



**Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Facultad de Filosofía y Educación  
Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje**

**Investigación-acción para el desarrollo de inferencias léxicas,  
explicativas y globales en el marco de la comprensión lectora de  
estudiantes de séptimo básico**

Trabajo de Titulación para optar al grado de Licenciado en Educación y Título de Profesor  
de Castellano y Comunicación

**Profesor guía:** Carolina Gonzáles Ramírez

**Estudiante:** Juan Robles Parada

Viña del Mar, Julio 2019

## **Investigación-acción para el desarrollo de inferencias léxicas, explicativas y globales en el marco de la comprensión lectora de estudiantes de séptimo básico**

**Resumen:** Este artículo da cuenta de la implementación de una investigación acción en torno a la comprensión lectora de estudiantes de séptimo básico de un establecimiento educacional de la ciudad de Viña del Mar. Esta fue realizada por un profesor en formación en el contexto de la Práctica Docente Profesional de la Carrera de Castellano y Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Primero se identificó a través de la observación, análisis de evidencias y levantamiento de categorías el problema de la deficiente capacidad inferencial en la comprensión lectora de estudiantes de séptimo básico. De ahí que fue planteado como objetivo que los estudiantes consiguieran realizar inferencias de tipo léxicas, explicativas y globales a partir de la aplicación sistemática y autónoma de estrategias asociadas a los momentos de la lectura. Para ello se examinaron los conceptos comprensión lectora, estrategias de comprensión lectora e inferencias y se elaboró un plan de acción para ser implementado en seis sesiones donde se les enseñó a los estudiantes a aplicar estrategias de comprensión lectora durante los momentos de la lectura. Finalmente, se discuten y comparan los resultados obtenidos antes y después de la aplicación del plan de acción, especialmente el favorable rendimiento conseguido.

**Palabras Claves:** Investigación acción, comprensión lectora, inferencia, estrategias de lectura

### **1.Introducción**

El presente artículo de investigación da cuenta de una investigación-acción llevada a cabo en el marco de la Práctica Docente profesional de un profesor en formación de la Carrera de Castellano y Comunicación de la de Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). En esta práctica el futuro docente en su rol de profesor de la asignatura de Lengua y Literatura contribuyó al desarrollo de la capacidad inferencial de estudiantes de séptimo año básico. El curso en cuestión pertenecía a un establecimiento particular subvencionado de carácter mixto, que se encuentra ubicado en el sector de Santa Julia, Viña del Mar. Actualmente, la dependencia educativa consta con un número de matrículas de 585 estudiantes distribuidos

desde el nivel transitorio medio mayor hasta octavo básico. Además, se encuentra adscrita al Programa de Integración Escolar (PIE) y presenta con un 70% de índice de vulnerabilidad. El curso se componía por 28 estudiantes, 19 integrantes del sexo femenino y 9 del sexo masculino, los cuales provenían de sectores colindantes al establecimiento escolar (Achupallas, Santa Julia, Miraflores y Reñaca Alto). Entre las cualidades del grupo curso, se destacó un clima de aula favorable de participación, responsabilidad, compañerismo y empatía. Además, es de señalar, que no existían estudiantes diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La investigación contempló la metodología de investigación acción, sustentada en los fundamentos teóricos de Martínez (2002). En este sentido, paralelamente con el ingreso al establecimiento escolar y la realización de las clases de la asignatura, el profesor en formación llevó a cabo un proceso de observación y recopilación de información, análisis de evidencias y levantamiento de categorías. A partir de ello, se concluyó que los estudiantes de séptimo básico presentaban dificultades en el eje de comprensión lectora, específicamente en la realización de inferencias, producto de las limitadas estrategias asociadas a los momentos de la lectura y a la escasa sistematización en la enseñanza de estas. En función de lo descrito anteriormente, la investigación-acción tuvo por objetivo que los estudiantes pudieran realizar inferencias de tipo léxicas explicativas y globales a partir de la aplicación sistemática y autónoma de estrategias asociadas a los momentos de la lectura.

## **2. Marco teórico**

### **2.1 Comprensión lectora**

Las bases curriculares de la asignatura de Lengua y Literatura (2015) han descrito dentro de sus planteamientos centrales que el eje de comprensión es fundamental para formar lectores competentes que acudan a los textos escritos como medio de información, aprendizaje y recreación en múltiples ámbitos de la vida académica y personal. No obstante, para lograr dichos propósitos, han surgido diferentes enfoques y modelos de comprensión que han problematizado la forma de entender y desarrollar la comprensión lectora al interior del aula de clases. Es por ello, que para la presente investigación-acción se optó por el modelo

interactivo, el cual concibe la lectura como un proceso complejo en donde lector, texto y contexto contribuyen a la construcción de una representación mental de lo leído (Solé, 1996).

Esta perspectiva permitió comprender el fenómeno de la comprensión lectora como un proceso activo y constructivo de interpretación de significados (Solé, 1996). Se define como activo porque se deben poner en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe y, constructivo porque las operaciones y estrategias puestas en juego permiten construir el significado y crear nueva información gracias a la interacción entre la información obtenida del texto y el conocimiento previo del lector. Sin embargo, ha de señalarse que para lograr una efectiva representación mental del texto a lo largo de los distintos niveles educativos, se hace necesario pasar por etapas progresivas, graduales y sistemáticas (Solé, 1996). Estas etapas deben ser entendidas en el marco de una secuencia de ascensos que comprende los diferentes niveles de acceso a la lectura, integrando desde el paso de la lectura inicial del novato hasta el dominio del lector experto (Peronard, 2002). Para Peronard (2002), la secuencia de ascenso comienza con la experiencia de reconocimiento de letras, avanza luego por el reconocimiento de palabras, proposiciones, oraciones y relaciones entre oraciones. De este modo se va ampliando el esfuerzo cognitivo hacia el dominio léxico y de significados para acceder hacia una mayor competencia lectora que permite, a partir de una lectura interactiva con el texto, construir significados mediante la información explícita, generar procesos de inferencias, de interpretación y del reconocimiento del propósito comunicativo del texto. En este encadenamiento los lectores no sólo deben aprender a construir diversos significados a partir del material textual, sino que además deben establecer un dominio estratégico y consiente para lograr el desarrollo de una serie de habilidades que subyacen al proceso de comprensión (Peronard, 2002).

## **2.2 Estrategias de comprensión lectora**

Tal como señalan Gutiérrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012), citando a Tabaso y Bouchard (2002), las estrategias se interpretan como una toma de decisiones por parte del lector en cuanto a la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que contribuyen directamente a una lectura activa, intencional y autorregulada. Así, por ejemplo, para Solé, las estrategias “deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación

-motivación, disponibilidad- ante ella”, facilitando de este modo la “comprobación, revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan” (1996, p. 58). Además, uno de los aspectos que permite caracterizar y diferenciar a los estudiantes que logran lecturas profundas del material textual, con respecto a aquellos que presentan problemas de comprensión, tiene que ver con el uso adecuado y estratificado de estrategias (Gutiérrez-Braojos & Salmerón, 2012). Los lectores que logran lecturas profundas “son conscientes de factores que afectan el aprendizaje y de cómo poner en marcha un conjunto de estrategias. También controlan factores que afectan la enseñanza y el pensamiento, manejando activamente las estrategias que son necesarias para tener éxito” (Gutiérrez-Braojos & Salmerón, 2012, p .49).

Ahora bien, diversos autores, entre ellos Peronard (2002), Isabel Solé (1996) y Carrión (2009) afirman que los alumnos no llegan espontáneamente al dominio estratégico en los distintos niveles de desarrollo de la comprensión lectora, y, por ende, se hace necesario un proceso de enseñanza- aprendizaje, en donde los estudiantes logren ser capaces de seleccionar y dirigir conscientemente sus estrategias en función de las necesidades de la lectura y su objetivo como lector. De este modo, el plan de acción buscó que los estudiantes aprendieran y desarrollaran un dominio estratégico a partir de seis procedimientos a realizar durante los momentos de la lectura. Estos momentos, como señala Solé (1996), tienen relación con una forma de abordar el texto de manera sistemática, a partir de la fase de prelectura, durante la lectura y después de la lectura. De acuerdo a estos momentos los procedimientos como estrategia de lectura son: para la prelectura corresponde la activación de conocimiento previo, durante la lectura: preguntas sobre lo leído, lagunas de comprensión, identificación del tema, idea principal y después de la lectura: elaboración del resumen. Estas estrategias según Solé (1996) corresponden a: “procedimientos elevados, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 59).

### **2.3 Inferencias**

Si bien los alumnos pueden aprender a utilizar múltiples estrategias, no son ellas por sí mismas eficientes para el mejoramiento de la comprensión lectora. Para Peronard (2002) la

enseñanza de la comprensión lectora mejora por medio de la enseñanza de habilidades específicas. De este modo, las estrategias seleccionadas para trabajarlas en el plan de acción tuvieron estrecha relación con el desarrollo y la comprensión de la habilidad inferencial, pues, una diferencia entre lector experto y novato justamente se puede encontrar en la presencia o ausencia de la habilidad de inferencia (León, 2003). Según Parodi (2005), se entiende por inferencia a las “representaciones mentales que el lector construye al extraer información del texto y comprender lo leído, para lo cual añade, omite o sustituye información del texto al que se enfrenta” (p. 51). De este modo, se sostiene que las inferencias no pueden ser entendidas como una mera acumulación de información explícita del texto, sino más bien, tal como señala León (2003) “una habilidad en donde el lector reorganiza la información leída dentro de una representación estructurada e integrada del texto” (p. 206). En el mismo marco de esa construcción de sentidos, la inferencia se entiende también como proceso de edificación sobre bases antiguas, esto es, la elaboración de conocimientos que se conectan con saberes anteriores cuya activación permite construir puentes entre la información ya leída y la de nuestro conocimiento previo ya consolidado (León, 2003).

Para algunos autores la inferencia tiene un lugar central para el estudio de la comprensión (León, 2003; Parodi, 2005). Sin embargo, es de señalar que no existe consenso con respecto a cuáles son las principales tipologías inferenciales que se presentan dentro de un proceso de comprensión lectora. En función de lo anterior, para poder delimitar la taxonomía de inferencias en el plan de acción, se consideraron las inferencias léxicas, explicativas y globales, las cuales fueron vinculantes para la identificación del problema didáctico y la implementación del plan de acción. Con respecto a las inferenciales léxicas, se entiende como un tipo de relación específica dentro del texto en donde el sujeto lector debe inferir significados semánticos a partir del contexto en donde se sitúa el término. De acuerdo con Catalán (2002), es una capacidad que “se debe poseer para utilizar la palabra con propiedad” y así “reconocer, aprender y recuperar distintas palabras a nivel escrito” (p. 152). Las inferencias de tipo explicativas, en tanto, constituyen inferencias causales que buscan antecedentes (una causa, razón o motivo) que explican por qué sucede una determinada acción o evento en el texto; o bien que indiquen que función cumple determinado fragmento en el texto (Viramonte, 1996). Estas inferencias estarían más asociadas al mantenimiento de

información en la memoria de trabajo. Finalmente, las inferencias de tipo globales apuntan a la organización semántica global del texto (Viramonte, 1996). Estas acciones exigen que el lector jerarquice la información aplicando procedimientos de integración, generalización u omisión de información explícita (Viramonte, 1996).

### **3 Metodología**

Tal como fue expuesto en el apartado de introducción el presente estudio tuvo como base epistemológica y metodológica la investigación-acción. Esta constituye un método de investigación cualitativa que se lleva a cabo en entornos académicos donde existe una fuerte vinculación entre la teoría y la práctica (Martínez, 2012). Según Fernández y Johnson (2015) se trata de “un procedimiento deliberativo y sistemático que se utiliza para estudiar, planificar y alcanzar modificaciones deseadas en el entorno social de su aplicación” (p. 94). En el ámbito educativo, la investigación acción permite desarrollar en los docentes y profesores en formación herramientas metodológicas para mejorar sus prácticas pedagógicas, en función de los aprendizajes de los estudiantes (Cochran-Smith et al., 2009). Para lograr dicho propósito, el docente debe asumir su rol como investigador y agente de cambio dentro de un contexto educativo real y concreto. Del mismo modo, debe recopilar planificar e implementar un diseño de plan de acción o mejora educativa, a partir de etapas progresivas y congruentes que buscan dar solución a un problema didáctico determinado.

Si bien la puesta en práctica de un proceso de investigación acción puede derivar en la configuración de un modelo propio de aplicación (Colmenares y Piñero, 2008), no obstante, lo fundamental al realizar una investigación acción, es que el docente priorice “los aspectos más importantes de cada etapa y, sobre todo, en aquellos que tienen más relación con su situación particular” (Martínez, 2002, p. 32). Para ello el punto de inicio de cualquier modelo a seguir está dado por el diagnóstico de una situación problema, cuya solución resulta de la planificación, ejecución y evaluación de acciones conjuntas (Martínez, 2012 p. 31). Para la confección del diseño se consideraron las etapas propuestas por Martínez (2002): orientación procedural y sistemática del estudio. Para ello, se llevó a cabo un proceso de identificación y análisis de problema didáctico mediante la observación y el levantamiento de categorías teóricas que surgieron del contexto del grupo curso. Posteriormente, se confeccionó una

hipótesis de trabajo y se delimitó el objetivo general y los objetivos específicos del plan de acción.

Para la identificación del problema didáctico se consideraron diversas técnicas y procedimientos de investigación cualitativa (Anguera, 1997). En primer lugar, se realizó un proceso de observación-participante durante dos semanas en donde se registró la información contextual del aula de clases en un cuaderno de campo. Se observó dentro de este tiempo, que las actividades de comprensión lectora se conjugaron desde un mismo nicho de mediación. De este modo, frente a la lectura de un texto inserto en la planificación de la asignatura, el docente mentor solicitaba a los estudiantes, luego de leer el texto en silencio, respondieran a las preguntas presentadas después de la lectura y finalmente socializaba las respuestas con los estudiantes. A partir de lo anterior, emergió una primera categoría teórica denominada *mediación de la lectura* (Quizhpe, 2012). Este concepto lo entendemos como el proceso de negociación, transacción espontánea y voluntaria en que el mediador crea las condiciones motivacionales, orienta el objetivo de la actividad de lectura y aplica una metodología determinada para que el sujeto mediado utilice una serie de estrategias determinadas y cumpla con la tarea encomendada (Quizhpe, 2012, p. 45).

En segundo lugar, se realizó una entrevista semiestructurada (Diaz-Bravo, 2013) al profesor mentor del establecimiento escolar y un cuestionario a los estudiantes. Respecto a la entrevista, esta consistió 25 preguntas que tenían relación con el clima de aula, la metodología docente y el desempeño de los estudiantes en torno a los cuatro ejes de la asignatura. Tras analizar las respuestas del docente, se dio a entender que la mayor deficiencia que presentaba el alumnado era en el eje de comprensión lectora. Además, se enfatizó en la dificultad de los estudiantes para responder a preguntas que implican la extracción de información implícita. En cuanto al cuestionario, constó de 8 interrogantes que buscaban dar cuenta de las principales acciones que realizaban los estudiantes al leer un texto. El resultado dio cuenta de que los alumnos carecían de un amplio repertorio de estrategias para hacer frente a tareas de comprensión. De acuerdo con lo anterior, emergió la categoría denominada estrategia de lectura, entendida como una serie de procedimientos dinámicos y



constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito (Dole, et al. 2009).

Finalmente, se analizó la evaluación diagnóstica realizada por los estudiantes al iniciar el semestre académico. Este instrumento, contó con 40 preguntas de selección múltiple en donde el porcentaje de logro varió según la habilidad a evaluar: reconocer, inferir, aplicar, interpretar. Del total de estudiante que rindieron el diagnóstico, 22 estudiantes obtuvieron NL (No Logrado) y 5 estudiantes ML (Medianamente Logrado). En cuanto a los resultados por habilidad, se dio cuenta dentro del margen de error, que un 60% remitía a preguntas enfocadas a la habilidad de inferir. Dentro de este margen un 20% tenía relación con preguntas de inferencias globales, un 36% explicativas y un 44% a inferencias léxicas. A partir de lo anterior, emergió una tercera categoría teórica denominada *inferencia*, la cual según Jouni (2005), facilita el acceso a la profundidad del texto y permite superar el mero acercamiento superficial del texto como reproducción mecánica de datos textuales.

Los instrumentos analizados y las categorías emergentes permitieron plantear el problema didáctico en los siguientes términos: “Los estudiantes presentan dificultades en el eje de comprensión lectora, principalmente, en la realización de inferencias de tipo local, descriptiva y global, esto se debe a las limitadas estrategias asociadas a los momentos de la lectura y a la escasa sistematización en la enseñanza de estas, es decir, en tareas avocadas a la comprensión lectora”. En función de lo anterior, se propuso como hipótesis: “un trabajo sostenido y focalizado en el desarrollo de estrategias asociadas a los momentos de la lectura (antes, durante y después). Esto con el fin de mejorar el procedimiento de extracción de información implícita en los estudiantes, y junto con ello, la realización de inferencias léxica, descriptiva y global en diversos textos vinculados a la tercera y cuarta unidad de los planes y programas de séptimo año básico”.

Ahora bien, en correlato con el problema didáctico y la hipótesis de trabajo, el diseño del plan de acción fue orientado por los siguientes objetivos: objetivo general *realizar inferencias de tipo local, descriptiva y globales a partir de la aplicación sistemática y autónoma de estrategias asociadas a los momentos de la lectura*. Los objetivos específicos

de dicha investigación fueron tres: primero, conocer estrategias asociadas a los momentos de la lectura para la comprensión de textos narrativos; segundo, aplicar estrategias de comprensión lectora para realizar inferencias de tipo léxicas, descriptiva y globales en textos narrativos; y tercero, evaluar la realización de inferencias a partir de la aplicación de estrategias de lecturas.

#### **4. Diseño de intervención**

##### **4.1. Contextualización/inserción curricular**

El plan de acción situado en el eje de comprensión lectora consistió en seis sesiones que se llevaron a cabo entre la tercera y cuarta unidad de los Planes y Programas de séptimo año dispuestos por el Mineduc (2016). La tercera unidad de estos planes y programas lleva por título “Mitología y relatos de creación”, el objetivo de esta unidad respecto al eje de comprensión señala que los estudiantes lean, analicen e interpreten una variedad de mitos y junto a ello, reflexionen sobre la importancia de estos relatos no solo en la literatura, sino para las distintas cosmovisiones que existen en el mundo. En la cuarta unidad que lleva por nombre “La sombra del yo” se espera respecto al eje de comprensión, que los estudiantes sigan leyendo, analizando e interpretando un corpus de textos previamente definido. Además, que reflexionen sobre el sentido de la identidad. Esto es, cómo los seres humanos construyen su propia imagen y cómo cambian con el tiempo su forma de ser frente a distintas personas.

El plan de acción consideró dos objetivos de aprendizaje (OA) detallados en los Planes y Programas de la asignatura de Lengua y Literatura (2015) para ser trabajados de forma transversal en ambas unidades. Por una parte, se contempló el objetivo de aprendizaje 2 (OA2), el cual buscó “reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno” (p. 185). Por otra parte, se consideró el objetivo de aprendizaje 3 (OA3), cuyo propósito fue “analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión” (2015, p. 185), considerando el rol de personajes, el conflicto de la trama, la disposición temporal de los acontecimientos, entre otros. La selección de ambos OA permitió mantener la secuenciación de objetivos en concordancia con lo exigido por el currículo nacional y

expuesto en los planes y programas de séptimo año. Asimismo, permitió situar la inferencia como habilidad a desarrollar dentro del proceso de comprensión lectora.

#### **4.2. Progresión de objetivos**

Los objetivos de las respectivas sesiones del plan de acción fueron elaborados siguiendo la taxonomía de Bloom (1990), asignados a los momentos de la lectura junto a la aplicación gradual y sistemática de las estrategias seleccionadas (y detalladas en el apartado anterior), dando como resultado la siguiente progresión del plan de acción:

Sesión 1: conocer estrategias de comprensión lectora de acuerdo con los momentos de la lectura.

Sesión 2: comprender el concepto de inferencia y sus tipos: léxicas explicativas y globales.

Sesión 3: fue aplicar estrategias de comprensión lectora para la realización de inferencias de tipo léxicas.

Sesión 4: realizar inferencias explicativas, aplicando estrategias de comprensión.

Sesión 5: aplicar estrategias de comprensión en la realización de inferencias de tipo global.

Sesión 6: Analizar un texto narrativo aplicando estrategias de comprensión.

#### **4.3. Contenidos y actividades representativas**

En términos de contenido, el diseño del plan de acción se focalizó en el aprendizaje de los tipos de inferencias (léxicas explicativas y globales) y las estrategias de comprensión asociadas a los momentos de la lectura: activación de conocimientos previos, lagunas de comprensión, tema, idea principal y resumen. Lo anterior, entendiendo que las estrategias deben plantearse como un contenido explícito para que el estudiante pueda comprender y efectuar distintos procedimientos para profundizar en las tareas de comprensión (Rosas, Jiménez, Rivera y Yáñez, 2003). Además, el diseño del plan de acción tuvo relación con las nociones centrales de la tercera y cuarta unidad de los Planes y Programas del ministerio. De esta forma, en la tercera unidad, se consideró como conocimiento conceptual el mito; su propósito comunicativo, los tipos de personajes y su relación con las diversas cosmovisiones culturales. En la cuarta unidad, en cambio, se consideró la noción de identidad personal,

social y cultural como también, la figura del doble en la literatura y el sentido figurado y literal de las palabras.

En términos procedimentales, el plan de acción se orientó a la lectura comprensiva de textos literarios y no literarios mediante la aplicación de las estrategias señaladas anteriormente. Además, se focalizó en la extracción de información implícita, la identificación del léxico contextual y la selección, integración y jerarquización de información textual. En cuanto a conocimientos actitudinales, el diseño priorizó dos objetivos valóricos que se desprenden de los planes y programas de séptimo año. Por una parte, la realización de tareas y trabajos de forma rigurosa, comprendiendo que los logros se obtienen luego de un proceso prolongado (OA G). Por otra parte, la valorización de la diversidad creencias, entendiendo que los estudiantes leerán un corpus de textos que manifiestan diferentes creencias culturales y formas de concebir la identidad (OA D).

A partir de lo anterior, las actividades representativas tuvieron estrecha relación con las instancias de activación de conocimiento previo, el modelamiento de las estrategias, el monitoreo docente y la retroalimentación de las actividades. En estas instancias los estudiantes pudieron resolver sus dudas e ir reafirmando los conocimientos y procedimientos estratégicos que iban adquiriendo a partir de la progresión de objetivos. Además, siguiendo la teoría de la comunicabilidad (Parodi, 2011), fueron instancias de verbalización que permitieron a los estudiantes llevar a cabo una comprensión más profunda de los textos seleccionados, pues se entiende que “solo a través de una enriquecedora puesta en común (...) el lector estará en condiciones de haber alcanzado una comprensión profunda (Parodi, 2011, p. 155). En efecto, se trata de momentos específicos en donde se logró fortalecer, orientar y socializar lo comprendido, instalando como eje fundamental, la vinculación entre los procesos internos de los estudiantes, el texto y el contexto (Parodi, 2011).

#### **4.4 Plan de evaluación**

El plan de evaluación constó de cinco evaluaciones formativas, una evaluación final de carácter sumativa y una autoevaluación que se realizó una vez concluido el plan de acción. En cuanto a las evaluaciones formativas, estas se realizaron con base a las guías de

aprendizaje desarrollas en clases, en donde se revisó y retroalimentó de forma oral como escrito el material didáctico. Además, para corroborar la participación y la responsabilidad de los estudiantes, se utilizaron listas de cotejo para verificar la entrega de las guías de aprendizaje.

En cuanto a la evaluación sumativa, esta fue de carácter escrito y constó de cinco objetivos de aprendizaje: comprender el concepto de inferencias y sus tipos: locales, explicativas y globales; reconocer significado literal y figurado de las palabras; realizar inferencias locales, explicativas y globales; aplicar estrategias de comprensión lectora vistas en clases; analizar un texto narrativo con temática de la identidad. Los objetivos fueron fundamentados por el objetivo de aprendizaje 2 y 3 de los Planes y Programas de séptimo año. En términos formales, el instrumento contó con 58 puntos y consignó tres ítems. El primer ítem fue de selección múltiples, en donde se evaluó conocimientos conceptuales en torno a las estrategias vistas en clases. El segundo ítem, se enfocó en reconocer el sentido figurado y literal de las palabras a partir de una oración. El tercer ítem, tuvo relación con la aplicación de las estrategias a partir de la comprensión de textos literarios orientados a la temática de la unidad y la realización de inferencias de léxicas, explicativas y globales.

Además, el plan de evaluación consideró una autoevaluación individual. Esta permitió valorar el desempeño y/o aprendizaje de los alumnos de forma individual mediante un rango de calidad (Cano, 2012). La autoevaluación constó de tres apartados: conceptuales, procedimentales y actitudinales. En cada apartado, subyacían cuatro indicadores que se conjugaban a partir de una afirmación. Frente a esto, el estudiante debió indicar uno de los cinco conceptos de acuerdo con su valoración personal. Los conceptos, a saber, fueron: “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “indiferente”, “en desacuerdo”, “muy en desacuerdo”.

#### **4.5 Descripción general de una sesión**

Para dar cuenta de una muestra del plan de acción, se describe una sesión que formó parte de la progresión de objetivos del plan de acción. Esta corresponde a la tercera sesión del plan de acción (anexo 1), la que tuvo por objetivo: aplicar estrategias de comprensión lectora para realizar inferencias de tipo léxica Al comienzo, el docente introduce la unidad con una actividad lúdica que pone en común gustos e intereses de los estudiantes. Posteriormente,

realizó activación de conocimientos previos en torno al concepto de inferencias, su proceso básico y los tipos vistos la clase anterior. Durante el desarrollo, el docente modeló la estrategia de contextualización (Cisneros, Olave y Rojas, 2010), la cual contribuye a la realización de inferencias léxicas. Se trata de una estrategia que puede ser utilizada cuando el lector desconoce o confunde el significado de un término, pero el contexto gramatical, sintáctico y semántico le permite inferirlo (Cisneros, Olave y Rojas, 2010). Con respecto al modelamiento, este se constituía de cuatro pasos: comprender el significado literal de la palabra, comprender el significado de la palabra en su contexto (literal o figurado), pensar en términos que sustituyan la palabra original, sin que esta cambie su sentido, y finalmente, reemplazar el término y leer el extracto para corroborar la efectividad de la palabra reemplazada. Una vez realizada el modelamiento, el docente dio las instrucciones generales para el desarrollo de la guía de aprendizaje (anexo 2) y procedió al monitoreo de la actividad. En esta instancia hubo un alto grado de participación de los estudiantes y discusión sobre los términos posibles de sustituir. Lo mismo ocurrió en la retroalimentación de la sesión y el respectivo cierre. Para este último, el docente realizó de forma oral tres preguntas vinculadas al proceso, a la dificultad de la tarea y la reflexión metacognitiva.

##### **5. Análisis de evidencias**

Las evidencias recopiladas se analizaron en términos cuantitativos y cualitativos con la finalidad de determinar descriptiva e interpretativamente el logro del objetivo de la investigación acción. Para ello, se examinaron las guías de aprendizaje formativas, las listas de cotejo que permitían verificar el cumplimiento y la entrega de las guías; la evaluación sumativa realizada por 26 estudiantes y la autoevaluación formativa aplicada a 24 estudiantes. Asimismo, se examinaron las actividades de cierre de clases que fueron registradas de forma escrita, el diario de observación del docente en formación para complementar la información recopilada por los instrumentos mencionados anteriormente. Por último, el análisis se realizó en base a tres categorías que surgieron mediante la revisión de los instrumentos de medición ya mencionados. Estas categorías corresponden a la aplicación de estrategias de lectura, inferencias (léxicas explicativas y globales) y el perfil del lector.

## **5.1 Aplicación de estrategias de lectura**

La primera categoría que emergió a partir del análisis de resultados tuvo relación con la aplicación de estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, lagunas de comprensión, identificación del tema, idea principal y resumen. Como se ha planteado en el marco teórico, las estrategias son procedimientos cognitivos, lingüísticos y conductuales que un lector realiza con el fin de cumplir un determinado objetivo cuando enfrenta una tarea de lectura (Graesser, 2007). La aplicación de estas estrategias, por tanto, remite a la función ejecutiva de dichos procedimientos para el logro de la tarea de comprensión (Graesser, 2007).

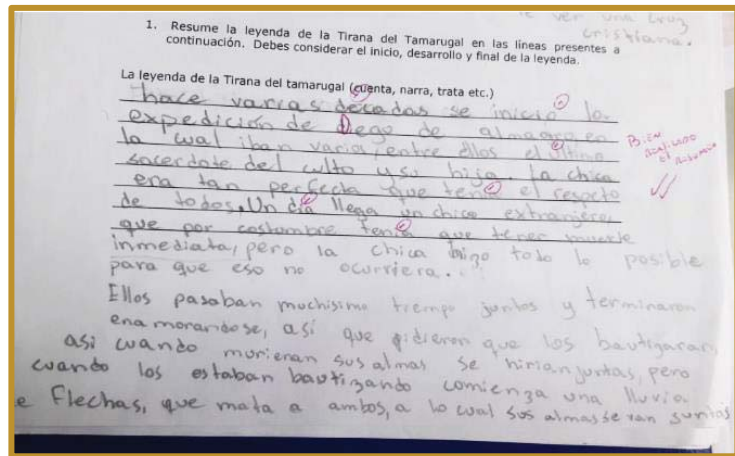
Ahora bien, el trabajo realizado al interior del aula de clases dio cuenta de un significativo desempeño con respecto a la aplicación de estrategias de lectura, cuya repercusión fue vinculante con el desarrollo de la habilidad inferencial. Por una parte, se destacó la disposición personal de los estudiantes por comprender e interiorizar las estrategias seleccionadas a través del cumplimiento de las tareas de comprensión. Según Solé (1996), las estrategias “no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan -o no se enseñan- y se aprenden -o no se aprenden- (p. 6).

Por otra parte, se destacó la calidad de la aplicación de las estrategias seleccionadas por medio de la evaluación formativa del material didáctico. De esta forma, la revisión escrita de las guías de aprendizaje permitió dar cuenta de un desempeño óptimo por parte de los estudiantes en cuanto a la adecuada aplicación de estrategias. Si bien, dicha aplicación no fue medida de manera cuantitativa, el docente pudo concluir una vez revisada la totalidad del material didáctico, una valoración positiva en cuanto al logro de aplicación de la estrategia. Lo anterior, también se complementa con las instancias de retroalimentación del material didáctico, en donde los estudiantes fueron participativos y lograron socializar la lectura a partir de del uso de estrategias.

Si bien cada estrategia fue desarrollada de manera equitativa durante el plan de acción, cabe destacar que la aplicación de estrategias que fueron orientadas al durante y después de la lectura, tuvieron mayor relevancia e impacto en los estudiantes. A modo de ejemplo, destaca

la estrategia de resumen (Véase figura 2), la cual obtuvo un logro significativo en los estudiantes. Dicha estrategia fue aplicada a partir de la leyenda “La Tirana del Tamarugal” escrita por Floridor Pérez, en donde el 75% de los estudiantes presentaron de manera efectiva el inicio, desarrollo y desenlace del texto; elementos cohesivos y la síntesis de las principales acciones que ocurrían en el texto literario.

Figura 1: Resumen elaborado por estudiante



## 5.2 Inferencias: léxicas, explicativas y globales

La aplicación de estrategias de comprensión incidió directamente en el desarrollo de las inferencias léxicas (Catalán, 2002), explicativas (Viramonte, 1996) y globales (Viramonte, 1996) evaluados por medio del instrumento sumativo. Según los resultados obtenidos, 1 estudiante obtuvo un no logrado (NL), correspondiente al 4% de los alumnos que rindieron la evaluación; 10 alumnos obtuvieron medianamente logrado (ML), correspondiente al 38% de la totalidad de estudiantes que realizaron la evaluación. Finalmente, 16 estudiantes obtuvieron logrado (L), lo que constituye el 58% de la totalidad de estudiantes que realizaron la evaluación. Estos resultados fueron positivos al contrastar la evaluación diagnóstica empleada a principio de año, en donde 25 estudiantes correspondientes al 82.1% de la totalidad del grupo curso, obtuvo no logrado; y 5 estudiantes, correspondiente al 17.8% obtuvo medianamente logrado.



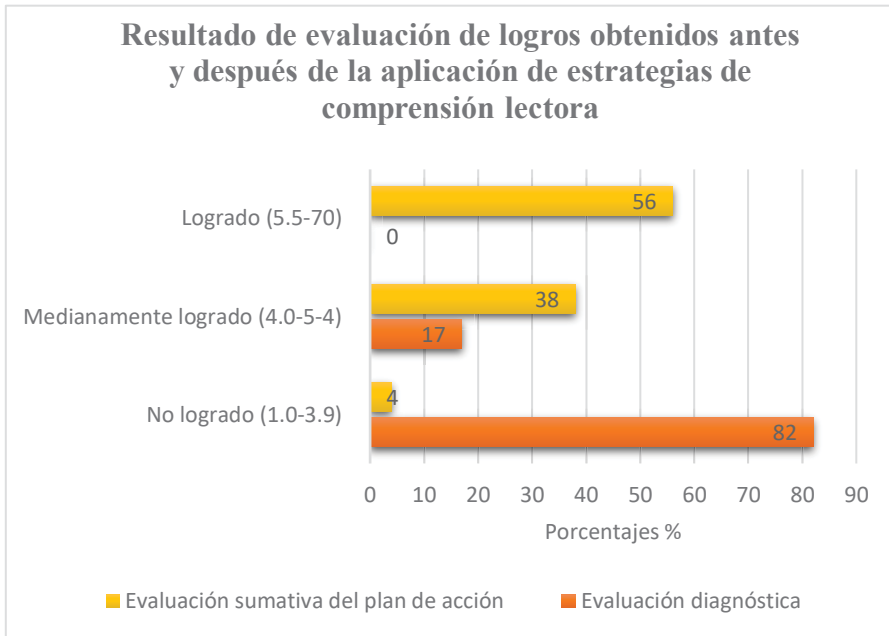


Gráfico 2

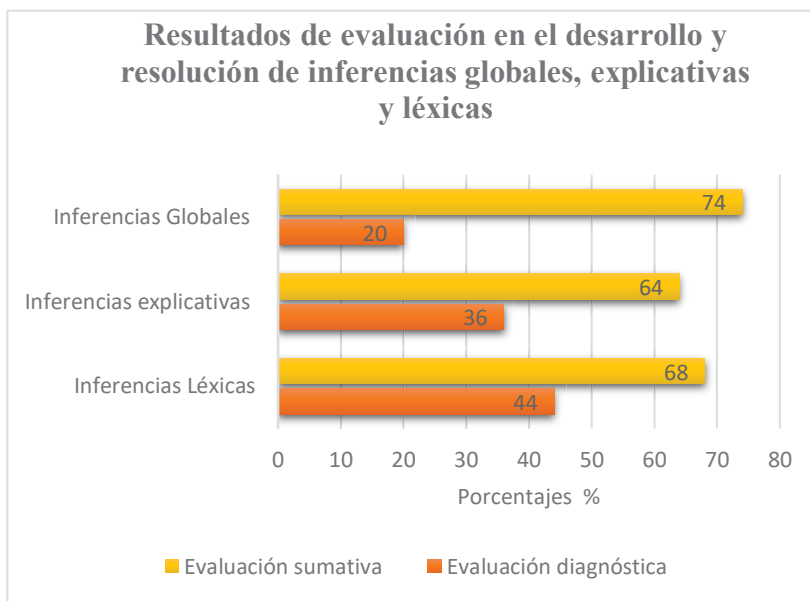


Gráfico 3

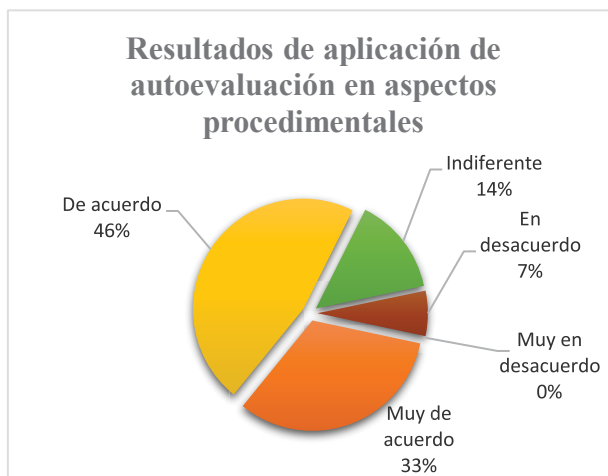
Con respecto al desempeño de los tipos de inferencias, existe un avance significativo en el desarrollo y la resolución de estas. De este modo, según lo graficado, las inferencias léxicas tuvieron un 68% de logro, las inferencias explicativas un 64% de logro y las inferencias globales un 74% de logro. En contraste con la evaluación diagnóstica, en donde el porcentaje de logro fue de un 44% con respecto a las inferencias léxicas, las inferencias explicativas un 36% y las globales un 20% se observó un aumento considerable. De este modo, el desarrollo de las inferencias locales aumento en un 31%, las explicativas en un 35% y las globales en

un 37%. Esto conlleva, por una parte, a un aumento en el incremento de vocabulario y la posibilidad de tener herramientas para dotar de significado términos complejos de acuerdo con el contexto oracional en donde se presentan. Por otro lado, conlleva una mejora en el proceso de comprensión en cuanto al grado explicativo sobre determinadas acciones o eventos presentes en un texto; como también, la adquisición de herramientas para dar cuenta de lo que han comprendido de manera global, sintetizando y jerarquizando la información.

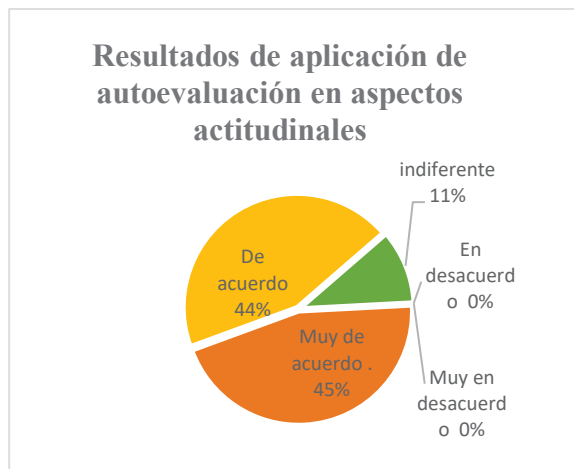
### **5.3 Perfil del lector**

Asociado al desarrollo de estrategias de lectura y los resultados en torno a la realización y desarrollo de la habilidad de inferencias, el plan de acción permitió dar cuenta de un nuevo perfil lector en los estudiantes de séptimo año. Este perfil del lector debe ser entendido como el comportamiento que caracteriza a un lector activo y consciente de un repertorio de estrategias significativas para hacer frente a objetivos de comprensión de diferente naturaleza (Parodi, 2005). En este perfil se conjugan aspectos actitudinales, motivacionales y metacognitivos que tienen estrecha relación con el proceso de comprensión lectora, pues influyen de forma positiva o negativa en el desempeño del estudiante frente a diversas tareas de comprensión (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Frente a esto, se observó en la autoevaluación, una alta concientización del trabajo desarrollado en clases. De esta forma, según lo graficado, en los cuatro indicadores que se presentan en el apartado actitudinal, un número significativo de estudiantes manifestó estar de acuerdo (44,7%) y muy de acuerdo (43,7%) con las afirmaciones presentes: “comprendo la importancia de las estrategias en el proceso de comprensión”; “comprendo la importancia de extraer información explícita para mejorar el proceso de comprensión”; “interioricé las actividades realizadas en clases. Tuve buena actitud en clases y disposición para la realización de las tareas” y finalmente, “participé activamente en las clases y realicé la totalidad de actividades”. El porcentaje restante (10,4%), remite a estudiantes que manifestaron estar indiferentes con las aseveraciones presentes. Cabe señalar, que ningún estudiante manifestó estar “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” con los cuatro indicadores.



**Gráfico 4**



**Gráfico 5**

Asimismo, en los indicadores procedimentales de la autoevaluación, se evidenció una importante adquisición procedimental en cuanto a los procesos implicados para la realización de los diferentes tipos de inferencias. De este modo, al igual que el apartado actitudinal, un número considerable de estudiantes manifestó estar muy de acuerdo (35,4%) y de acuerdo (40,6%) con los cuatro indicadores establecidos: “Soy capaz de utilizar diferentes estrategias de comprensión de acuerdo a los momentos de la lectura”; “Conozco y aplico el procedimiento que debo efectuar para realizar inferencias locales”; “Conozco y aplico el procedimiento que debo efectuar para realizar inferencias explicativas” “Conozco y aplico el procedimiento para realizar inferencias globales”. El porcentaje restante, se distribuye en estudiantes que manifestaron estar indiferentes (15,6%) y en desacuerdo (7,2%).

## **6. Reflexión crítica**

El plan de acción se extendió de 6 sesiones a 7 sesiones pedagógicas. Esto surgió ante la necesidad de trabajar de manera específica las estrategias de idea principal, el tema y el resumen, pues se encontraban condensadas en una sola sesión dentro del diseño del plan de acción, tiempo que no permitió el desarrollo efectivo de estas. De este modo, el objetivo 5 del plan de acción se focalizó en la estrategia de idea principal y tema, y el objetivo 6 se centró en la estrategia del resumen.

Dentro de esta progresión, es de señalar que se tuvo que reestructurar material didáctico en función de las exigencias del calendario académico del grupo curso, fijado al inicio del

semestre. De este modo, la tercera y sexta guía de aprendizaje tuvieron una modificación en cuanto al texto seleccionado para aplicar la estrategia y desarrollar la habilidad inferencial. Dichos textos correspondían a dos leyendas que formaban parte del libro “Mitos y leyendas de Chile” de Floridor Pérez, que iba a ser evaluado como plan lector la semana que procedía. La decisión fue tomada en conjunto con el profesor mentor, pues surgía la necesidad de trabajar con mayor detenimiento el plan lector en el aula y así evitar lo ocurrido con la lectura anterior, cuyos resultados fueron bajos y producto de ello, se tuvo que realizar una actividad remedial.

Además, es de señalar que debido a los cambios anteriormente señalados surgió la necesidad de reestructurar el instrumento evaluativo. En el diseño del plan de acción, se concibió a partir de una nota acumulativa. No obstante, en virtud de la progresión de objetivos y las fechas del calendario académico de los estudiantes, se tomó la decisión de que el instrumento tuviera carácter sumativo, y con ello, fuera la última evaluación semestral de la asignatura. Ahora, es de señalar que el instrumento fue modificado, en virtud de mejorar aspectos deficitarios, tales como los objetivos que contemplaba el instrumento y la ausencia de indicadores para realizar el resumen. Además, se optó por incorporar un ítem de conocimiento conceptual, uno de reconocimiento de sentido figurado y literal. Finalmente, se cambió el texto base para la realización de inferencias explicativas y globales por dos textos de mediana extensión, uno de carácter literario y otro el otro de carácter no literario.

A partir de las decisiones metodológicas tomadas durante la implementación, se pudo dar cuenta de aspectos logrados y no logrados. Con respecto a los aspectos logrados, la información analizada dio cuenta de un avance significativo en el desarrollo y progresión de habilidades de comprensión lectora, exigidas por los planes y programas del Ministerio. Se dedujo que la aplicación de múltiples estrategias tuvo un impacto positivo en la resolución de los ejercicios inferenciales, pues los estudiantes lograron trazar una ruta de trabajo para resolver las deficiencias presentadas en los procesos de extracción de información implícita. En cuanto al nivel de logro alcanzado por el grupo curso, según el objetivo general que orientó el plan de acción, los alumnos lograron realizar inferencias de tipo léxicas (Catalán, 2002), explicativas (Viramonte, 1996) y globales (Viramonte, 1996) a través del proceso de la aplicación de estrategias y los momentos de la lectura propuestos por Solé (1996). Es un

hecho que los resultados cuantitativos de todos los alumnos no fueron catalogados dentro de un nivel de logro absoluto, sin embargo, el grupo curso presentó estabilidad de logro y se situó entre los niveles “medianamente logrado” y “logrado” como una constante en la aplicación del instrumento sumativo. De esta forma, se evidenció el progreso y la evolución de los alumnos en contraste con el nivel “no logrado” y “medianamente logrado” de la evaluación diagnóstica.

Otro aspecto logrado, tiene relación con el clima de aula y el trabajo realizado por sesiones, instancias donde se destaca el desempeño y la disposición de los alumnos hacia los objetivos de sesión y la asignatura de Lengua y Literatura. Esta variable fue determinante para lograr los resultados esperados del plan de acción de manera favorable, ya que permitieron que la intervención en el aula fuese significativa y marcara una mejora tanto en el ámbito académico como en el desarrollo personal del profesor en formación y de los integrantes que constituyeron el grupo curso.

En cuanto a los aspectos no logrados, la implementación del diseño generó una desvinculación con la cuarta unidad temática, en cuanto a los conocimientos conceptuales relacionados con la noción de identidad y la figura del doble en la literatura. De esta forma, en la secuenciación de objetivos, estas nociones fueron vistas de manera aislada y desvinculadas con la aplicación de estrategias y la realización de inferencias. Además, es de matizar como aspecto no logrado, el reducido espacio para dialogar en torno a los textos que abordaban la temática de identidad. Lo anterior, entendiendo que la asignatura posee un enfoque comunicativo y cultural, lo que implica generar instancias de conocimiento, experiencia y acercamiento a la cultura a partir de la lectura de textos. Este espacio no se generó dado que, al momento de revisar y retroalimentar la guía de aprendizaje se priorizó fundamentalmente la aplicación de estrategias empleadas para la realización de inferencias. Acción, que en suma invertía tiempo considerable para socializar y problematizar la lectura del texto.

## **7. Conclusiones y proyecciones**

La presente investigación- acción dio cuenta de un trabajo coherente y gradual que permitió obtener resultados significativos en términos de mejora y logro frente a una habilidad descendida del grupo curso, como es comprensión y junto a ello, ampliar el escaso repertorio de estrategias de comprensión lectora que los estudiantes conocían, a partir de los momentos de la lectura establecidos por Solé (1996). Frente a esto, es importante valorar la experiencia de aprendizaje vivenciada por los estudiantes, como también, la función del docente para contribuir y cooperar al desarrollo de una habilidad que es necesaria para el desplante del sujeto en un entorno académico, personal y social. Se trata, en estos términos, de un compromiso mutuo que no tiene relación meramente con resultados cuantitativos, sino más bien con el análisis del docente en cuanto a cómo se vive la realidad y se identifican las metodologías necesarias para que el estudiante progrese cognitiva y emocionalmente.

Dentro de las propuestas de mejora del plan de acción, se propuso abordar de manera más intencionada la metacognición en los estudiantes para que puedan tomar una mayor conciencia en torno a sus progresos académicos. Si bien, la metacognición estuvo presente durante la elaboración e implementación del plan de acción como una constante relevante, no se abordó de manera permanente por medio procedimientos específicos, puesto que se desarrollaban en un momento reducido de la clase y luego se enfatizaron en el proceso de término de la intervención. De esto se desprende que, para trabajar en su totalidad con las estrategias seleccionadas es necesario designar más tiempo con el fin de que los alumnos logren profundizar reflexivamente sobre su propio proceso de comprensión y junto a ello, sean más conscientes de actuar frente a sus respectivos aprendizajes. Otra propuesta de mejora tiene relación con vincular de manera más efectiva, la socialización de los textos de la unidad temática con la respectiva aplicación de estrategias y la realización de inferencias. Para ello, se propone incorporar en el material didáctico, preguntas que orienten a la problematización las nociones de identidad, en función de que los estudiantes puedan reflexionar en torno a sí mismos, sus características innatas y su ambiente social y cultural.

Finalmente, a modo de proyección, se espera que los estudiantes utilicen las estrategias de forma autónoma frente a las diversas actividades que se propongan en el eje de comprensión

de la asignatura. Lo anterior, con el propósito de seguir formando lectores activos (Parodi, 2005) y conscientes de un repertorio de estrategias significativo para hacer frente objetivos de comprensión de diferente naturaleza. Finalmente, se espera reforzar los diferentes tipos de inferencias y avanzar en la escalera de ascenso señalada por Peronard (2002), hacia la habilidad de interpretación, en donde los estudiantes concedan un nuevo significado a lo que leen (Solé, 1996).

## 8. Referencias bibliográficas

- Anguera, M. T. (1997). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. 6ª. Ed. Madrid, España: Cátedra, S. A.
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: Clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Carrión, T. (2009). *Correlación entre el aprendizaje de inferencia y la comprensión de textos narrativos*. Tesis (Magister de estudios cognitivos) Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Cassany, D; Luna, M. y Sanz, G. (1994). Comprensión lectora. En *Enseñar lengua*. (193-207) Barcelona: Graó.
- Cisneros-Estupiñán, M.; Olave-Arias, G.; Rojas-García, I. (2010) Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 15 (1), 45-61.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. & Pine, G. (2009). Inquiry on inquiry: Practitioner research and student learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17-32.
- Colmenares, A. M., Piñero, M. L. (2008) La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114.
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Drits, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In G. G. Duffy & S. E. Israel (Eds.). *Handbook of research on reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 347-372.
- Fernández, María Beatriz, & Johnson M, Daniel. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105.

- Gutierrez-Braojos, Calixto; Salmerón Pérez (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (1), 183-202.
- Graesser, A. (2007). *An introduction to strategic comprehension*. McNamara, D. (Ed.) *Reading comprehension strategies. Theories, interventions and Technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371–395.
- Jouini, K. (2005) Estrategias Inferenciales en la Comprensión Lectora. *Glosas Didácticas*, 13, 95-114.
- León, J, ed. (2003) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- Martínez, M. (2002). *La investigación-acción en el aula*. Agenda Académica, 7(1), 27-39.
- Mineduc (2015). *Bases curriculares Lengua y Literatura*. Santiago de Chile.
- Mineduc (2015). *Lengua y Literatura Programa de estudio Séptimo básico*. Santiago de Chile.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Parodi, G (2011). La teoría de la comunicabilidad: Notas para una concepción integral de textos escritos. *Revista signos Estudios Lingüísticos*, 44 (76), 145-167.
- Peronard, M. (2002). Conocimiento de estrategias de lectura y metacompreensión. *Onomazein* (7), 95-11.
- Quizhpe, A. (2012). Estrategias básicas de mediación lectora. Segunda entrega. *Diario Centinela*. Recuperado de <http://diariocentinela.com.ec/estrategias-de-mediacion>.
- Rosas, M., Jiménez, P., Rivera, R. y Yáñez, M. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. *Revista Signo Estudios*, 36(54), 235-267.
- Solé, I. (1996) *Estrategias de lectura*. Barcelona: graó.
- Viramonte, M. (1996). *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y 13 Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad de Concepción, Chile propuesta metodológica*. Buenos Aires: Colihue.



## 9. Anexos

### Anexo 1: Matriz de planificación

<b>Nivel</b>	Séptimo básico
<b>Eje</b>	Comprensión lectora
<b>Unidad</b>	“La sombra del yo”
<b>Objetivos de aprendizaje de la Unidad/Aprendizajes esperados</b>	<p><b>OA 2</b> Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.</p> <p><b>OA 3</b> Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: &gt;&gt; El o los conflictos de la historia. &gt;&gt; El papel que juega cada personaje en el conflicto y cómo sus acciones afectan a otros personajes. &gt;&gt; El efecto de ciertas acciones en el desarrollo de la historia. &gt;&gt; Cuando habla el narrador y cuándo hablan los personajes. &gt;&gt; La disposición temporal de los hechos. &gt;&gt; Elementos en común con otros textos leídos en el año.</p>

<b>Nº sesión:</b> Primera sesión de unidad IV Tercera sesión del plan de acción			
<b>Duración</b>	2 horas pedagógicas.		
<b>Objetivo de la sesión</b>	Aplicar estrategias de comprensión lectora para realizar inferencias léxicas		
<b>Contenidos</b>	<table border="1"> <tr> <td> <p><b>Conceptuales:</b> Identidad personal, social y cultural Inferencia Inferencia local</p> </td> <td> <p><b>Procedimentales:</b> Lectura comprensiva Aplicación de estrategias de comprensión lectora Extracción de información implícita</p> </td> </tr> </table> <p><b>Actitudinales:</b> Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, entendiendo que los logros se obtienen solo después de un trabajo prolongado (<b>OA G</b>). Valorar la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, presentes en su entorno y el mundo, como manifestación de la libertad, creatividad y dignidad humana. (<b>OA D</b>)</p>	<p><b>Conceptuales:</b> Identidad personal, social y cultural Inferencia Inferencia local</p>	<p><b>Procedimentales:</b> Lectura comprensiva Aplicación de estrategias de comprensión lectora Extracción de información implícita</p>
<p><b>Conceptuales:</b> Identidad personal, social y cultural Inferencia Inferencia local</p>	<p><b>Procedimentales:</b> Lectura comprensiva Aplicación de estrategias de comprensión lectora Extracción de información implícita</p>		

<p><b>Actividades</b></p>	<p><b>Inicio (15 minutos): Activación de conocimientos previos</b>  Al inicio de la sesión, se realizó activación de conocimientos previos en torno al concepto de inferencias. Esto mediante la utilización de un ticket de entrada, el cual contempló las siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ¿Qué se entiende por inferencias?</li> <li>b) ¿Qué proceso básico efectuamos para la realización de una inferencia?</li> <li>c) ¿Cuáles son los tipos de inferencia que vimos y en que se diferencian?</li> </ul> <p>Una vez escrito las respuestas de los estudiantes, el docente socializó las respuestas con el grupo curso, identificando y aclarando las dudas de los alumnos.</p> <p><b>Actividad de motivación</b>  Posteriormente, el docente introdujo la unidad IV denominada “la sombra del yo”. Para ello, realizó la actividad de la “tela de araña” en la sala de clase. El propósito de esta actividad consistía en poner en común frente al grupo curso algunas características particulares de los estudiantes y asociarlo con la temática de la identidad, pues se entiende que uno de los aspectos que conforman dicha identidad, alude directamente a los gustos e intereses de los alumnos.</p> <p>Para llevar a cabo esta actividad, el docente mostró una madeja de lana a los estudiantes. Explicó que al recibir la madeja de lana el estudiante debía responder la siguiente interrogante ¿qué es lo que más le gusta hacer en su tiempo libre?, posteriormente, el estudiante tenía que lanzarla a otro compañero. Esto hasta que todos los alumnos realizaron la misma acción y obtuvieran una porción de madeja de lana.</p> <p><b>Desarrollo:</b>  Se realizará una Guía de aprendizaje (individual) que permitirá aplicar estrategias de comprensión lectora en función de la realización de inferencias de tipo léxicas. Específicamente, la guía contempla el texto narrativo “El espantapájaros” del escritor Carlos Cruz Meza. Antes de distribuir el material didáctico, el docente señala a los estudiantes que el texto que van a leer tiene vinculación con la temática de la identidad, pues presenta a un personaje que problematiza sus características y la visión que tienen los demás con él. Al distribuir las guías de aprendizaje a cada uno de los estudiantes, el docente explicará que, para lograr inferencias léxicas, se debe comprender el sentido literal y figurado de las palabras. Para ello, entregará una definición a los estudiantes sobre dichos términos, los cuales se encuentran insertos en la guía de aprendizaje. Además, escribirá una oración en la pizarra que permita identificar el sentido literal y figurado de un término en específico.</p> <p>Posteriormente, realizará un modelado entorno a un ejercicio de inferencia léxica, en donde explicitará los pasos que debe seguir un lector para lograr la comprensión de un término y su sustitución léxica correspondiente. Los pasos, a saber, fueron los siguientes: (1) comprender el significado literal de la palabra, (2) comprender el significado de la palabra en su contexto (literal o figurado), (3) pensar en términos que sustituyan la palabra original, sin que esta cambie su sentido, y finalmente, (4) reemplazar el término y leer el extracto para corroborar la efectividad de la palabra reemplazada. Luego, el docente realizará activación de conocimientos previos con los estudiantes a partir del título del texto y les solicitará a estos que lean el texto y realicen el mismo procedimiento de sustitución léxica con los términos ennegrecidos que contiene la guía. Una vez realizada tal acción el docente revisará las respuestas con los estudiantes. Finalmente, les solicitará a los alumnos que respondan a las preguntas solicitadas, las cuales serán retroalimentadas por el docente una vez respondidas. Sobre estas preguntas, el docente se detendrá con mayor tiempo en la última pregunta, que tiene relación con la identidad del protagonista.</p> <p>Para el cierre de la clase, se entregará a los estudiantes el Ticket de salida con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿Qué pasos debo seguir para responder preguntas que involucran la realización De inferencias de tipo local?</li> <li>➤ ¿Qué dificultades has encontrado durante la clase?</li> <li>➤ ¿Qué conclusiones puedo sacar de la clase del día de hoy?</li> </ul> <p>Una vez respondidas las interrogantes, el docente socializará las respuestas con el curso.</p>
<p><b>Recursos</b></p>	<p>Lana  Tikets de entrada  Tikets de salida  Guía de aprendizaje  Pizarra de clases  Cuaderno del estudiante  Diccionarios</p>

**Evaluación  
(Tipo,  
instrumento,  
indicadores)**

Evaluación formativa.  
**Indicadores de evaluación:**  
 Comprenden el concepto de identidad personal, cultural y social.  
 Comprenden el sentido literal y figurado de las palabras.  
 Realizan el procedimiento básico de sustitución léxica.  
 Utilizan un vocabulario variado y preciso.  
 Toman apunte mediante el docente va explicando conceptos claves de la sesión.  
 Extraen información explícita del texto leído en clases.

**Anexo 2: Materiales didácticos**

**Guía de aprendizaje N° 2:  
Estrategias de comprensión lectora**

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: 7A Fecha: \_\_\_\_\_

**OBJETIVO:** Aplicar estrategias de comprensión lectora para realizar inferencias de tipo léxicas.

- ✓ Recuerda que el contexto permite inferir el sentido en el que se está empleando cierta palabra y su aporte en el texto; por lo que el contexto permite acotar, desplazar o precisar los posibles significados de las palabras.
- ✓ Las palabras pueden ser usadas, dependiendo del propósito comunicativo del emisor, con su significado literal o con un significado figurado.

El significado literal, también llamado denotativo, es el que aparece en el diccionario, y es compartido por toda la comunidad lingüística



El significado figurado o connotativo, por su parte, corresponde al sentido expresivo con que el emisor dota a una palabra, frase u oración para comunicar una idea nueva en un contexto determinado.

**Ejemplo:**  
 La solitaria figura se ve sobre el campo, entre los sembradíos, mientras los pájaros que debe asustar se posan, tranquilamente, sobre el raído sombrero de palma.

**PASO 1.**  
 Comprender el significado de campo.

Def: "Parte de la superficie terrestre no ocupada por núcleos de población"

**PASO 2.**  
 Comprender el significado en el contexto ¿La palabra se utiliza de forma literal o figurado?

abandona el poste con dificultades y camina trastabillando sobre sus piernas de madera, una más larga que la otra. Cruza el campo, con el cielo negro tras su espalda y la lluvia arrojando encima de la decolorada cabeza de paja. Va hacia la casa del granjero. Muchos años. Ha nacido para el miedo. Piensa demostrarlo

- |  |  |
|--|--|
| 1) <b>Burdamente</b><br>a) _____<br>b) _____<br>c) _____ | 2) <b>retazos</b><br>a) _____<br>b) _____<br>c) _____  |
| 3) <b>inclemente</b><br>a) _____<br>b) _____<br>c) _____ | 4) <b>guarecer</b><br>a) _____<br>b) _____<br>c) _____ |

- |   |   |
|---|---|
| 5. ¿Por cuál palabra podemos reemplazar el término <b>excremento</b> , para que este mantenga su significado?<br>a) Estiércol<br>b) Secreción<br>c) Sedimento<br>d) Heces | 6. ¿Por cuál palabra podemos reemplazar el término <b>humillación</b> , para que este mantenga su significado?<br>a) Deshonra<br>b) Vergüenza<br>c) Desprecio<br>d) Burla |
|---|---|

7. ¿Qué característica del espantapájaros se relaciona con la frase "hilacho de paja"? Explica la burla del granjero.
8. considerando la temática de identidad ¿cuáles son las principales características del espantapájaros? ¿El protagonista se siente identificado con ellas? Justifica.

La solitaria figura se **ve** sobre \_\_\_\_\_, entre los sembradíos.

**PASO 4**  
 Reemplazar término.

**Instrucciones:**

Antes de leer, lea el título del texto y comente con su compañero de banco las siguientes preguntas: ¿Qué son los espantapájaros? ¿Dónde los encontramos? ¿Qué función cumplen?

Posteriormente, lea con detención el siguiente extracto y reemplaza los términos ennegrecidos del texto, dispuestos a continuación, por tres sinónimos que permitan mantener el sentido original del fragmento. Luego, responda a las preguntas solicitadas.

**El espantapájaros**

Carlos Manuel Cruz Meza

Ha nacido para el miedo. La solitaria figura se ve sobre el campo, entre los sembradíos, mientras los pájaros que debe asustar se posan, tranquilamente, sobre el raído sombrero de palma. Se le puede observar desde la casa al monigote. Lleva años allí, con su cabeza de tela rellena de aserrín podrido y el cuerpo formado por dos palos y ropa vieja rellena de paja. Con los brazos en cruz y la cara **burdamente** fabricada con **retazos** de tela descolorida. Ha nacido para el miedo. E inspira sonrisa y lástima. Los niños, en verano, le tiran tierra y piedras. Los pájaros lo han cubierto de **excremento**, ahora seco y endurecido por los rayos del sol **inclemente**, que todas las mañanas cae sobre él. Hasta hoy, en que el cielo se puso negro, y el granjero recorrió el campo con el impermeable puesto, y al pasar junto a él se rio. Se rio mientras murmuraba, con alegría perversa: —A ver si la tormenta por fin te destruye, hilacho de paja. Eso fue el colmo.

Por eso, cuando el granjero se fue a **guarecer** de la lluvia que se aproximaba y las primeras gotas cayeron sobre el ala sucia del sombrero, supo que había llegado el final. Eran años. Años de lluvia y viento. Años de excremento. Años de picotazos. Años de pedradas, sequías e inundaciones. Años de **humillación** sobre El espantapájaros

**TICKET**

TCKET DE ENTRADA

Responde las siguientes preguntas de manera breve 😊

- ¿Qué se entiende por inferencias?
- ¿Qué proceso básico efectuamos para la realización de una inferencia?
- ¿Cuáles son los tipos de inferencia que vimos y en que se diferencian?

Nombre: \_\_\_\_\_ curso: 7A Fecha: \_\_\_\_\_

**TICKET**

TCKET DE SALIDA |

Responde las siguientes preguntas de manera breve 😊

- ¿Qué pasos debo seguir para responder preguntas que involucran la realización De inferencias de tipo local?
- ¿Qué dificultades has encontrado durante la clase?
- ¿Qué conclusiones puedo sacar de la clase del día de hoy?

Nombre: \_\_\_\_\_ curso: 7A Fecha: \_\_\_\_\_