

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO.**

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA  
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR.

**“Propuesta para el uso de la inferencia como una estrategia  
para la Comprensión lectora  
con niños de cuarto grado de primaria”**

**Reporte de Experiencia Profesional.**  
Que para obtener el grado de  
**MAESTRA EN PSICOLOGÍA**

P r e s e n t a

**MAGDALENA SOLÍS ARIAS.**

Directora del Reporte: Dra. Ileana Seda Santana.  
Comité tutorial.

Dra. Gloria Silvia Macotella Flores.  
Mtra. Laura Edna Aragón Borja.  
Dra. Rosa del Carmen Flores Macías.  
Mtra. Susana Eguía Malo.  
Mtra. Aurora González Granados.  
Mtra. Estela Jiménez Hernández.

B

México, D.F. junio 2006.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**A MIS PADRES  
CELIA Y BENJAMÍN.**

Por su amor, confianza e impulso para continuar mis estudios.

**JOVY**

Por su comprensión y paciencia para escuchar los avances.

**ERNESTO Y JOCELYN.**

Por su comprensión y por los dibujos que me elaboraron.



## **AGRADECIMIENTOS.**

**A la Dra. Ileana Seda Santana.**

Por su asesoría y apoyo.

**A la Mtra Susana Eguía Malo.**

Por sus acertados comentarios al final del trabajo.

**Al Mtro. Alejandro Solís Arias  
A la Mtra. Florentina Rea Avalos,  
Al Mtro. Alonso López Mar.**

Por sus valiosos comentarios al final del trabajo.

***A las Dras. de la Residencia en Psicología Escolar.***

**A la Dra. Silvia Macotella Flores, Dra. Guadalupe Acle Tomasini, Dra. Patricia Andrade Palos, Dra. Benilde García Cabrero, Dra. Emily Ito Sugiyama, Dra. Lizbeth Vega Pérez.**

Por compartir sus conocimientos y experiencia para apoyar mi formación profesional.



## Índice

	Pags.
<b>Introducción</b> .....	5
<b>Enseñanza-aprendizaje de la lectura</b> .....	8
<i>Enfoque psicogenético.</i>	
<i>Enfoque cognitivo.</i>	
<i>Enfoque vygotskiano.</i>	
<b>La comprensión lectora. como un proceso interactivo</b> .....	13
<i>Factores que intervienen en la elaboración de las inferencias.</i>	
<i>El papel de las inferencias en la comprensión lectora.</i>	
<i>Tipos de inferencias.</i>	
<i>Estrategias para promover el uso de la inferencia.</i>	
<b>Método</b> .....	23
<i>Participantes.</i>	
<i>Materiales.</i>	
<i>El diseño de la intervención.</i>	
<i>Diagnóstico.</i>	
<b>Desarrollo del taller de lectores</b> .....	29
<i>Inicio.</i>	
<i>Desarrollo.</i>	
<i>Evaluación.</i>	
<b>Discusión</b> .....	51
<b>Conclusiones</b> .....	56
<b>Referencias</b> .....	59
<b>Anexo (El portafolio)</b> .....	61

## ***Introducción.***

La política educativa del Estado planteó mejorar su propuesta a partir de las reformas que iniciaron con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de 1992, perfilada en el Programa de Desarrollo Educativo 1989-1994, (PDE) documento en donde se plantearon las primeras reformas de contenidos y materiales educativos para la educación básica. Posteriormente se propusieron diversos documentos, uno fue el Plan y programas de Educación Primaria 1993, el cual sigue vigente, a partir de este documento se editaron libros para el maestro y libros de texto nacionales para los niños. Posteriormente el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, continuó apoyando las reformas y actualizaciones a las asignaturas.

El programa de español fue de los primeros que se actualizaron su propósito general propone el desarrollo de habilidades básicas de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. (S.E.P, 2000) En esta propuesta se da prioridad a la enseñanza de la lectura y escritura como parte de las necesidades básicas para que los alumnos puedan analizar, planear, evaluar, razonar y comunicar, lo cual les permitirá a los niños el acceso a otros conocimientos. (S.E.P. Plan y Programas 1993)

La estrategia general que implementó la S.E.P., para dar prioridad a la lectura y a la escritura fue el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica (Pronalees) la implantación de este programa permitió a los especialistas hacer revisiones e ir modificando. A partir de los resultados, se elaboró una nueva propuesta del programa de español, programa que sigue vigente hasta el ciclo escolar 2005-2006, basado en el enfoque comunicativo y funcional. Su finalidad es propiciar el desarrollo de competencias comunicativas usando diversas estrategia para comprender la lectura. (S.E.P, 2000)

El programa para la enseñanza del español (SEP, 2000), está organizado en función de cuatro componentes:

- ❖ Expresión oral
- ❖ Lectura
- ❖ Escritura
- ❖ Reflexión sobre la lengua.

En el componente de Lectura se contempla como un aspecto importante la comprensión lectora cuyo objetivo es que los alumnos desarrollen estrategias de lectura que les permitan acercarse a la apropiación de los contenidos de otras asignaturas con menor dificultad, a partir de diferentes estrategias para la

comprensión lectora entre ellas la estrategia de inferencia considerada de alto nivel; porque exige que los niños no repitan lo que está en el texto o que decodifiquen la lectura, sino que el lector tenga un papel importante frente a la lectura. El lector es considerado como un sujeto que construye significados utilizando experiencia previa, predice, selecciona, confirma, hace inferencias sobre lo que ocurrirá o sobre la información ausente o los huecos que dejó el autor, es así como construye un texto paralelo al del autor, paralelo porque el significado no está sólo en el texto, sino que es el resultado progresivo de la construcción e interpretación del mensaje escrito que realiza el lector para poder interactuar con el texto (Anderson y Pearson, 1972; Johnston, 1983; Goodman, 1986; Solé, 1997).

El conocer la propuesta que estaba en los documentos de la SEP, que hacían referencia al desarrollo de la estrategia de inferencia durante toda la educación primaria desde primero hasta sexto grado y el conocer los resultados de un diagnóstico general (ciclo escolar 2001-2002, anterior al de la intervención), sobre comprensión lectora que se realizó en una escuela primaria con el total de su población en donde se encontró que los niños sólo conocían una estrategia de lectura (que era extraer la información textual), propició el interés y la motivación por desarrollar una intervención enfocada en la promoción del uso de la estrategia de inferencia para la comprensión lectora con niños de cuarto grado.

La experiencia obtenida en esta intervención es lo que la autora pretende compartir a través de este reporte académico. Esta intervención se delimitó al cuarto grado de primaria por considerar que los niños tenían un conocimiento más completo sobre la lectura y escritura, además se creyó que por el grado escolar y la edad, los niños tenían una experiencia previa sobre la estructura del cuento. Para la intervención la autora de este reporte se integró al grupo desde el inicio del ciclo escolar como parte del escenario real. Primero realizó una observación directa y posteriormente fue participante, los datos que se obtuvieron de estas observaciones fueron: que los niños no conocían la estrategia de inferencia, tenían creencias muy arraigadas de que sólo había una forma de leer, que era extraer la información textual, así como una falta de motivación hacia la lectura; por lo tanto, las características de la intervención estuvieron determinadas por esos resultados.

La intervención se fundamentó en un enfoque de comprensión lectora interactivo, cuya base está en los paradigmas psicológicos: psicogenético, cognitivo y vigotskyano, Por lo tanto este enfoque concibe a la comprensión lectora como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto derivado de sus experiencias acumuladas y situado en su contexto (Smith, 1990; Anderson y Pearson, 1972), este enfoque permitió considerar el desarrollo cognoscitivo del niño y el uso de sus esquemas, lo que apoyó para indagar qué sucedía realmente en la mente del lector; asimismo se

reconoció la importancia de la experiencia social, escolar y cultural de los niños lectores. Así como la importancia del uso de inferencias, para comprender la lectura, puesto que la inferencia es una estrategia indispensable para la comprensión lectora. Ésta se clasifica de acuerdo a la intención y al momento de lectura.

A partir de los planteamientos teóricos y de las necesidades detectadas en el diagnóstico general y de los datos registrados durante las observaciones directa y participante que llevaron a cabo al inicio del ciclo escolar 2002-2003 se diseñó un “*taller de lectores*” que duraría el ciclo escolar completo. El diseño del taller tuvo como propósito promover el uso de la estrategia de inferencia para la comprensión lectora con niños de cuarto grado de primaria, proponiendo estrategias generales que se fueron desarrollando de acuerdo a las necesidades del grupo. La organización de las acciones fue en equipo, grupal e individual, dependiendo del tipo de inferencia que se estaba trabajando. En cuanto a la evaluación del desempeño se fue desarrollando durante las sesiones para ir retomando los avances y retrocesos en las acciones de los niños y de la Guía (autora de este reporte). Como estrategia, se utilizó el portafolio y el uso de la bitácora. En los anexos de este reporte se presentarán algunas muestras del portafolio grupal.

Las acciones del taller fueron graduadas de acuerdo a las necesidades del grupo, por lo que se inició con la promoción de inferencias predictivas, acompañadas de acciones para motivar a los niños a la lectura. Las actividades para estas acciones fueron recurrentes (es decir que se reafirmaron para asegurar una mayor comprensión), porque era algo nuevo para los niños y se les dificultaba apropiarse pronto de este tipo de inferencias: después se promovió el uso de inferencias contextuales, las cuales también se desarrollaron de manera recurrente, por el nivel de dificultad para los niños y por último se promovió el uso de inferencias retroactivas.

Este reporte de Intervención educativa pretende aportar una visión del proceso que se siguió para alcanzar el propósito de promover el uso de la inferencia para la comprensión lectora, tomando en cuenta las necesidades de los niños. Esta intervención inició desde las acciones realizadas en el programa de residencia en psicología escolar, seminario en el que se fue investigando, reflexionando y construyendo la propuesta para llevarla a cabo en un escenario real. Además pretende despertar el interés de psicólogos educativos, maestros, pedagogos y otros profesionistas para realizar intervenciones educativas en el aula, relacionadas con la comprensión lectora específicamente en uso de la estrategia de inferencia para la comprensión lectora.



## ***El aprendizaje y la enseñanza de la lectura.***

La política educativa de la S. E. P. Secretaria de Educación Pública, planteó reformas en los enfoques de enseñanza, así como en los contenidos y los materiales educativos para educación básica. Estas reformas incluyen una propuesta para la enseñanza del español en donde se proponen cuatro componentes. Uno de ellos es la enseñanza de la lectura.

Sin embargo en las aulas en general no se observó el enfoque propuesto para el componente de lectura. Si bien algunos maestros se interesaban por darle un papel importante a la enseñanza de ese componente, aún parecía que se les dificultaba y a lo que recurrían era a su experiencia, que les había dado resultados. No obstante, algunos sólo hacían actividades de lectura para cumplir con una tarea que la SEP había implementado. Como consecuencia en algunas aulas el cumplimiento de la tarea se encontraba alejado de lo que podría considerarse un enfoque interactivo. (la relación del niño con el texto)

Posiblemente eso sucedía porque los maestros requerían de que se les explicara la importancia de este enfoque, que conocieran los fundamentos psicológicos en los que se apoya el enfoque, es decir los paradigmas psicogenéticos, cognoscitivo y vigotskyano, porque éstos aportan muchos elementos para poder desarrollar una intervención para la promoción del uso de diferentes estrategias para comprender la lectura. Es por eso, que para el desarrollo de la presente intervención, se retomaron estos paradigmas que sirvieron para apoyar a la autora en la promoción del uso de estrategias de inferencia para comprender la lectura.

### **❖ *Paradigma psicogenético.***

El Paradigma psicogenético ha aportado fundamentos teóricos relevantes para el ámbito educativo. Uno de los planteamientos que hace esta teoría es reconocer que hay una interacción entre el sujeto y el objeto, es decir el niño interactúa con el objeto para apropiarse del conocimiento (aprendizaje). Una vez que se apropia lo transforma, pero también el niño transforma sus esquemas de conocimiento y posteriormente los transfiere a otras situaciones. Piaget (1976) plantea, que esa apropiación se va dando durante el desarrollo cognoscitivo del niño que es cuando, el pensamiento del niño organiza y adapta lo que va aprendiendo. La adaptación la define como el equilibrio entre la

asimilación y acomodación. La asimilación entendida como la incorporación de un nuevo elemento a los esquemas de conocimiento existentes y la acomodación se asocia a una reacomodación de los esquemas, lo cual es resultado de esa interacción del niño con la nueva información

Piaget (1976) planteó el desarrollo cognoscitivo del niño en etapas: las cuales están relacionadas con una edad aproximada. La primera es la sensoriomotora, contempla a los niños de 0-2 años; la segunda la preoperatoria de 2-7 años; la tercera de operaciones concretas de 7 a 11 años, esta etapa contempla a los niños en edad escolar, por lo que se consideraron las características propuestas en esta etapa para tomarse en cuenta durante la intervención, las más significativas fueron que: los niños en esta edad tienen mayor capacidad de razonamiento, utilizan conceptos, han conformado estructuras de pensamiento, el cual es reversible aunque concreto, pueden relacionarse de manera colaborativa y cooperativa con otros y pueden atender el punto de vista de los demás. Y la última etapa es la de operaciones formales de 11 años en adelante, se caracteriza porque el pensamiento del niño se vuelve más abstracto.

En cada una de esas etapas los niños elaboran tres tipos de conocimientos cuando interactúan con los objetos. Los conocimientos son: lógico-matemático, físico y social. La apropiación de esos conocimientos depende del proceso de desarrollo del niño; los momentos exactos en que empieza o termina una etapa es diferente en cada niño, depende de la experiencia, porque a partir de ella los niños reconstruyen sus esquemas. Eso explica por qué algunos niños aprenden antes que otros o se apropian de las estrategias de lectura asimilando el nuevo conocimiento de manera activa, lo adaptan y posteriormente lo integran y acomodan a sus esquemas cognoscitivos o estructuras de conocimiento, modificando los anteriores. (Van Dijk & Kintsch, 1989; Johnston, 1978; Anderson & Pearson, 1972).

En este enfoque a la enseñanza se le reconoce como la promoción de acciones; y al maestro como el que diseña y elabora la planeación de su trabajo para buscar y explorar nuevas formas de enseñanza: tomando en cuenta el momento cognoscitivo en que se encuentran sus alumnos, promoviendo el intercambio de puntos de vista, propiciando un clima de respeto, acercando a los niños a la comprensión lectora; considerándolos como constructores de su propio conocimiento y reconstructores de los contenidos escolares. También se considera que el maestro reconozca que el alumno a partir de su experiencia se acerca a conocer el objeto de conocimiento, y que cada vez que se acerca a una parte de ese conocimiento éste se vuelve más complejo y nunca se acaba por conocer totalmente.

En la evaluación los investigadores se interesan más por los procesos de conocimiento e interpretación que logran los niños, por lo que recomiendan

aproximarse más a lo que saben los niños. Los resultados de la evaluación se plantean más como orientaciones que ayuden a los alumnos a reflexionar sobre sus procesos y avances; también para que el maestro valore sus estrategias didácticas.

### ❖ **Paradigma cognoscitivo.**

Este paradigma fue modificando sus postulados. Primero se inició con los trabajos de Piaget y con las aportaciones de Bruner y Ausubel (1973 cit. en Coll) Gagné (1982) y Coll (1991). Estos investigadores se interesaron por conocer el procesamiento de la información y explicar la naturaleza de las representaciones mentales así como determinar el papel que desempeñan en el desarrollo de las acciones desde que ingresa al sistema cognitivo hasta que el sujeto ejecuta una conducta (Hernández, 1998)

Los psicólogos cognoscitivos en el ámbito educativo conciben a la enseñanza como una acción propiciadora de aprendizajes significativos; en donde la función del profesor sería presentar en el aula los contenidos en forma organizada, para que tengan sentido y sean funcionales para sus alumnos, utilizando estrategias didácticas bien estructuradas para lograr un aprendizaje que le sea significativo, motivando a los alumnos para que usen sus conocimientos previos frente a situaciones nuevas, sigan ciertos modelos de aprendizaje para que desarrollen su potencial cognoscitivo (habilidades y estrategias) y se conviertan en aprendices con estrategias, lo cual repercutirá en una mejora en su aprendizaje.

El aprendizaje se define como un proceso de modificación de esquemas que posee el niño, es considerado como el desarrollo de competencias cognoscitivas en donde los niños aprenden a extraer el significado, encauzando su esfuerzo a tareas o demandas dando cuenta de éxitos o fracasos, se les considera activos porque procesan la información y reconocen que poseen competencias cognoscitivas para aprender a leer, escribir y a solucionar problemas. (Johnston, 1978, Anderson & Pearson, 1972).

Los investigadores reconocen que se requiere de ciertas condiciones para que se dé el aprendizaje significativo, tales como:

- Los niños deben tener un papel activo, conocimientos previos y necesitan estar suficientemente motivados para que construyan cognitivamente mediados por su contexto social.
- El maestro debe aprovechar la motivación e interés de los niños, retomando los eventos y acontecimientos que despierten el interés y los motiven.

- El contenido debe tener estructura interna coherente, clara y organizada. y se recomienda relacionarla con los conocimientos previos.

❖ ***Paradigma vigotskyano.***

Las aportaciones de Lev Semiovitch Vigotsky (1979) han sido importantes para la educación. Su teoría parte de premisas tales como:

- Que el niño construye su conocimiento.
- Que su desarrollo está dentro de un contexto social.
- Que aprendizaje es la apropiación del conocimiento.
- Que el lenguaje desempeña un papel importante en el desarrollo de la funciones mentales del niño previas y durante el aprendizaje.

Señala que el niño tiene un papel activo, porque relaciona lo que sabe con los nuevos saberes, construye cognitivamente mediado por su contexto social, porque la cultura moldea los conocimientos, la forma de pensar, así como la forma de resolver problemas. Por lo tanto reconoce que la mente humana es producto de la historia de la persona, sustentó que aprendizaje y desarrollo son indisolubles, porque desde que el niño nace conforman una unidad, en cada niño esa relación puede ser diferente. El aprendizaje se define como un proceso interactivo que contribuye de un modo determinante para potenciar el desarrollo.

La concepción de enseñanza se explica en función de lo que el maestro debe hacer y al maestro se le concibe como un agente cultural, como un mediador que considera la zona de desarrollo próximo del niño, es decir, reconoce la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño que está determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema; y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros compañeros. Vigotsky, (1979). Considera que el niño reconstruye sus saberes, a partir de entremezclar los procesos de construcción personal y la reconstrucción social en colaboración con otros. Le permite a cada niño seguir desarrollando sus procesos mentales superiores, porque esa interacción social favorece el aprendizaje.

Estas aportaciones de Vigotsky (1979) son aplicables para promover el aprendizaje de la lectura. Investigadores como Goodman (1982,1983); Cooper(1993,1999); Palicsar y Brown (cit, en Solé 1997) han retomado este enfoque precisamente para explicar cómo los niños aprenden a leer en forma más eficaz cuando lo hacen en contextos de colaboración e intercambio con sus compañeros, puesto que la interacción social favorece las estrategias de lectura. En cuanto a la evaluación se le considera como una acción dinámica,

que está dirigida para determinar niveles de desarrollo en un proceso y en un contexto; a través de una situación de interacción entre el evaluador y el evaluado.

En conclusión estos paradigmas explican los fundamentos psicológicos que están implícitos en el enfoque interactivo propuesto para la comprensión lectora, lo que permite poder planear y organizar acciones que apoyen una propuesta para la enseñanza y para la promoción del aprendizaje de la comprensión lectora, considerando la experiencia del niño sabiendo que requiere de un tiempo para construir sus esquemas y que esto depende de su desarrollo cognoscitivo y de su experiencia para que su aprendizaje le sea significativo apoyándose de su contexto y de su interacción y colaboración con otros.

## ***La comprensión lectora como proceso interactivo.***

La comprensión lectora ha sido abordada por los investigadores desde diversos enfoques y perspectivas teóricas. Desde una perspectiva tradicional, la lectura era considerada como una decodificación mecánica de las unidades gráficas y sonoras. Su objetivo era que los lectores reconocieran las grafías que componen una palabra, oración o párrafo. Chomsky (1999) desde un enfoque lingüístico, reforzaba la idea de que el significado de la oración estaba en la oración y no en las expectativas del lector. En cuanto a la enseñanza, se fomentaba el desarrollo de habilidades perceptivo motrices porque se pensaba que esto ayudaba a leer y escribir mejor a los niños. La función de la evaluación era considerar a la lectura como un producto.

En otro momento la lectura se planteó como una comprensión literal, en donde la enseñanza demandaba reproducir la información expresada en el texto sin ir más allá. Este tipo de enseñanza prevalece hasta nuestros días. Sin embargo, la comprensión lectora abordada desde una perspectiva psicogenética, cognitiva y social se define como un proceso transaccional e interactivo. Se considera transaccional e interactivo porque, el lector interactúa con el texto cuando construye, interpreta y relaciona la información que el autor le presenta; empleando estrategias para construir el significado antes, durante y después de la lectura, utilizando sus experiencias acumuladas desde su contexto. (Cooper, 1993; Anderson & Pearson, 1972; Goodman, 1986; Smith, 1990; Solé, 1997; Díaz y Hernández, 2000). Asimismo se define como un puente entre la nueva información y la conocida, es decir cuando el lector lee internaliza y acomoda la información en sus esquemas de conocimiento y creencias, lo que le permite construir el significado del texto (Van Dijk y Kintsh, 1989; Johnston, 1978; Anderson & Pearson, 1972).

A partir de estas definiciones se puede observar que ahora la comprensión lectora se concibe de manera diferente, porque en todo momento el lector es activo y hace inferencias. Es decir, construye un modelo mental a partir de sus conocimientos previos y de la nueva información. Los investigadores cognoscitivos han contribuido a caracterizar una forma de entender que sucede en la mente del lector durante la comprensión lectora. Sus aportaciones las plantearon principalmente a partir de la teoría de esquemas. Esta teoría enuncia cómo se utilizan los conocimientos previos almacenados en la memoria; también explica cómo esos conocimientos están organizados a partir de esquemas, que son abstracciones de la estructura del conocimiento, son como rompecabezas teóricos en donde se interrelacionan los conocimientos unos con

otros, son estructuras activas que están determinadas por la experiencia del niño. (Anderson & Pearson, 1972; Rumelhart, cit en Anderson y pearson1984).

Los esquemas permiten asimilar la información a través de los ojos captando elementos gráficos del texto, los cuales son enviados al cerebro para procesar y acomodar la información. La función de los esquemas es ir estructurando esa información y sugerir el tipo de estrategia que el lector deba usar para hacer inferencias, facilita el reconocimiento del orden de los elementos del texto narrativo, permite la reconstrucción de la lectura. (Anderson y Pearson, 1984; Novak, 1988). Se considera que los esquemas son producto de la historia del lector y están relacionados con su desarrollo cognoscitivo, porque si el lector no dispone de ningún esquema en relación con el tema o concepto leído, será más difícil que comprenda y será necesario formarse un nuevo esquema acerca de ese nuevo tema. (Smith, 1990; Anderson & Pearson, 1972; Pearson et al, 1979 cit. en Cooper 1993).

Otras investigaciones proponen que hay tres formas para estructurar esquemas de pensamiento, que sería por acumulación, afinación y reestructuración. En la acumulación se agrega la nueva información a lo que el niño ya conoce, y lo que hace es usar, relacionar o ampliar sus esquemas; la afinación se refiere al llenando de los vacíos del esquema; y la reestructuración se refiere a la información nueva, que no estaba en los esquemas existentes. (Puente, 1989) Con estos aportes teóricos se puede reconocer que la formación de los esquemas, depende de la experiencia que los niños vayan logrando y de su habilidad para procesar la información. Estos fundamentos son los que se retoman para apoyar la enseñanza de la estrategia del uso de inferencias para comprender la lectura.

La comprensión lectora se considera transaccional e interactiva porque hay una interrelación entre el autor, el lector y el texto, dentro de un contexto; los cuales son importantes para poder hacer inferencias. Porque sin inferencias no hay comprensión (Johnston, 1978).

### ***Factores que intervienen en la elaboración de inferencias.***

Los factores que intervienen en la elaboración de inferencias son: las características del lector, las intenciones implícitas y explícitas que plantea el autor, las características del texto y la importancia del contexto.

Los investigadores han resaltado la importancia del autor en la macroestructura del texto porque es ahí, donde exponen sus esquemas a través de las intenciones implícitas y explícitas; los elementos lingüísticos, pragmáticos y pistas o estructuras que le presentan al lector, para que éste pueda construir su modelo de significado.

El lector tiene entonces un papel activo; como sujeto cognoscente. Es decir, utiliza sus recursos cognitivos pertinentes como serían: esquemas, habilidades y estrategias, los cuales va adquiriendo y desarrollando a través de la interacción con los textos y los conocimientos que ha adquirido en su cultura. Estos recursos son los que intervienen para que el niño elabore inferencias al intentar comprender el texto.

Goodman, (1986), apoya el papel del niño lector, explicando que los niños poseen una teoría que van construyendo a partir de lo que observan y de su desarrollo del lenguaje, crean sus percepciones y la forma de cómo entienden el mundo, la manera de cómo lo interpretan e interaccionan con él. Por lo tanto esa teoría se considera dinámica, a partir de ella pueden imaginar, crear, explorar nuevos mundos e inferir. Esto explica el por qué, si todo el grupo lee el mismo texto, la representación que cada niño hace del texto es diferente. No puede ser idéntica, puesto que cada uno construye su modelo de significado del texto a partir de sus conocimientos, de su contexto, de su edad y de su habilidad.

La edad es importante, porque los niños en edad escolar de 10 a 14 años son muy receptivos a nuevas formas, además están entrando en una etapa en donde se están haciendo conscientes de su propio aprendizaje, dominan las habilidades básicas de lectura y escritura; es decir ya poseen un conocimiento sobre su lengua. Son capaces de captar el lenguaje hablado, poseen una agudeza visual y capacidad para diferenciar e integrar un objeto de otro, tienen todo el potencial para comprender la lectura (Smith, 1971; 1988; Nisbet, 1998). En resumen la comprensión de la lectura depende de la competencia, el propósito, actitud, conocimientos previos e interés del niño lector, porque es él, quien establece las relaciones y asociaciones del contenido. Estas relaciones y asociaciones permiten identificar las distintas formas de inferir causa-efecto, espacio y temporalidad; que son características inherentes a los textos narrativos.

Es necesario que el niño conozca cómo hacer uso de estrategias de inferencia que le permitan interactuar con el texto y construir el significado, pero para esto debe estar motivado e interesado, para entender cómo el autor ha estructurado u organizado las ideas, relacionándolas a partir de sus esquemas. Es así como interactúa con el texto y construye su significado. (Goodman y Barken 1980; cit en Pineda, 1999)

El texto narrativo. Es definido como una unidad lingüístico-pragmática que se estructura a partir de la superestructura del texto y organiza las ideas con una secuencia coherente desde una serie de oraciones, que al agruparse conforman párrafos, capítulos y finalmente, las obras completas.



También se define como una unidad semántica llena de espacios, intersticios, que necesita de la participación de cada lector para que resulte coherente. Cada texto surge de la interpretación de su lector, quien para interpretar esa unidad activará necesariamente sus esquemas para la elaboración de inferencias. (Van Dijk, 1989; Cooper, 1993; Dávalos, 2001)

El objetivo más común de este tipo de texto es divertir y en algunos caso dejar una enseñanza moral al lector. Se caracteriza porque se desarrolla en un tiempo y en un espacio o escenario que pueden ser reales o virtuales, tienen una estructura secuencial con principio, desarrollo y final. El principio es donde se detalla como inicia el argumento, se presenta a los personajes y se introduce al escenario. En el desarrollo se desenvuelve la trama; es decir las acciones, las cuales van llevando al lector a través de una serie de episodios en donde se le plantea un problema o enigma, para después acercarse al desenlace y finalmente lleva al lector a una conclusión.

Además es importante reconocer que el texto narrativo introduce una estructura conversacional como en los cuentos, leyendas, novelas y relatos históricos; permite en algunos cuentos o novelas la combinación de otras superestructuras como sería la del texto argumentativo y descriptivo, entre otros. Asimismo se considera que el texto tiene una función cognitiva porque permite activar los esquemas de conocimiento y poder comparar historias, conocer, aprender y disfrutar de los contenidos, activar la imaginación, es así como los lectores establecen sus transacciones con el texto. También se le asigna una función mediadora porque el escritor por medio del contenido puede propiciar emociones: de alegría, tristeza y enojo a través de la comunicación entre dos o más lectores; asimismo por medio de su estructura organizativa, apoya para que los niños lectores puedan elaborar sus inferencias para comprender mejor el texto (Pearson, 1981; Stein y Trabasso, 1982 cit. en Broek; Van Dijk & Kintsch, 1989).

El contexto, es importante para que los niños lectores interaccionen con el texto. Los contextos pueden ser lingüísticos, situacionales y psicológicos. Los primeros se refieren a los elementos gramaticales; los segundos y terceros hacen referencia a los aspectos externos al texto, entre ellos la cultura y los esquemas de conocimiento del lector.

Es así como el autor, el lector, el texto y el contexto son componentes o factores que interactúan durante el proceso de lectura favoreciendo el uso de inferencias para lograr una mejor comprensión lectora.

### ***El papel de las inferencias en la comprensión lectora.***

La inferencia se define como una estrategia que permite comprender la lectura, a través de que el lector activa sus esquemas de conocimiento y los relaciona con la información que lee en el texto. Esto permite que los niños establezcan conexiones entre los diversos elementos del texto, pero además complementa la información ausente o implícita, que no está en el texto. Es decir va más allá de las líneas, lo que constituye un proceso de alto nivel (Anderson & Pearson, 1972; Pearson y Bazaerman, 1998 cit. en Bazerman; 1998; Cooper 1999).

Por otra parte, Johnston, (1983) definió a la inferencia como actos fundamentales de comprensión, porque permite dar sentido a diferentes palabras, unir preposiciones, frases y completar las partes de información ausente en el texto. Es decir, permiten llenar los huecos o espacios que el autor no hizo explícitos y tienen funciones con carácter conector y complementario.

La definición permite observar la variedad de funciones que Johnston, (1983) le da a las inferencias, cada una de esas acciones del lector representan un tipo de inferencia y es así como se abre una infinidad de clasificaciones, dependiendo de lo que desea destacar. Algunas inferencias se consideran que están basadas en el texto y otras en los conocimientos del lector:

Las inferencias basadas en los conocimientos del lector son aquellas que se caracterizan, porque mientras más conozca el lector sobre el tema, más posibilidades tendrá de dar respuestas creativas basadas en sus esquemas, rellenando información, construyendo conocimientos, que el autor pretendió decir, pero no los hizo explícitos. (Graesser, citado por García, 1985) Estas inferencias se pueden generar a partir de la utilización de preguntas y respuestas en donde se le demanda al niño lector una pregunta que deriva de un contenido global del texto por lo que debe ser contestada a partir de los conocimientos sobre el tema y de la macro-estructura del mismo, lo que implica ir más allá de las líneas.

Las inferencias basadas en el texto se caracterizan porque mientras más habilidad tenga el niño lector para utilizar las pistas o claves que el autor dejó en el texto, le permitirá relacionar las ideas del texto y más posibilidades tendrá de elaborar inferencias. Para la enseñanza se propone plantear preguntas que partan del texto, pero que las respuestas, se tengan que inferir a partir de esas pistas o claves que demanden relacionar las ideas para que el autor pueda inferir utilizando las pistas o claves que el autor haya expuesto en su escrito; es decir que realice una lectura entre líneas (Pearson 1981 cit en Long & Graesser 1990).

A partir de lo anterior algunos autores proponen diversas clasificaciones de inferencias; porque tanto en la comprensión entre líneas como más allá de las líneas los lectores hacen inferencias. En ambos se requiere que el niño lector tenga conocimientos del mundo, incluyendo los culturales y los pertinentes a la información presentada en el texto.

Bransford, (1990) explica que la comprensión recurre a dos aspectos que serían la integración y la construcción. En la integración el niño comprende el texto a partir de relacionar las ideas de varios enunciados; esto siempre requiere de hacer inferencias. En la construcción el niño lector debe poner atención en la información derivada del texto para poder hacer sus inferencias, las cuales parten de su experiencia.

A continuación se presenta una breve clasificación del tipo de inferencias que se pueden trabajar con niños de primaria utilizando el texto narrativo. Las mismas fueron seleccionadas para el programa de intervención que se presentará más adelante, el criterio de selección fue considerar las de menor dificultad para iniciar con el uso de esta estrategia.

***Tipos de inferencia.***

Los tipos de inferencias son innumerables, es por eso, que algunos autores han propuesto diversas clasificaciones. Las siguientes fueron las que se propusieron en el programa de intervención, tema de este trabajo, para propiciar que los niños desarrollen habilidades para el uso de inferencias en tres momentos de lectura en el cuarto grado de primaria.

Inferencias	Características
Hacia adelante o de predicción	Se caracterizan porque anticipan la información recurriendo a la memoria a través de la activación de los esquemas y puntos relevantes del texto (el título y las imágenes), lo que permite al niño generar expectativas de los que sucederá. (Solé, 1997; Anderson Pearson, 1972; Cooper, 1993; Broek, 1990)  Son elaboradas también para anticipar la información antes de iniciar un nuevo capítulo que aún no se lee, conectándola con la información ya leída. (Singer, 1988, Broek, 1990).
Inferencias contextuales o de contextualización	Se caracterizan porque los niños lectores infieren la información implícita o ausente, conectando la información del texto, a partir de las pistas que le

	<p>aportan los elementos de tiempo, lugar, personajes y de sus conocimientos del mundo; es así como rellenan la información ausente. Éstas puede ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Las inferencias estatales o de estado. Estas incluyen los estados físicos, emocionales y sociales, se basan en los resultados de las condiciones previas a una acción o evento, dependen de la situación, las características de personalidad del protagonista, los sentimientos, la acción y la actitud.</li> </ul> <p>Además combinan la nueva información con la previa creando un modelo situacional (Broek, 1990; Johnston, 1983).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Los lectores también elaboran inferencias de espacio y de tiempo, son aquellas que unen y construyen una representación de la memoria del texto para darle coherencia a través de las fechas y lugares en donde se realiza la acción. (Graesser y Clark, 1985 cit en Broek, 1990; Turner,1979 cit. en Broek, 1990).</li> <li>❖ Inferir vocabulario en contexto. Se refiere a la comprensión de palabras infiriéndolas a partir del contexto (Nagy, 1990).</li> <li>❖ Las inferencias puente, permiten hacer relaciones a través del uso de conectivos como pronombres, adverbios, adjetivos, los cuales permiten conectar las frases del texto. Contribuyen para dar coherencia al mensaje, se elaboran durante la comprensión (Johnston, 1983; Clark, 1985; Keenan &amp; Golding, 1988; Graesser y Krenz, cit en Graesser 1990).</li> </ul>
<p>Hacia atrás o Retroactivas</p>	<p>Estas inferencias se caracterizan porque permiten relacionar lo ya leído con los conocimientos sobre el tema, pueden ser: de elaboración y de conexión.</p> <p>Las de conexión o conectivas se utilizan cuando los antecedentes no son suficientes o necesarios para la consecuencia, entonces se vinculan al contexto, para</p>

	<p>poder ser inferida la información. (Morrow, 1986; Mckoon &amp; Retcliff, 1986 cit en Graesser 1990)</p> <p>Las de elaboración extraen conclusiones basadas en el conocimiento de lo que falta en el texto, entonces se complementa, recapitula y reconstruye o se elaboran eventos que no están en el texto.</p> <p>Ambas inferencias establecen una coherencia causal, un significado paralelo; es decir, el lector construye su propio desenlace (Anderson y Pearson, 1984; Nichols, 1981 cit, en Broek; 1990: Trabasso &amp; Seperly, 1985 cit, en Broek, 1990).</p>
Evaluativas	Se basan en juicios morales y sociales; dependen del contexto.

### ***Estrategias para promover el uso de inferencia.***

Las estrategias son importantes para apoyar el proceso de apropiación de la comprensión lectora; entendiendo como estrategia de enseñanza de la lectura, el procedimiento o plan de acción, utilizado por la Guía del taller, para promover que los alumnos logren una mejor comprensión lectora. (Nisbet, 1998, Barriga 2000).

Mientras que por estrategias de aprendizaje se entienden los procedimientos o habilidades que los lectores utilizan intencionalmente a partir de sus acciones mentales y de su experiencia para lograr la comprensión del contenido del texto y puede ser a partir de formularse preguntas, de plantearse un propósito que puedan lograr de manera individual y a través de la interacción con otros que saben más. Estas estrategias se ajustan de manera voluntaria, están asociadas a procesos y recursos cognitivos que sirven al niño lector de apoyo para realizar sus tareas intelectuales de comprensión. (Nisbet, 1998, Barriga 2000).

Algunos investigadores para poder proponer estrategias para la comprensión lectora, identificaron las que utilizaban los expertos para procesar la información. Los resultados fueron que los lectores cuando leen utilizan diferentes tipos de inferencias, se plantean preguntas sobre el tema, comprueban su comprensión y toman decisiones adecuadas de sus errores (Pearson, 1990; cit. en Cooper; 1999; Paris, 1991; Palincsar y Brown, 1984 cit, en Solé).

A partir de esas y otras investigaciones han surgido una serie de modelos que apoyan la conducción para promover el uso de estrategias de inferencia para la comprensión lectora. Los modelos de (Holmes, 1983 y Hahn 1985 cit en Cooper), proponen enseñar a los alumnos a realizar inferencias, a partir de que; la Guía, lea más de un párrafo o un texto completo; recurriendo al conocimiento previo que los alumnos tengan del texto, después se les formulan preguntas para que ellos infieran, elaboren hipótesis e identifiquen las palabras claves.

También Baumann (1985; 1990) y Cooper (1993), desarrollaron modelos, parecidos entre sí. Sus modelos están organizados en pasos:

- ⇒ En el primer paso la Guía, inicia a partir de evaluar el conocimiento previo que tiene el niño sobre la estrategia, posteriormente les explica el objetivo y la utilidad de la estrategia.
- ⇒ En el segundo paso, la Guía explica, describe y modela la estrategia a enseñar.
- ⇒ En el siguiente, se propone una práctica guiada, los niños leen un fragmento individualmente o en grupo; con apoyo de la Guía.
- ⇒ Después se propone una práctica individual en donde el estudiante practique independientemente lo aprendido con material nuevo.
- ⇒ Por último se les pide a los alumnos una auto-evaluación y por otra parte el docente utiliza los datos de los trabajos de los niños para evaluar los procesos de comprensión.

Otro modelo importante es el de enseñanza recíproca propuesto por Palincsar y Brown, en su modelo consideran el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. A través de promover una zona de desarrollo próximo en donde el aprendiz internaliza y se apropia de los conocimientos apoyado tanto de sus compañeros como de la Guía o Facilitadora en un contexto social e interactivo en donde integra el aprendizaje guiado y el aprendizaje cooperativo. (Palincsar y Brown 1984 cit. en Díaz 2000) Entre las estrategias que se proponen es enseñar a formular inferencias de predicción, a propiciar que los niños elaboren sus propias preguntas, expresen dudas, aprendan a pedir que se aclaren las dudas por último que resuman el texto para mejorar su construcción del significado. (Singer & Donlan, 1982 cit, en Singer 1990)

A partir de esos modelos surgen trabajos donde se proponen estrategias más específicas para instrumentar la enseñanza de la lectura, las cuales se organizan a partir de estrategias para antes, durante y después de la lectura. (Cooper, 1993 y Solé, 2000)

Las estrategias para antes de la lectura, implican que el niño lector anticipe la información a través de la activación de sus esquemas; realice inferencias de predicción sobre lo que viene a continuación a partir de la información disponible en el título, en las imágenes y en los conocimientos del lector.

- ❖ En este momento de lectura se recomienda, que a los niños se les estimule para que digan en voz alta sus predicciones, razonamientos, y aprendan a justificar en qué se basan para hacerlos. Así mismo implica el establecimiento de un propósito de lectura.

Estrategias durante la lectura. Implican el uso de los conocimientos previos, la utilización de las claves del texto que permiten la elaboración de los diferentes tipos de inferencias para construir el significado del texto (Cooper, 1999).

- ❖ En este momento de lectura las actividades que se pueden realizar es la elaboración de inferencias a través del llenado de huecos localizando pistas implícitas en el texto, así como el esclarecimiento del significado de partes (palabras, frases e ideas), es decir el desarrollo de la lectura entre líneas y más allá de las líneas

Estrategias para después de la lectura implican la utilización de los diferentes tipos de inferencias que tienen que ver con la recapitulación y construcción de la macro-estructura para reconstruir el significado del texto.

- ❖ En este momento de lectura las actividades que se pueden realizar es la construcción o elaboración del final de un cuento o inventar otro final a partir de la experiencia del lector o a partir de relacionar las ideas del texto.

Van Dijk y Kintsch (1983) apoyan el desarrollo de las estrategias para después de la lectura. Ellos plantean la construcción del texto, a partir de los resúmenes y la recapitulación; explican que para elaborarlos se requiere del conocimiento esquemático de la estructura del texto y de los conocimientos del lector.

Es así como esos fundamentos teóricos presentados sirvieron de base para promover el desarrollo de estrategias para que los niños lectores de cuarto grado de primaria desarrollaran habilidades en el uso de la inferencia en distintos momentos de la lectura, usando textos narrativos. A continuación se presenta el método que se utilizó durante la intervención.

## Método.

La intervención educativa se realizó como parte del Programa de Residencia de la Maestría en Psicología Escolar en una escuela primaria, del D. F. en la delegación de Coyoacán. La intervención se dividió en dos fases: **La primera fase** se realizó en el periodo escolar (2001-2002), En esta fase se hizo un diagnóstico general sobre comprensión lectora considerando los 6 grados de educación primaria, cuya población era de 226 alumnos que se distribuía en 9 grupos. El diagnóstico contemplaba dos preguntas que demandaban hacer inferencia para comprender la lectura en ese diagnóstico se encontró que los niños obtuvieron puntajes bajos en esas preguntas, sugiriendo que no usaban estrategias de inferencia para comprender la lectura.

Posterior al diagnóstico se realizó la observación de las actividades enfocadas al componente de lectura en las 9 aulas de la primaria. Después se focalizaron las observaciones de las actividades de lectura en dos grupos de cuarto grado, para tener un panorama de cómo se trabajaba la lectura en esos grados, encontrando una gran variedad de acciones y enfoques para acercar a los niños a la lectura, luego esa observación se convirtió en participante utilizando estrategias para promover la motivación a la lectura. Para esto se recurrió al uso de la computadora como herramienta y también se desarrolló la estrategia para encontrar el significado de palabras, infiriendo a partir del contexto.

La participación de la autora en esa primera fase, sirvió como antecedente fundamental para decidir cuál sería el objetivo de la intervención en la siguiente fase. Asimismo el interés y reto personal que implicaba descubrir cómo promover que los niños se apropiaran de estrategias de inferencia, influyó para plantear el objetivo de la intervención que se realizó en la segunda fase. **La segunda fase** de la intervención se realizó en el siguiente ciclo escolar (2002-2003). El propósito fue promover el uso de inferencias para la comprensión lectora con niños de cuarto grado de educación básica a través de un taller de lectores. Este taller se fundamentó en los enfoques teóricos psicogenético, cognitivo y social relacionados con la comprensión lectora. Asimismo se recuperó la información y la experiencia obtenida en el ciclo escolar anterior.

### ❖ **Participantes:**

Los participantes que se eligieron para esta intervención, fueron 23 niños que conformaban el total de alumnos de un grupo de cuarto grado de primaria. 12 niñas y 11 niños Las características de los integrantes eran que su edad fluctuaba entre 9 a 11 años de edad; asistían a una escuela primaria pública de nivel socioeconómico medio del D. F. La mayoría vivían con la mamá, tíos y



abuelita, siendo esta última realmente la responsable del niño, porque la mamá trabajaba.

❖ **Tiempo.**

El tiempo de las sesiones era de una hora con treinta minutos, con un horario de las 8 a 9,30 a.m., dos veces a la semana durante el ciclo escolar. (Interrupciones al final del mes de abril, mayo y junio)

❖ **Estado físico del aula de cuarto grado.**

Era poco iluminada y ventilada porque junto a ella estaban todas las bancas viejas que tapaban la luz natural y la ventilación. En cuanto al mobiliario se componía de mesas y sillas, 2 pizarrones, una repisa, 2 estantes, escritorio y silla.

❖ **Materiales utilizados en la intervención.**

Pizarrón, gises, hojas tamaño carta, hojas tamaño rotafolio, marcadores, cartulinas, dibujos, carteles, lecturas y preguntas impresas, libros (cuentos infantiles, de terror, novelas, leyendas, libros de texto de español de lecturas cuarto grado).

❖ **Situación de trabajo.**

La situación que se presentó fue que la maestra de grupo no estuvo presente durante todo el ciclo escolar porque se jubiló, ella sólo estuvo tres meses y tomó el papel de observadora. Esto permitió que la autora de este reporte organizará y llevará a cabo el taller de lectores de manera independiente fungiendo como la Guía, que tenía como objetivo acercar a los niños al uso de la estrategia de inferencia.

En cuanto a las sesiones de trabajo éstas se trabajaron de acuerdo a lo que presenta el siguiente cuadro.

<b>Temas</b>	<b>N° de sesiones por tema</b>	<b>Duración de la sesión.</b>
Motivación	6 sesiones	1:30
Inferencias de predicción	22 sesiones	1:30
Inferencias contextuales	22 sesiones	1:30
Inferencias retroactivas	2 sesiones	1:30

### ❖ ***Diseño de intervención.***

La intervención se consideró como un proceso cíclico, que inició con la evaluación diagnóstica, la cual aportó información que permitió conocer las necesidades y los conocimientos que poseían los alumnos. Esa información se retomó para la planeación de la intervención. La planeación consideró las observaciones de las actividades de lectura realizadas en las aulas, encontrando que las actividades que más se desarrollaban promovían un tipo de estrategia de lectura, que era el de comprensión literal, es decir les enseñaban o les demandaban a los niños extraer la información textual del cuento, acciones que se observaron y que eran las que más prevalecían en las aulas fueron:

- Que los niños leían un texto en silencio y contestaban un cuestionario con preguntas que demandaban una respuesta literal. Esto permitió conocer que eran pocas veces las ocasiones que se fomentaba la lectura en silencio, pero cuando se promovía era para utilizar la estrategia para buscar información textual
- Otra actividad fue que la maestra de grupo leía en voz alta y los niños seguían la lectura en silencio, poco trataba de recuperar los comentarios de los niños, por lo que al finalizar ella era la que hacía los comentarios de la lectura
- También había actividades en donde todo el grupo leía en coro, pero en cada signo de puntuación se detenían y luego continuaban la lectura. Otra modalidad era que después de leer en coro, al final comentaban qué decía la lectura. Esto permitió comprobar, que se promovía más la comprensión literal, que sólo se buscaba decodificar el texto para reconocer los signos de puntuación. Además que la lectura oral y en coro eran más utilizadas, probablemente se consideraba que de esta manera se controlaba que todos los niños estuvieran leyendo.
- En otras ocasiones un niño pasaba al frente del grupo, leía en voz alta y sus compañeros leían después de él, en coro. El niño que estaba al frente cometía errores en la lectura para saber si sus compañeros estaban atentos, además lo importante era que los niños observarían el libro, quien no lo hacía, en ese momento se le llamaba la atención. Esto permitió conocer que la importancia estaba centrada en la atención a la actividad y no en la comprensión de la lectura.
- En cuanto a la evaluación, ésta se realizaba a través de una lectura en voz alta tomando en cuenta claridad, entonación y velocidad.

Estas observaciones despertaron más el interés sobre esa situación que estaba visible, y que contradecía lo propuesto en el enfoque de español de la Secretaría de Educación Pública, que contempla a la comprensión lectora como un apartado del componente de lectura. El propósito que propone la SEP, pretende que los alumnos desarrollen gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos e incluyen contenidos como el uso de estrategia de lectura, activación de conocimientos previos, predicción e inferencia. (SEP, Programa Español 2000)

Otra técnica de observación que se empleó fue la entrevista informal con los niños a partir de cuatro preguntas, que permitieran conocer, cuál era el interés o la motivación que tenían ellos hacia la lectura.

Las preguntas fueron:

1. ¿Tienes libros en tu casa, de qué temas?
2. ¿Qué tipo de libros te gusta leer?
3. ¿Por qué lees?
4. ¿Te gusta leerles a otras personas?

Ante las preguntas ¿Por qué lees? Y ¿Qué tipo de libros te gusta leer?. La mayoría de los niños reconocieron que leían poco; porque no les gustaba leer. Otros mencionaron que leían de manera regular, porque solo leían lo que les decían en la escuela; solo dos niños dijeron que leían porque les gustaba divertirse y les interesaba saber de qué trataría la lectura. Sus respuestas y comentarios permitieron identificar la falta de motivación e interés que tenían hacia la lectura porque si bien los niños tenían libros en su casa, sobre temas que a ellos les interesaba y no los leían, entonces es probable que no les motivaba leer.

Estas respuestas permitieron reconocer la temática que a ellos les interesaba (cuentos de terror y los clásicos infantiles), también aportó la idea de qué tipo de cuentos se utilizarían durante la intervención. Además todos comentaron que no les gustaba leer en voz alta, que preferían leer para ellos lo que permitió saber que les interesaba la lectura en silencio.

Otras actividades diagnósticas que permitieron conocer de manera más específica la experiencia que tenían los niños para comprender los textos fueron: primero a través de una lectura en silencio los niños respondieron preguntas que les demandaban extraer de manera textual la información y otra actividad que demandaba elaborar inferencias para comprender la lectura. Estas actividades se realizaron para conocer cómo iniciaban estos grupos. Los resultados que se obtuvieron de la primera actividad fue que los niños comprendían lo que se les solicitaba; lo cual se refleja en sus respuestas; no hubo ningún problema de decodificaciones todos los niños respondieron las preguntas por lo que su actividad fue rápida y la realizaron de manera correcta.

Sin embargo los resultados de la segunda actividad los niños contestaron de manera textual o no contestaron, su explicación fue “las respuestas no estaban en el texto”.

Con la información que aportó el diagnóstico se inició la intervención que se realizó a través de un taller de lectores, en donde se implementaron las siguientes estrategias generales de manera didáctica en tres momentos de lectura antes, durante y después de la lectura.

- Partir de los conocimientos de los niños.
- Explicar el objetivo de la actividad.
- Establecer la motivación.
- Modelar el pensamiento de la Guía para identificar el concepto de inferencia.
- Explicar los tipos de inferencia, a utilizar a partir de los tres momentos de lectura (antes, de predicción), (durante de contexto), y (después, retroactivas).
- Proporcionar a los alumnos una serie de preguntas y reflexiones para promover el uso de inferencias.
- Promover el trabajo grupal, en equipos e individual.

- Partir de lo que saben los niños.

Todas las actividades que se realizaron fueron a partir de los conocimientos de los niños: Siempre se les preguntaba que sabían del tema, e incluso se fueron modificando los tipos de cuentos, considerando la posibilidad de que ellos relacionaran los contenidos del tipo de cuento con su conocimiento previo. Al inicio algunos contenidos resultaron tener un lenguaje demasiado elevado o nuevo para ellos, lo que les dificultaba relacionarlo con lo que sabían.

- Exponer el objetivo de la actividad.

Esta estrategia se consideró en la parte de introducción de la sesión para que los niños supieran qué se trabajaría durante la sesión y esto les permitiera ir elaborando una expectativa de lo que podrían hacer.

- Establecer la motivación.

Esta estrategia se incluyó porque se detectó que a la mayoría de los niños no les gustaba leer; por lo tanto se utilizó casi en todas las sesiones, pero con más frecuencia en las primeras sesiones, para propiciar el interés de los niños por la lectura, creándoles expectativas de lo interesante que podría ser. Algunas de éstas fueron: considerarse un personaje del cuento o descubrir qué contenía el libro, también se organizaron algunas representaciones teatrales con vestuario

y escenografía, se hicieron grabaciones de su lectura y después los niños se escucharon.

- Modelar y explicar el concepto de inferencia.

Se expuso el concepto para que los niños conocieran y comprendieran qué era inferir y para qué lo podían utilizar.

- Explicar los tipos de inferencia, en tres momentos de lectura.

Esta estrategia se trabajó de manera secuencial; en un primer momento, antes de la lectura, se promovió el uso de la estrategia de predicción. Durante la lectura la inferencia de contexto y después de la lectura la retroactiva.

- Proporcionar a los alumnos una serie de preguntas y reflexiones para promover el uso de inferencias.

Se les proporcionaba a los niños una serie de preguntas que les guiaban a realizar sus inferencias de acuerdo al tipo de inferencia.

- Promover el trabajo grupal, en equipos e individual.

La forma de organización se fue modificando durante el taller, dependiendo del objetivo de la sesión. Algunas veces se realizaba de manera grupal para que los niños que ya hacían inferencias expusieran su pensamiento, y esto apoyará el aprendizaje de los niños que aun no las elaboraban. En otras ocasiones de manera individual, para que tomaran su propio tiempo y reflexionaran a partir de las preguntas que se le proporcionaban. En otro momento se requería que participará en equipo. El trabajo en equipo se inició desde enseñarles a trabajar de manera colaborativa, porque los niños no tenían la experiencia de trabajar en equipo. Esta forma de organización fue muy importante, porque los niños compartieron sus conocimientos del mundo y sus conocimientos de cómo elaborar inferencias entre compañeros. De esa manera se apoyaron para realizar inferencias.

La evaluación se planteó como un proceso permanente durante la intervención. En cada sesión del taller se observaba y conversaba con los niños, también se implementó el uso de la bitácora en donde se registraban las observaciones del proceso (avances o retrocesos) que iban logrando los niños para acercarse al uso de inferencias. lo cual iba permitiendo modificar o ampliar actividades que apoyarían a los alumnos para que infirieran antes, durante y después de la lectura. Además se propuso utilizar la estrategia de evaluación por portafolio grupal en donde se coleccionaban muestras presentando los avances o dificultades que los niños iban efectuando, lo que permitió ir modificando o ampliando lo planeado, para apoyar los logros alcanzados por los niños.

## ***Desarrollo de La intervención educativa través del Taller de lectores.***

### **◆ *Inicio del taller.***

El taller se planteó para desarrollarse en el aula desde el principio del ciclo escolar, las estrategias generales se fueron considerando en diferentes momentos del proceso. Éstas se organizaron, tomando la experiencia de los niños. Por lo anterior se decidió, primero promover la motivación de los niños hacia la lectura y posteriormente continuar con la promoción del uso de inferencias.

Entre las actividades que se realizaron para la motivación de la lectura fueron pedirle al niño que leyera el libro de texto de manera individual en voz alta, la cual se grabó y posteriormente hubo una sesión en donde los niños escucharon las lecturas de todos los integrantes del grupo. Esta acción les gustó, porque ellos pudieron escuchar cómo leían y cómo se escuchaba su voz en la grabación. Igualmente despertó el interés sobre qué otras cosas se trabajarían durante el taller.

Posteriormente junto con los niños se seleccionó una lectura y se preparó una representación teatral. Algunos niños voluntarios fueron los personajes principales, y otros fueron los que ayudaron a elaborar el escenario, otros colaboraron como ayudantes y una niña fue la narradora. Esto los motivó mucho e incluso casi al final de ciclo escolar se volvió a representar la obra teatral en el espacio de la biblioteca, su público fueron los niños de diferentes grupos y grados escolares, que asistieron a la hora del recreo.

A continuación, se desarrolló otra actividad para explicarles que ellos sabían leer. Se les pidió que leyeran en silencio y respondieron preguntas que les demandaban extraer una respuesta textual, lo que ocasionó agrado, porque les pareció muy fácil. Después se les explicó que era fácil porque ellos sabían leer de esa manera, pero que había otras formas de leer, en donde se valía utilizar lo que ellos sabían o imaginaban a partir de lo que decía el título o lo que aportaban las imágenes, y que eso era lo que se iba a trabajar durante el año escolar.

Asimismo se hicieron actividades que permitieron observar qué sabían los niños por lo que se trabajó la estructura del texto narrativo sólo a manera de repaso y se continuo con actividades para motivar y promover el uso de inferencias en textos narrativos. Estas actividades también pretendían que la Guía conociera a los niños y que ellos la conocieran a ella y su trabajo.

#### ◆ **Desarrollo del taller.**

Se inició con la introducción al primer tipo de inferencias que fue el uso de Inferencia de predicción, también llamadas hacia adelante. Los niños deberían elaborar sus predicciones a partir de lo implícito del título, de las imágenes y de sus conocimientos. Anticipando la información e infiriendo de qué trataría el texto o de qué trataría el capítulo (Singer, 1988; Cooper, 1999; Solé, 1997; Anderson, 1997; Graesser, citado en García, 1999).

Se inició con este tipo de inferencia tomando en cuenta los niveles de dificultad de las inferencias y la nula experiencia de los niños para utilizar esta estrategia. La promoción se trabajó de manera recurrente, es decir que las actividades se reafirmaban varias veces, utilizando diferentes títulos de cuentos; algunos se leían en una sesión y otros con mayor amplitud en varias sesiones, estos últimos apoyaban la elaboración de inferencias de predicción antes de iniciar la lectura del cuento y antes de cada capítulo. La lectura en algunas sesiones la realizaba la Guía de manera comentada para que los niños se fueran percatando de cómo hacer las inferencias de predicción antes de cada capítulo y en otras sesiones la lectura la realizaban los niños en silencio.

Los cuentos que contenían imágenes se aprovecharon para propiciar la observación e imaginación; se recomendaba a los niños, que a partir de lo que estaban viendo imaginaran qué les querían decir las imágenes. En un inicio los niños decían sólo lo que veían, por lo que se fue modelando cómo inferir a partir de las imágenes, esto permitió que ellos empezaran a desarrollar más su observación para poder imaginar cosas a partir de lo que estaba en las imágenes y de lo que ellos conocían sobre ellas. Esta actividad aumentó la participación de los niños.

Después se les explicó cómo el título, podría aportar información que era necesaria para hacer inferencias de predicción. Por lo que las indicaciones fueron que observarán las imágenes como ellos habían aprendido, que leyeran el título y pensarán de qué podría tratar el tema; Se les guió a través de preguntas como: ¿De qué podrá tratar el cuento?, ¿Qué piensas que va a decir el cuento?, ¿De qué crees que tratará el cuento?, los niños fueron retomando y apropiándose poco a poco de la estrategia y después ellos se hacían las preguntas.

Enseguida se les apoyó haciendo actividades de modelado por parte de la Guía; Durante la estrategia de modelado se les explicaba el objetivo de la actividad y se trataba de establecer la motivación despertando el interés de los niños por la lectura que iban a realizar. Después en voz alta la Guía leía primero el título, luego revisaba si había imágenes y después se preguntaba ¿De qué

tratará el cuento?, ¿Qué pista da este título, para que pueda imaginar de qué podrá tratar el cuento?.

Al principio los niños ayudaban a responder esas preguntas, pero repetían el título de manera textual. Cuando se les decía qué más se puede decir, algunos contestaban nada, otros guardaban silencio. No obstante se les iba aportando información de lo que podía tratar el cuento haciendo evidente que los comentarios de la Guía, surgían de su pensamiento, es decir de lo que sabía de ese tema.

Se planearon varias actividades para apoyar el uso de las inferencias de predicción. Por lo que se buscaron más lecturas de interés para los niños, para que fueran descubriendo cómo hacer sus inferencias de predicción. Que reconocieran que si se equivocaban no pasaba nada. Entonces los niños poco a poco se fueron acercando al uso de este tipo de inferencias.

Sin embargo se encontró el obstáculo de que los niños creían que había solo una forma de acercarse a la lectura, la cual era repetir lo que estaba en el texto. Esta variable fue uno de los motivos por los que los niños se llevaron más tiempo en la apropiación del uso de inferencias, porque ellos no creían y no sabían que podía utilizar sus conocimientos para leer. Esto propició que se modelara varias veces la estrategia, hasta que los niños se fueron apropiando de ella; la apropiación fue todo un proceso, cada uno se acercó a su propio ritmo dependiendo de su experiencia en la lectura y de sus creencias.

El trabajo al principio se organizó de manera grupal para que todos observaran directamente el modelamiento de la Guía, y para que escucharan el pensamiento de sus compañeros, así como la retroalimentación que se les daba. En otro momento los niños trabajaban de manera individual y luego compartían y comentaban sus inferencias de predicción al grupo. Al inicio del taller participaba uno o dos niños presentando sus inferencias, mientras que otros decían: “estoy mal porque no escribí lo mismo que mi compañero”. En ese momento se les pedía que leyeran su escrito, si habían hecho inferencias se les aclaraba que ambos habían hecho inferencias de predicción, pero que cada uno las exponía de manera diferente, que eso estaba bien, porque cada uno tuvo su propio pensamiento.

Este tipo de comentarios aumentaba la seguridad de los niños, lo que produjo un cambio en el aula; porque después la mayoría de los niños quería participar. En la medida en que se fue trabajando este tipo de inferencias los niños poco a poco dejaron de repetir el título de manera textual y empezaron a relacionar sus conocimientos con el título, tomando en cuenta las imágenes para hacer sus inferencias.



Después de cada actividad se evaluaba la participación de los niños; lo cual permitió ir descubriendo los avances que se iban logrando, Algunos niños ya había logrado hacer inferencias de predicción, mientras que otros todavía repetían el título. A continuación se presenta un ejemplo de las actividades que se desarrollaron, después de varias sesiones de trabajar la inferencia de predicción.

(indicación sobre las abreviaturas, cuando está la letra G se refiere a la guía, Na. a una niña, No. a un niño).

<p>Propósito.</p> <p>Que los niños elaboren y utilicen inferencias de predicción para construir el significado del texto, antes de la lectura; recurriendo a la información que le aporta el título y las imágenes.</p> <p>Estrategias de la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partir de los conocimientos de los niños.</li> <li>• Explicar el objetivo de la actividad.</li> <li>• Establecer la motivación.</li> <li>• Explicar y modelar inferencias de predicción, antes de la lectura utilizando el título y las imágenes.</li> <li>• Promover el trabajo grupal.</li> </ul>	
<p>Desarrollo de la actividad.</p> <p>Guía: niños hay que estar atentos, cómodos y en silencio para saber que vamos hacer.</p> <p>G: El objetivo de esta lectura es hacer inferencias de predicción; estas inferencias son importantes porque a partir del título y de lo que sabemos podremos predecir de qué podrá tratar el cuento.</p> <p>G: Antes de leer el cuento lean el título y miren los dibujos, éstos les darán pistas y les ayudarán a predecir de lo que podrá tratar el cuento.</p> <p>Niños: El cuento se llama los buenos vecinos.</p>	<p>Interpretación</p>

<p>G: Ahora vamos a pensar ¿De qué podrá tratar este cuento?.</p> <p>No: De que los vecinos se llevan bien</p> <p>Na: De que son buenos vecinos.</p> <p>G: Alguien más quiere predecir ¿De qué podrá tratar el cuento?.</p> <p>G: En el pizarrón voy a dejar escrito lo que ustedes me dijeron y ahora observen las imágenes o dibujos, ¿Qué información les pueden aportar?</p> <p>No: Que la bruja no se viste como todas.</p> <p>Na: No se viste como bruja, sino como una mujer pobre y que es sucia porque recoge basura.</p> <p>G. Podríamos predecir si el mago es joven o anciano, la pista es su barba blanca, por lo que infiero que es un anciano.</p> <p>G. Ahora vamos a leer, pero ¿para</p>	<p>Retoma el título y lo relaciona con sus conocimientos de lo que significa las palabras los buenos vecinos</p> <p>Esta niña lo que hace es repetir de manera textual el título, es decir no hace ninguna inferencia.</p> <p>A partir de las imágenes infiere quién es la bruja, pero toma en cuenta el vestuario del personaje como una evidencia de que no corresponde con sus conocimientos de cómo se viste una bruja.</p> <p>Otra niña infiere a partir de las imágenes, pero también de su concepto de bruja que no corresponde a la evidencia del vestuario, además infiere que es pobre porque retoma las características higiénicas que se observan en la imagen del personaje y de sus conocimientos o creencias sobre cómo ella percibe a la gente pobre.</p>
--	---

<p>qué vamos a leer?</p> <p>No: Porque nos toca leer ese cuento.</p> <p>No: Porque es bueno leer.</p> <p>G: También podemos leer para saber si nuestras inferencias son ciertas y para conocer algo nuevo.</p> <p>No: Sí, porque cuando me lee mi papá, aprendo cosas.</p> <p>G: Bien, ahora vamos a leer en silencio el cuento.</p> <p>Nota. Se les indica a los niños que cuando terminen de leer levanten su mano para saber quién terminó la lectura. Después de la lectura la Guía les pregunta.</p> <p>G:¿Lo que predijeron antes coincide con lo que leyeron?</p> <p>Na: No, porque yo pensé que se llevaban bien, pero se llevaban mal.</p> <p>No: Yo dije que se llevaban bien; pero eso paso hasta el final.</p> <p>Na: No, yo creí que hacían fiestas, pero estaban peleando, hasta el final fueron amigos.</p> <p>G: Entonces podemos decir que el título reflejaba un deseo que se cumplió hasta el final; pero esto nos permitió darnos cuenta que a veces el título nos sirve para hacer predicciones que nos ayudan a descubrir el contenido del cuento; pero</p>	<p>Hasta este momento todavía el niño sostiene su creencia de que se lee por obligación.</p> <p>Este niño ya reconoce que cuando le leen aprende.</p> <p>Confronta sus predicciones con lo que decía el texto</p> <p>Relaciona sus predicciones con lo que sucedió al final.</p> <p>Reconoce que su inferencia fue equivocada, al confrontar lo leído con su predicción.</p>
---	--

otras veces el autor nos da una pista de lo que será el final, pero también podemos encontrar autores que nos dan pistas falsas en el título.	
---	--

En la sesión anterior se observó que una de las niñas aún repetía de manera textual el título, es decir no hacía ninguna predicción. Mientras que otros niños ya retomaban el título y lo relacionaban con sus conocimientos de lo que significan las palabras “los buenos vecinos”, para hacer su inferencia. Otros empleaban el título como una clave que utilizaban para exponer su experiencia relacionada con los conocimientos que ellos tenían sobre los cuentos infantiles. Sin embargo otros se centraron en las imágenes específicamente en el personaje de la bruja tomando en cuenta el vestuario como una evidencia de que la bruja no se viste como el tipo de bruja que ellos han visto en los cuentos y que la imagen, más bien corresponde a sus conocimientos o creencias sobre como perciben a la gente pobre.

Por último después de la lectura confrontaron sus predicciones con lo que decía el texto, esto permitió que los niños pudieran reflexionar sobre lo que había pasado con sus predicciones y con lo que sucedió al final del cuento. También les permitió a otros niños reconocer que su inferencia de predicción fue equivocada, al confrontarla con lo leído. En esta actividad se observó que la mayoría de los niños participaron utilizando sus conocimientos previos, es por eso que hicieron inferencias de predicción diferentes. Esto permitió explicar que las inferencias de predicción dependen de lo que ellos conozcan sobre el tema; por lo que no todas las respuestas tenían que ser iguales (esta explicación se dio al observar que los niños estaban confundidos y querían saber cuál era la respuesta correcta; porque sus creencias de que todos deben contestar los mismo a partir de lo que dice el cuento aún estaban arraigadas en ese momento, al igual que creer que se leía por obligación; sólo hasta ese momento un niño reconoció que cuando leía aprendía). Del mismo modo se observó una muy buena motivación para realizar la lectura y para participar; Esto fue significativo para continuar el proceso de apropiación del uso de las inferencias.

Por otra parte, de manera simultánea se siguió investigando cómo enseñar el concepto de inferencia, el cual parecía muy difícil de explicar, sin embargo el seguir investigando y consultando lecturas relacionadas con el tema apoyaron la organización de las actividades, para introducir el concepto general de lo que era inferir. Primero se utilizó el apoyo de carteles y de acciones vividas en el aula. Así como retomar las actividades de elaboración de inferencias de predicción y las de observación de las imágenes. Esto facilitó mucho que los

niños se apropiaran del concepto, después de observar estas acciones se reconoció que era más la falta de experiencia de como explicarlo, lo que llevaba a pensar que era difícil.

Después se continuó trabajando la estrategia de predicción, pero ahora los niños reconocían que lo que estaban haciendo era inferir a partir de usar sus conocimientos previos y la clave que les aportaba el título.

El siguiente ejemplo refleja cómo se fue conduciendo la sesión de modelamiento del concepto de inferencia

Concepto de inferencia	
Modelo Cooper propone, que se explique el concepto a partir de situaciones conocidas para los niños, apoyando las conexiones de los esquemas	
Propósito. Promover que los niños se apropien del concepto de inferencia.	
Estrategias. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partir de los conocimientos de los niños.</li> <li>• Explicar el objetivo de la actividad.</li> <li>• Establecer la motivación.</li> <li>• Explicar y modelar el concepto de inferencia</li> <li>• Promover el trabajo grupal</li> </ul>	
Desarrollo de la actividad.	Interpretación
<p>G Hoy vamos a platicar qué es una inferencia y para qué nos sirve cuando leemos.</p> <p>G Vamos a hacer inferencias a través de una lámina y después las haremos utilizando un cuento. Guarden silencio y observen la lámina con el dibujo. Hoy voy a inferir, a partir de lo que vea en la imagen. Recuerdan cómo leímos las fotografías de la Sierra Tarahumara y cuántas cosas supimos que no estaban en la lectura.</p> <p>No. Sí, me gustó mucho.</p> <p>Na. Vimos que las fotos también nos dicen cosas.</p> <p>G. así es, entonces la primera inferencia que vamos a hacer es que hace frío; porque las pistas que me da el dibujo son que los niños tienen bufanda, abrigo y gorro.</p> <p>G. Quién me ayuda a hacer otra inferencia?</p>	

<p>No. también tienen guantes  G. muy bien ¿cuándo usas tú guantes?  No. cuando hace frío  G. ¿Qué otras inferencias podemos hacer del dibujo?.</p> <p>Na. Que los niños tienen suéter.</p> <p>G. muy buena observación ¿Qué inferencias podemos hacer?</p> <p>Na. Se quedó callada.</p> <p>G. Recuerden que el suéter igual que el gorro o la bufanda son las pistas para inferir, ¿Qué?.</p> <p>No. Que hace frío.</p> <p>G. bien, si te das cuenta el suéter nos sirve de pistas para inferir cómo es el clima.</p> <p>Na. Sí  G. para hacer la inferencia ¿qué hizo su compañero?.  Hubo un silencio</p> <p>G. lo que hizo su compañero fue tomar la pista del dibujo que era el suéter y relacionarlo con sus conocimientos previos, que cuando hace frío las personas usan suéter.  Se dan cuenta que podemos saber cosas a partir de las pistas que están ahí, pero también utilizamos lo que sabemos, porque en nuestro pensamiento está la experiencia de usar suéter, guantes o bufanda cuando hace frío.  G. ¡bien!, infiero que va a ser Navidad; Cuales son las pistas que me ayudan para hacer mi inferencia.</p>	<p>Esta niña encuentra una clave que sería el suéter; cuando se le preguntó que inferencia se podía hacer, se desconcertó, porque consideraba que el suéter era la inferencia.</p> <p>después de la explicación otro niño hace la inferencia sobre el clima</p>
---	---

<p>Ns. los focos en los árboles y las piñatas.</p> <p>G. levanten su mano para que cada uno participe.</p> <p>Na. que una señora lleva regalos. G. bien, otra.</p> <p>No. También hay plantas con flores rojas.</p> <p>G ¿Por qué crees que las flores son pistas? Contesta otra niña.</p> <p>Na. Porque esas flores sólo hay cuando va a ser navidad.</p> <p>No. Sí, es verdad, se llaman nochebuena como la Navidad.</p> <p>G. se dan cuenta cómo ustedes también me están ayudando a encontrar pistas para hacer inferencias? G. ahora vamos a inferir ¿qué mes del año será?</p> <p>No. mayo G. ¿porqué crees que sea mayo? No. porque hace mucho frío.</p>	<p>Aquí ya se les está facilitando encontrar las pistas.</p> <p>Reconoce la pista tal vez a partir de su experiencia en recibir o dar regalos.</p> <p>Reconoce la pista como un elemento que ha observado y recuerda que está presente en esa época.</p> <p>Con esta pregunta la niña relaciona sus conocimientos del mundo referentes a esa época navideña y con las flores que observa.</p> <p>Infiere la palabra a partir del contexto utilizando sus conocimientos.</p> <p>Este niño infiere de manera equivocada, pero porque confunde el nombre del mes, pero en realidad pensaba en la época de frío.</p>
---	--

<p>Na. hace mucho frío pero el mes es diciembre, porque la navidad es en diciembre.</p> <p>G. Si la Navidad se festeja el mes de diciembre y en ese mes se adornan las casas y se venden piñatas.</p> <p>G. ¡Muy bien!, lo hicimos muy bien después vamos a ser todos unos expertos.</p> <p>G. Ahora traje otra lámina, para que busquemos las pistas y hagamos inferencias juntos.</p> <p>Nota. con esa nueva lámina fue más fácil los niños pusieron más atención, retomaron las claves para hacer sus inferencias</p> <p>G. ¿Quién quiere participar?</p>	<p>Esta niña lo corrige, infiriendo el mes y explica su respuesta.</p>
<p>Na. Yo, hace calor, porque los niños no tienen suéter.</p>	<p>Infiere a partir de observar la vestimenta del niño; tal vez lo relaciona con la lámina anterior en donde se percibió que hacia frío y las personas usaban sus abrigos y suéteres.</p>
<p>Na. Sí hace calor porque el niño se limpia el sudor.</p>	<p>El sudor es la clave para inferir que hace calor, por lo que está utilizando sus conocimientos del mundo.</p>
<p>Na. Es de día porque hay sol.</p>	<p>El Sol es la clave para determinar que es de día, de igual manera relaciona lo que observa con sus conocimientos del mundo.</p>
<p>No. Ahí siempre hace calor porque hay muchas flores y árboles.</p>	<p>Las flores y árboles son las claves que el niño utiliza así</p>



<p>G. muy bien, así como leímos las imágenes e hicimos inferencias a partir de las pistas que estaban en el cartel, la próxima clase vamos hacer inferencias a partir de las pistas que estén en la lectura. G. Los felicito trabajaron muy bien.</p>	<p>como sus conocimientos del mundo para que infiera que hace calor.</p>
---	--

En la sesión anterior se les explicó cómo se hacían las inferencias, tratando de propiciar que los niños se fueran involucrando, para que la sesión no fuera directiva, sino que hubiera participación por parte de los niños. Este tipo de actividad permitió que en el momento en que los niños tenían dudas se les explicara cómo distinguir las pistas que les podían ayudar a inferir.

Como el caso de la niña que encuentra la clave que sería el suéter y ella consideraba que el suéter era la inferencia, en ese momento se le explicó que el suéter era la clave para inferir el clima. Al parecer en este momento quedó claro cómo inferir, porque a partir de ese momento se les facilitó más encontrar las pistas y a utilizar más la observación.

También recurrieron a sus conocimientos del mundo referentes a esa época navideña, al tipo de flores que se observan en esa época. Un niño infiere de manera equivocada el mes, pero porque confunde el nombre, pero cuando se le preguntó por qué decía eso se observó que en realidad pensaba en la época de frío, una de sus compañeras lo corrigió, infiriendo el mes. Posteriormente, se les presentó otra lámina, para reafirmar el concepto y se les pidió que recordaran cómo se hizo el trabajo con la otra lámina. Ellos iniciaron observando la vestimenta del niño; que no traía suéter, ni abrigo; que había muchas flores, árboles y que el niño estaba sudando; son las claves que retomaron para inferir que hacía calor. Por lo que se observó que estaban usando sus conocimientos del mundo.

A partir de esa sesión, el nivel de dificultad aumentó, porque a través del modelamiento del concepto de inferencia se agregó que los niños aprendieran a reconocer pistas o claves del texto que les ayudaran a inferir cosas que no estaban escritas, pero que el autor consideraba que los lectores podían entender o comprender a partir de utilizar sus conocimientos previos.

A continuación se realizaron otras actividades de manera recurrente. En esas sesiones se inició la promoción de otro tipo de inferencias que se elaboran y

usan durante la lectura, a este tipo de inferencias le llamé contextuales. En la literatura se pueden ubicar como **Inferencia contextual o de contexto**, en éstas se engloban otras inferencias como son las de estado, las de espacio, tiempo, las de inferir el significado de palabras a partir del contexto.

En ese segundo momento de la lectura los niños infirieron la información implícita o ausente, a partir de sus conocimientos del mundo y de las pistas o claves que el autor dejó implícitos en el texto, como son: eventos y situaciones dentro del texto en un espacio y tiempo, las características de personalidad, los sentimientos, acciones y actitudes del protagonista para que los niños lectores puedan llenar los huecos. Estos indicadores permiten a los niños combinar la nueva información con la previa creando su propio modelo; es decir, pueden construir la coherencia del texto, (Mani & Johnson, cit, en Long & Graesser, 1990, Brock, cit, en Long & Graesser, 1990).

El siguiente ejemplo es de una sesión de lectura en silencio, en donde se les facilitó un cuento impreso, las preguntas se colocaron en forma de cartel, las cuales solicitaban a los niños lectores hacer inferencias. También en este momento conjuntamente se fue promoviendo que los niños reflexionaran o recordaran qué habían hecho para hacer su inferencia.

Inferencia contextual	
Modelo de Broek, durante la lectura en el texto narrativo se infieren ideas, eventos, estados.	
Propósito. Que los niños elaboren y utilicen inferencias durante la lectura, identificando las claves o pistas del texto para inferir los rasgos de la personalidad, datos del lugar y tiempo que están implícitos en el texto.	
Estrategias.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partir de los conocimientos de los niños.</li> <li>• Explicar el objetivo de la actividad.</li> <li>• Establecer la motivación.</li> <li>• Proporcionar preguntas para inferir a partir de los elementos del texto: lugar, tiempo, o rasgos del personaje</li> <li>• Promover el trabajo individual y grupal</li> </ul>	
Desarrollo de actividades	Interpretación
<p>Guía. Hola como están, Ns, ¡bien!</p> <p>Guía. ¡Vamos a empezar a trabajar!, así que deben estar atentos y en silencio para que todos puedan escuchar y luego leer.</p>	

<p>Guía. El propósito para el día de hoy es hacer inferencias antes y durante la lectura. El cuento del día de hoy se titula “El burro mañoso”, es un cuento muy bonito, vamos a iniciar para que lo conozcan.</p> <p>Nota. Las preguntas se presentaron en carteles, los cuales se fueron pegando en el salón de clase y el cuento se les entregó impreso.</p> <p>G. Vamos a hacernos esta pregunta ¿De qué creen que va a tratar el texto?</p>	
<p>Na. De un burro muy mañoso que era flojo y que nadie lo quería y se dio cuenta que nadie lo quería y se hizo bueno.</p>	<p>Esta niña hace su inferencia de predicción, retomando el título de manera textual y agregando sus conocimientos, lo cual la lleva a hacer una caracterización del personaje.</p>
<p>Na. Yo pienso que va a tratar de que el burro era así porque no quería cargar nada como los otros burros.</p>	<p>Predice a partir de caracterizar al personaje, utilizando el título como una pista, y lo ubica en un contexto.</p>
<p>No. De un burro que miente o se hace flojo.</p>	<p>Infiere cómo será el personaje utilizando el título como pista.</p>
<p>No. Yo creo que de un niño que no estudiaba o del burro como de Zuhek.</p>	<p>Infiere cómo será el personaje y lo relaciona con su experiencia y conocimientos del mundo.</p>
<p>G. Escribí sus inferencias en estas hojas para recordar qué fue lo que infirieron. Ahora van a leer el cuento que les repartí en silencio y van contestando las preguntas que están en los carteles. (el tiempo fue establecido por el ritmo de ellos)</p>	

<p>G. Muy bien, ahora vamos a compartir las inferencias que cada uno de ustedes realizó, iniciamos con la pregunta que dice: G.¿A qué se refiere el autor cuando dice Las Salinas?, Quién nos dice qué infirió.</p> <p>No. Es el nombre de un pueblo.</p> <p>Na. Un lugar llamado Salinas</p> <p>Na. Salinas es un lugar donde sacaban la sal.</p> <p>G. ¿Cómo supiste que era un lugar donde sacaban la sal?.</p> <p>Na. Porque yo viví en Acapulco y mi abuelito decía voy a las salinas y ahí había sal.</p> <p>No. Donde guardan la sal.</p> <p>G. Muy bien y tú como supiste que era un lugar para guardar sal.</p> <p>No. Porque el burro llevaba costales con sal y venían de ese lugar, entonces pensé que ese lugar se llamaba las salinas porque guardaban la sal.</p> <p>G. Muy bien, se dan cuenta todos infirieron que era un lugar, la mayoría dijo que era el nombre de un pueblo o que así se llamaba el lugar, sólo su compañera había conocido el lugar y sabía que había en las salinas. Nos podemos dar cuenta cómo la experiencia ayudó a su compañera a hacer otro tipo de</p>	<p>Infiere que es un lugar a partir de contexto que le aporta la lectura</p> <p>Infiere que es un lugar que se llama salinas a partir del contexto que le aporta la lectura.</p> <p>Infiere que es un lugar donde había sal, porque relacionó su experiencia de acuerdo a su contexto familiar y del contexto de la lectura.</p> <p>Infiere que es un lugar donde guardan la sal, relaciona la información que le va proporcionando el texto a partir de las claves que va leyendo durante la lectura con su conocimientos previos.</p>
--	---

<p>inferencia. También su compañero realizó su inferencia, ya nos explicó que hizo Él, recurrió a su lectura y relacionó lo que el autor decía más adelante. Retomó como clave, que los costales llevaban sal; y esto le ayudó para hacer su inferencia de que era un lugar donde se guardaba la sal.</p> <p>G. Ahora la siguiente pregunta es: ¿Los burros regresaban al pueblo en la mañana, en la tarde o en la noche?</p> <p>Na. En las tardes porque en la mañana sale el sol y en las tardes se mete.</p> <p>Na. En las tardes porque en el texto decía que regresaba al atardecer.</p> <p>No. En la tarde o en la noche porque decía que se ocultaba el sol.</p> <p>Na. En la tarde porque cuando se va el sol es en la tarde, eso yo lo sé.</p> <p>Na. ¿Qué significa cabizbajo? G. ¿Quién puede inferir qué significa cabizbajo? No. Yo tengo diccionario.</p>	<p>Infiere el tiempo en que ocurrió a partir de su experiencia y de las pistas que da el autor.</p> <p>Infiere el tiempo reconociendo las pistas que el autor incluye en el texto.</p> <p>También infiere el tiempo, pero retoma una pista diferente a la de su compañera</p> <p>Infiere el tiempo retomando otra pista además reconoce que es un conocimiento que posee</p> <p>La niña es la que elabora la pregunta, en ese momento empieza a tratar de hacer ella las preguntas, se les permite e incluso se les apoya para que siga preguntándose y sus</p>
---	---

<p>G. Gracias, pero vamos a inferir la palabra sin consultar el diccionario. Vamos a leer nuevamente, dice caminaba cabizbajo, imaginen cómo caminaba.</p> <p>No. Que camina lento porque estaba triste</p> <p>Na. Lleva la cabeza abajo porque tal vez estaba triste.</p> <p>Nota: esta estrategia de inferir el vocabulario en el contexto, no se planeó, se fue desarrollando durante el taller cuando era necesario saber qué significaba alguna palabra</p> <p>Na. Hacia abajo la cabeza</p> <p>G. bien, ahora quién comenta qué infirió en las siguientes preguntas ¿Por qué creen que disminuyó la carga del burro?.</p> <p>No. Tiraba la sal al río, porque cada vez que se caía se abría el costal y caía la sal.</p> <p>No. Había descansado y despertó con ganas de hacer algo.</p> <p>Na. Porque al caer el costal al agua, la sal salió del costal.</p> <p>Nota. Se recupera lo que habían dicho los niños</p>	<p>compañeros la imiten y puedan poco a poco apropiarse de la estrategia.</p> <p>Estos niños Infieren la palabra en el contexto y caracterizan un estado de ánimo del personaje</p> <p>Infiere la palabra a partir de relacionar la palabra con lo que ella conoce.</p> <p>Infiere a partir de la información que le da el texto y de sus conocimientos.</p> <p>La inferencia la hace recurriendo a su experiencia personal. De cuando se descansa, entonces la carga se puede sentir más ligera.</p> <p>Infiere a partir de la información del texto y sus conocimientos, de lo que puede suceder cuando se cae un costal.</p>
---	---

<p>G. Entonces la sal se cayó porque se abrió el costal en caso de que el costal no se hubiera abierto qué hubiera pasado.</p> <p>No. No se hubiera caído.</p> <p>G. Realizó otra pregunta ¿Quién de ustedes ha puesto sal en el agua?.</p> <p>Na. El otro día a mi se me cayó la sal en la pileta.</p> <p>G. y ¿qué pasó?</p> <p>Na. Se desapareció.</p> <p>Después de ese conocimiento que aporta la niña los demás se quedan pensando.</p> <p>No. Eso no lo sabía, entonces cuando se mojó el costal se deshizo la sal, se va desapareciendo, por eso pesa menos.</p> <p>La Guía observa y capta que algunos niños no lo creen, por eso les pide que hagan el experimento.</p> <p>G. Se dan cuenta, cómo las inferencias que hicieron fueron importantes, y cómo los conocimientos y la experiencia ayudan para inferir el texto, Cada vez que se aprende más, se pueden hacer otras inferencias como lo hizo Alejandro.</p> <p>G. ahora pongan mucha atención a la siguiente pregunta.</p> <p>¿Por qué crees que aumentó la carga del burro?</p> <p>No. Las esponjas absorbieron el agua.</p>	<p>Rehace su inferencia a partir del nuevo conocimiento. Reconoce que no tenía esos conocimientos y elabora una nueva inferencia.</p> <p>Infirió a partir de su experiencia y conocimiento sobre las esponjas y de las</p>
---	--

<p>Na. Porque cuando se mojan las esponjas se llenan de agua y pesan.</p> <p>G. muy bien, se nota que usaron sus conocimientos acerca de las esponjas para poder hacer su inferencia.</p> <p>G. qué les pareció el trabajo de hoy</p> <p>Na. Aprendimos lo de la sal No. Estuvo interesante</p> <p>No. Yo me imaginé que iba a tratar de otra cosa y estuvo bonito el cuento.</p> <p>Na. Hicimos muchas inferencias Na. Si Nora y Ale infirieron lo de las salinas. No. Si por sus conocimientos previos.</p> <p>G. Los felicito trabajaron muy bien el día de hoy.</p>	<p>pistas que le da el cuento.</p> <p>Infirió a partir de lo que decía el texto y de sus conocimientos.</p> <p>Reconoce lo que aprendió</p> <p>Reconoce que cambió su inferencia de predicción</p> <p>Reconocen que hace varias inferencias y que intervienen los conocimientos previos.</p>
---	--

Esta actividad se trabajó primero de manera individual y después de manera grupal este ejemplo corresponde al trabajo grupal que se realizó, después de varias sesiones de trabajar inferencias contextuales. Durante la sesión los niños mostraron interés por hacer inferencias, e incluso se percibió que se divertían y disfrutaban la lectura; también se distinguió en este momento los logros del uso de las inferencias durante la lectura a partir de la evaluación que se iba haciendo de los avances de los niños lectores, quienes en su participación individual era más limitada pero los mismos niños en su participación grupal enriquecían sus comentarios, después de escuchar a otros de sus compañeros e incluso algunos niños que no habían elaborado inferencias en sus escritos individuales, en su participación grupal las hacían.

Se observó en ese momento del taller que los niños hacían sus inferencias de predicción utilizando el título como una pista, ubicándolo en un contexto a partir de integrar sus conocimientos para caracterizar al personaje del que hablaba el título. Otros trataron de hacer su inferencia de predicción de cómo sería el personaje y la relacionaron con su experiencia y conocimientos del mundo. Algunos niños ya reconocían que retomaban el título, pero además agregaban



Se observó en ese momento del taller que los niños hacían sus inferencias de predicción utilizando el título como una pista, ubicándolo en un contexto a partir de integrar sus conocimientos para caracterizar al personaje del que hablaba el título. Otros trataron de hacer su inferencia de predicción de cómo sería el personaje y la relacionaron con su experiencia y conocimientos del mundo. Algunos niños ya reconocían que retomaban el título, pero además agregaban su imaginación, es decir en este momento ya se daban cuenta que no sólo retomaban el título, sino también utilizaban sus conocimientos.

Cuando los niños explicaron cómo había hecho la inferencia de lugar fue interesante observar los diferentes conocimientos que tenían los niños para responder la pregunta, así como de la habilidad de otros niños para relacionar la información que estaba más adelante o para reconocer las claves que estaban en el texto para que pudieran inferir. Como el caso de la niña que vivió en Acapulco aportó al grupo el ejemplo de su experiencia vivida en otro lugar, que le sirvió para inferir y el caso del niño que explicó que utilizó la información que estaba más adelante y le dio la pista de cómo era el lugar.

En cuanto a la inferencia relacionada con el tiempo, fue interesante observar cómo los niños, retomaron diferentes pistas para hacer las inferencias algunas fueron, la palabra atardecer, otros niños, retomaron las palabras que decían que el sol se ocultaba, mientras que otros niños ya reconocían que es un conocimiento que poseen, también se hacían preguntas y plantearon una que los llevó a elaborar una inferencia de vocabulario en contexto. Aunque esta inferencia no se planeó desarrollar durante la intervención, en este momento se aprovechó para explicarla, promoviendo que los niños infirieran la palabra en el contexto, a partir de sus conocimientos.

Para inferir por qué la carga era ligera retomaron su experiencia personal y la información del texto, pero les costó trabajo hasta que una niña explicó su conocimiento previo, comentando que pasó cuando se le cayó la sal en la pileta, lo cual provocó un cambio en la reflexión de los niños y en ese momento algunos rehicieron su inferencia usando el nuevo conocimiento, pero además reconocieron que no tenían esos conocimientos y elaboraron una nueva inferencia. Por lo tanto con la pregunta sobre las esponjas los niños recurrieron a su experiencia y conocimientos previos, también se apoyaron de las pistas que les proporcionó el cuento.

Durante la sesión se permitió socializar de manera grupal, lo que cada niño había trabajado de manera individual, fueron compartiendo las inferencias que habían hecho. Del mismo modo compartieron sus reflexiones sobre lo que habían pensado; esto propició que los niños adquirieran mayor experiencia de cómo se podía ir infiriendo y se percataron de que no todos habían retomado las mismas pistas para inferir. También sirvió para que algunos niños se dieran

cuenta que aún retomaban el título de manera textual. Asimismo para que otros niños que aún no hacían inferencias de contexto observaran cómo sus compañeros pensaban para hacerlas.

Ejemplo de una muestra individual de la sesión anterior.

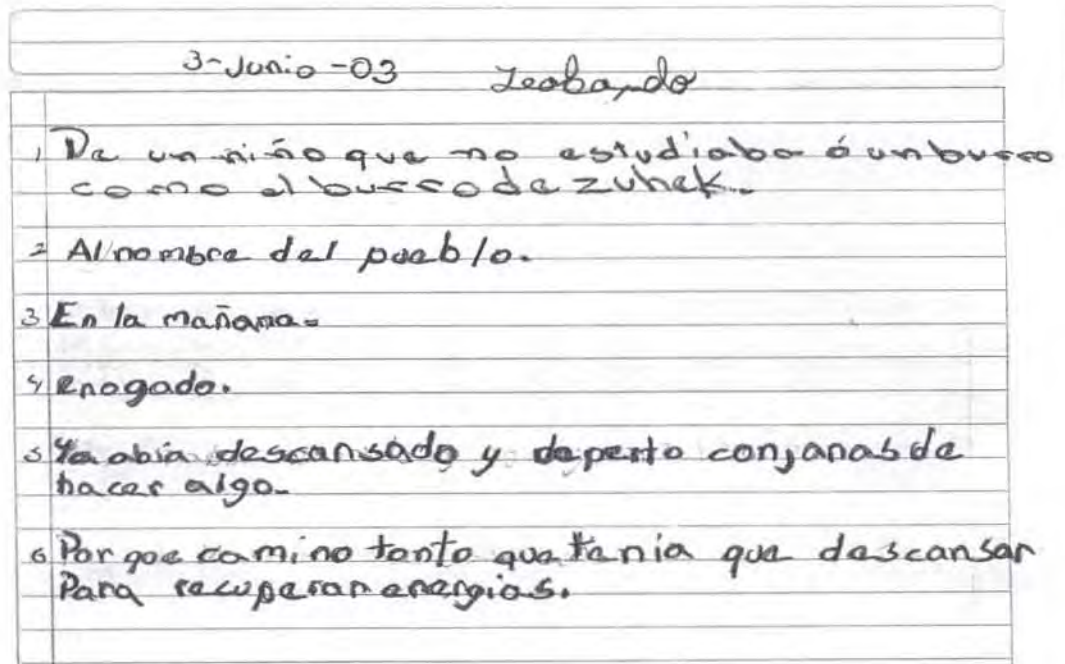


FIG. 1

Posteriormente se promovió el uso de **inferencias retroactivas**, también llamadas hacia atrás. Este tipo de inferencias se propuso para después de la lectura y pueden tener dos funciones una de elaboración y otra de construcción. Los niños deberían elaborar conclusiones basadas en su conocimiento de lo que faltaba en el texto o relacionarlo con la información del texto, para complementar el cuento o recapitular y reconstruir un significado paralelo o construir su propio desenlace estableciendo una relación entre un evento focal y el anterior al texto de manera coherente. (Anderson y Pearson, 1984, Trabasso & Sperry, 1985, cit. en Brock)

En la primera sesión se explicó el tipo de inferencia y los niños junto con la Guía iniciaron la construcción de un final diferente; en la siguiente sesión trabajaron en equipo lo cual fue enriquecedor para todos, porque intercambiaron ideas y entre compañeros se apoyaron; por lo que se logró observar lo expuesto por Vigotsky que entre iguales hay un intercambio que lleva a un aprendizaje social.

### ◆ ***La evaluación del taller.***

Se consideró como un proceso cíclico y permanente que inició con la evaluación diagnóstica, la cual permitió conocer las necesidades de los niños para tomar la decisión de qué se debía planear para intervenir en el aula. Posteriormente, en cada actividad se observaban los avances o retrocesos de los alumnos; lo cual iba permitiendo ir modificando o ampliando las actividades que apoyarán a los alumnos para que infirieran antes, durante y después de la lectura y finalmente considerar en qué proceso estaban los alumnos al término del taller.

Para apoyar este enfoque de evaluación se recurrió a la observación directa y participante, al portafolio y al uso de la bitácora en donde se registraban las observaciones del proceso que iban logrando los niños para acercarse al uso de inferencias. Este recurso permitió comprobar, lo expuesto por los investigadores, de que los niños que tienen más conocimientos sobre el tema, más rápido logran hacer inferencias para comprender el texto. (Johnston, 1978; Goodman, 1986; Paris, 1991; Anderson & Pearson, 1992; Cooper, 1999)

El portafolio grupal entendido como una estrategia de evaluación auténtica porque se basa en una evaluación de desempeños específicos en donde se incluye información que representa a los niños y a la Guía del taller, El portafolio fue un recurso en donde se recogieron las muestras de los niños, así como sus reflexiones. Las muestras aportaron evidencias tanto para conocer el proceso de apropiación del uso de inferencias, como para observar, conocer y analizar qué estaba pasando con cada uno de los niños a partir de lo planeado y lo logrado. (Paris, et al.1994)

Esta estrategia de evaluación permitió comprobar que, para el uso de inferencias era importante e indispensable la experiencia y los conocimientos de los niños sobre el tema de la lectura. Las evaluaciones cotidianas apoyaron para reorganizar las actividades de acuerdo a los avances para seguir promoviendo el uso de las inferencias, también permitieron que los niños percibieran un tipo de lectura diferente y que reconocieran lo que podían hacer para elaborar las inferencias, como el relacionar la información global que le aporta el texto, o el ir más allá el texto.

## Discusión.

A partir de los resultados cualitativos que se obtuvieron en el taller de lectores, se puede observar cómo los niños gradualmente fueron retomando elementos del texto y sus conocimientos para poder inferir. Los avances que los niños lograron probablemente están relacionados con su edad, con su experiencia, con su habilidad para reconocer las claves o pistas o para relacionar la información que poseían; lo cual se ve reflejado en las producciones escritas de los niños y en las observaciones registradas durante el taller.

De manera general se logró que los niños elaboraran y utilizaran las inferencias de predicción, contextuales y retroactivas en tres momentos de lectura (antes, durante y después). En relación, al uso de **inferencias de predicción** todos los niños lograron hacerlas, antes de la lectura de un cuento o antes de un capítulo; aprendieron a utilizar el título y las imágenes como claves así como a recuperar lo que sabían del tema y a plantearlo con seguridad sin temor a ser agredidos, porque lo habían hecho mal.

Sin embargo ese primer acercamiento a una estrategia de lectura, implicaba no sólo que era nuevo para ellos, sino que era diferente a lo que los niños estaban acostumbrados a hacer cuando leían; por lo que fue difícil para ellos aceptar un cambio, puesto que sus creencias eran repetir el título de manera textual y no sabían utilizar las imágenes como una pista para pensar de qué podría tratar el cuento, aunque tenían claro que ellos sabían leer a partir de su concepción de estrategia de lectura.

Después algunos niños manifestaron que no sabían leer; otros que leían bien y dos niñas dijeron ser las mejores. Durante el desarrollo del taller se fue observando una disposición hacia las actividades muy positiva, y los niños que manifestaron que no leían bien fueron los primeros en participar con entusiasmo e Interés. No obstante, a los niños que consideraban ser buenos lectores, les fue más difícil construir inferencias. Esto se puede atribuir a que ellos habían aprendido muy bien a extraer la información textual; lo que les había dado éxito en la escuela.

Cada niño fue cambiando su actitud hacia esta nueva estrategia poco a poco. Al inicio algunas niñas se burlaban de sus compañeros, decían que ellos decían

tonterías, porque lo que decían no estaba en el texto (en ese momento se les

aclaraba que no eran tonterías, sino que sus compañeros expresaban sus conocimientos que tenían sobre el tema y que no estaban escritos en el texto).

En la medida que se avanzaba las niñas primero dejaron de molestar a sus compañeros; lo cual creo un ambiente más seguro para los niños que consideraban que no sabían leer o leían regular. Posteriormente las niñas cuya experiencia era extraer información textual, iniciaron haciendo sus inferencias, pero tratando de que sólo yo las conociera (les fui haciendo evidente que era importante que las compartieran con sus compañeras y compañeros).

Las actividades fueron recurrentes para reafirmar la nueva estrategia que los niños estaban conociendo. La siguiente muestra (FIG. 2) refleja el pensamiento de una niña. De cómo en ese momento reconoce que para hacer inferencias de predicción requiere de utilizar el título y su imaginación o pensamiento.

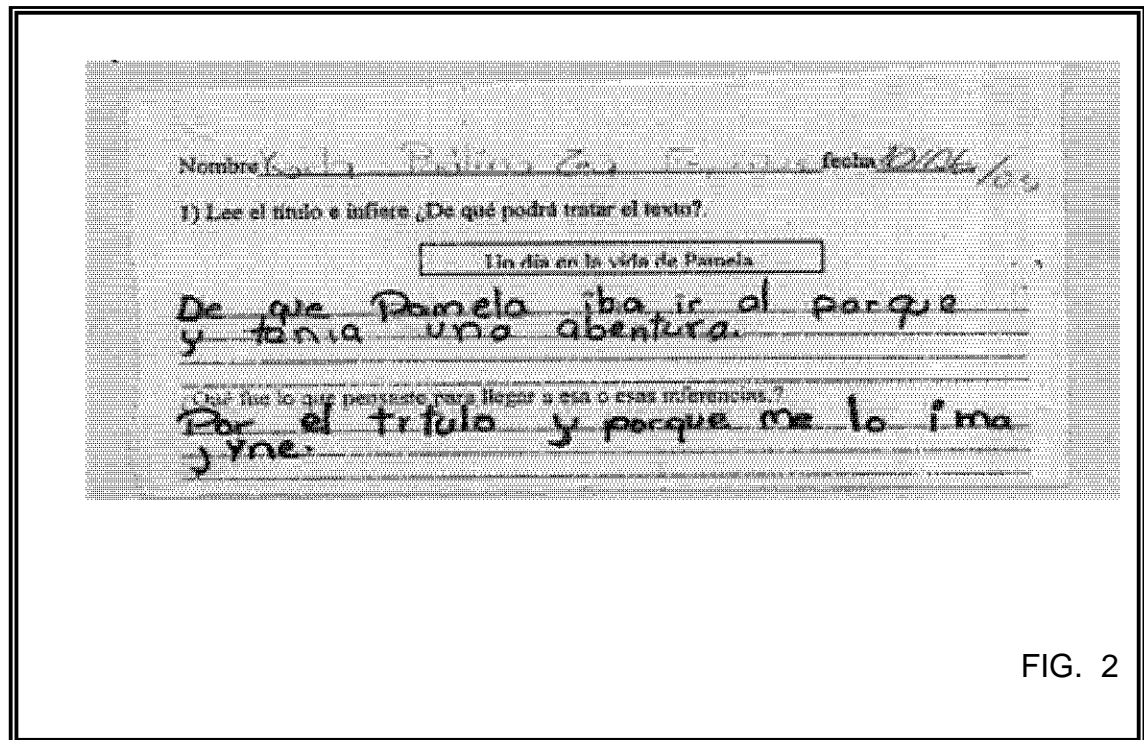


FIG. 2

Cabe señalar que la inferencia contextual se les dificultó más que las otras, al final de la intervención algunos niños, aún continuaban con la dificultad para usar este tipo de estrategia de inferencia. No obstante, se observó que la edad y la habilidad en la lectura pudieron haber influido en el uso de estrategias para

construir significados (Baker y Brown, 1981, 1984 cit, en Mayor; Goodman y Burke 1980 cit en Goodman, 1986).

Sin embargo la mayoría de los niños, se podría decir que un 90% lograron hacer inferencias de contexto, supieron relacionar sus conocimientos previos con la información que le aporta el texto. También aprendieron a reconocer las pistas o claves que el autor planteaba en su escrito para que los lectores las utilizaran para inferir lo que no estaba dicho o para llenar los huecos. Asimismo empezaban a distinguir cuando una pregunta puede llevarlos a hacer inferencias o cuando los lleva a encontrar la información que está en el texto.

No todos los niños se acercaron de la misma manera o al mismo tiempo, al uso de inferencias contextuales. Cada niño tuvo su propio proceso, esto es precisamente lo que Goodman (1986) planteó que cada niño hace su propia transacción con el texto; porque interactúa con él de manera diferente a partir de sus esquemas de conocimiento. Por ejemplo: algunos niños proponían preguntas; mientras que otros podían reconocer cuando una pregunta los llevaba a hacer inferencias o cuando la pregunta pedía información que podían encontrar en el texto.

En el siguiente cuadro se presenta un momento de las reflexiones de los niños, en donde ellos plantean sus preguntas y ellos se corrigen. Es así como poco a poco fueron elaborando sus inferencias sin la intervención de la Guía, es decir gradualmente los niños fueron logrando una práctica independiente (Baumann, 1985; Brown y Palinscar, 1984; cit, en Solé, 1997; Cooper, 1999; Solé 2000).

<p>No. ¿Cuánto tiempo tardó en llegar el autobús?.</p> <p>No. Esa no se puede hacer inferencia, porque la respuesta está en el texto</p> <p>G. Muy bien, nos puedes señalar donde está la respuesta en el texto.</p> <p>No. Sí, (pasó y subrayó en la lámina donde estaba la respuesta).</p>	<p>Esta pregunta es corregida por uno de los niños y hace evidente que la respuesta es literal, es decir distingue entre cuando es una pregunta que la respuesta es literal y cuando la respuesta se infiere.</p>
--	---

<p>No. Ana miro su reloj, ¿Qué hora era?  Ns. No es inferencia porque la respuesta está en el texto.  Na. Paso a subrayar donde está la respuesta.</p>	<p>Con la observación anterior los niños se ponen más atentos y en esta pregunta. En coro los niños responden; La respuesta también está en el texto.</p>
--	---

Con este ejemplo se puede observar cómo los niños ya consideraban que no sólo había una forma de leer, sino que había otras formas. Una era repetir lo que decía el texto y otra era inferir lo que decía el texto. (leer sobre las líneas y leer más allá de las líneas).

Este tipo de inferencias se desarrolló de manera recurrente, porque en las actividades del taller los niños iban reflexionando e iban avanzando, pero aún existían sus creencias arraigadas en una estrategia de lectura que les demandaba repetir la información textual. Por lo que algunas veces hacían inferencias pero aún no se percataban de qué estaban infiriendo; cuando les preguntaba qué habían hecho para inferir, decían que habían sacado la información del texto. En ese momento se les pedía que indicaran el lugar donde estaba la información y lo que leían era la clave o pista. Éste fue un paso antes para que ellos reconocieran que estaban haciendo sus inferencias, entonces se aprovechaba para demostrarles que lo que decían no estaba en el texto, sino que retomaban sus conocimientos previos y las pistas del texto.

Sin embargo algunas veces parecía que los niños ya utilizaban las inferencias contextuales, lo cual se observaba en su participación individual y grupal, pero para la siguiente sesión algunos niños ya no recordaban cómo habían hecho sus inferencias sobre la lectura, entonces se optó que las actividades fueran recurrentes para que los niños fueran reafirmando lo aprendido y adquiriendo más experiencia en el uso de estas inferencias, y para que se fueran percatando que lo que estaba en el texto eran pistas que los apoyaban para que realmente infirieran.

En cada actividad leían cuentos diferentes. Solo dos lecturas se repitieron y se observó un cambio en la participación de los niños, ellos tenían información y conocimientos sobre el tema. Además tenían más elementos para distinguir las pistas; por lo que los niños participaron haciendo inferencias (el tiempo entre la primera lectura y la segunda fueron varios meses después, esto no fue planeado, sino que fue a consecuencia de que se tuvo que acudir al grupo un día no programado y acababan de leer la lectura que se había trabajado meses anteriores, por lo que se aprovechó para hacer preguntas que los llevarán a inferir).

A dos niñas les llevó mucho tiempo elaborar inferencias predictivas y no lograron hacer las contextuales e insistían en su experiencia de que la

información la debían obtener tal como estaba en el texto por lo que les costaba mucho trabajo reconocer qué sabían del tema. Sin embargo estas niñas al final de la intervención empezaban a tratar de inventar la información porque empezaban a descubrir que inferir no era repetir lo que estaba en el texto; sino algo que estaba más allá, aunque lo que ellas escribían aún no tenía coherencia con el cuento. Esto permitió saber que estaban iniciando un nuevo proceso, que se estaban percatado que existían otras formas de acercarse a la lectura.

En cuanto a las inferencias retroactivas, todos los niños infirieron lo que podía pasar al final de un cuento o reconstruir un final diferente, siguiendo su propio desenlace de manera coherente. Aunque este tipo de inferencia se trabajo sólo en dos sesiones, la experiencia en las otras inferencias y el que las actividades fueron en equipo, permitió que entre compañeros se apoyaran y probablemente eso influyó para que todos de manera colaborativa inventaran un final diferente.

Con respecto a la motivación, se buscaba mantenerla seleccionando cuentos de interés para los niños, se proponían actividades diferentes en cada sesión; al parecer funcionó porque se pudo ir observando un cambio de actitud e interés de los niños hacia la lectura. Ese cambio se observó a través de manifestaciones, tales como: que los niños asistían diariamente a la biblioteca escolar a la hora del recreo para leer por placer.

Otra manifestación era que ellos pedían a la Guía sus libros prestados o los niños con más posibilidades económicas compraban los libros, que se leían en clase; lo que indicó un cambio de actitud, de acuerdo a lo que habían expresado en la entrevista informal al iniciar el año escolar, que no les gustaba leer y que leían por obligación lo de la escuela.

Este cambio probablemente sucedió porque los niños estaban aprendiendo el uso de una estrategia diferente y descubrieron que sus conocimientos y experiencia que habían adquirido desde pequeños eran importantes para comprender lo que el autor quería decir en su escrito. Entonces lo que leían empezaba a tener un sentido o significado que los acercaba más hacia la lectura (Díaz y Hernández, 2000; Pearson cit. en García, 1985; Cooper, 1999;).

En conclusión la intervención educativa a través del taller de lectores logró su objetivo que fue la promoción del uso de inferencias como una estrategia para la comprensión lectora, al final de la intervención los niños tenían información de qué había otra forma de acercarse a la lectura, la mayoría de ellos podían explicar que habían hecho para hacer su inferencia; cuándo se les preguntaba cómo las habían elaborado, decían pensé, lo saqué de mi pensamiento, de mis conocimientos; de las pistas del cuento. Estas respuestas permitieron reconocer que los niños habían cambiado.



## Conclusiones.

El objetivo de este trabajo fue promover el uso de estrategias de inferencia para comprender la lectura desde una perspectiva psicogenética, cognitiva y social, partiendo de que la comprensión lectora es un proceso interactivo en donde el significado del texto no sólo está en el texto, sino también en los conocimientos del lector y de su contexto. En este sentido las habilidades y recursos son diferentes en cada lector y el tipo de inferencias que realiza también pueden ser diferentes. Este enfoque permitió descubrir las investigaciones y clasificaciones que los investigadores han aportado para el logro de aprendizajes y conocimientos relacionados con los diferentes tipos de inferencias de acuerdo a la intención de uso que el lector le va dando.

Se aprendió que los niños pueden hacer inferencias cuando leen las imágenes desde antes del preescolar; sin embargo hay inferencias que requieren que los niños tengan más información en sus esquemas de conocimiento, y que tengan un conocimiento más completo de la lectura y escritura. Para que puedan usar la inferencia como una estrategia para comprender el cuento o cualquier otro texto. Para promover el uso de esta estrategia se recurrió a planear un taller de lectores en donde se dedicara un tiempo dentro del aula a la lectura de textos narrativos.

Para el desarrollo del taller se recurrió a una nueva búsqueda de información, por un lado se buscó información que aportara elementos para organizarlo. Después de revisar algunos materiales se organizó el taller a partir de tres momentos de lectura; en el primer momento, antes de la lectura se promovió el uso de la **inferencia de predicción** en donde los niños utilizaban el título y las imágenes como claves para poder inferir de qué trataría el cuento. En el segundo momento, que era durante la lectura se promovió las **inferencias de contexto** en donde el niño tenía que buscar las pistas que aportaba el texto para inferir información que estaba más allá del texto y en el tercer momento, después de la lectura se promovió las **inferencias retroactivas** en donde los niños tenían que utilizar la información del texto para construir o complementar un final diferente. Esas actividades se desarrollaron en el aula de manera grupal, en equipo e individual, de acuerdo a las necesidades del grupo, además se buscaba que fueran de interés para los niños, para que ellos tuvieran una actitud favorable hacia la actividad.

En este taller además se aprendió a observar y conocer los niveles de dificultad de cada niño, a reconocer qué sabían los niños, a reconocer e interpretar los errores de los niños; porque antes sólo se veía lo que los niños no aprendían, pero ahora se puede distinguir qué quisieron decir, reconocer que cada niño aprende a su propio ritmo de acuerdo a sus habilidades y conocimientos previos, observar en qué momento del proceso están, observar como los niños se iban apropiando de una nueva forma de trabajo retomando los errores como un indicador, para buscar

nuevas formas para explicar o desarrollar el trabajo y para observar el pensamiento del niño reconociendo sus conocimientos y creencias.

Reconocer que el escenario educativo podía cambiar y que se debían tomar decisiones, buscar alternativas o soluciones en el momento en que se requería e ir modificando acciones de acuerdo a los resultados que se iban encontrando, así como recurrir a diferentes recursos para explicar cada tipo de inferencia, porque cada una requiere de un tratamiento diferente, por ejemplo cuando los niños elaboraban inferencias, pero para la siguiente clase ya no recordaban cómo las habían elaborado, entonces se decidió hacer un repaso para que recordarán como habían trabajado en la sesión anterior. Tratando de lograr un cambio en sus creencias para que se apropiaran del nuevo conocimiento y lo acomodaran y adaptaran a sus esquemas.-

Las implicaciones que se tuvieron para promover el uso de inferencias con los niños fueron significativas. Una de ellas fue el desconocimiento que tenían los niños de cómo usar sus conocimientos previos para comprender la lectura, por lo que se promovió la importancia del uso para que pudieran inferir, otra fue la dificultad que los niños presentaron para reconocer las pistas que les podían aportar información para inferir, por lo que se hicieron varias actividades para reconocer las pistas, otra implicación fue la creencia de los niños con relación al uso de una sola estrategia de lectura; lo cual los llevaba a tener una creencia muy firme de que leer era extraer la información textual del cuento, esto prolongó el tiempo de apropiación de la estrategia de inferencia.

Otras implicaciones fueron que la Guía no tenía la experiencia de haber trabajado frente a grupo en el nivel de primaria; no haber sido Guía para la enseñanza de estrategias de inferencia para la comprensión lectora; tener un concepto muy general de lo que era hacer inferencias para comprender la lectura. Por otra parte el tiempo en el aula fue limitado, para el desarrollo de las actividades porque hubo varias interrupciones, por acciones de la escuela como eran los ensayos y festivales lo cual disminuyó el tiempo del taller; ésta fue una de las causas por lo que al final sólo se dedicaron dos sesiones a las inferencias retroactivas, mientras que para las de contexto y de predicción fueron veintidós de cada una.

Una aportación que ofrece este reporte de investigación a los psicólogos educativos, pedagogos, maestros y otros profesionistas interesados en promover el uso de inferencias para la comprensión lectora es que, este trabajo explica cómo llevar a cabo las acciones; lo que no es muy común encontrar en la literatura. En el cómo se incluyen ideas que pueden retomarse o ampliarse; entre ellas un enfoque interactivo en donde el niño lector no sea un reproductor del texto sino que interactúe con él, que el trabajo de aula sea más guiado y no directivo, que la Guía o maestra (o) este dispuesta (o) a implementar en las aulas diferentes estrategias y que se convierta en observador de su práctica educativa para que pueda reconocer el ritmo de aprendizaje y los conocimientos previos de cada niño.

Para esto debe tener una comunicación permanente con ellos, también debe conocer las dificultades que implican algunas actividades que se les proponen a los niños en el momento en que se evalúan los desempeños, (Goodman, 1986; Novak, 1988; Paris & Ayres, 1994; Nisbet, 1998; Cooper, 1999; Díaz y Hernández, 2000; Solé, 2000; Seda, 2002).

Es así como este reporte presenta una visión general de cómo se fue avanzando en la intervención realizada a través de un taller de lectores en una aula (un escenario auténtico) de cuarto grado en una escuela primaria, considerando a la Guía como parte del taller de lectores. Este reporte pretende aportar las vivencias del aula, que la literatura aún no reporta a la educación básica, los conocimientos teóricos y prácticos relacionados con el uso de inferencias que combinados pueden mejorar la enseñanza en las aulas, así como reconocer los conocimientos y saberes de los niños de cuarto grado. Es por eso que se recomienda realizar este tipo de investigaciones aplicadas; porque el investigador se convierte en parte del escenario y puede obtener información más auténtica, que si sólo realiza visitas periódicas, también este tipo de trabajos permiten influir directamente en los escenarios porque al intervenir se va demostrando como se pueden ir mejorando las acciones

Esta intervención se fue desarrollando durante el ciclo escolar, inició con la falta de experiencia de los niños en el uso de inferencias para la comprensión lectora y la falta de experiencia de la Guía en la promoción del uso de inferencias con niños de cuarto grado. Sin embargo esta intervención se llevó a cabo, logrando resultados satisfactorios; pero que en otras intervenciones es posible mejorar después de haber adquirido la experiencia de cómo iniciar las acciones; de reconocer más rápido que saben los niños, cuales son sus creencias tomando en cuenta que ya se conoce una pequeña parte de la literatura existente relacionada con el tema. Se mejorarían las acciones en el aula, se trataría de involucrar a más maestros, se podría trabajar con padres de familia, se utilizaría de manera permanente las computadoras como un recurso para motivar la lectura, rescataría las obras teatrales que también apoyaron la motivación de los niños lectores. También se haría un comparativo entre grupos del mismo grado o un comparativo entre niñas y niños.

También recomendaría que otros profesionistas hicieran otras intervenciones en diferentes grados, tanto en el nivel de primaria como de secundaria. Porque esta estrategia de inferencia permite comprender el texto, a través de que los niños utilizan las claves o pistas que el escritor dejó en el texto para inferir la información ausente e implícita que les sirve para construir su propio texto activando sus conocimientos o elaborando otros que pueden incorporar o adaptar a su experiencia; para lograr comprender mejor el texto y lograr mejores aprendizajes.

## Referencias

- Anderson, R. & Pearson, D. (1972). *A schema theoretic view of basic processes in reading comprehension*. New York, E.E. U.U: Longman.
- Anderson, R. & Pearson, D. (1984). *A schema theoretic view of basic processes in reading comprehension*. In Pearson D. (Ed) *Handbook of reading research*. New York, E.E. U.U: Longman.
- Baumann, (1985). *Para comprender la idea principal*. Madrid: Visor.
- Bazaerman, W. (1998). *Making inference in reading skills*. U.S.A: Handbook.
- Broek, P. (1990). *Causal inferences and the comprehension of narrative texts* (Ed) Graesser, A. and Bowen, E.E.U.U: Academic press, inc.
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículo, Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paídos.
- Cooper, D. (1993). *Literacy*. EE.UU: Houghton Mifflin Company.
- Cooper, D. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. España: Visor.
- Dávalos, L. (2001). *La comprensión lectora*. México: Progreso. S.A.  
[www.educadormarista.com/maestro/mtroop30.htm](http://www.educadormarista.com/maestro/mtroop30.htm). 2004
- Díaz, B. Y Hernández, R. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc. Graw Hill.
- García Madruga, y otros (1985). *Comprensión y adquisición del conocimiento a partir del texto*. España. Siglo XXI.
- Gagné, y Briggs, (1982). *La planificación de la enseñanza*. México: Trillas.
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En Ferreiro E. y Gómez M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Argentina: Aique.

- Graesser, (1990). *Inferences and text comprehension*. (Eds.) Graesser & Gordon 1990. E.E.U.U: Academic press.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Johnston, P. (1978, 1983). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- Keenan, J and Golding. et al. (1988). *Methodological issues in evaluations the occurrence of inferences*. (Eds) Graesser and Gordon 1990. E.E.U.U: Academic press.
- Long & Graesser et al. (1990) *Goal, event and state inferences: An investigation of inference generation during story comprehension*. (Eds.) Graesser & Gordon 1990. E.E.U.U: Academic press.
- Mayor, J. Y otros (1995). *Estrategias metacognitivas*. España: Síntesis.
- Mckoon, G. and Retcliff, R. (1990) *Dimensions of inference*. (Eds) Graesser and Gordon 1990. E.E.U.U: Academic press.
- Morrow, D. & Bower, G. et al. (1986). *Situation based inferences during narrative comprehension*. (Eds) Graesser and Gordon 1990. E.E.U.U. Academic press.
- Nagy, W. (1990). *Teaching Vocabulary to improve reading comprehension*. Eric. clearinghouse on reading and communication, the international reading association. United States: The aim game.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1998). *Estrategias de aprendizaje*. México: Santillana.
- Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Paris, S. & Ayres, L.- (1994). *Becoming reflexive students and teachers with portfolio and authentic assessment*, Washington, E. American Psychological association,
- Piaget, J. (1976). *Lenguaje y pensamiento en el niño*. Trad. Mercedes Niani, Buenos Aires: Ediciones Guadalupe.

- Puente, A. (1991). *Teoría del esquema y comprensión de la lectura*. En *Comprensión de la lectura y acción docente (comp.)* Puente A. España: Ediciones Pirámide.
- Seda, I. (2002). *La evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza*. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos México*. Vol. XXX1, núm. 1 pp-105-128.
- Secretaria de Educación Pública. (1989). Programa de desarrollo educativo 1989-1994. México. S.E.P.
- Secretaria de Educación Pública. (1993). Plan y Programas. México. S.E.P.
- Secretaria de Educación Pública (2000). Programa de español. México. S.E.P.
- Secretaria de Educación Pública. (2000). Libro de texto de español lecturas cuarto grado,; México. S.E.P.
- Secretaria de Educación Pública. (2001). Programa Nacional de desarrollo educativo. 2001-2006. México. S.E.P.
- Secretaria de Educación Pública. (2001). Libro para el maestro de español cuarto grado,; México. S.E.P.
- Singer, H. et al. (1990). *Bridging-inferences and enthymemes* (Eds.) Graesser and Gordon 1990. E.E.U.U: Academic press.
- Smith, F. (1971, 1988). *Understanding reading*. New York.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor .
- Solé, I. (1997, 2000). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graò.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidos.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1989). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (ed) Michael Cole. México: Grijalvo,

## ANEXO

### EVALUACIÓN POR PORTAFOLIO.

**ELABORACIÓN Y USO DE INFERENCIAS PARA COMPRENDER LA  
LECTURA DE TEXTOS NARRATIVOS,  
NIÑOS DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA.**

***ELABORADO POR:***

***MAGDALENA SOLIS ARIAS***



## **Introducción.**

De acuerdo al programa de maestría en Psicología Escolar se realizaron actividades de intervención las cuales se planearon a través de un taller de lectores para niños de cuarto grado de primaria en una escuela pública de la zona sur del D.F.

El propósito del taller fue promover la elaboración y uso de estrategias de inferencia para la comprensión lectora. Este se fundamentó en los enfoques psicogenético, cognitivo y socio-cultural, por lo que se consideró que la comprensión lectora era una actividad cognitiva, un proceso transaccional e interactivo, porque la comprensión del niño lector es el resultado de las inferencias que realiza utilizando sus conocimientos acerca del tema y la información que le aporta el autor a través de su texto.

El taller se organizó a través de estrategias de enseñanza, considerando las necesidades y los conocimientos de los niños. En cada sesión se les explicaba el objetivo de la actividad, posteriormente se exponía o modelaba como y que se retomaba para elaborar las inferencias; se les fue proporcionando preguntas y reflexiones que los apoyaran en la elaboración de inferencias; también se promovió el trabajo grupal, en equipo e individual.

La evaluación del desempeño se realizó durante el proceso, la estrategia que se utilizó fue el uso del portafolio en donde se incluyen las muestras de los entendimientos de los niños relacionadas al uso de la inferencia, así como las reflexiones de los niños acerca de lo que hacían y lo que ellos consideraban que aprendían en diferentes momentos del taller Otra estrategia fue registrar las observaciones que la Guía iba realizando durante el proceso en una bitácora, en donde incluía lo que observaba de los avances y retrocesos de los niños. Así como las reflexiones de sus acciones. Lo cual servía para ir haciendo modificaciones y ajustes para lograr un mejor aprendizaje de los niños. El uso del portafolio es importante porque sirve para coleccionar las muestras como evidencias del desempeño de los niños observados en un tiempo y en una determinada área de aprendizaje (Seda, 2002) como sería el caso del uso de las inferencias para comprender la lectura.

El portafolio que se presenta esta organizado en tres momentos del taller, al inicio (enero), a la mitad (abril) y al final (junio), el propósito de presentarlo es exponer una muestra de cómo los niños se fueron apropiando del uso de inferencias de predicción, contextuales y retroactivas. Se propuso un portafolio grupal, porque esa modalidad permitió observar el desarrollo y avance



relacionado con el uso y elaboración de los diferentes tipos de inferencias presentando un panorama general del proceso de cómo todo el grupo fue avanzando durante el ciclo escolar, sin olvidar que el proceso grupal depende de la disposición, del conocimiento, del desarrollo cognitivo de los niños, de la conducción de la Guía del taller y del contexto. (Paris, et al.1992).

Las muestras que se presentan han sido seleccionadas para comentar algunos hallazgos observados durante el desarrollo del taller. Al final de cada muestra se indica que tipo de inferencia se estaba evaluando, acompañada de un comentario sobre las habilidades, avances o retrocesos observados en ese momento del taller.

*MUESTRA DE LOS NIÑOS*

*AL INICIO DEL TALLER DE LECTORES*

*ENERO 2003*

Título. Una visita a la Sierra Tarahumara.

¿De qué crees que va a tratar la lectura?

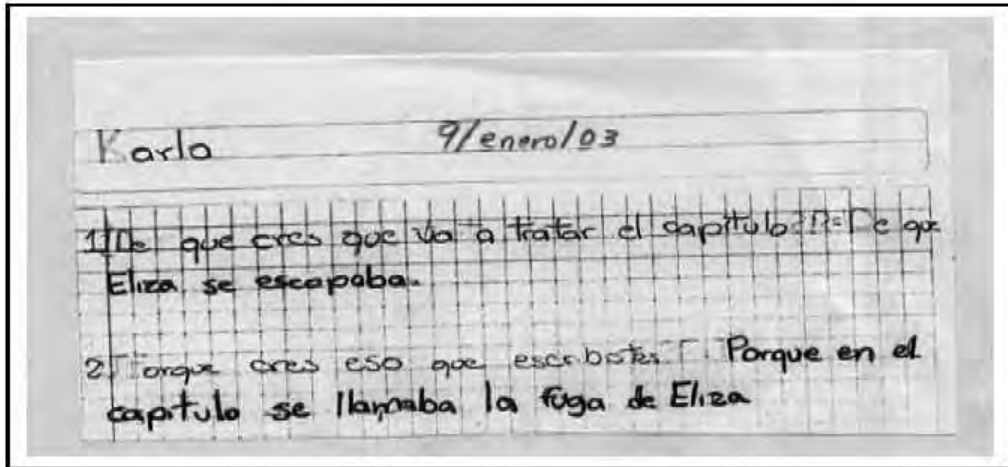
En este momento se le pidió a los niños hicieran inferencias de predicción. Algunos niños aún repetían el título de manera textual

¿De que crees que va a tratar la lectura?  
R. de una visita a la Sierra tarahumara

Que piensas tú de que va a tratar la lectura  
De visitar la Sierra Tarahumara

Estas muestras corresponden al inicio del taller, se observa que los niños centran su atención en el título, porque aún lo repiten de manera textual, es decir no utilizan sus conocimientos acerca del tema para inferir ¿De qué podrá tratar la lectura?.

Cuando se les preguntaba por qué crees eso; respondían porque eso dice el título. Esa actitud fue muy común en los niños, lo que permitía observar que aún tenían arraigadas sus creencias de que la información la debían sacar del texto.



En este momento se estaba evaluando el uso de la inferencia de predicción.

Comentario:

En esta muestra se observa que cuando se le preguntó a la niña ¿Por qué crees eso, ella respondió porque el título se llama la fuga de Elisa, en ese momento se observa que la niña no se percató que hizo un cambio en el título. Lo que permite observar que Ella esta iniciando el proceso para el uso de la inferencia de predicción, de acuerdo a la clasificación que plantea Johnston (1983) la niña hace una inferencia a partir de la utilización de un sinónimo.

MUESTRA DE LOS NIÑOS

A LA MITAD DEL TALLER DE LECTORES

ABRIL 2003

1) Lee el título e infiere ¿De qué podrá tratar el texto?

Un día en la vida de Pamela

Un día Pamela salió de su casa y fue al parque y más tarde tomó un refrigerio. Siguió hasta la parada de Micro la abor y se sentó cuando iba a bajar se le ca  
¿Qué fue lo que pensaste para llegar a esa o esas inferencias?  
En nada solo se me ocurrió

2) Lee el texto y después contesta las preguntas que te ayudaran a hacer inferencias.

Un día en la vida de Pamela

Pamela dijo: "Nora viene a mi casa a ver la película de los Teotihuacanos, que nos servirá para hacer un trabajo. Cuando terminemos vamos a jugar en mi mesita de tareas. Mientras mi mamá esta preparando la cena para invitar a Nora. Después de cenar mi mamá nos llevará a casa de Nora"

Para que materia será el trabajo? : Geografía

Inferencia La materia de Geo

Pistas que te ayudaron a inferir por la película que vieron

A qué podrían haber jugado? a las congeladas

Inferencia

Pistas que te ayudaron a inferir por que eran las

A qué hora comerían en la mañana, en la tarde, o en la noche? noche

Inferencia por que decía cena

Pistas que te ayudaron a inferir

el niño para hacer su inferencia de predicción retoma el título y sus conocimientos agregando que es lo que cree que hace el personaje. Pero cuando le pregunta en que pensaste para hacer tu inferencia responde en nada solo se ocurrió, por lo que se observa que aún no reconoce que utiliza su conocimiento.

cuanto a las inferencias de contexto aún no reconoce todas las pistas que le da el texto y recurre solo a su conocimiento. Por lo que es necesario seguir moviendo actividades para identificar las pistas que están en el texto para poder inferir la información ausente



1) Lee el título e infiere ¿De qué podrá tratar el texto?

Un día en la vida de Pamela

Pamela se levanto fue a la escuela  
regreso y se acostó

¿Qué fue lo que pensaste para llegar a esa o esas inferencias?

Una vida diaria

2) Lee el texto y después contesta las preguntas que te ayudaran a hacer inferencias.

Un día en la vida de Pamela

Pamela dijo: "Nora viene a mi casa a ver la película de los Teotihuacanos, que nos servirá para hacer un trabajo. Cuando terminemos vamos a jugar en mi mesita de tareas. Mientras mi mamá esta preparando la cena para invitar a Nora. Después de cenar mi mamá nos llevará a casa de Nora".

¿Para que materia será el trabajo?

Inferencia de historia

Pistas que te ayudaron a inferir

que iban a ver una película Teotihuacanos

¿A qué podrían haber jugado?

Inferencia

Pistas que te ayudaron a inferir

hacer dibujos  
en una mesa de trabajos se hacen trabajos

¿A qué hora comerán en la mañana, en la tarde, o en la noche?

Inferencia en la mañana desayunan

Pistas que te ayudaron a inferir

en la mañana desayunamos  
al leer el texto me di cuenta que cenó y eso es en la noche

En este momento se estaba evaluando el uso de la inferencia de predicción y la inferencia de contexto.

Comentario:

La muestra anterior corresponde a una de las actividades que se realizaron a la mitad del taller, se observa que el niño utiliza el título y sus conocimientos previos para elaborar su inferencia de predicción, cuando se le pregunta que pensó para hacer esa inferencia, el niño hace referencia a lo que conoce sobre un día de la vida diaria; en ese momento ya reconoce lo que sabe del tema y no responde como antes que decía "por el título", en cuanto a las inferencias de contexto se observa como este niño retoma las pistas del texto para hacer inferencias durante la lectura, es así como la inferencia de tiempo la hace de manera equivocada; pero el mismo se corrige. Cuando se le pregunta ¿Cómo te diste cuenta?, el niño explicó subrayando la palabra noche y diciendo en la noche se cena, yo me confundí con el desayuno que es en la mañana.

Este niño ya relacionaba las pistas que le aportaba el texto con los conocimientos que tenía sobre el tema, para llenar los huecos o información que no estaba explícita.



MUESTRA DE LOS NIÑOS

AL FINAL DEL TALLER DE LECTORES

JUNIO 2003

Nombre Alexandra fecha \_\_\_\_\_

Las Rosas también sufren.

1) De qué crees que va a tratar la lectura?

de que una niña sufre llamada rosa

¿Por qué piensas eso?

por el título dice las rosas también sufren y ya  
me imaginé que es una niña

2) ¿A qué hora crees que salió Rosa?

en la mañana

¿Porque piensas eso?

por que en la lectura dice salio al amanecer

3) ¿Rosa vivía en: un pueblo o en una ciudad?

en una ciudad

¿Porque piensas eso?

porque había calles y edificios

4) ¿Rosa era una niña o una adulta?

una adulta

¿Porque piensas eso?

debía cobrar y entregar papeles en la superación

5) ¿A qué iba Rosa a la escuela?

a estudiar

¿Porque piensas eso?

por que iba una escuela pero para estudiar en la  
universidad

6) ¿Crees que Rosa llegó a tiempo?

no

¿Por qué piensas eso?

la cambiaba estaba perdida

En este momento se estaba evaluando el uso de la inferencia de predicción e inferencia de contexto.

Comentario:

En esta muestra; se puede observar que el niño infiere que la lectura va a tratar de una niña que se llama Rosa y sufre; cuando se le pregunta por qué piensa eso, reconoce que retoma el título, pero además agrega su imaginación.

Cuando se le solicita que infiera el tiempo su inferencia es menos específica que la anterior y dice: “en la mañana”; cuando se le pregunta al niño por qué piensas eso, contesta porque dice: “salió al amanecer”. Él recurre a las pistas que le dio el texto, y a sus conocimientos de lo que significa amanecer. Para inferir el lugar nuevamente retoma las pistas del texto y las relaciona con sus conocimientos previos en donde se refleja su conocimiento sobre el contexto cultural en donde se desenvuelve y reconoce el tipo de transporte que existe en algunos lugares

Cuando se le pide infiera si Rosa es una niña o adulta; infiere que es adulta y nuevamente retoma las pistas del texto y las relaciona con sus conocimientos previos, lo cual le permite hacer su inferencia. Fueron pocos niños los que infirieron que era adulta, es posible que influya la experiencia que tienen los niños sobre las actividades de los adultos.

Cuando se le preguntó por qué pensaba que era adulta recurrió a las claves del texto en donde Rosa tenía que checar y llevar papeles a la supervisión y esas actividades son de adultos, e incluso comentó que antes de iniciar la lectura pensó que era una niña, pero durante la lectura en cierto momento creyó que era una alumna de la Universidad, y al final descubrió la clave en las palabras checar y que iba a tramitar papeles por lo que infirió que era adulta.

Nombre Piana

fecha 20/5/03

Las Rosas también sufren.

1) De qué crees que va a tratar la lectura?

de unas rosas que sufren porque no hay agua

¿Por qué piensas eso?

porque yo imaginaba que eran unas rosas que sufrían

2) ¿A qué hora crees que salió Rosa?

a las diez para las ocho

¿Porque piensas eso?

por que sabes entra igual que nosotros

3) ¿Rosa vivía en: un pueblo o en una ciudad?

Rosa vive en una ciudad

¿Porque piensas eso?

por que en los pueblos no hay metro ni combis

4) ¿Rosa era una niña o una adulta?

Rosa era una niña

¿Porque piensas eso?

por que en el texto dice que Rosa salio a la escuela

5) ¿A qué iba Rosa a la escuela?

a estudiar a aprender

¿Porque piensas eso?

por que a la escuela se va a eso

6) ¿Crees que Rosa llegó a tiempo?

no

En este momento se estaba evaluando el uso de la inferencia de predicción y la inferencia de contexto.

Comentario:

En este caso; se puede observar que la niña infiere de qué tratará el texto utilizando el título y agrega sus conocimientos previos sobre la carencia del agua; reconoce que parte de su imaginación, pero además lo relaciona con la idea que le da el título.

Cuando se le solicita infiera el tiempo también retoma sus conocimientos previos y dice que al 10 para las ocho, porque su experiencia es que; el horario de entrada a la escuela es a las 8. Sin embargo cuando se le pregunta porque piensa eso, ella hace referencia a su experiencia y dice "tal vez entra igual que nosotros".

Para inferir el lugar, retoma las pistas del texto y las relaciona con sus conocimientos previos; cuando explica su pensamiento se observa claramente su conocimiento sobre el tipo de transporte que existe en su contexto y no hay en otros contextos.

Para inferir si Rosa era niña o adulta. Ella infiere que era niña; sin embargo cuando explica su pensamiento retoma solo una clave; y la utiliza para ejemplificar, que en el texto decía, que Rosa salió de la escuela; por eso, ella infiere que era niña. Hasta este momento la niña retoma sus conocimientos e imaginación, así como las pistas que le da el texto; sin embargo sólo se enfoca en una pista y descuida otras.

Es posible que la niña se haya centrado en el personaje de niña, también puede ser que en su experiencia no se explique, a que va un adulto a la escuela y por eso no haya tomado en cuenta las otras pistas que le aportaba el texto.

Nombre Carlos fecha 20-05-23

Las Rosas también sufren.

1) De qué crees que va a tratar la lectura?

De las rosas que también sufren

¿Por qué piensas eso?

por el título

2) ¿A qué hora crees que salió Rosa?

A las 7:50

¿Porque piensas eso?

si dice que le faltaban 10 min. es lógico

3) ¿Rosa vivía en: un pueblo o en una ciudad?

ciudad

¿Porque piensas eso?

si había metro, es ciudad

4) ¿Rosa era una niña o una adulta?

niña

¿Porque piensas eso?

Por que iba a la escuela

5) ¿A qué iba Rosa a la escuela?

a hacer unas cosas

¿Porque piensas eso?

Porque si era puntual le encargaban eso

6) ¿Crees que Rosa llegó a tiempo?

no

En este momento se estaba evaluando el uso de la inferencia de predicción y la inferencia de contexto.

Comentario:

En esta muestra se puede observar que este niño aún utiliza el título de manera textual y reconoce que utiliza el título para contestar.

Cuando se le pide que infiera el tiempo en que sucede la acción, lo hace retomando sus conocimientos previos, además manifiesta que es lógico que todos hagan 10 minutos de su casa a la escuela, sin embargo los niños que vivían lejos no infirieron de la misma manera puesto que su experiencia era otra.

Para inferir el lugar donde vivía Rosa retoma las pistas del texto y las relaciona con sus conocimientos previos. Para inferir si Rosa era niña o adulta nuevamente retoma sus conocimientos previos y una de las pistas del texto; por lo que infiere que era una niña porque iba a la escuela, pero no le dio importancia a las otras pistas que decían a que iba Rosa a la escuela.

Fue muy común durante el taller que los niños se fueron acercando al uso de la inferencia poco a poco. En este caso el niño ya había hecho inferencias de predicción sin embargo en esta lectura no uso su experiencia de cómo inferir de qué podría tratar la lectura.

En esta muestra se puede observar que el niño durante la lectura en algún momento retomaba las pistas y en otro momento no las retomaba para inferir.

CON

Nombre Susana Gonzalez Arroyo fecha 20-05-03

Las Rosas también sufren.

1) De qué crees que va a tratar la lectura?

De las rosas.

¿Por qué piensas eso?

Porque dice en el título  
y yo me gusó

2) ¿A qué hora crees que salió Rosa?

a las 12:00 horas.

¿Porque piensas eso?

Porque me acuerdo y pienso pues  
yo pongo lo que pienso.

3) ¿Rosa vivía en: un pueblo o en una ciudad?

En un pueblo.

¿Porque piensas eso?

porque también piensa muy bien.

4) ¿Rosa era una niña o una adulta?

Era una niña.

¿Porque piensas eso?

Porque así es un nombre lo dice.

5) ¿A qué iba Rosa a la escuela?

A estudiar.

¿Porque piensas eso?

Porque cuando se va a la  
escuela es porque va a estudiar.

6) ¿Crees que Rosa llegó a tiempo?

Si.

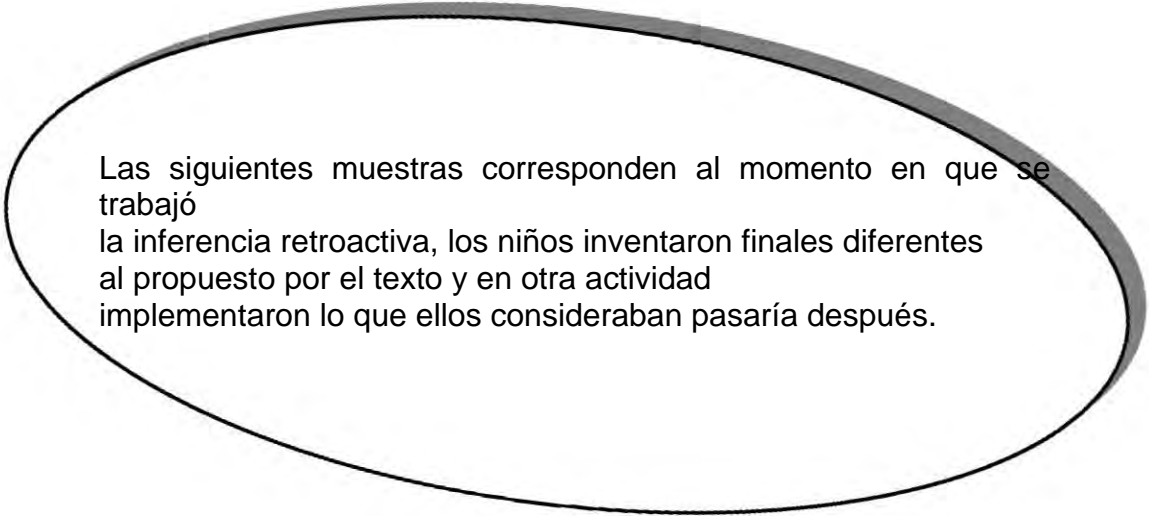


En este momento se estaba evaluando el uso de la inferencia de predicción y la inferencia de contexto.

Comentario:

En esta muestra se observa como la niña repite parte del título. En este momento ya no lo escribió completo como lo hacía anteriormente, cuando se le pregunta por qué piensas eso dice: "porque lo dice el título y lo imagine" ya no dice por el título. Se advierte que la niña inicia un proceso relacionado con el uso de las inferencias de predicción, ahora tiene el conocimiento, sabe que hacer o que retomar para inferir de qué tratará la lectura. Con relación a las inferencias de contexto esta descubriendo que tiene, que hacer algo diferente; pero en este momento aún le falta trabajar más, porque antes copiaba lo que decía el texto y ahora no recupera nada del texto sólo responde a partir de sus conocimientos.

Sin embargo creo que hay un avance porque ha dejado de considerar que sólo puede responder lo que está en el texto, ahora sabe que puede usar su pensamiento, por lo tanto lo siguiente es reafirmar que son ambas cosas las que se deben utilizar para inferir.



Las siguientes muestras corresponden al momento en que se trabajó la inferencia retroactiva, los niños inventaron finales diferentes al propuesto por el texto y en otra actividad implementaron lo que ellos consideraban pasaría después.

## Final

Leimos la lectora que nos dio la maestra magdalena e hicimos un final diferente pero mas largo y comienza asi:

Por el gusano

Después de que se dejaron de pelear se dieron cuenta que se fue el gusano al día siguiente lo encontraron y muy cuidadosamente lo atraparon y lo encerraron y le dieron cadena perpetua pero el gusano hizo un capullo que se convirtió en mariposa y se escapo.

Nora, y Leobardo

Equipo 2

El final de las peripecias del  
gusano verduskin

Había una vez un gusanito verduskin  
que salió contento una mañana de  
pronto subió a un árbol y empezó a  
hacer una cosa de su boca y se hizo el  
capuyo, después de seis meses salió  
una mariposa.

Ricardo y Gustavo

Equipo 3

REFLEXIONES DE LOS NIÑOS DURANTE Y AL  
FINAL DEL TALLER DE LECTORES

Para tener más información sobre como los niños percibían el trabajo, se les solicitó que escribieran un recado o carta a la Guía de lo que habían aprendido, de lo que les interesó o algún comentario que quisieran hacer del taller.

La parte de las reflexiones en donde el niño escribía qué hice y qué aprendí tenían como objetivo, que los niños recordaran que habían hecho durante la sesión y que reflexionarán que habían aprendido, además les ponían fecha para que cuando volvieran a escribir pudieran leer lo que habían escrito anteriormente. Estas reflexiones fueron importantes para ellos y para la Guía porque permitía ir conociendo como los niños se apropiaban o no del uso de las inferencias.

En las siguientes muestras se observa el pensamiento de algunos niños sobre lo que habían aprendido en diferentes momentos del desarrollo del taller.



Nora

18/mar/03

Para la maestra Magdalena

Maestra usted nos a enseñado mucho y nos trae algo nuevo por ejemplo la cabaña del tío tom y cuentos de espanto para niños. Pero usted nos ha enseñado mucho y por eso le doy esta carta gracias por enseñarme.

y quisiera que trabajáramos otra vez con la cabaña del tío tom porque es una lectura bonita es hermoso trabajar y también la lectura del rey que se equivocó de cuento es bonita por que nos comprendimos un poco mejor.

aprendido con la maestra Magdalena leer las  
genes tambien a buscar pistas que el autor pone en  
los Tambien e aprendido a comprender la lectura  
pino que e trabajado regular porque en algunas  
es no e ponido atencion y tambien porque algunas  
es e estado parada.



Nombre Karla Paulina Coa Espinosa		
Qué hice	Qué aprendí	fecha
Preguntas sobre una lectura de tajin, también a sacar las claves.	Aprendí a contestar con claves. también aprendí de la lectura que tajin solo quería subir a las nubes	6 /03 /03
Lee una obra con otros compañeros pero sin hablar para que los demás también aprendan.	A hacer una obra sin hablar y a inferir de lo que creo, que se trata.	25 /mar /03
lo que aciamos o imaginamos que fecha era en unas dibujos y porque	...	25 /mar /03
Copie algo e inferir	Aprendí a inferir pero ahora aprendí más sobre inferir porque puse más atención	30 /mar /03
Lee un texto también del mismo texto inferir y se una pregunta también con te y pense	Aprendí a inferir pero sin que eso este en el texto también preguntas del texto también a analizar	31 /mar /03
también analice con más atención las preguntas y el texto.	las preguntas y el texto.	31 /Abr /03

Que  
hice

Que aprendi

Fecha

ri<sup>o</sup>

hoy aprendi  
algo que nunca  
abia echo infe-  
rir con algo que  
paso de berda  
y eso es diberti<sup>o</sup>  
do

8/abril/03

que ice  
fue cam  
biar el fina-

Aprendi a .

Fecha

el  
to patear-  
do lunas  
leer el  
al de

Cambiar  
el final  
tomando

22/05/03

rosas  
n bien  
fren

los perso-  
najes el  
lugar y  
el tiempo  
y el lugar  
aunque le  
puedes cam-  
biar el  
tiempo y  
agregar otro

Nombre	Leandro E. Fariña Salazar	
Qué hice	Qué aprendí	fecha
Preguntas sobre Tajín y las siete truenos	Yo aprendí a sacar las respuestas es claves	6/07/03
Interpretamos los una familia de mañana	otra vez a inferir	3/25/03
Escribimos sobre Carlos y Juan	Y inferir con pistas sobre un lectura.	
Llamamos inferecias de lo que vimos en la mañana	Yo aprendí a inferir	8/17/03
Leer un final	como construir un final.	27/05/03
Escribimos sobre la lectura los papas	inferir con preguntas	17/6/03

## Fotografías

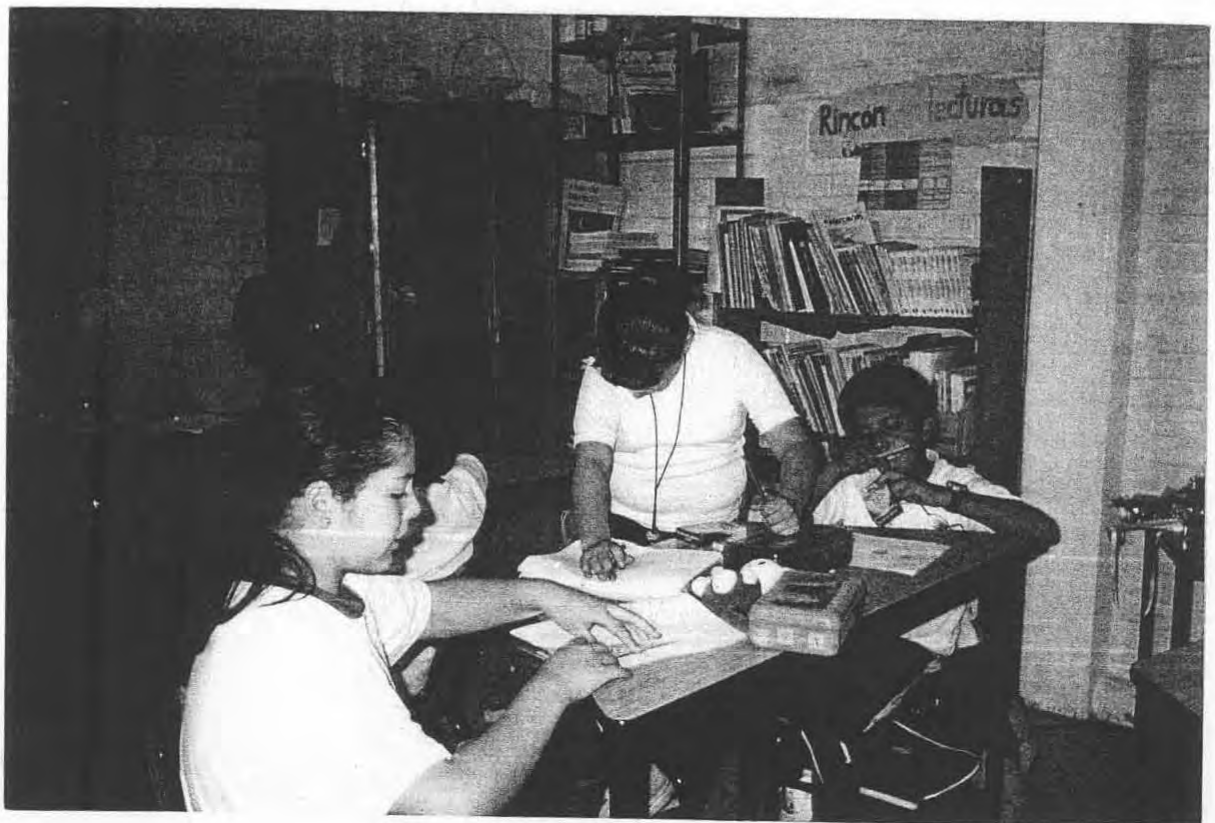
*De los diferentes momentos del taller.*



Trabajo en equipo



Trabajo en equipo





Trabajo grupal



Representación teatral



El portafolio me ayudó a entender a los niños y conocer sus intereses, éste me permitió pensar acerca de que era lo que ellos estaban aprendiendo, también permitió acercarme para reconocer como ellos conectaban lo que hacíamos en el aula, en su vida, porque tuve la oportunidad de observarlos en la biblioteca, y algunas niñas se acercaban a leer o les leían a otros niños utilizando la inferencia que se estaba trabajando en ese momento en el grupo.

El portafolio me permitió ir observando el avance de mi propósito que fue que los niños empezarán a usar las inferencias como parte de sus estrategias de lectura, considerando sus conocimientos que habían adquirido a través de su aprendizaje. Por mi parte mi función fue guiar y ayudar a encontrar la importancia del uso de las inferencias y que reconocieran que lo que ellos sabían era importante, que reconocieran que había otras formas de lectura que se dieran cuenta que algunas veces se lee para sacar información textual de la lectura, pero otras veces era necesario que hicieran las conexiones de lo que sabían con lo que decía el texto.