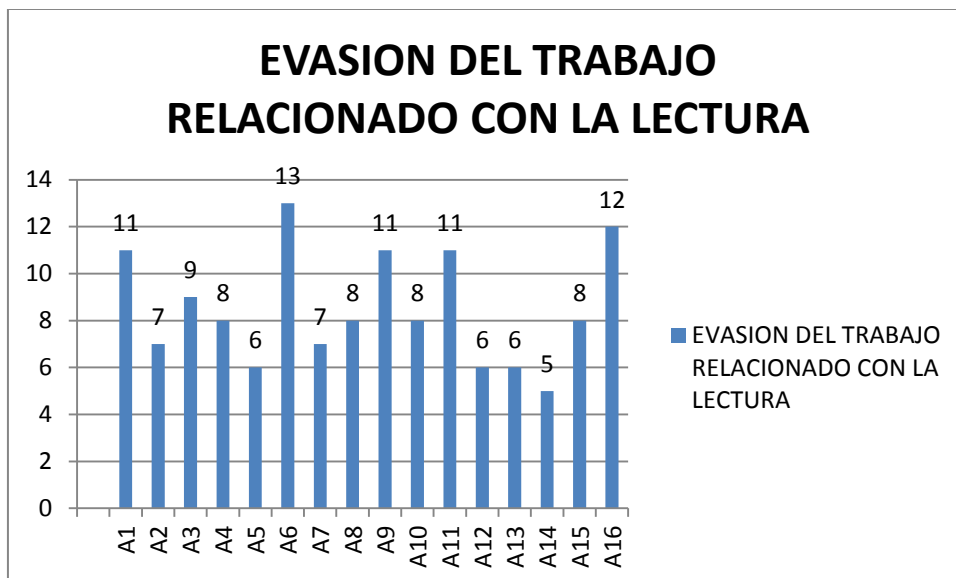
Anexo 1. Análisis dimensiones de la MRQ - 2004



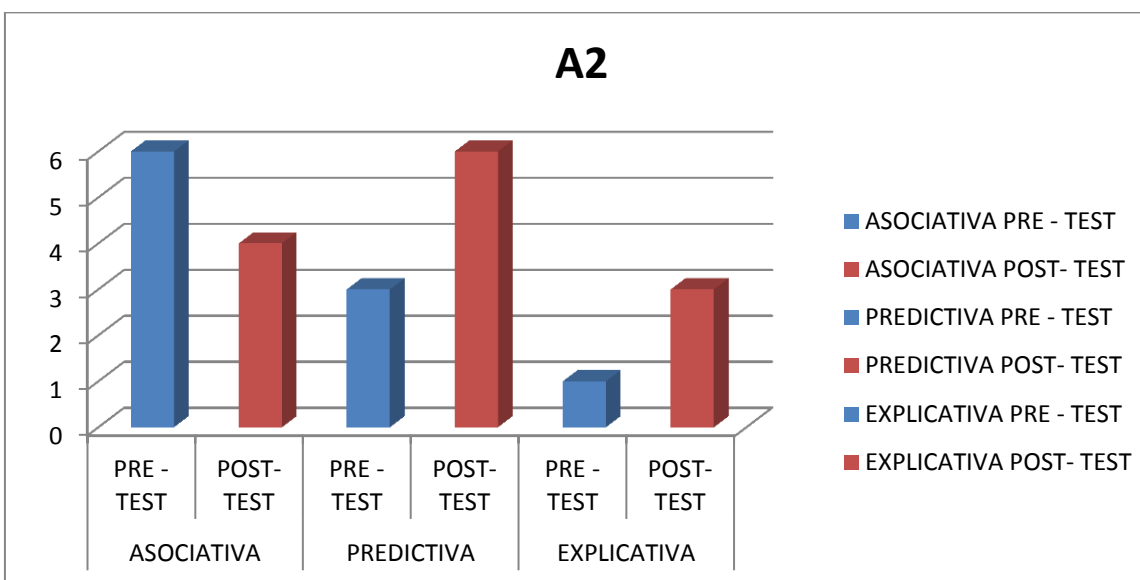
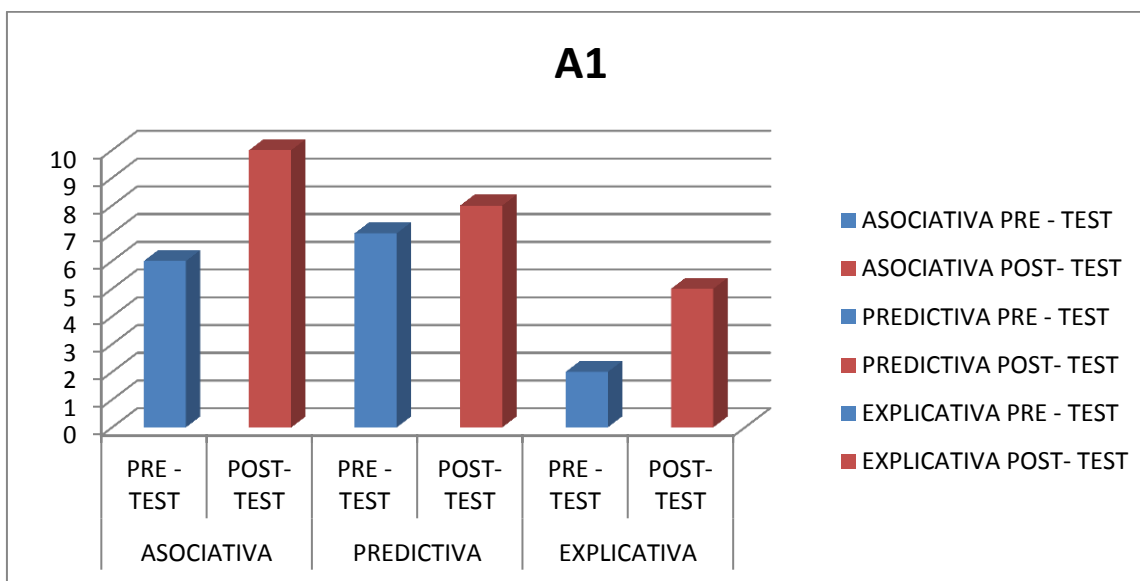


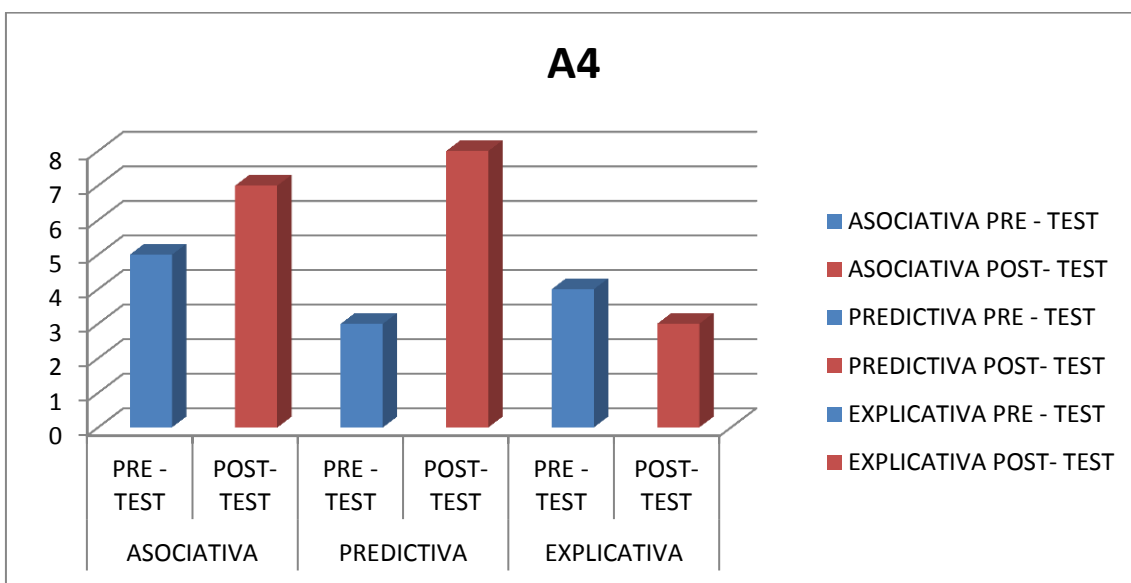
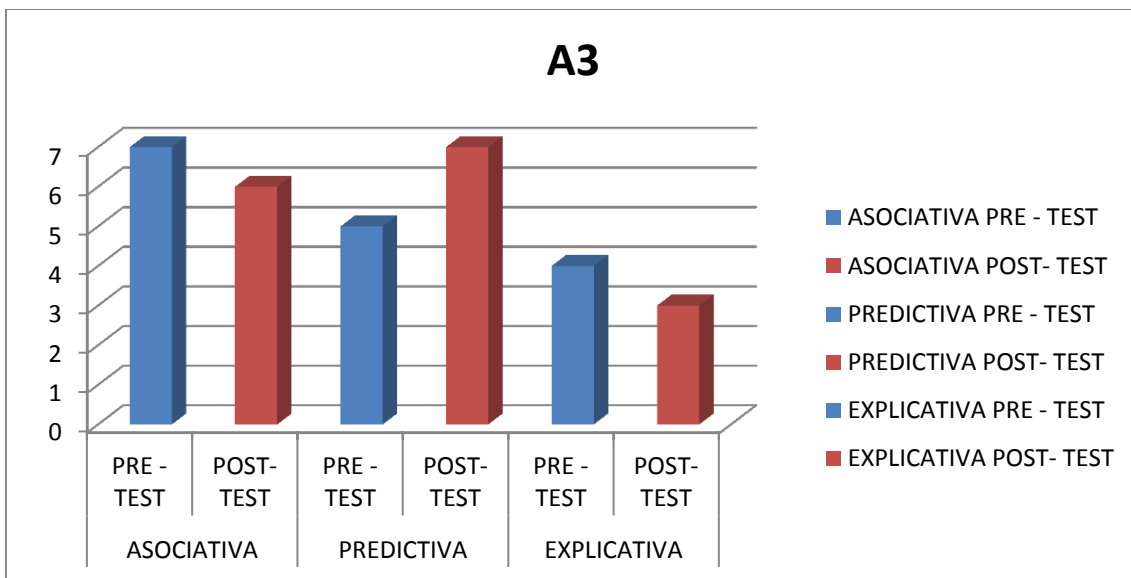


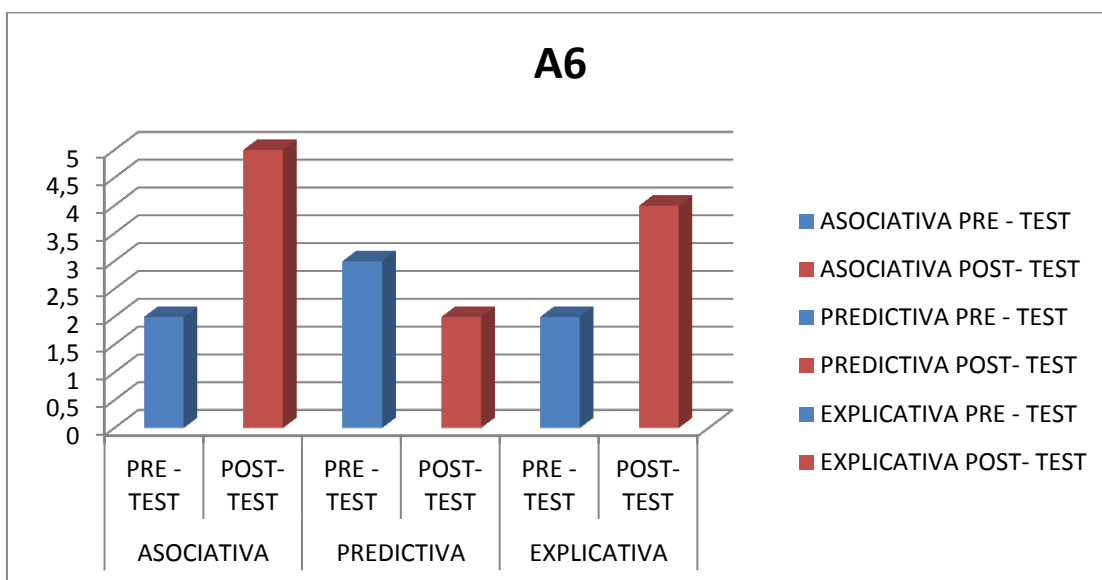
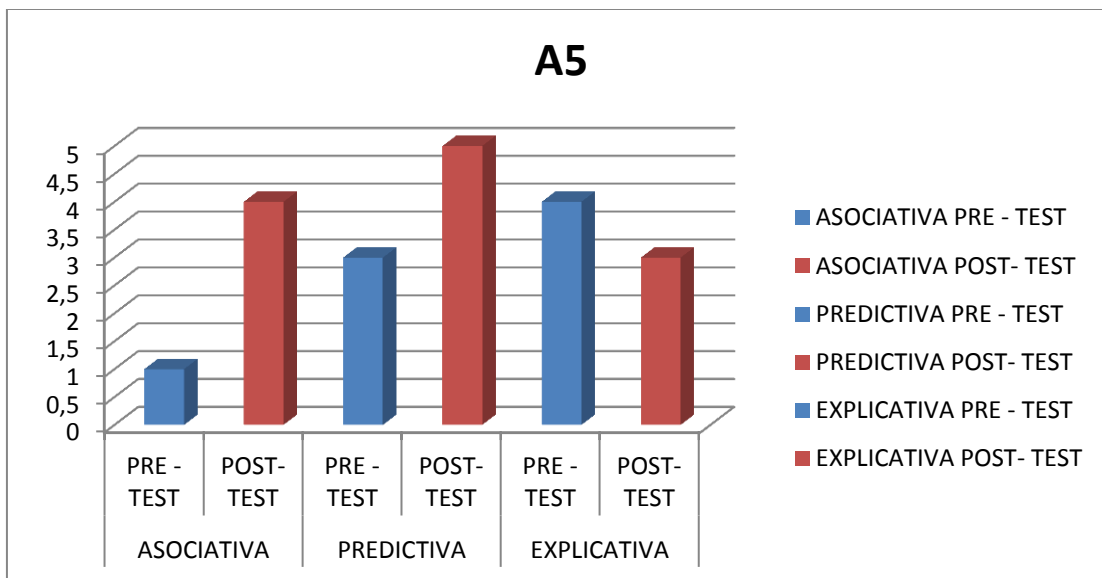


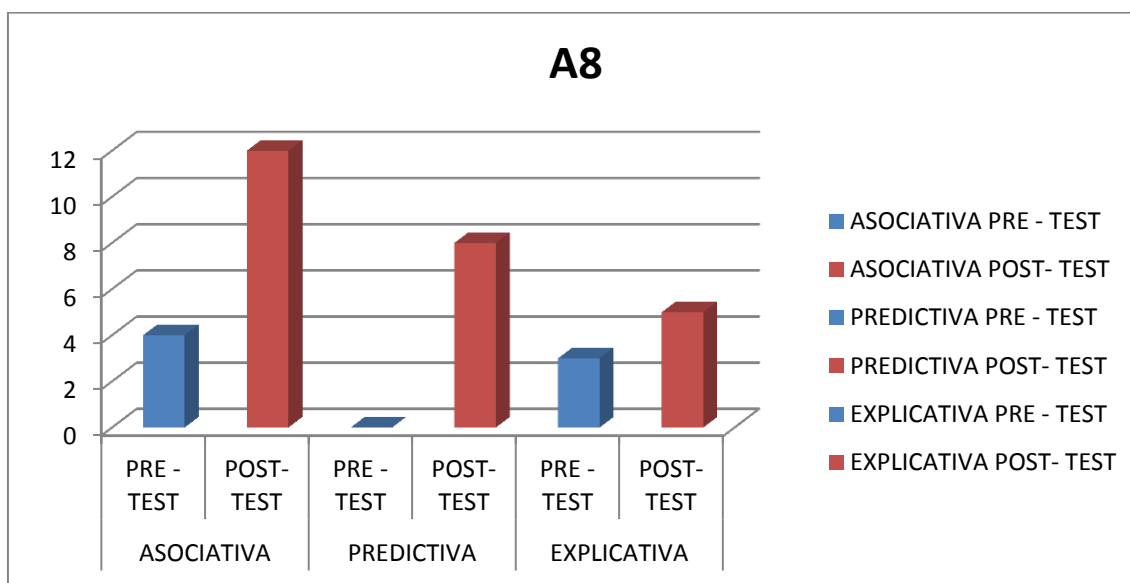
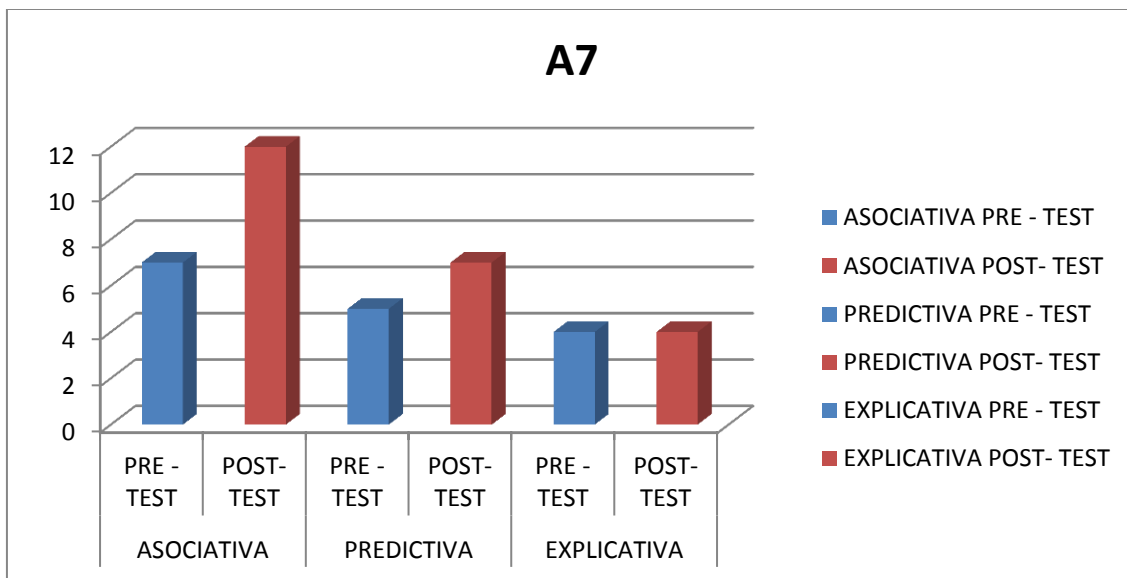


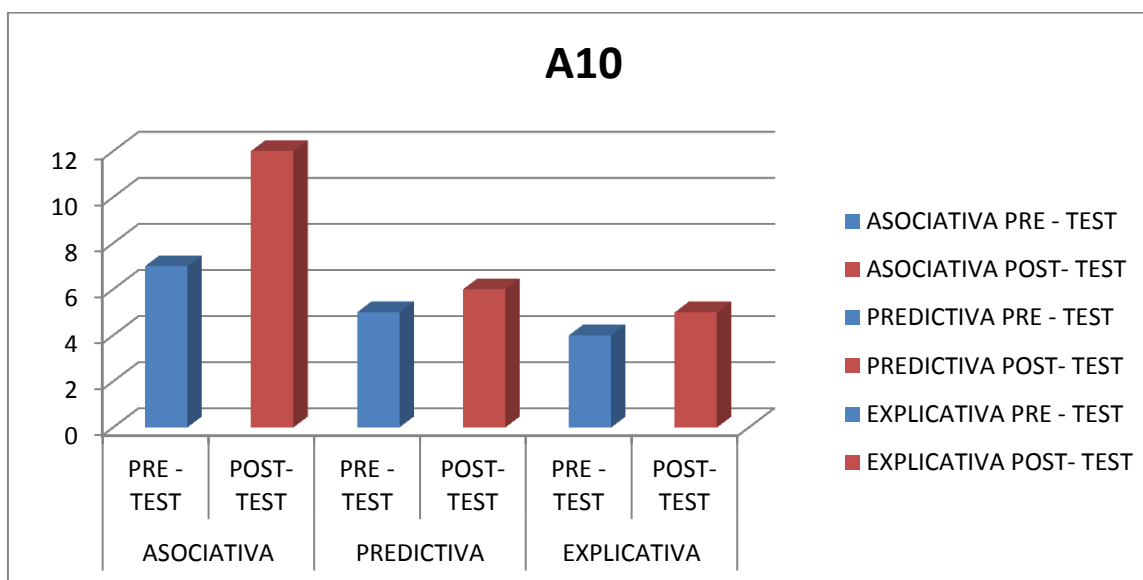
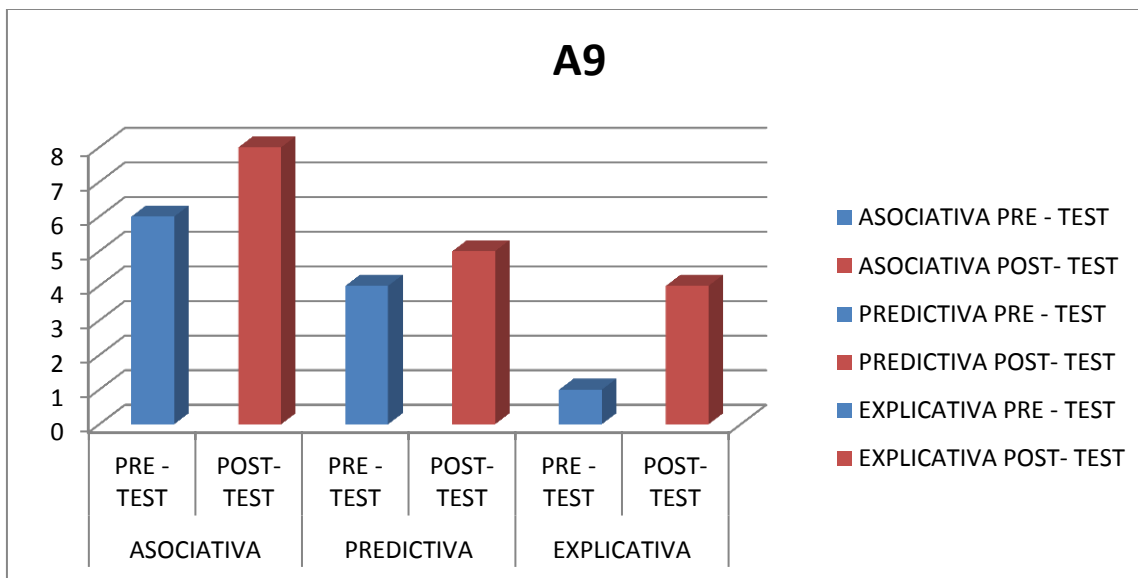
Anexo 2. Análisis individual de pre- test y post- test

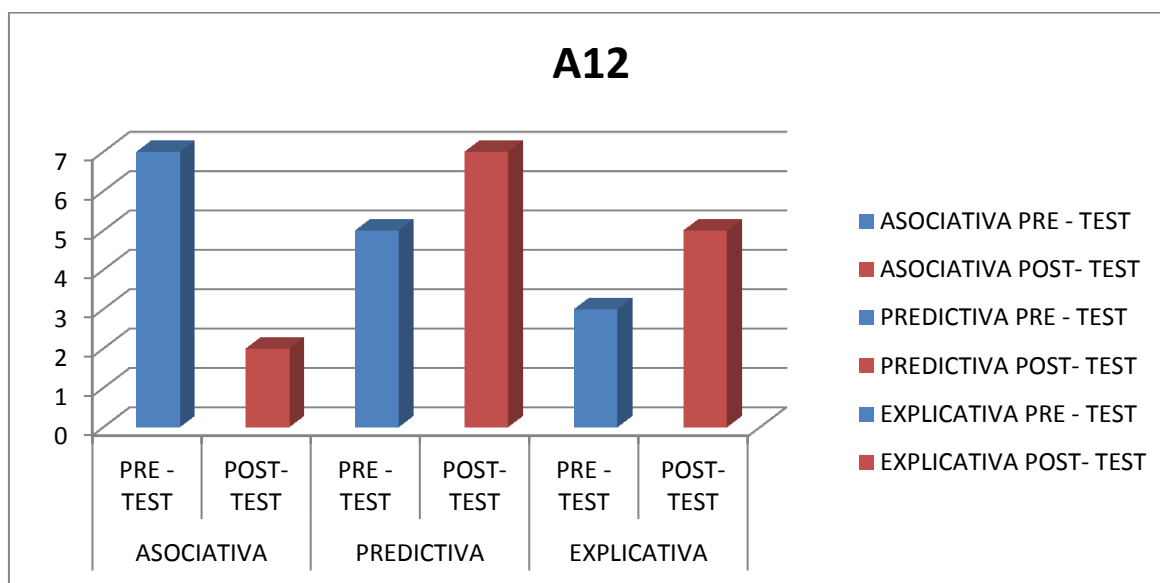
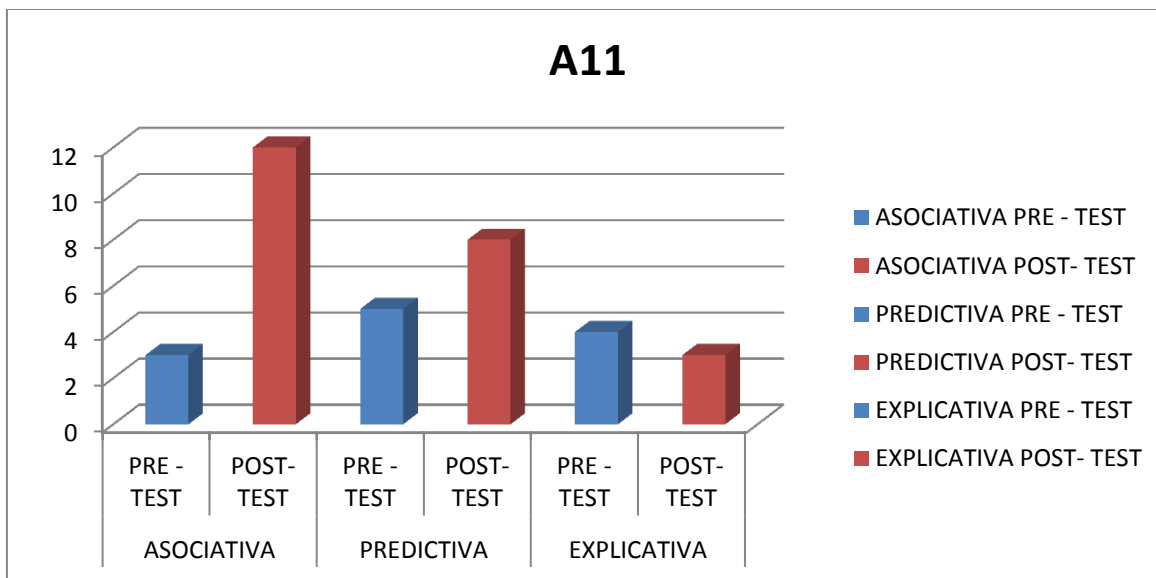




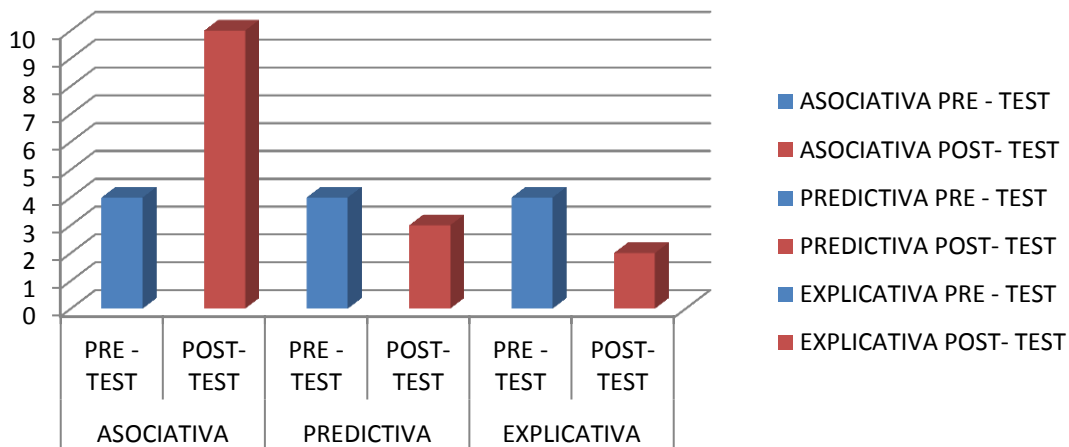




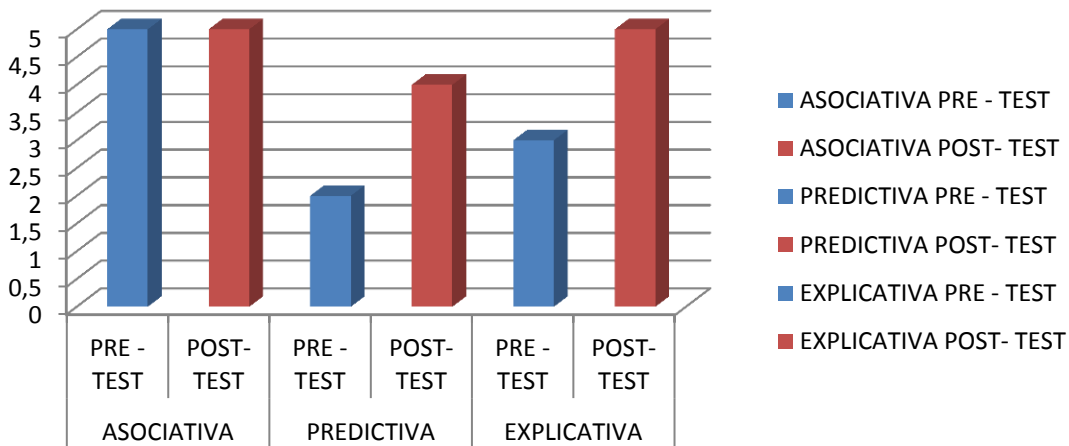


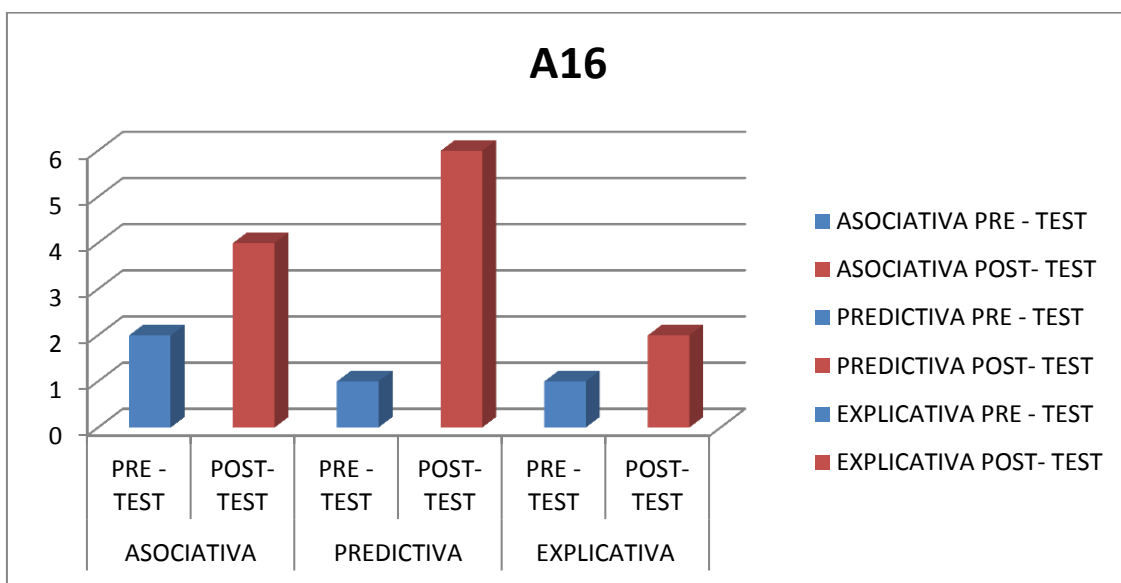
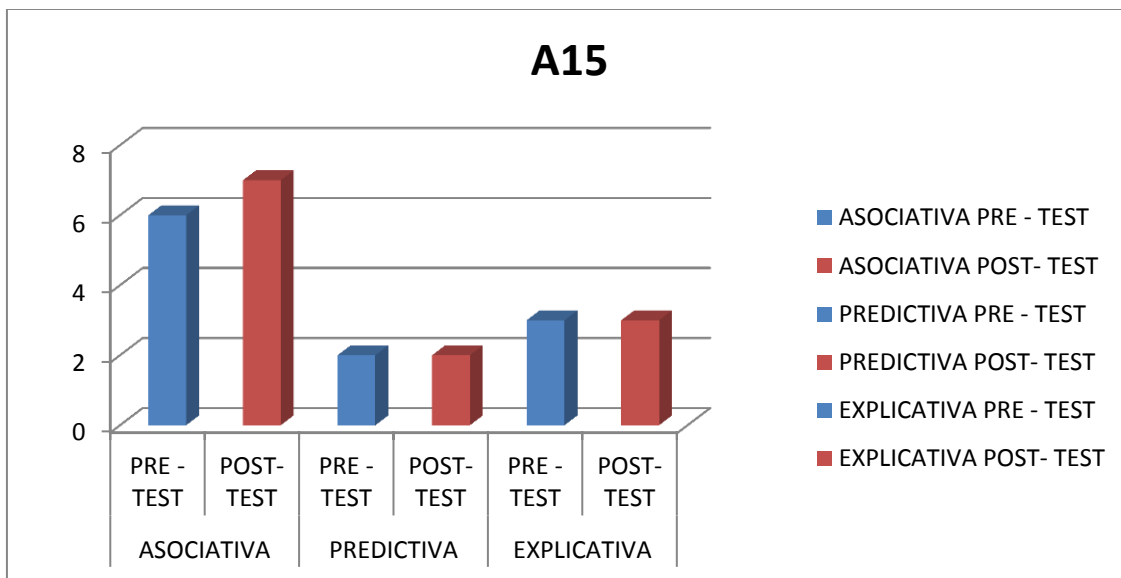


A13



A14





ANALISIS INDIVIDUAL PRE - TEST						
	ASOCIATIVA		PREDICTIVA		EXPLICATIVA	
A1	6	67%	7	100%	2	33%
A2	6	67%	3	43%	1	17%
A3	7	78%	5	71%	4	67%
A4	5	56%	3	43%	4	67%
A5	1	11%	3	43%	4	67%
A6	2	22%	3	43%	2	33%
A7	7	78%	5	71%	4	67%
A8	4	44%	0	0%	3	50%
A9	6	67%	4	57%	1	17%
A10	7	78%	5	71%	4	67%
A11	3	33%	5	71%	4	67%
A12	7	78%	5	71%	3	50%
A13	4	44%	4	57%	4	67%
A14	5	56%	2	29%	3	50%
A15	6	67%	2	29%	3	50%
A16	2	22%	1	14%	1	17%
	Promedio	54%	Promedio	51%	Promedio	49%

POST - TEST						
	ASOCIATIVA		PREDICTIVA		EXPLICATIVA	
A1	10	83%	8	100%	5	100%
A2	4	33%	6	75%	3	60%
A3	6	50%	7	88%	3	60%
A4	7	58%	8	100%	3	60%
A5	4	33%	5	63%	3	60%
A6	5	42%	2	25%	4	80%
A7	12	100%	7	88%	4	80%
A8	12	100%	8	100%	5	100%
A9	8	67%	5	63%	4	80%
A10	12	100%	6	75%	5	100%
A11	12	100%	8	100%	3	60%
A12	2	17%	7	88%	5	100%
A13	10	83%	3	38%	2	40%
A14	5	42%	4	50%	5	100%
A15	7	58%	2	25%	3	60%
A16	4	33%	6	75%	2	40%
	PROMEDIO	63%	PROMEDIO	72%	PROMEDIO	74%

ANÁLISIS GENERAL INDIVIDUAL PRE – TEST Y POST- TEST					
ALUMNO	# ACIERTOS	PRE - TEST	# ACIERTOS	POST - TEST	AVANCE
A1	15	68,18%	21	84,00%	15.8%
A2	10	45,45%	13	52,00%	6.5%
A3	15	68,18%	16	64,00%	-4.2%
A4	12	54,55%	18	72,00%	17.5%
A5	9	40,91%	12	48,00%	7.1%
A6	7	31,82%	11	44,00%	12.2%
A7	18	81,82%	23	92,00%	10.2%
A8	8	36,36%	19	76,00%	39.6%
A9	11	50,00%	16	64,00%	14.0%
A10	16	72,73%	23	92,00%	19.3%
A11	12	54,55%	23	92,00%	37.5%
A12	15	68,18%	14	56,00%	-12.2%
A13	9	40,91%	15	60,00%	19.1%
A14	10	45,45%	14	56,00%	10.5%
A15	11	50,00%	12	48,00%	-2.0%
A16	5	22,73%	13	52,00%	29.3%

Anexo 3. Encuesta MRQ – 2004**CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES**

No hay respuestas correctas ni incorrectas, solamente estamos interesados en sus intereses en la lectura.

Código: _____ Edad: _____

Fecha: _____

Sexo: Hombre Mujer

Para dar sus respuestas, escriba una (X) en una de las opciones que aparecen al frente de cada pregunta.

Preguntas	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. Me gusta ser el mejor al leer.				
2. Me gusta cuando en los libros hay preguntas que me obligan a pensar.				
3. Yo leo para mejorar mis notas.				
4. Si mi profesora enseña algo interesante, quizá lea algo más sobre el tema.				
5. Me gustan libros difíciles y exigentes.				
6. Me gusta una historia o ficción larga y enredada.				
7. Yo sé que voy a alcanzar altas notas mejorando mi lectura.				
8. Si un libro es interesante, no me importan que				

tan difícil es.				
9. Intento dar más respuestas correctas que mis amigos.				
10. Tengo personajes favoritos que me gusta leer.				
11. Yo voy mucho con mi familia a la biblioteca.				
12. Yo imagino las escenas cuando leo.				
13. No me gusta leer cuando las palabras son difíciles.				
14. Me gusta leer libros sobre gente de otros países.				
15. Yo leo bien.				
16. Normalmente aprendo cosas difíciles al leer.				
17. Para mi es importante leer bien.				
18. Mis padres suelen decirme que estoy leyendo bien.				
19. Yo leo para aprender más cosas sobre sujetos que me interesan				
20. Si el proyecto es interesante, yo puedo leer material difícil.				
21. Yo aprendo más por leer, que los demás compañeros de mi clase.				
22. Yo leo cuentos sobre fantasía.				

23. Yo leo porque me lo ordenan.				
24. No me gusta preguntar sobre vocabulario.				
25. Me gusta leer sobre cosas nuevas.				
26. Suelo leerle a mis familiares.				
27. En comparación con otras actividades que hago, leer es importante para mí.				
28. Me gusta cuando mi profesor me dice que leo bien.				
29. Yo leo sobre mis pasatiempos para aprender más sobre ellos.				
30. Me gusta leer sobre misterio.				
31. A mis amigos y a mí nos gusta intercambiar libros para leer.				
32. Los cuentos complicados no son buenos para leer.				
33. Leo muchos cuentos de aventura.				
34. Yo hago el mínimo esfuerzo de leer.				
35. Siento que hago buenos amigos cuando leo un buen libro.				
36. Completar cada tarea de lectura, es importante para mí.				
37. Mis amigos me dicen que soy un buen lector.				
38. Mis notas dan cuenta de cómo me va en la				

lectura.				
39. Me gusta ayudar a mis amigos con la lectura.				
40. No me gusta cuando hay tanta gente en una historia.				
41. Estoy dispuesto a trabajar muy duro para leer mejor que mis amigos.				
42. Suelo leerle a mis padres.				
43. Me gusta recibir cumplidos sobre la manera en que leo.				
44. Es importante ver mi nombre en una lista de buenos lectores.				
45. Hablo con mis amigos sobre lo que estoy leyendo.				
46. Siempre intento terminar mis lecturas a tiempo.				
47. Estoy feliz cuando alguien reconoce mi lectura.				
48. Me gusta contar a mi familia sobre lo que estoy leyendo.				
49. Me gusta ser la única persona que sabe una respuesta de algo que estamos leyendo.				
50. Me intriga saber que nota alcancé en lectura.				
51. Siempre hago mis tareas exactamente como quiere mi profesor.				

52. Me gusta terminar mis lecturas antes que otros estudiantes.				
53. Mis padres me preguntan sobre mis notas en lectura.				

¡Gracias por tu participación!

Anexo 4. Formato de entrevista a docentes

La siguiente entrevista tiene el propósito de indagar sobre las prácticas docentes con respecto al proceso de comprensión lectora de los niños y niñas del grado quinto 2.

1. ¿Qué edad cree que es la más adecuada para desarrollar el proceso de la lectura y la escritura en los niños?
2. Mencione tres actividades que usted realice y considere que estimula la lectura en los niños del grado quinto.
3. ¿Cuáles son los problemas más comunes que presentan los alumnos para comprender los textos?
4. Mencione las ventajas que tiene el desarrollo de un buen desempeño lector en el rendimiento académico de los alumnos
5. ¿Qué práctica pedagógica implementa en sus clases para mejorar la comprensión lectora?
6. ¿Cuáles tipos de texto considera que son más propicios para un mejor desarrollo de la comprensión lectora?
7. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza al momento de evaluar la comprensión lectora en sus alumnos?
8. ¿Cómo logra la generación de inferencias en el proceso lector de sus estudiantes?

Anexo 5. Formato diario de campo

DIARIO DE CAMPO	
Nombre del observador:	
Fecha:	
Lugar:	
Tema:	
Objetivo:	
DESCRIPCION	COMENTARIO

Anexo 6. Formato talleres

TALLERES PEDAGÓGICOS	
NÚMERO DE SESION	
FECHA	
HORA	
LUGAR	
OBJETIVO	
TEMA	
RECURSOS	
INICIO	
DESARROLLO TEMATICO	
EVALUACION	

Anexo 7. Formato de consentimiento informado**DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE DERECHOS DE IMAGEN SOBRE Y DE PROPIEDAD INTELECTUAL OTORGADO A LOS ESTUDIANTES DE MAESTRIA EN EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE MEDELLIN**

Yo, _____, mayor de edad, domiciliado y residenciado en _____, identificado con la cédula de ciudadanía o pasaporte No. _____ de _____, quien actúa en nombre y representación de, _____, identificado con la tarjeta de identidad No. _____ de _____, en su calidad de acudiente, en mi calidad de persona natural cuya imagen de mi hijo será fijada en una fotografías y videos que utilizaran y publicaran los docentes Sandra Medina, Francisco González y Willman Hinestrosa estudiantes de la maestría en educación de la universidad de Medellín, suscribo el presente documento de autorización de uso de derechos de imagen sobre fotografía y video, así como los patrimoniales de autor y derechos conexos, el cual se regirá por las normas legales aplicables y en particular por las siguientes Cláusulas:

PRIMERA – AUTORIZACIÓN: mediante el presente documento autorizo la utilización de los derechos de imagen sobre fotografías y video, así como los derechos patrimoniales de autor (Reproducción, Comunicación Pública, Transformación y Distribución) y derechos conexos a los docentes Sandra Medina, Francisco González y Willman Hinestrosa estudiantes de la maestría en educación de la universidad de Medellín, para incluirlos en fotografías o procedimientos análogos a la fotografía.

SEGUNDA - OBJETO: Por medio del presente escrito, autorizo a los docentes Sandra Medina, Francisco González y Willman Hinestrosa estudiantes de la maestría en educación de la universidad de Medellín para que, de conformidad con las normas internacionales que sobre Propiedad Intelectual sean aplicables, así como bajo las normas vigentes en Colombia, use los derechos de imagen sobre fotografías o procedimientos análogos a la fotografía, así como los derechos de propiedad intelectual y sobre Derechos Conexos que le puedan pertenecer para ser utilizados por los

docentes Sandra Medina, Francisco González y Willman Hinestroza estudiantes de la maestría en educación de la universidad de Medellín. **PARÁGRAFO - ALCANCE DEL OBJETO:** La presente autorización de uso se otorga a los docentes Sandra Medina, Francisco González y Willman Hinestroza estudiantes de la maestría en educación de la universidad de Medellín, para ser utilizada en ediciones impresas y electrónicas, digitales, ópticas y en la Red Internet. **PARÁGRAFO:** Tal uso se realizará por parte de los docentes Sandra Medina, Francisco González y Willman Hinestroza estudiantes de la maestría en educación de la universidad de Medellín, para efectos de su publicación de manera directa, o a través de un tercero que se designe para tal fin.

TERCERA - TERRITORIO: Los derechos aquí Autorizados se dan sin limitación geográfica o territorial alguna.

CUARTA – ALCANCE: La presente autorización se da para formato o soporte material, y se extiende a la utilización en medio óptica, magnética, electrónica, en red, mensajes de datos o similar conocido o por conocer en el futuro.

QUINTA – EXCLUSIVIDAD: La autorización de uso aquí establecida no implica exclusividad en favor de a los docentes Sandra Medina, Francisco González y Willman Hinestroza estudiantes de la maestría en educación de la universidad de Medellín. Por lo tanto me reservo y conservaré el derecho de otorgar directamente, u otorgar a cualquier tercero, autorizaciones de uso similares o en los mismos términos aquí acordados.

Dada en _____, a los ____ () días del mes de _____ del año _____

Firma de la acudiente: _____

Nombre del acudiente: _____

C.C. N° _____ de _____

Nombre del estudiante: _____

Firma del Estudiante: _____