

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE**



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE VALPARAISO**

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 7° BÁSICO: INFERENCIAS DEL TIPO  
ASOCIATIVA, EXPLICATIVA Y PREDICTIVA COMO HERRAMIENTA  
PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS  
NARRATIVOS**

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

Profesor Guía:

Marcela Cordero Villarroel

Alumno:

Ángel Correa Peña

Viña del Mar, Junio – 2018

## **1. Índice**

1. Índice.....	2
2. Introducción.....	3
3. Características de la institución educativa.....	3
3.1. Características del aula .....	4
3.2. Planificación y evaluación .....	5
3.3. Características de los estudiantes .....	5
4. Análisis sobre características de la institución, del aula y de los estudiantes .....	6
5. Metodología.....	7
6. Problemática y evidencia.....	9
7. Marco teórico.....	14
7.1. Comprensión Lectora .....	15
7.2. Modelo de comprensión lectora .....	16
7.3. Inferencias.....	17
7.4. Conocimientos Previos .....	18
7.5. Tipología inferencial .....	19
7.6. Tipos de inferencias.....	20
7.7. Consideraciones respecto a la selección de conceptos .....	20
8. Planteamiento de objetivos generales y específicos del plan de acción .....	21
8.1. Explicación de la progresión de objetivos por sesión.....	22
8.2. Descripción de tarea final en función de proyecto .....	24
8.3. Explicación de secuencia de actividades y materiales didácticos empleados .....	24
8.4. Plan de evaluación formativa y sumativa .....	25
9. Análisis de evidencia.....	25
10. Plan de mejora .....	30
11. Reflexión .....	31
12. Conclusión.....	32
13. Bibliografía.....	33

## **2. Introducción**

En el presente informe se abordará el proceso de implementación de un plan de acción destinado a mejorar la comprensión lectora en un séptimo de educación básica, para esto será necesario obtener datos fiables respecto a la problemática, seleccionar sustento teórico válido para la realización del plan de acción, posteriormente, se diseñará el plan de acción para proceder al análisis las fortalezas y debilidades de lo implementado, y propuestas de mejora factible de implementar en el contexto específico observado. Finalmente, se concluirá respecto a los aspectos levantados y descritos referente a la experiencia, dejando espacio para reflexionar sobre el proceso de implementación.

Sin embargo, previo a esto, será necesario que se contextualice donde será implementado este proyecto: El colegio Excelentísimo Cardenal Raúl Silva Henríquez. En los apartados iniciales se presentará la conformación jerárquica, es decir cómo se organiza el establecimiento desde la sostenedora hasta los auxiliares, pasando por inspectores, profesores y asistentes de la educación. De este mismo modo se va a observar la infraestructura del establecimiento, salas especiales; como de computación y laboratorio, sitios de esparcimiento, etc.

Se realizará un exhaustivo análisis del curso a intervenir en cuanto a las normas de conductas, sociabilización, disposición al aprendizaje, respeto docente-alumno, métodos de aprendizaje, y posterior análisis de este.

## **3. Características de la institución educativa**

El centro de práctica asignado es el colegio Excelentísimo Cardenal Raúl Silva Henríquez de Viña del Mar, ubicado en Víctor Domingo Silva 145. Este colegio es particular subvencionado bajo el alero de la Corporación Educacional Juan XXIII, por lo tanto sostiene una línea de formación valórica basada en la religión católica, además de ser un establecimiento que da la posibilidad de tener una buena educación a los alumnos del sector alto de Forestal, dado que el lugar carece de centros educativos y que es uno de los motivos por el cual nace la intención inicial al crear este colegio, según palabras de la directora María Aguilera (anexo1).

Este colegio es de tipo mixto, el cual cuenta con una matrícula aproximada de 600 alumnos, quienes inician desde el jardín infantil hasta enseñanza media con una línea científico

humanista. Los alumnos, que deseen ingresar a este establecimiento, deben acreditar su rendimiento académico como actitudinal, además de tener una nivelación previa al inicio del año escolar. En los niveles donde se observa el mayor ingreso de alumnos es en 1° medio, donde llegan alumnos de escuelas para continuar sus estudios de enseñanza media.

En relación a los alumnos con necesidades educativas especiales, no existen dentro de su programa institucional, sin embargo existe el trabajo de acompañamiento de educadoras diferenciales y psicólogos. Es a través de estos profesionales que se brinda ayuda a los alumnos que requieran de este respaldo, también en el trabajo de la adecuación de las evaluaciones de los alumnos tal como lo destaca su plan de convivencia escolar (anexo2).

La cantidad de cursos por niveles de pre kínder a 8° es de solo un curso, sin embargo, con el aumento de alumnos que provienen de escuelas, en 1° medio, se deben crear 3 cursos, que luego al pasar a 2° medio queda reducido a dos. Esto se mantiene hasta 4° medio.

Respecto a cómo se presenta el establecimiento y su relación con la comunidad estudiantil, este en su PI (anexo3) donde destaca que “Se trata de ofrecer un acompañamiento cercano, eficaz, respetuoso, invitante, que promueva el ejercicio de la libertad personal. Una relación de este tipo es una relación de confianza, que se vive en el diálogo, en el saber escucharse y "leerse" mutuamente, en el interés de cada docente por cada alumno para acompañarlo en su crecimiento.” Es destacable esto dado que queda demostrado en la preocupación de la directora hasta los mismos alumnos, sienten una representatividad respecto a su establecimiento.

### **3.1. Características del aula**

El curso en el cual se realizará la intervención consta de 31 alumnos que se dividen en 11 mujeres y 20 hombres, con edades promedio de 12 años; respecto a la distribución de los alumnos en la sala, estos se ubican en tres filas. En los costados se sientan en parejas y en medio se sientan en tríos, cabe destacar que esta forma de ubicación es igual para todo el colegio

Respecto a los alumnos, se destaca que la mayoría de ellos provienen de Forestal, corroborando las palabras de la directora (anexo1). Desde el punto de vista académico, se presenta una alumna con repitencia en 5° básico, además de 3 alumnos con dificultades en el aprendizaje, quienes independiente de su situación contribuyen al ambiente curso que se

describe; cabe destacar que esta información se obtiene por los datos entregados por la profesora mentora (anexo1) y no por datos concretos del colegio, es decir, que estos alumnos tienen dificultades, pero el tratamiento no es entregado por parte del colegio, solo se realiza un acompañamiento enfocado solamente en ayuda al momento de realizar evaluaciones.

### **3.2. Planificación y evaluación**

Respecto a las planificaciones y las evaluaciones dentro del curso, es necesario mencionar que las planificaciones son anuales. En estas deben estar descritos los objetivos que proponen planes y programas, además del detalle de cada unidad en relación a los aprendizajes esperados y los contenidos a ver en cada una de estas.

En relación a las evaluaciones, durante el semestre se realizarán al menos dos por mes: la prueba obligatoria de plan lector y la prueba obligatoria de la unidad; es necesario mencionar que las pruebas son flexibles en su metodología, dado que algunas son escritas y otras prácticas, como la elaboración de Booktuber, trípticos, caligramas, videos, etc. así lo deja demostrado en su PI(anexo3), donde destacan características tales como “Los criterios de evaluación en función de los objetivos que identifican capacidades-destrezas y valores-actitudes que se orientan a la formación integral del alumno. Se debe evaluar la totalidad del entorno educativo, las formas de saber los contenidos, las formas de hacer la metodología expresadas en capacidades y destrezas, valores y actitudes.” Todo esto permite ampliar la metodología de evaluación y permite la utilización de nuevas forma de comprobación del contenido; como a su vez, incentivar a los alumnos para no caer en la monotonía.

### **3.3. Características de los estudiantes**

Los estudiantes del 7° año, curso que será intervenido, presenta una serie de características propia de la edad como de su medio social, proveniente tanto del entorno educacional como del ambiente familiar.

Lógica de lo anterior, podemos identificar a estos alumnos como sujetos activos y plenamente dispuestos a trabajar, lo que conlleva a propiciar un entorno de bullicio y desorden, pero que no es imposibilitante para realizar las actividades necesarias en el aula.

Los estudiantes responden a los llamados de atención realizados por el personal a cargo.

Respecto a la participación en clases, los alumnos se notan dispuestos a participar cuando de la oralidad se trata, sin embargo, cuando la actividad está relacionada a la lectura y comprensión; no resulta fácil de efectuar, esto puede deberse a la forma en cómo se enfrentan a la lectura y posterior desarrollo de trabajos vinculados a la lectura; ya que dentro de la evidencia se presenta una encuesta de percepción donde los estudiantes evidenciaron preferencia por ese tipo de actividades en contraposición a aquellas que involucren la lectura y por lo tanto el proceso de comprensión textual en general.

Respecto al clima del aula y la relación entre sus pares es cordial y amistosa; no existe ningún tipo de problemas de trato que pudiese ser vinculado con el Bullying, por consecuencia, los alumnos se respetan mutuamente, lo que origina que no existan divisiones dentro del grupo curso, permitiendo desde este mismo modo que las actividades de revisión, interacción entre pares, etc. Resulten cómodas para los alumnos, como para el docente, al no sentir que pueden burlarse de ellos.

Al situarse plenamente en lo relacionado a la asignatura; los alumnos se esfuerzan en cumplir sus actividades, sin embargo no siempre las logran terminar y/o ejecutar de la forma correcta, lo cual provoca constantes replanteamiento de la actividad para que los alumnos la logren realizar de forma efectiva.

#### **4. Análisis sobre características de la institución, del aula y de los estudiantes**

En primer lugar, se debe considerar que la edad de los estudiantes, en este caso ronda los 12 años, un paso de la niñez a la adolescencia, presenta una complejidad no esperada; en un aula existen alumnos que aun juegan con figuras de acción como alumnos con visiones netamente de adolescente.

Es por esto que es necesario que el docente atienda todas estas inquietudes, al momento de ingresar al aula, deben tener en cuenta a quienes se enfrentan y cómo se impondrán las normas, tal como lo menciona Magendzo (2006) con su planteamiento del "currículum oculto", donde lo define como: "parte integral de la cultura escolar; se constituye en el filtro por el cual necesariamente llega la propuesta curricular a la escuela, se asienta en las relaciones interpersonales entre los docentes y estudiantes, entre estos y sus pares, en las relaciones jerárquicas de poder que priman entre directivos, docentes de aula, personal

apoyo y también en forma muy importante en la relación que la institución escolar establece con los padres de familia”( p. 49), todos estos elementos son lo que permiten una eficacia en la formación de los niños y jóvenes.

A la hora de formar, tanto el docente como el establecimiento, deben ser capaces de considerar varios factores, tal como lo señala Oliva, Montes y Torrellas (2009) “los retos actuales a los que se enfrentan las instituciones educativas son complejos, pues hay que trabajar en varias direcciones que permitan simultáneamente incrementar la equidad, la eficiencia de las instituciones como formadoras del ser e incrementar su calidad y pertinencia” (p.163). Es, entonces, responsabilidad compartida trabajar y fomentar la eficiencia y eficacia en pos de una mejor calidad en la formación.

## **5. Metodología**

El propósito de este estudio de investigación acción es evaluar el impacto del trabajo con inferencias de tipo asociativa, comparativa y causal en la comprensión de textos en estudiantes de séptimo básico de un establecimiento educacional particular subvencionado.

Se considera por inferencias a aquella información del texto que se encuentra bajo la superficie del texto (Cassany, 1997), además esto es complementado con lo que menciona Van den Broek (2001), señala que la habilidad para generar inferencias está intervenida por las habilidades de lectura, la comprensión de la demanda de la tarea de lectura, la capacidad de la memoria de trabajo y los conocimientos previos para el tema.

Par eso se delimitó una problemática detectada en el transcurso de seis sesiones (clases) iniciales de observación, abordando lo expuesto anteriormente respecto al proceso de comprensión realizado por los estudiantes y la necesidad de integrar las inferencias como habilidad necesaria para el desarrollo de la misma. A raíz de lo anterior se estableció el objetivo de investigación y los respectivos objetivos específicos que ayudan a la realización y cumplimiento del antes mencionado. A continuación se presentan:

**Objetivo general de investigación:**

Desarrollar la inferencia como habilidad para mejorar la comprensión lectora en textos narrativos.

**Objetivos específicos de investigación:**

1. Conocer a qué refiere el concepto de inferencia
2. Clasificar distintos tipos de inferencia para su aplicación
3. Aplicar las inferencias en la comprensión de un texto
4. Evaluar el impacto de utilización de inferencias para el desarrollo de la comprensión lectora.

Considerando lo anteriormente expuesto, la hipótesis que surge a partir de la problemática busca relacionar la comprensión lectora como un proceso complejo con la habilidad específica de inferir información implícita para mejorar dicho proceso. En este sentido, la hipótesis de trabajo sostendrá que El conocimiento y aplicación de distintos tipos de inferencias mejorará la comprensión lectora en los estudiantes a partir de la identificación y diferenciación de información implícita de la explícita.

Para esto, se plantearon diversas categorías de análisis las cuales buscan abordar la problemática a partir de la comprensión textual y los niveles de logro, así como también el trabajo con inferencias y los tipos que se implementarán en el contexto del séptimo básico antes descrito.

Desde estos principios abordaremos la inferencia y los tipos que serán utilizadas para generar una mejora en la problemática detectada. Ya que el presente trabajo tiene como objetivos principales, el conocer a qué se refiere el concepto inferencia y cómo este puede ayudar a detectar el sentido, la función y la finalidad de un texto, es decir, a comprender.

Esto propicia que surja una interrogante respecto a la investigación, la cual va enfocado a dilucidar si el mejoramiento de la comprensión lectora de tipo asociativa, comparativa y causal producen una mejorar en la comprensión, considerando que la lectura para los alumnos es meramente instrumental, por lo cual, es un acto de extracción de información específica, con el fin de cumplir con la actividad requerida.

## **6. Problemática y evidencia**

Los instrumentos seleccionados para sustentar la problemática de investigación, fueron adquiridos y formulados pensando en la obtención de información clara y comprobable de la situación que se presentan en el aula y que podrían dar paso a entender esta problemática de los alumnos. Entre ellos destacan las observaciones de campo, que cuentan a la observación directa del desempeño de los estudiantes en el aula y herramientas evaluativas de rápido alcance como encuestas estructuradas donde el estudiante refleja sus preferencias y aptitudes respecto a diversos temas de donde destacan el desempeño a la hora de leer, gustos, capacidades, dificultades, etc.

Las entrevistas como recolección de información, busca obtener las impresiones, las visiones y las posturas de los involucrados en la labor docente, como primer acercamiento, permitiendo disponer de una base y un foco al cual se deberán llevar los otros instrumentos.

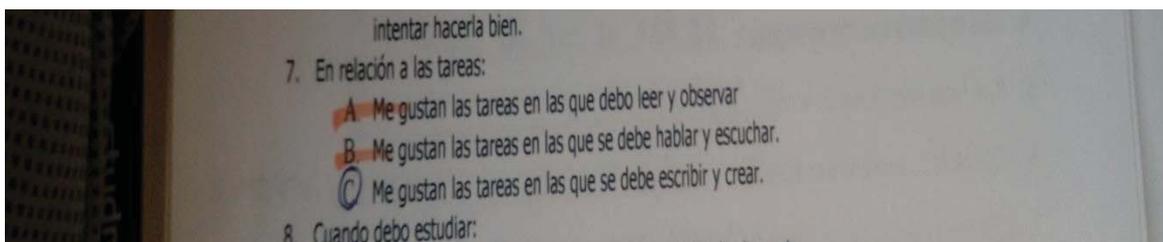
Estas entrevistas realizadas tanto a la coordinadora académica como la jefa del departamento de Lenguaje y comunicación (anexo1), sus análisis fueron categóricos, la mayor deficiencia que presenta el alumnado en su globalidad es los escasos niveles de comprensión lectora que logran los alumnos, puesto que existe un alto déficit de rendimiento de este logro ya sea en las evaluaciones internas como las evaluaciones nacionales, es por esto que han destacado este problema como factor común no solo dentro del establecimiento, sino que a nivel país; es por esto que a los practicantes se les ha solicitado que este es el foco en el cual deben trabajar.

El segundo instrumento seleccionado fue un cuestionario semi-estructurado (anexo4), al grupo curso de 31 estudiantes que intervinieron, en una parte preguntas de selección múltiple y otro de preguntas abiertas. Este tipo de instrumento enfocado en los alumnos busca que a través de preguntas relacionadas a los gustos, puedan expresar su parecer respecto qué actividades les gustan y cómo aprenden; cabe destacar que esta pregunta es de carácter estructurada, da las posibles respuestas, con el objetivo de acotar el campo de análisis, expresado esto, según los 30 alumnos que realizaron este cuestionario, podemos identificar lo siguiente:

1. Respecto a la consigna “ en relación a las tareas”, los alumnos indicaron que:

Respuestas posibles	N ° de alumnos	Porcentaje
Me gustan las tareas en las que debo leer y observar:	5	16.6%
Me gustan las tareas en las que debo hablar y escuchar:	9	30%
Me gustan las tareas en las que se debe escribir y crear	16	53.3%

Tabla 1

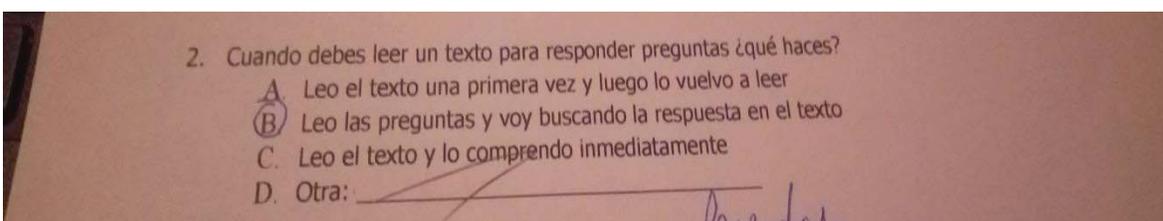


En el segundo caso, a los alumnos se les consultó sobre lo que hacen para responder las preguntas sobre un texto, en donde la mayoría de los estudiantes se enfoca en la realización de la actividad del acto de lectura.

2. Al preguntar “Cuando debes leer un texto para responder preguntas ¿Qué haces?”

Respuestas posibles	N ° de alumnos	Porcentaje
Leo el texto una primera vez y luego lo vuelvo a leer	7	23.3%
Leo las preguntas y voy buscando la respuesta en el texto	21	70%
Leo el texto y comprendo inmediatamente	0	0%
Otras (respuestas no acorde a lo solicitado)	2	6.6%

Tabla 2

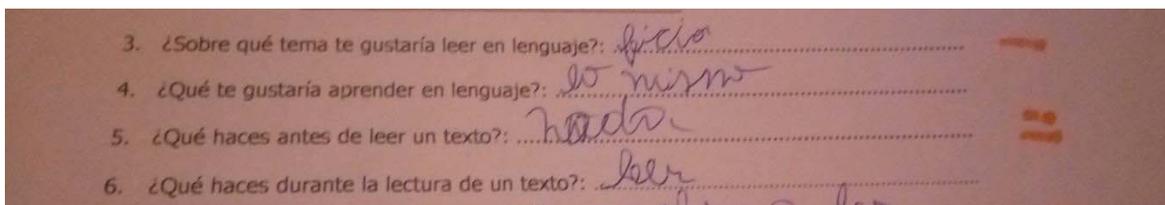


Por último, se realizaron tres preguntas abiertas enfocadas a los momentos de la lectura, y lo que realizan cada uno de esos momentos; cabe mencionar que las respuestas de las evidencias son diversas, pero según lo expresado por cada alumno se encasillaron en una respuesta que englobe las variaciones que puedan existir, con la finalidad de acotar el rango. Previo a la lectura los estudiantes en su mayor porcentaje no realiza acto alguno, es decir, se enfrenta a la lectura de golpe, lo que a su vez, obstaculiza la capacidad de situarse en un contexto, esto en sucesión facilitaría la comprensión, como está demostrado en la teoría.

3. Respecto a la pregunta abierta “¿Qué haces antes de leer un texto?” los alumnos respondieron:

Respuestas posibles	N ° de alumnos	Porcentaje
Nada	11	36.6%
Miro las preguntas	8	26.6%
Ve o busco de qué trata	7	23.3%
Otras(respuestas no acorde a lo solicitado)	4	13.3%

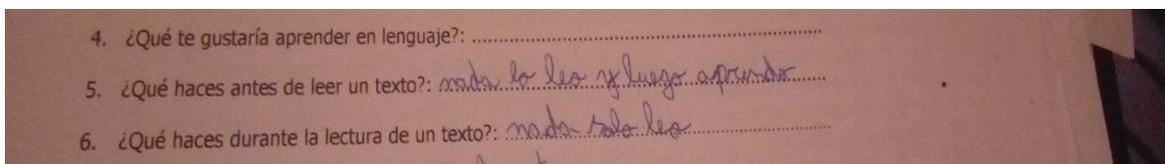
Tabla 3



4. Respecto a la pregunta abierta “¿Qué haces durante la lectura de un texto?” los alumnos respondieron:

Respuestas posibles	N ° de alumnos	Porcentaje
Intento concentrarme	8	26.6%
leo	12	40%
Imagino la historia	4	13.3%
Nada	3	10%
Otras (respuestas no acorde a lo solicitado)	3	10%

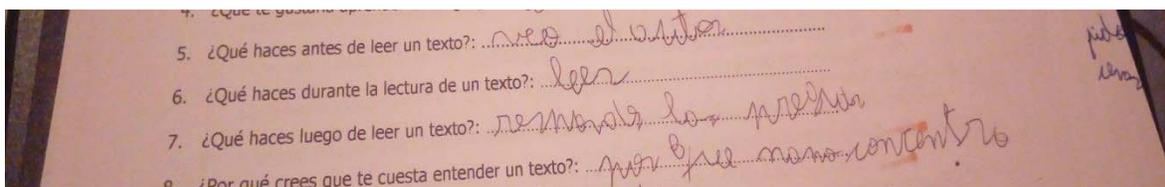
Tabla 4



5. Respecto a la pregunta abierta “¿Qué haces luego de leer un texto?” los alumnos respondieron:

Respuestas posibles	N ° de alumnos	Porcentaje
Releer el texto	8	26.6%
Responder las preguntas de la actividad	10	33.3%
Subrayo el texto	4	13.3%
Nada	2	6.6%
Hacer un resumen	3	10%
Otras (respuestas no acorde a lo solicitado)	3	10%

Tabla 5



Luego de haber observado estas últimas tres tablas en relación a los momentos de la lectura, queda claro que los alumnos no se preparan para realizar una lectura, sino que se preparan para realizar una actividad posterior a leer, lo cual no permite una comprensión, sino que el desarrollo de una actividad con la extracción de información de una parte sectorizada del texto.

El tercer instrumento es el análisis de las evaluaciones sumativa como las acumulativas que realizan los alumnos. Este instrumento permite evidenciar empíricamente el desempeño de los alumnos respecto a los contenidos y habilidades que deben tener, dado que la disposición frente a una evaluación que puede converger en una nota al libro, los alumnos se presentan un mayor compromiso al desarrollo de estas.

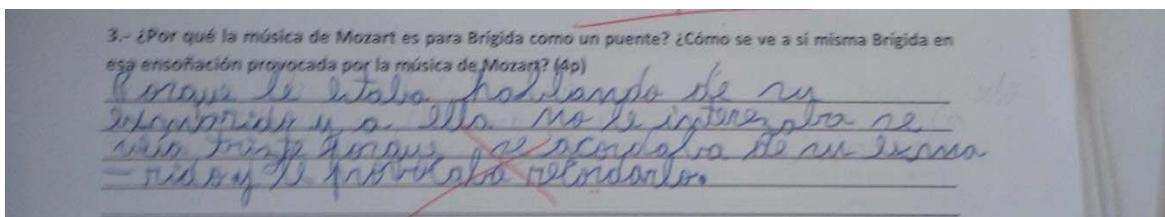
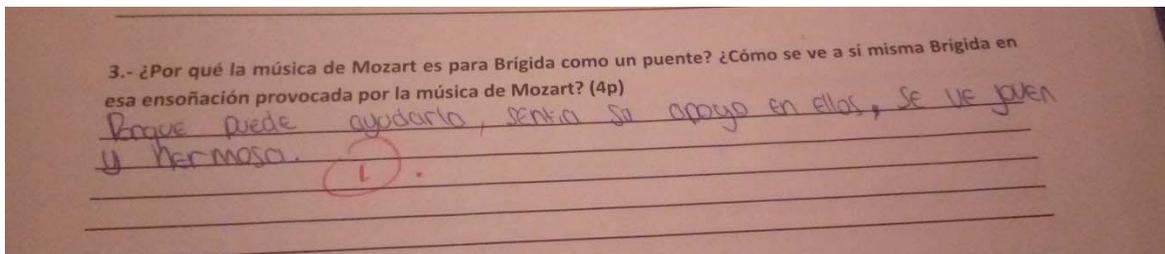
A continuación se presenta una tabla respecto al nivel de logro que los alumnos obtuvieron en la evaluación de la unidad diagnóstico.

Nota	Nivel de logro	Nº de alumnos	Porcentaje
1.0-3.9	insuficiente	16	53%
4.0-4.9	suficiente	6	20%
5.0- 5.9	Logrado	4	13.3%
6.0-70	Destacado	4	13.3%

Tabla 6

En relación al resultado de la prueba de diagnóstico enfocada a la evaluación lectora, cuya nota es sumativa, los resultados fueron exiguo, dado que de un global de 30 alumnos que rindieron la prueba, 16 de ellos obtuvieron nota insuficiente, lo cual evidencia una tendencia hacia la posible dificultad que presentan los alumnos: comprensión lectora.

Respuestas como las que se presentan a continuación fueron la tónica en esta primera evaluación.



Considerando que cada uno de los instrumentos, desde donde se extrae la evidencia, podemos iniciar desde la base de que los alumnos no presentan una comprensión deseada por parte del establecimiento; lo que lleva a articular la información extraída de todos los instrumentos a modo de categorías que respecto a la evidencia se categorizan en:

1. Alumnos que presentan respuestas insuficientes en el objetivo de comprender, tal como queda visto en cada uno de los instrumentos; los alumnos prefieren actividades donde el acto de lectura comprensiva no esté, prefieren actividades como hablar, escuchar o crear.
2. Alumnos cuyas respuestas son literales, los alumnos responden de manera textual en base al texto leído; no existe proceso de interiorización de lo leído y/o búsqueda de la información que está bajo la información superficial.
3. Alumnos cuyas respuesta dan un parecer, sin embargo, este es personal y valorativo en vez de ser razonado luego del análisis del texto.
4. Alumnos cuyas respuestas son satisfactorias, estos alumnos son capaces de hacer una lectura eficaz, consiguiendo de esta manera una inferir elementos que se encuentran explicitados como implicados en el texto.

Tomando en consideración lo antes descrito es que se elaboraron las siguientes categorías conceptuales que rigen el comportamiento de la investigación delimitándola respecto al análisis posterior de la evidencia recogida:

1. Comprensión textual y niveles de logro
2. Inferencias y tipos de inferencia

## **7. Marco teórico**

En este apartado se realizará la presentación de los conceptos teóricos que serán la base para la construcción del desarrollo de la problemática del presente trabajo. La selección, tanto de los conceptos, como de los autores a trabajar fue dispuesta a partir de la problemática exhibida en la contextualización, considerando por ende al tipo de alumnos y el contexto sociocultural de estos mismos. Los conceptos a trabajar serán descritos y definidos a lo largo de este apartado, tomando en consideración diversos aspectos, la selección de los autores es a partir de aquellos que se encuentran a la vanguardia y además que presenten una relación directamente con el foco de esta investigación.

Los conceptos a definir, tal como se menciona anteriormente, son los que se identificaron en la fase de observación como problemática y por otro lado, aquellos que se deben considerar a la hora de elaborar una propuesta; a continuación se presentan los conceptos, definición y las razones de la elección: comprensión, modelo de comprensión, inferencia, conocimientos previos, tipos de inferencias.

### **7.1. Comprensión Lectora**

Durante las últimas décadas han existido un sin número de definiciones, las cuales pueden estar relacionadas unas con otras o por el contrario, las que se encuentran opuestas y sus respectivas transiciones; es por esto que autores como Cooper (1998), considera que “la comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto.” Y al continuar esta línea, León (2001) lo observa como un proceso complejo e interactivo el cual necesita la activación de una cantidad importante de conocimiento por parte del lector.

Otros autores suman conceptos que ayudan a conformar la definición de comprensión, de Vega (1984) reconoce que la comprensión es un proceso complejo y de un alto nivel cognitivo, donde se requiere de la intervención de todos los sistemas atencionales y de memoria, como lo son los procesos de codificación y percepción, de pensamiento y lenguaje, así como innumerables operaciones inferenciales apoyadas en los conocimientos previos y los factores contextuales.

Si bien, estas definiciones son cercanas a la que se utilizará en el trabajo, no resultan completas en su definición, es por esto que para esta investigación se entenderá comprensión lectora desde la definición de Parodi (2005a), entendida como un proceso cognitivo en el cual el lector presenta un rol activo y participativo, dado que busca construir y elaborar una interpretación, además de una representación mental de la información contenida en el texto, construyendo de esta forma una comprensión no solo basada en lo textual, sino también en el conocimiento previo.

La importancia de seleccionar esta definición se evidencia en el rol preponderante que sostiene el concepto de inferencia, puesto que se encuentra un peldaño sobre la interpretación, pero a su vez, son pasos lógicos que deben surgir en el proceso de comprensión, es decir el avance lógico de los alumnos que solo es capaz de extraer información literal de un texto, pasando por aquellos que generan una interpretación (no siempre fundada o sustentada), hasta llegar a aquellos que puedan lograr generar inferencias en virtud de una comprensión profunda.

En los últimos años la comprensión y la inferencia se han desarrollado como elementos estrechamente ligados, por lo cual la inferencia se va a posicionar como el elemento que permitirá que se efectúe una comprensión eficaz, así también los expone Jouini (2005), argumentando que en el proceso de la comprensión numerosos autores consideran que las inferencias son el alma del proceso de comprensión, por lo cual, es imperante que se enseñe a los estudiantes a utilizar estrategias inferenciales que les faciliten el acceso a la profundidad del texto y favorezcan su autonomía. Dado que va a permitir que los alumnos logren unir lo que conocen previamente, ya sea en su entorno educativo como familia para generar relaciones locales y/o globales, que permitan profundizar e interiorizar lo comprendido.

## **7.2. Modelo de comprensión lectora**

El objetivo de este apartado es presentar el modelo de comprensión lectora que será utilizado en este trabajo, el cual ha sido seleccionado por la propuesta que presenta y la función que cumple en el diseño de las planificaciones, el modelo seleccionado es el modelo interactivo propuesto por Solé (1987), donde sienta las bases de los modelos que en el transcurso de los años otros autores irán adecuando, Solé explica que el modelo interactivo percibe la lectura como una actividad cognitiva compleja en donde el lector es quien debe procesar la información que se presenta en el texto, es ahí también donde el lector debe aportar su propia información producto de sus experiencias como de sus aprendizajes previos.

### 7.3. Inferencias

Al presentar la inferencia como factor relevante en el proceso de comprensión, van den Broek (2001) señala que la habilidad para generar inferencias está mediada por las habilidades de lectura, la comprensión de la demanda de la tarea de lectura, la capacidad de la memoria de trabajo y los conocimientos previos relevantes para el tema. Sin embargo, el modo en que los lectores aplican sus habilidades y conocimientos depende de sus objetivos de lectura.

La inferencia, al ser utilizada como una estrategia primordial para la comprensión, es inevitable que sufra variables y/o modificaciones al avanzar en las investigaciones sobre esta, sin embargo, para situar este concepto, es necesario mencionar una de las primeras definiciones y que aún sigue estando válida Bruner (1957) en León (2001), quien “identifica a la mente humana como una “máquina de inferencias” al relatar que existe una habilidad para activar el conocimiento previamente adquirido y recurrir a estos para organizar y explicar la nueva información entrante, a través de complicadas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos.” Al solo considerar que la mente humana por sí sola es una máquina de inferencias, es inevitable relacionar a la capacidad inferencial con el conocimiento previo de la persona, dado que una máquina necesita tener funciones previamente cargadas y el controlador para producir una acción.

Otros autores también relacionan a la inferencia como una extracción de información implícita dentro del texto, como lo menciona McKoon y Ratcliff (1992) en León (2001) donde explican que “podríamos afirmar que cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse una inferencia.” Sin embargo, deja de lado conceptos como los conocimientos previos y la capacidad para crear un nuevo conocimiento.

Es por esto que ante lo expuesto, se considerará inferencia como aquellas 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. (Parodi, 2005a) (León et al, 2011). Es necesario remarcar que el rol que juegan las inferencias en la

comprensión es generar una vinculación entre el contenido profundo de un texto y el conocimiento del sujeto que pretende acceder a este (Parodi, 2005b).

#### **7.4. Conocimientos Previos**

Desde este punto es en el cual ingresa un aspecto no propiamente cognitivos, pero que sin embargo son igual de relevantes ante el proceso de inferencia en pos de la comprensión. Los conocimientos previos que el sujeto tenga, resulta importante destacar, que según los estudios realizados por León (2001), puesto que el nivel sociocultural media en la capacidad de crear inferencias y en consecuencia, en la capacidad de comprensión; y que a su vez, se demuestra en la relación profunda que se crea entre el texto y el lector. Este proceso inferencial en consecuencia, dependerá de del conocimiento previo que el alumno tenga y que este sea el suficiente para que el alumno logre generar una relación con el texto que lee.

La mayoría de los modelos de inferencia y sus tipologías inferenciales, están ligado fuertemente a un tipo de texto (narrativo), esto se genera puesto que tal como ha sido mencionado, el proceso inferencial está ligado a una conocimiento y construcción de mundo, donde las vivencias, relaciones cotidianas o ambiciones están explicitadas en este tipo de texto y los sujetos logran con mayor facilidad ligarlo con su imaginario, así lo expresa León (2001) “los modelos de inferencias propuestos son sólo aplicables al género narrativo [...] la estrecha relación existente entre el discurso narrativo y las experiencias cotidianas contextualizadas en situaciones específicas. El conocimiento de las acciones, metas, sucesos y emociones que realizamos de manera cotidiana están profundamente adheridos a nuestro sistema cognitivo, ya que nos resulta adaptativo comprender las acciones y sucesos que acontecen en nuestro entorno físico y social”.

A esto Cassany (2006) complementa con un aspecto relevante, la decodificación no implica comprensión y por ende no tampoco existen inferencias “Leer implica decodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice, Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector”, también es necesario denotar que es

significativo la fuerte injerencia que sostiene la sociedad, el formar o crear un capital cultural para el sujeto.

### **7.5. Tipología inferencial**

Al exponer los conceptos a trabajar dentro de la investigación, es necesario detallar el concepto primordial, la inferencia, puesto que para realizar un análisis es preponderante definir y explicar los tipos de inferencias a utilizar.

Numerosos investigadores han trabajado con inferencias y cada uno de ellos generó su propia tipología, algunas por ejemplo se dividían en lógicas, de coherencia local, automática/ estratégica, retroactiva o explicativa, predictiva o proyectiva y obligatoria / elaboraría (León, 2003). Sin embargo, esta tipología no presenta una definición clara en relación a la problemática y a la evidencia obtenida, por lo cual no será utilizada.

La memoria, concepto importante, pero por razones vinculadas al foco de la investigación no será tratada con profundidad. Serán utilizados autores como Trabasso y Magliano (1996) quienes proponen tres operaciones que la memoria que facilitan la inferencia: (a) la activación de conocimiento general acerca del mundo; (b) el mantenimiento de información en la memoria de trabajo a lo largo de oraciones sucesivas; y (c) la recuperación de información desde la representación del texto en la memoria a largo plazo.

La selección de esta tipología está relacionada con los tipos de memoria presentadas anteriormente y en función de las evidencias obtenidas en la fase previa, las cuales demostraron que aquellos alumnos que logran realizar inferencias para obtener una comprensión profunda, van ligadas a la capacidad de asociar aquello que ya conocen y logran engranar con aquello nuevo, sin embargo, la brecha entre los conocimientos previos entre alumnos genera una distancia también conceptual, inferencial y por ende, de comprensión.

De esta forma se desglosará la concepción de inferencia a partir de la tipología del estudio de León et al (2011)

## **7.6. Tipos de inferencias**

Asociaciones: En esta categoría de inferencia se contemplan aquellas afirmaciones, conceptos, ideas o ejemplos que los lectores activan durante la lectura. Frecuentemente suelen ser el resultado de la activación del conocimiento previo del lector. Se corresponderían en mayor grado con la recuperación de información proveniente del conocimiento general del lector sobre el mundo.

Explicaciones: Constituyen inferencias causales que buscan antecedentes (una causa, razón o motivo) que explican por qué sucede una determinada acción o evento en el texto. Estarían más asociadas al mantenimiento de información en la memoria de trabajo.

Predicciones: Estas afirmaciones constituyen inferencias consecuentes causales que tratan de adelantar expectativas sobre lo que puede ocurrir inmediatamente después en el texto. Se relacionarían más con la recuperación de información desde la representación del texto en la memoria a largo plazo.

## **7.7. Consideraciones respecto a la selección de conceptos**

La selección de la teoría estuvo influenciada principalmente por la adecuación de las definiciones con la problemática detectada dentro de la investigación, los alumnos no comprenden lo que leen, esto es un hecho recurrente dentro de los planteles educativos, pero estos centros como el ministerio los factores que provocan que el alumno no logre obtener el resultado óptimo, dejando claro que no es una referencia a lo cuantitativo que presenta los resultados, sino que a aspectos más de fondo; tal como mencionan los autores presentados, la comprensión es un acto de alta complejidad, donde los alumnos deben ser capaces de extraer la información explícita como implícita, además de interpretar e inferir para obtener una comprensión profunda; sin embargo, todos los autores exponen que hay otro factor que juega un rol importante, eso es el factor sociocultural y como este influye directamente en el conocimiento previo de un alumno para poder realizar los pasos necesarios para obtener una comprensión profunda.

Por otro lado, la selección de la tipología inferencial es la adecuada considerando que la mayoría de los alumnos investigados no logran efectuar alguno de los tres tipos, va a

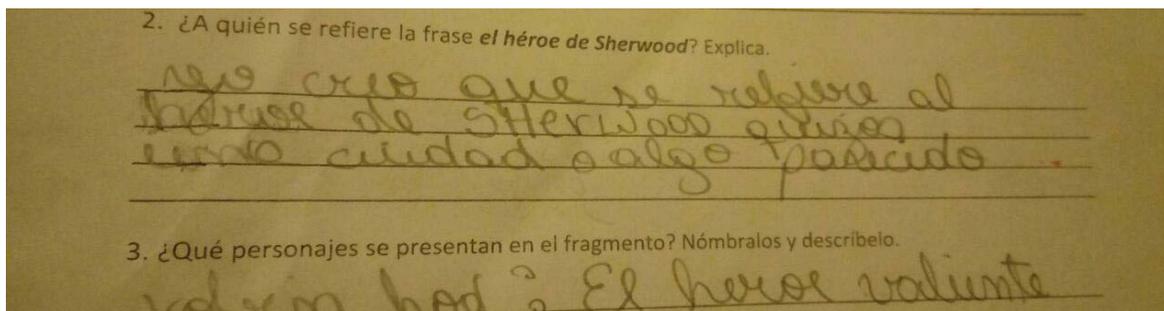
permitir que al momento de realizar la intervención pueda existir una mejora en la comprensión.

Ejemplo:

1. Respecto a una pregunta de tipo inferencial en una evaluación formativa (anexo5), de los 28 alumnos presentes, un alto índice no fue capaz de dar una respuesta satisfactoria al solicitar que los alumnos asocien un personaje con su apodo, de así lo demuestra la siguiente tabla y su evidencia.

Respuestas posibles	N ° de alumnos	Porcentaje
Alumnos no responden	8	28.5%
Alumnos responden información inadecuada	6	21.4%
Alumnos responden información incompleta	11	39.2%
Alumnos responden satisfactoriamente	3	10.7%

Tabla 7



## 8. Planteamiento de objetivos generales y específicos del plan de acción

Los objetivos seleccionados para estas sesiones están enfocados principalmente en articular el contenido de la unidad relacionado a la mitología con el propio conocimiento que pudiese tener el alumno, es decir, su capital cultural; además de la capacidad del alumno para ser capaz de predecir y explicar los hechos que se cuentan en los relatos míticos. Es por esto, que los objetivos de aprendizaje seleccionados a partir de los lineamientos de Planes y Programas fueron:

OA 2 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.

OA 6 Leer y comprender relatos mitológicos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.

Estos dos objetivos logran contener la mayoría de las consideraciones tomadas para el desarrollo de la unidad y la propuesta de mejora de los alumnos, es decir, lograr vincular las experiencias propias de cada alumno con la unidad y con la realización de inferencias, permitiendo que los alumnos logren realizar de una manera óptima todo lo anteriormente estipulado.

Enfocados ya desde la disciplina, el objetivo general junto, con los específicos están dispuestos en lograr que los alumnos, por medio del uso de las inferencias, puedan lograr realizar una comprensión de un texto narrativo de una forma más sencilla y preparada, puesto que los alumnos al vincular la información nueva con la que ya conocen procesarán la información de modo que resulte beneficioso para la comprensión y posterior medición de la misma.

### **8.1. Explicación de la progresión de objetivos por sesión**

En las sesiones destinadas a la realización de este plan de acción, la secuencia (anexo6) consta de 8 sesiones que se trabajarán por medio de los siguientes objetivos:

<b>Sesiones</b>	<b>Objetivo-propósito</b>
1	<b>O:</b> Predecir las acciones de los textos utilizando las inferencias como herramientas. Este busca que los alumnos logren predecir no solo con un texto escrito que en algunos alumnos pueda resultar poco estimulante o complejo; por eso la incorporación de imágenes resulta más asequible a realizar una predicción de o de los temas a estudiar.
2	<b>O:</b> Interpretar a través de los sentidos, el personaje, relato o hechos que se presentan. Tiene por función posicionar a los alumnos como entes de su aprendizaje,

	<p>dándoles a ellos la capacidad de inferir y relacionar la información que tienen en sus manos con la que presenta el profesor en la pizarra, con esto los alumnos también lograrán generar relaciones complejas que les permitirán profundizar en lo que están aprendiendo.</p>
3	<p><b>O:</b> Analizar la secuencia del comic considerando la progresión temática.</p> <p>Se presenta un nuevo tipo de texto, el comic es un texto poco utilizado en el aula, dado que este fue presentado en años anteriores como mero conocimiento teórico sin darle una utilidad importante para que los alumnos logren por medio de este tipo de texto una mejor comprensión, es por esto que se les pide a los alumnos que con las viñetas previas puedan realizar un diálogo lógico que permita darle sentido y concluir esta actividad.</p>
4	<p><b>O:</b> Identificar y relacionar el concepto de relevancia en los textos narrativos.</p> <p>Los alumnos deben ser capaces de seleccionar la información primordial y necesaria dentro de un texto, la cual les va a permitir desarrollar una mejor comprensión, esto se relaciona a la inferencia puesto que los alumnos deben ser capaces de predecir qué información va a resultar importante dentro de toda la que observan.</p>
5	<p><b>O:</b> Inferir el inicio o continuación de textos narrativos según corresponda, enfocados en los mitos contemporáneos.</p> <p>Este pretende acercar la mitología a la actualidad y los alumnos logren dar sus propios mitos urbanos o de su comunidad en pos de ligar el contenido ya visto con estas nuevas narraciones y demostrar que aún perdura la intención de mitificar elementos, vivencias y situaciones.</p>
6	<p><b>O:</b> Inferir las relaciones que existen entre obras escritas con obras artísticas.</p> <p>Diversos artistas han logrado expresar a través de pinturas relatos míticos no solo de creación. Es por esto, que los alumnos deben lograr vincular según lo que ven y lo que cuenta la obra artística con lo escrito y cómo esto construye un mito.</p>
7	<p><b>O:</b> Comprender un texto informativo y su vinculación con los relatos de origen.</p> <p>La utilización de textos informativos como es la teoría del Big Bang, donde</p>

	se trata de dar respuesta al origen del universo no está alejada de los otros relatos míticos como el de los egipcios o el de los mayas.
8	<p><b>O:</b> Comprender textos narrativos enfocados en la mitología del origen y como el ser humano genera su construcción.</p> <p>Se realizará la evaluación final de la unidad, donde los alumnos deberán utilizar todas las herramientas vistas durante la unidad para lograr desarrollar esta evaluación y a su vez encontrar su propia postura sobre la necesidad de crear relatos mitológicos.</p>

Tabla 8

### 8.2. Descripción de tarea final en función de proyecto

Los alumnos como tarea final deberán realizar una evaluación escrita (anexo7) donde estos aplicarán todo lo realizado en las clases desde conocer el mito y sus partes constitutivas hasta el uso de inferencias para la comprensión de estos mitos, por esto, la evaluación estará diseñada de tal forma que los alumnos pueden aplicar las diversas inferencias tanto en textos escritos como visuales; además de la completación de estos según corresponda. Esta evaluación, sin duda tendrá como eje la comprensión de textos, además de la realización de comentarios críticos sobre la necesidad el ser humano de crear mitos para la explicación de hechos.

### 8.3. Explicación de secuencia de actividades y materiales didácticos empleados

Con respecto a la elaboración de actividades como de los materiales, se puede identificar una función en las primeras sesiones netamente formativa, donde los alumnos fuesen capaces de llegar a la comprensión de manera no rígida. Es por esto, que la selección de los materiales fue pensando en la cercanía que tenían las historias con los alumnos, donde ellos pudiesen realizar rápidamente un enlace de lo que están observando o leyendo con lo que saben previamente.

Las actividades sin duda fueron pensadas en que todos los alumnos pudiesen participar, como lo es la actividad de reconocimiento del personaje o la historia. Los alumnos según lo visto en las sesiones previas al plan de acción, reciben de buena forma las actividades donde deben participar activamente en el desarrollo de estas.

Por otro lado, el desarrollo del comic es una instancia novedosa, puesto que la culminación de este instrumento ayuda no solo a que los alumnos logren hacer relaciones de lo que leen con lo que pueden ocurrir, dado que los alumnos ya van a conocer cómo se estructura un cuento y cómo este debe finalizar. Es así como se evidenciará el nivel de inferencia que ya están teniendo los alumnos y su progreso.

#### **8.4. Plan de evaluación formativa y sumativa**

La sesión constará de evaluación formativas en todas las clases, ya sea de valoración, crítica y/o conceptual y de forma oral o escrita. Como evaluaciones formativas estructuradas, los alumnos deberán realizar una guía (anexo8) que constará de dos partes y a su vez, realizada en dos sesiones, que tendrá por función constatar el nivel de avance de los alumnos respecto a la unidad y la utilización de las inferencias como método para mejorar la comprensión lectora.

Como evaluación final de la unidad, los alumnos tendrán que realizar una prueba escrita (anexo7), donde se incorporan todos los elementos vistos en la unidad, y por consiguiente actividades previamente realizadas como lo fueron la completación de textos, predicción de textos, relación de obras artísticas como escritas en pos de la conformación del relato, y como pregunta final, por qué el ser humano necesita de un relato mítico para dar sentido a la creación del mundo.

#### **9. Análisis de evidencia**

En esta investigación acción se buscó que los alumnos mejoraran su comprensión lectora por medio del uso de inferencias del tipo asociativa, explicativa y predictiva, tomando en cuenta que estos no eran capaces de generar relaciones entre la lectura y su contenido.

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en el proceso de práctica y con ello, el análisis de los resultados del plan de acción.

Los alumnos al inicio del semestre rindieron una evaluación diagnóstica de la unidad de nivelación, los resultados de esta evaluación fueron los siguientes

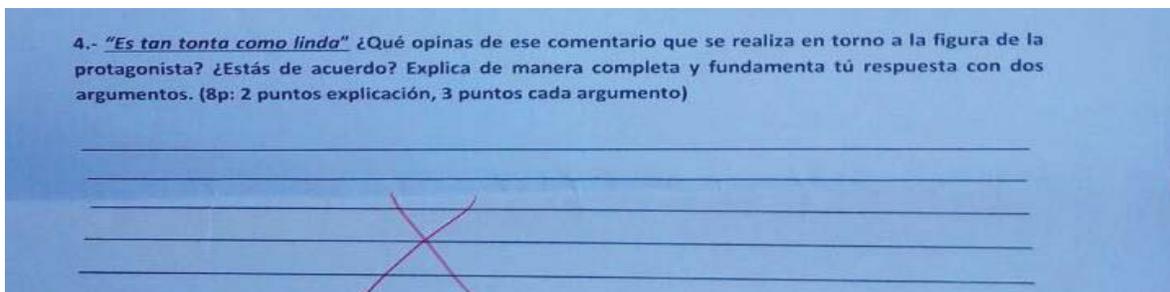
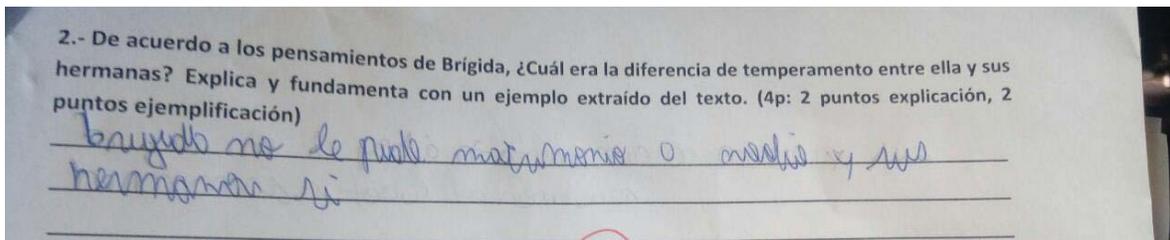
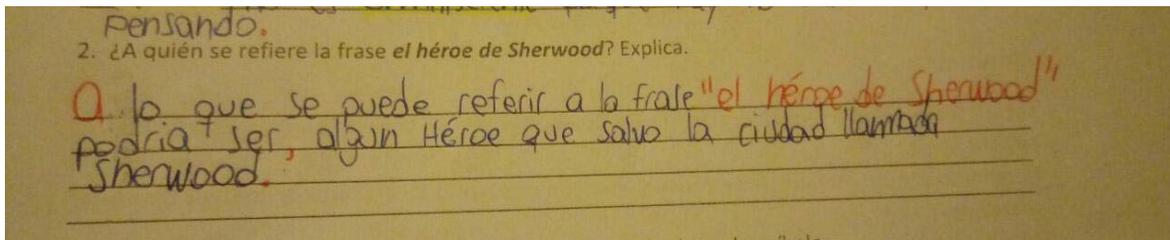
<b>Nota</b>	<b>Nivel de logro</b>	<b>Nº de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
-------------	-----------------------	----------------------	-------------------

1.0-3.9	insuficiente	16	53%
4.0-4.9	suficiente	6	20%
5.0- 5.9	Logrado	4	13.3%
6.0-7.0	Destacado	4	13.3%

Tabla 9

Esta prueba presentó datos esenciales sobre los alumnos respecto su nivel de comprensión lectora, dado que se pudo obtener datos significativos respecto al nivel de comprensión de los estudiantes y a su vez, evidenciar las falencias que estos mismos presentan.

Estos resultados se sustentan en la base de que los estudiantes realizaron una evaluación deficiente, respondiendo información ya sea literal, cuando no era solicitado o directamente, utilizando información errónea, así lo dejan ver los siguientes ejemplos.



Los 30 alumnos que rindieron la evaluación 16 obtuvieron nota insuficiente, lo cual es mayor al porcentaje de reprobación que permite el colegio, por lo cual, fue necesario

realizar un remedial, el cual otorgaba 5 décimas para subir a la nota mínima, es decir, a un 4.0.

Por consiguiente, al observar que empíricamente lo que antes fue mencionado por las docentes del establecimiento sobre la dificultades que presentaban los niños. El plan de acción estuvo vinculado a la utilización de las inferencias de tipo asociativa, explicativa y predictiva para mejorar la comprensión.

Durante las sesiones realizadas, la sesión 1, 2 y 3 fueron las de modelamiento sobre el uso de las inferencias, donde primariamente, por medio de un PPT (anexo9) y posteriormente en una guía, los alumnos implementaron los tipos de inferencias solicitadas. Cabe mencionar que la sesión 3 no fue realizada, esto más adelante será detallado.

La evaluación que se presentó para obtener los datos que a continuación se mostrarán, fue una guía (anexo8) donde se exhibieron fragmentos de textos faltantes, ya sea en inicio, desarrollo o cierre, donde los alumnos debían inferir qué ocurriría a partir de la pregunta.

Es así como los alumnos utilizando los tipos de inferencias expuestos en las primeras clases, se obtuvieron los siguientes resultados a partir de los 29 alumnos que asistieron:

<b>Tipo de inferencia</b>	<b>Cantidad de alumnos</b>	<b>Porcentaje de logro</b>
Asociativa	13	44.8%
Explicativa	12	41.3%
predictiva	2	6.8%
Ninguna	2	6.8%

**Tabla 10**

Lo cual indica que los alumnos obtuvieron un porcentaje considerable en los tipo de inferencia de tipo asociativa y predictiva, es válido esto, puesto que estos dos tipos de inferencias son en más fáciles de vincular con su entorno, dado que requieren un porcentaje mayor de conocimientos previos.

Por otro lado, en esta misma sesión, se les solicitó a los alumnos realizar las inferencias en pinturas, donde ellos deben relacionar qué representa la imagen como símbolo y como información, además lograr inferir qué relata la historia y cómo vincularla a la unidad.

Por último y como evaluación final, los alumnos debieron realizar una prueba escrita (anexo7), donde los alumnos utilicen todo lo visto en las clases, es así como al momento de implementar la evaluación, de los 31 alumnos, 27 asistieron a la evaluación, la cual por estructura del establecimiento presenta un ítem de preguntas de selección múltiple, preguntas de desarrollo y pregunta enfocada en el pensamiento crítico.

Los resultados de manera global estuvieron considerablemente mejor que los de la primera evaluación.

<b>Nota</b>	<b>Nivel de logro</b>	<b>Cantidad de alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
1.0-3.9	insuficiente	2	7.4%
4.0-4.9	suficiente	5	18.5%
5.0- 5.9	Logrado	4	14.8%
6.0-7.0	Destacado	16	59.2%

**Tabla 11**

A continuación se presenta un desglose de la cantidad de alumnos que logró realizar efectivamente cada tipo de pregunta.

<b>Tipo de inferencia</b>	<b>Cantidad de alumnos que obtuvo correcta la pregunta</b>	<b>Porcentaje de logro global</b>
Asociativa	23	85.1%
Explicativa	21	77.7%
Predictiva	17	62.9%
Ninguna	1	3.7%

**Tabla 12**

Al ir al desglose del porcentaje de logro en cada tipo de inferencias, podemos decir que las inferencias de tipo asociativa, son las con mayor porcentaje de efectividad, obteniendo en esta, así lo demuestra el siguiente ejemplo:

1.- Según el mito de Popol Vuh ¿Qué representa esta imagen? Explica. (2 puntos)

esta imagen representa a los seres vivos que están creando estos dioses para que nosotros podamos decir su nombre y decir que ellos crearon todo, los dioses nos están haciendo con materiales de la naturaleza, barro, piedras, ramas, etc.

2.- Según lo visto en el mito del Génesis ¿Qué personajes se presentan en la imagen? Y ¿Qué opinas de esta pintura? Fundamenta con un argumento (4 puntos)

Los personajes son Adán y Dios o Jesús ya así como que esta pintura demuestra la creación de Dios con nosotros y de la belleza del hombre que Dios y de Dios una idea de cómo fue Dios y Dios

No obstante, las tinieblas continuaban sumiendo la Tierra y los hombres en la más desesperante oscuridad. Apesadumbrado, el cacique de la Iraca con esta negrura eterna, le pidió a su sobrino, el cacique de Ramiriquí, que fuese a las alturas a traerle al mundo el consuelo de la luz. El cacique, con prontitud, inició su ascenso al cosmos ilimitado. Subía, subía el cacique de Ramiriquí por el inmenso vacío. A tal altura llegó que, de súbito, se convirtió en un astro fulgente, que iluminó con sus rayos esplendorosos la Tierra y la humanidad.

2. ¿En qué se convirtió el cacique de Ramiriquí?, ¿Por qué? Y ¿Cómo te diste cuenta? (3 puntos)

El cacique Ramiriquí se convirtió en el sol porque me di cuenta que en el texto decía "se convirtió en un astro fulgente que iluminaba con sus rayos esplendorosos la tierra y la humanidad"

límites. Mas el cacique de Iraca no estaba del todo satisfecho, ya que durante parte del tiempo caían espesas sombras, como las que otrora acongojaron a los espíritus. Esto es, a la luz le seguía la oscuridad, con su negrura y su frío. Acongojado el cacique, quiso darles a la Tierra y a la humanidad una luz que les iluminase en el tiempo donde no se presentaba el astro rey. Tomó la misma ruta que antes siguiera su sobrino, el cacique de Ramiriquí

3. Según lo leído, infiere la continuación del mito considerando qué ocurrirá con el cacique de Iraca y para qué los caciques realizaron esos actos. (2 pts de redacción; 3 pts por la inferencia. Puntaje total 5 puntos)

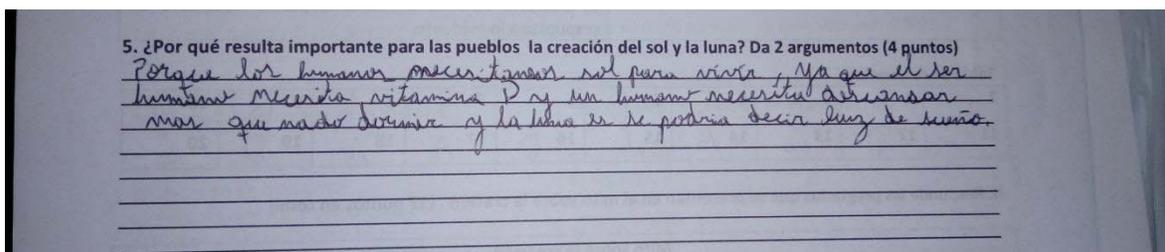
Primero solamente yo veo de que cuando el segundo cacique sube se convierte en luna porque había en entonces solo existía el sol y se la luna y la realización para iluminar la tierra

Referente al cumplimiento real de la evaluación, podemos evidenciar que las preguntas de tipo asociativa son aquellas que presentan un mayor porcentaje de logro, esto es debido a tal como se indica en la definición, los alumnos logran realizar este acto de una forma rápida y eficiente, es lógico que los conocimientos previos y el modelamiento dado en las clases anteriores respecto a cómo llegar a este tipo de inferencias dio resultado.

Por otra parte, las preguntas de tipo explicativa o causal y predictiva también sostuvieron una mejora efectiva, esto debido al trabajo en aula y el contenido, el cual presenta una

estructura prototípica que al ser presentada, los alumnos pueden generar respuestas que sean relacionadas a lo que se espera.

Como último punto a destacar en este análisis, es la capacidad que desarrollaron algunos alumnos con respecto a la inferencias, si bien, solo se buscaba que los alumnos fuesen capaces de utilizar la inferencia dentro de lo que se pide para la unidad, resulta importante destacar a aquellos alumnos que lograron generar una asociación transversal de los contenidos, es así como 6 de los alumnos que rindieron la evaluación lograron este cometido, tal como lo expresa la siguiente imagen.



## 10. Plan de mejora

A partir de las categorías de análisis antes presentadas y el plan de acción, se puede complementar el trabajo realizado como propuesta de mejora respecto a la selección de objetivos, contenidos y actividades, teniendo en cuenta aspectos como el grado o nivel en que se encuentran los estudiantes, la selección de textos adecuados para el nivel y el conocer el contexto en el cual se desenvuelven.

Al momento de seleccionar los tipos de inferencias a trabajar, se dejó de lado el proceso de metacompreensión de los alumnos, donde ellos no solo conozcan y utilicen la inferencia como herramienta para comprender, sino que también debe crearse una conciencia de aquello, donde lo puedan utilizar conscientemente y con múltiples finalidades.

Según Irrazabal (2007) menciona que la metacompreensión lectora involucra los procesos de monitoreo y regulación, donde el primero consiste en la evaluación de la comprensión del curso, por medio de -entre otros- la detección de inconsistencias entre distintas ideas contenidas en el texto que pueden provocar que al momento de realizar la inferencia esta produzca una comprensión errónea, al existir un error en el proceso inferencial, el docente tanto como el alumnos deben resolver los problemas detectados mediante la aplicación de

alguna estrategia, como la relectura para desambiguar puntos confusos o generar un proceso de regulación, tal como lo menciona la autora. Es por esto, que como propuesta de plan de mejora, no solo basta con que los alumnos hayan aprendido a utilizar la inferencia para la comprensión de textos, sino que también generar por parte del docente hacia sus alumnos, la capacidad de monitorearse en sus actividades y regular su proceso de comprensión, donde si es necesario, tendrán que buscar conceptos desconocidos, releer, analizar nuevamente lo leído con la finalidad de que el proceso sea efectivo y pueda ser utilizado de manera transversal en las otras asignaturas. Este sería, intentar resolver los problemas detectados durante el monitoreo mediante la aplicación de alguna estrategia, como la relectura para desambiguar puntos confusos o la búsqueda de significados de palabras desconocidas.

## **11. Reflexión**

Al momento de realizar el plan de acción tal como se tenía estipulado no fue posible, dado que el contexto escolar sufre variaciones constantes, ya sea por cuestiones administrativas o pedagógicas, lo cual impide pasar una planificación del papel al aula sea totalmente efectivo. Por otro lado, aspectos como el horario en el cual se implementa cierto contenido y/o actividad es otro elemento en juego, los alumnos dependiendo del horario pueden estar enfocados en cuestiones fuera de la clase, lo cual impide realizar eficazmente lo planificado, es así como el plan de acción antes expuesto, sufrió variaciones en su estructura, que a continuación paso a detallar.

De las 8 sesiones de la secuencias (anexo6) previstas para el plan de acción se realizaron seis de forma efectiva, las otras dos fueron suspendidas,

La sesión 3 sufrió una suspensión puesto que los alumnos tuvieron una salida académica con profesores de otra asignatura, por lo cual fue imposible seguir con ella.

La segunda sesión suspendida fue la 5, en esta sesión hubo una inasistencia de alumnos por motivos climáticos, solo 7 alumnos asistieron a esa sesión, lo cual obligó a realizar un cambio de actividad solicitado por la profesora mentora, por ende esta sesión fue modificada, los alumnos vieron la película *El último maestro aire*, la cual está relacionada a

la unidad por mostrar cómo el planeta necesita de cuatro elementos esenciales y los cuales deben estar en una estabilidad para poder mantener la vida sobre la tierra.

Por otro lado, las sesiones efectivamente realizadas, es decir, la sesión 1 ,2 ,4 ,6 ,7 y 8 no tuvieron interrupciones de tipo externas, sin embargo, el contenido y las actividades sufrieron algunas modificaciones, que a continuación paso a detallar.

Las primeras sesiones no sostuvieron cambios, pero al momento de interrumpir con el transcurso normal de las sesiones y la imposibilidad de desplazar las sesiones, es por eso que las sesiones con la guía, sesión 5 y 6 tuvo que ser destinada para solo a una, es decir, la sesión 6, (ver tabla 8), con la finalidad de que los alumnos realizaran un trabajo de menor extensión pero que pudiese ser guía por el docente.

## **12. Conclusión**

Al finalizar este plan de acción, quedan en evidencia ciertos aspectos que influyen en la enseñanza como lo es el rol docente, puesto que los docentes presentan un alto grado de estrés dentro de los establecimientos; profesores con horarios minúsculos para comer, escaso tiempo para preparar actividades, etc. Son factores que influyen negativamente en la formación de los alumnos, es básico que un profesor pueda elaborar un material efectivo y eficaz para sus alumnos, pensando netamente en su asignatura, por ejemplo, es sabido que los jóvenes evitan la lectura, es necesario dar un giro a esto buscando y seleccionando nuevas técnicas incentivar la lectura, así lo explica Peronard (1998) donde el docente es quien debe ser el que genere y busque el material más adecuado para sus alumnos: "no se puede ser categórico al afirmar que la lectura está en crisis debido a que los jóvenes se interesan cada vez menos por ella[...] habría que buscar la diferencia en el material de lectura y en el modo en que se lee, más que en el grado de interés por esta actividad(p.29)".

Por otro lado, todo el análisis de las evidencias recabadas y el plan de mejora implementado se percibe que los alumnos presentan una gran disposición al aprendizaje, donde el docente puede ser un garante de ese proceso, sin embargo, al pasar las sesiones se observa una característica repetitiva en los establecimientos, no es necesariamente el desarrollo de habilidades y estrategias para con los alumnos con la finalidad de darles herramientas suficientes para desempeñarse en una profesión, sino que la finalidad por la cual fue

requerida la implementación con un foco determinado fue aquella que buscaba mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas.

El instrumentalizar la enseñanza para obtener un resultado cuantitativo resulta desmotivante para el profesor que pretenda ir contra aquello que es solicitado, esta crítica con va enfocada en el establecimiento en sí, sino que en lo que se han transformado los establecimientos, están cercanos a lo que es el mercado bursátil que a la formación de ciudadanos pensantes, analíticos y críticos.

### **13. Bibliografía**

Bruner, J.S. (1957) Going beyond the information given. En J.S. Bruner, E. Brunswik, L. Festinger, F. Heider, K. F. Muenzinger, Ch. E. Osgood, y D. Rapaport (Eds.), Contemporary approaches to cognition. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Cassany, D. (2006) Tras las líneas Sobre la lectura contemporánea. Ed. Anagrama  
Barcelona

Cooper, D. (1998) Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, Visor. pág.19. lisis de los ítems. Edita: ISEI.EVEI, España.

Delors, Jacques (1996): La educación encierra un tesoro. Santiago: Editorial Universitaria.

De Vega, M. (1984). Introducción a la Psicología Cognitiva. Madrid: Alianza

Irrazabal, N. (2007). Metacompreñión y comprensión lectora subjetividad y procesos cognitivos, núm. 10, pp. 43-60. universidad de ciencias empresariales y sociales Buenos Aires, Argentina.

Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Aldadis. Net la revista de educación. 4, 73-8.

León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. Revista signos, 34(49-50), 113-125.

León, J, ed. (2003) Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. Madrid: Pirámide

León, J; Solari, M; Olmos, R; Escudero, I (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 13-42

León, J. Escudero I. Olmos, R. (2012) evaluación de la comprensión lectora. Manual ed. Madrid

Mckoon, G. y Ratcliff, R. (1992) Inference during Reading. *Psychological Review*, 99, 3, 440-466.

Parodi, G. (2005a). Comprensión de textos escritos. Buenos Aires: EUDEBA.

Magendzo, Abraham (2006): «Cómo se implementa el currículum oficial-ministerial en las instituciones educativas: desafíos y obstáculos». Disponible en: <http://mt.educarchile.cl>.

Oliva, Estaban, Sady Montes y Lusvic Torrellas (2009): «Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo». *Revista Educare*, Vol. 15, N° 2. Disponible en: [revistas.upel.edu.ve](http://revistas.upel.edu.ve)

Parodi, G. (2005b). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto? *Revista Signos*, 38(58), pp.221-267.

Peronard, M. (1998). La Comprensión de Textos Escritos ¿Crisis Universal? En M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi & P. Núñez (Eds.), *En Comprensión de Textos Escritos: de la Teoría a la Sala de Clases*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Sandoval Manríquez, Mario. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>

Solé, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *infancia y aprendizaje*.xx-xx, pp. 1-13

Trabasso, T. y Magliano, J. P. (1996). Conscious understanding during text comprehension. *Discourse Processes*, 21, 255-287.

Van den Broek, P. (2001). The psychology of narrative comprehension. En N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, (Vol. 15, pp. 10281-10284). Oxford, UK: Elsevier.