



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

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

**Investigación-acción en primer año medio: Uso de
estrategias de inferencia léxica para mejorar la
comprensión lectora.**

**Trabajo de titulación para optar al grado de Licenciado en Educación y al
Título de profesor de Castellano y Comunicación**

Profesora guía: Damaris Landeros
Estudiante: Ricardo Contreras Pérez

Viña del Mar, Enero del 2019

Agradecimientos a Dusanka Simunovic, a mi familia, amigos, profesores, especialmente a mi profesor mentor Felipe Rubio, y a mi profesora tutora Damaris Landeros, por ayudarme y apoyarme en este proceso, y a lo largo de la carrera.

Índice

1.- Introducción.....	4
2.- Contextualización.....	6
2.1.- Descripción del Establecimiento Educativo.....	6
2.2.- Descripción de la Situación de Aula.....	7
2.3.- Recolección y análisis de la Evidencia.....	8
2.4.- Categorización de la Evidencia.....	10
3.- Marco Metodológico.....	11
3.1.- Naturaleza de la Investigación.....	11
3.2.- Formulación del Problema Didáctico.....	13
3.3.- Formulación de la Hipótesis.....	13
4.- Marco teórico.....	14
4.1.- La inferencia y la comprensión lectora.....	14
4.2.- Estrategias de inferencias léxicas.....	16
4.3.- Estrategias metacognitivas.....	17
5.- Plan de acción.....	18
5.1.- Propuesta didáctica.....	22

5.2.- Plan de evaluación.....	23
6.- Descripción y explicación de modificaciones a la planificación y evaluación.....	24
6.1.- Análisis de los resultados.....	28
6.2.- Reflexión sobre la implementación y los resultados obtenidos.....	33
6.3.- Plan de mejora.....	34
6.4.- Conclusiones y proyecciones.....	36
7.- Referencias Bibliográficas.....	38

1.- Introducción

En la sociedad letrada actual, la lectura y escritura son ~~uno de los~~ aprendizajes indiscutibles que proporciona la escolarización. Leer es imprescindible para entender facturas, instrucciones de aparatos, firmar contratos, etc., y, por supuesto, el dominio de la lectura está detrás del éxito o del fracaso escolar, de la preparación técnica para acceder al mundo laboral, y de la autonomía y desenvoltura general de la persona, ¿pero entendemos realmente lo que leemos? Dentro de la realidad educativa chilena parece que no, la comprensión lectora emerge como un elemento deficiente, ya sea en la información que aportan pruebas estandarizadas tales como SIMCE (2017) y PISA (2015) o investigaciones académicas tales como las realizadas por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2013). Este último, nos entrega alarmantes cifras como que el 84% de los chilenos “no demuestra una comprensión adecuada de textos largos y complejos”. O el 44% de los adultos chilenos son analfabetos funcionales, es decir, que tienen una discapacidad grave en el uso eficiente de la habilidad de leer, escribir o calcular.

Lo anteriormente expuesto, nos revelan que la educación chilena ha fallado en el desarrollo de la comprensión lectora, lo que ha redundado en una que estando alfabetizada no sabe lo que lee. Podemos señalar que incluso este déficit se observa en cosas tan comunes como seguir instrucciones, ya sea de recetas, pruebas, empleo de herramientas, armado de muebles, etc.

La comprensión lectora es una problemática en el sistema educacional del país, que necesita una urgente y eficiente respuesta por parte de este. En vista de lo anterior existen investigaciones como la de Mcnamara, (2004) que plantea que para potenciar el desarrollo de la comprensión textual es necesario un proceso consciente y controlado de la lectura, surgiendo de esta manera una variable metacognitiva en el trabajo de la comprensión lectora con los estudiantes, que permite contribuir eficazmente a su desarrollo.

Siguiendo con lo anterior, para poder entender los textos en profundidad es necesario desarrollar habilidades cognitivas complejas como es el caso de la inferencia, León (2003) afirma que actualmente existe un consenso sobre el papel imprescindible que las inferencias ejercen en la comprensión e interpretación de cualquier discurso oral o escrito, con lo cual las ubica no sólo en el centro de la discusión cognitiva sobre la lectura sino también en el campo pedagógico, de cara a que las acciones propendan por mejorar la capacidad en la comprensión lectora de cualquier grupo de estudiantes.

A pesar de las evidencias planteadas, los establecimientos educacionales no sopesan esta forma de enseñanza basada en la inferencia. Esto se demuestra en el curso primero medio del [Colegio Camilo Henríquez](#) [Henríquez de Quilpué](#), donde anteriormente a esta intervención, no se había trabajado el desarrollo de la inferencia léxica principalmente, haciendo que los alumnos la trabajaran de forma autodidacta, no usando estrategias adecuadas, sin obtener buenos resultados de esta habilidad cognitiva.

Por lo cual, en esta investigación-acción, se busca potenciar el desarrollo de la comprensión, desarrollando la habilidad inferencial léxica de los estudiantes. Para dar respuesta a lo anterior, este trabajo se ordena de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta una descripción del contexto analizado. Siguiendo con la descripción y detalle de la metodología utilizada. En una tercera instancia, se plantean las bases teóricas que rigen esta implementación. Seguido, en cuarto lugar, la descripción del plan de acción. Luego, se dará a conocer el análisis de las evidencias recogidas. Posteriormente, se presenta una reflexión acerca de los resultados obtenidos, para luego brindar un plan de mejora. Por último, se señalarán las conclusiones y proyecciones obtenidas luego de la realización de esta intervención.

2.- Contextualización

2.1.- Descripción del Establecimiento Educativo

El establecimiento en donde se realiza la práctica profesional es el Colegio Camilo Henríquez, ubicado en la comuna de Quilpué, calle Bilbao # 1448. Se conforma como una corporación institucional, siguiendo la modalidad de particular- subvencionado, con una mensualidad aproximada de \$50.000. Cuenta con 51 años de servicio, posee 2 edificaciones operacionales, estando el primero ubicado en calle Lautaro N° 659 albergando al primer ciclo básico (1° a 4° año básico) y el segundo ubicado en Bilbao N° 1448 -que se utiliza a partir del año 2006-, conviviendo en el espacio nivel Pre-Básico, el segundo Ciclo Básico (5° a 8° año básico) y la Enseñanza Media (1° a 4° año medio). El colegio funciona con jornada escolar completa desde 1° año básico a 4° año medio. Actualmente cuenta con un curso por nivel en todos sus ciclos, los cuales tienen una media de 40 estudiantes por sala, para dar un total de 549 estudiantes; en su proyecto educativo se expresa un énfasis en una formación integral tanto desde un punto de vista académico como en lo valórico:

"El Colegio H.F. Camilo Henríquez, es una institución educativa laica, que, en un ambiente armónico, entrega una educación de calidad, y con altas expectativas académicas y personales, reforzando los valores de respeto, responsabilidad, compromiso, honestidad y empatía, fomentando una formación integral". _Colegio H. F. "Camilo Henríquez (2018)

El establecimiento posee un reglamento de bonificación de notas, para mejorar su puntaje NEM (Notas de Enseñanza Media), el que funciona de la siguiente manera: "se agregan

décimas a la Nota Anual de cada asignatura Científico Humanista, según la siguiente escala:

“1 décima: 5,0 a 5,4; 2 décimas; de 5,5 a 5,9; 3 décimas de 6,0 a 6,7; 2 décimas al 6,8 y 1 décima al 6,9. Los alumnos con asistencia inferior al 92% no pueden acceder a este beneficio”. Colegio H. F. "Camilo Henríquez (2018)

Lo anterior, conjunto con el sistema escolar actual, refuerza comportamientos conductistas vinculados a las evaluaciones sumativas. Generando que los estudiantes atribuyan mayor importancia a la calificación que al aprendizaje real.

El edificio en el cual se desarrolla esta instancia de práctica pedagógica tiene 3 pisos en los que tiene 9 salas para sus estudiantes. Cada una de ellas equipada con un proyector, parlantes y pizarra acrílica. Existe una biblioteca bien organizada y equipada, que cuenta con espacios suficiente para los alumnos, situación que se repite con la sala de Enlaces. Por último, el establecimiento cuenta con los espacios suficientes para las necesidades básicas, como un gran casino, con al menos más de 3 microondas, y cerca de 7 baños.

Respecto a un Proyecto de Integración Educativa ~~proyecto~~ -comunemente denominado como PIE-, la jefa de UTP de media, en una entrevista realizada, declara que el colegio no posee uno. El docente a cargo del curso donde se realiza la intervención realiza actividades que buscan incluir a los alumnos con déficit atencional, fomentando actividades a partir de los intereses personales de cada uno. A su vez, el resto de los docentes aplica escalas diferenciadas a los alumnos con déficit atencional previa coordinación con UTP.

2.2 Descripción de la Situación de Aula

El curso en el que se realiza la investigación, primero medio A, está constituido por 23 mujeres y 19 hombres. Previamente, como 8° A tuvieron un promedio en la asignatura de

Lengua y literatura de 5,7. Tienen como profesor jefe a Sebastián Jara, quien también les imparte matemática. El docente encargado de la asignatura de Lengua y Literatura es Felipe Rubio, que ejerce como profesor mentor en esta práctica. Tomó el curso a fines del año pasado, sus clases son principalmente teórico-expositivas en las cuales se llevan a cabo actividades grupales, en estas los alumnos aplican el conocimiento adquirido. Ocasionalmente antes de las actividades muestra un modelado de cómo ha de trabajar el grupo curso. Existe una marcada actitud competitiva entre los compañeros de clases, derivada de la elevada autoexigencia que tienen los estudiantes, pues intentan demostrar sus conocimientos constantemente. Sin embargo, también hay un grupo de aproximadamente ocho jóvenes que son más bien callados y retraídos, pero siguen la clase sin problemas y responden de forma pertinente cuando son interrogados directamente.

2.3 Recolección y análisis de la evidencia

La determinación de un problema didáctico en el 1° medio ha requerido formular diversos instrumentos y actividades que permitan recabar información del curso y sus necesidades [particulares](#). Debido a la naturaleza de ~~la investigación cualitativa~~ [este tipo de investigación](#) no existía una hipótesis antes de ingresar al aula, al contrario, estas se producen en el transcurso de la práctica, arrojando los atisbos de unas posibles problemáticas, que se abordan creando materiales para identificarlas de forma clara y conocer sus causas. En consiguiente, la información que se ha recopilado corresponde a la aportada por los siguientes instrumentos: una entrevista dirigida al docente mentor, registros diarios de aula, guías elaboradas por docente mentor, pruebas, presentaciones, cuestionario metacognitivo y guías elaboradas por el alumno en práctica.

En el primer momento de la práctica se otorgaron dos semanas para observación del curso, en las cuales se optó por realizar una co-docencia con el profesor mentor, para poder evidenciar de manera más directa las necesidades de los alumnos.

La primera presunción de la problemática de los alumnos surgió de un comentario del docente mentor, referente a guías que él había utilizado con los estudiantes, [específicamente el mentor señala](#): “Recuerdo que en las guías tuvieron problemas con las inferencias léxicas” (Diario de Observación Directa, agosto 2018).

Mediante esta información [inicial](#) se procede a levantar evidencias que desacrediten o validen dicha problemática y también que permitan acotarla. A continuación, se describirá brevemente el análisis y la interpretación de la información fundamental de los diversos instrumentos aplicados:

En la entrevista realizada al profesor mentor (anexo 1), surge como dato relevante el problema de los alumnos para realizar ejercicios de vocabulario contextual en la evaluación diagnóstica, la cual estaba enfocada en tres grandes objetivos: extracción de información explícita, extracción de información implícita, y escritura (anexo 2). A partir de los análisis arrojados por este instrumento, donde se pudo analizar sólo las notas y los ítems logrados y no logrados de cada alumno en el libro de clases, se llegó a la conclusión de que los estudiantes son competentes en lo que respecta al primer y al tercer objetivo, mientras que, en el segundo objetivo, el grueso del curso se encuentra entre medianamente logrado y no logrado, lo cual puede indicar que poseen una debilidad al momento de realizar inferencias.

A su vez, las observaciones de clases permitieron establecer esta debilidad inferencial, no como un hecho aislado, sino como una constante en el grupo curso, que se vincula al trabajo con el léxico contextual, debido a que se les dificultaba definir palabras que ellos no conocían.

La aplicación del control de lectura de *El Lazarillo De Tormes* permitió confirmar los problemas referentes a la inferencia léxica en donde el ítem de vocabulario contextual obtuvo una gran cantidad de no logrados por parte de los alumnos (Anexo 3 prueba del [El Lazarillo de Tormes](#) y anexo 4 análisis del control de lectura N°1). En la resolución del objetivo léxico contextual, tan solo cinco estudiantes lo respondieron satisfactoriamente,

trece lograron medianamente este objetivo y veinticuatro obtuvieron no logrado. El análisis anterior revela una debilidad en la resolución de inferencias léxicas presente en la globalidad del curso, por lo que se vuelve relevante de trabajar, puesto que es un objetivo transversal a desarrollar para el establecimiento y para el Ministerio de Educación.

A partir de estos datos surge una interrogante ¿Qué es lo que hacen los estudiantes al enfrentarse a este tipo de actividades? ¿Qué pasos o estrategias utilizan? ¿Poseen control sobre sus procesos cognitivos?, para esto se utiliza un nuevo instrumento, las preguntas metacognitivas, (anexo 5 y 6). que permiten evidenciar el proceso de inferencias lexicográficas, identificando concretamente los pasos que llevan a cabo los estudiantes para resolver las preguntas de vocabulario contextual: si utilizan o no las estrategias adecuadas, si comprenden lo que leen y si son capaces de relacionarlo e interpretarlo, los resultados arrojaron que la mayoría del curso no empleaba estrategias adecuadas o simplemente no sabía qué hacer. Lo anterior permite delimitar la problemática al uso adecuado de estrategias de inferencia léxica.

Otro instrumento que permitió establecer con más firmeza la problemática fueron las guías del docente mentor que implemento en el primer semestre, en ellas se observa una alta tasa de errores en preguntas de vocabulario contextual, un 76.2% de las guías conseguidas presentaban errores en este tipo de pregunta (se obtienen datos del libro de clases). Los alumnos que consiguieron responder de forma adecuada eran los que habían escuchado la palabra con anterioridad, no por la información aportada en el texto (anexo 7).

Para constatar si la problemática continuaba en los alumnos, se realizaron actividades correspondientes a guías con preguntas de vocabulario contextual, arrojando resultados negativos sobre el 66.7%. Esto permito establecer que la problemática seguía presente (anexo 8 y 9).

2.4 Categorización de la evidencia

Con base en el análisis de la información obtenida de los diferentes instrumentos aplicados, se establecen las siguientes categorías:

1. Manejo de estrategias léxicas.

El seguimiento en el aula ha permitido develar que los estudiantes tienen algunas nociones de cómo obtener el significado de las palabras que desconocen, aunque muchos de ellos lo realizan de forma inconsciente e imprecisa, esta categoría se justifica por el nivel de conocimiento o desconocimiento que poseen los estudiantes referentes a la amplia gama de posibilidades o estrategias que permiten determinar el significado de una palabra.

2. Control metacognitivo de inferencias léxicas

Los resultados de los instrumentos utilizados permiten establecer que los alumnos conocen algunas estrategias, pero no saben utilizarla de manera adecuada o en que contextos esta resulte pertinente |

[DLT1]

3.- Marco Metodológico

3.1.- Naturaleza de la Investigación.

El presente trabajo responde a la estructura de una “investigación - acción”, que, según Martínez (2000) es el tipo de procedimiento científico que permite identificar uno o más problemas dentro de un contexto específico y elabora un plan para cambiar o mejorar dicho problema, luego aplica y evalúa su aplicación en término del progreso que ha existido a partir de las medidas tomadas. Finalmente, se espera que este proceso se repita sucesivamente, por lo cual toma una naturaleza cíclica y recursiva. El autor señala que, para realizar esta investigación, el investigador debe adentrarse en el contexto específico que pretende cambiar, volviéndose participe del mismo.

Debido a lo anterior la metodología utilizada en esta investigación se puede agrupar en fases, la primera corresponde al diseño general del proyecto, como la instancia inicial de acercamiento a la realidad educativa que se estudió, permitiendo obtener datos relevantes del contexto educativo y sus necesidades, en segundo lugar, se identifica el problema didáctico mediante la recopilación de información por medio de la construcción, aplicación y estudio de distintos instrumentos que puedan dar alguna pista del desempeño de los estudiantes, en este caso, en la habilidad de inferencias léxicas, enfocadas en los ejercicios de vocabulario contextual. La tercera fase comprende el análisis del problema, donde se puede observar que los números arrojados por los primeros instrumentos permiten destacar como problemática lo que se planteó; y la cuarta fase de la investigación, llamada formulación de hipótesis, permite, desde el texto de Martínez (2000), aproximar una posible causa y efecto que tendrá la evolución de esta problemática. La quinta fase se denomina categorización de la información, donde surgen clasificadores que permiten la síntesis y examen dirigido de los resultados extraídos. Siguiendo, la quinta fase plantea un diseño y ejecución de un plan de acción, en vista de la problemática planteada, y con ella la hipótesis y las categorías que servirán de alineamiento para el análisis de los resultados. A partir de esto se puede plantear el objetivo general y los objetivos específicos de este trabajo:

Objetivo general:

OG: Desarrollar la comprensión lectora a partir de la interpretación de la información, mediante inferencias léxicas.

Objetivos específicos:

OE1: Conocer y comprender diversas estrategias que desarrollen y estimulen la inferencia léxica en los estudiantes de primero medio.

OE2: Aplicar las estrategias de inferencia léxica en la comprensión lectora para trabajar la habilidad de interpretación.

OE3: [a](#)Aplicar estrategias metacognitivas para regular el proceso de inferencia léxica.

Como última fase, después de la implementación de la secuencia didáctica elaborada con el objetivo de generar cambios beneficiosos para la resolución de la problemática planteada, según [Martinez](#) (2000) lleva por título la Evaluación de la acción ejecutada. Así, se pretende verificar o rechazar el cumplimiento de los objetivos, como la hipótesis que se planteó; además busca indicar los obstáculos y dificultades a lo largo del proceso, lo que motiva el detalle de la toma de decisiones, permitiendo proponer un plan de mejora fundamentado en la observación crítica, la introspección y el conocimiento de los alumnos y los procesos que viven.

3.2 Formulación del problema didáctico.[DLT2]

La interpretación de los datos analizados plantea la existencia de habilidades dispares ligadas al eje de la comprensión lectora. Específicamente en las habilidades inferenciales y el uso de estrategias que la potencien. La inferencia es un proceso vital en el desarrollo de la comprensión, al respecto León (2003) afirma que actualmente existe un consenso sobre el papel imprescindible que las inferencias ejercen en la comprensión e interpretación de cualquier discurso oral o escrito, recalcando la importancia de la inferencia en el mundo pedagógico, con el fin de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. A partir de lo anterior, es necesario hacerse cargo del desarrollo de habilidades en el aula, sobre todo en un curso que posee buenas capacidades y una correcta disposición al estudio. Respecto a esto se puede concluir que desarrollar el aprendizaje de los estudiantes mediante el uso de estrategias que permitan mejorar sus habilidades inferenciales, es un punto de partida para mejorar la comprensión lectora y la autonomía del grupo curso, esto incluso podría potenciar el entendimiento en otras asignaturas. A su vez se podría traducir en un mejoramiento de las calificaciones en las

diferentes asignaturas del currículo, por ende, la relación de los estudiantes con su aprendizaje podría mejorar todavía más.

Lo anterior se sustenta con las nociones de León (2003), hoy se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial presente tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones como en el más global o situacional en el que sitúa el discurso” (31).

3.3 Formulación de la Hipótesis

Debido a lo anterior, es posible elevar la siguiente hipótesis de trabajo: la utilización y el manejo de las inferencias léxicas desarrollarán la comprensión lectora y por ende alterarían los resultados de pruebas que observan esta habilidad (interpretación) siendo todo este proceso regulado por la metacognición.

En consecuencia, los beneficios son varios, no solo en lo académico, sino que, además, al internalizar el uso de estrategias de inferencia léxica que ayuden y estimulen la comprensión de textos. En este sentido los estudiantes podrán comprender de mejor manera, provocando comodidad y seguridad a la hora de enfrentar una lectura.

Mediante el establecimiento de la hipótesis se pueden describir las expectativas de aprendizaje que se espera de los estudiantes, en términos de lo que se busca que los alumnos hagan al finalizar la aplicación del plan de acción. En ese sentido, la primera expectativa refiere a que los estudiantes puedan realizar inferencias léxicas de forma mucho más certera y efectiva; la segunda expectativa de aprendizaje- subyugada a la expectativa principal- se refiere a que los estudiantes tengan conocimiento acerca de las principales estrategias de reconocimiento léxico que le permitirán realizar las inferencias léxicas, y la tercera expectativa tiene que ver con uso adecuado de la metacognición como regulación de sus procesos cognitivos, específicamente con la inferencia léxica.

[DLT3]

4.-Marco teórico

En este apartado, se presentarán los elementos teóricos que sustentan la problemática detectada, y las categorías establecidas para su desarrollo, como también la propuesta didáctica. La naturaleza del tema que se quiere tratar y el contexto en el que nos encontramos nos permiten destacar los siguientes conceptos, que serán presentados y relacionados de la siguiente manera: **Comprensión lectora**, a partir del uso de **Inferencias**, específicamente las del tipo **léxica**. Se desarrollarán en el aula utilizando **estrategias de inferencia léxica** y **estrategias metacognitivas**.

4.1.-La inferencia y la comprensión lectora:

Desde el área de la psicología cognitiva, interesada por la comprensión lectora, se han venido desarrollando desde hace un par de décadas, una gran variedad de modelos teóricos que buscan explicar cómo se produce la comprensión, destacando como factores claves el papel del conocimiento previo del lector, la realización de inferencias o la construcción de distintos niveles de representación mental que interactúan con las características del texto. Cabe destacar por la problemática de este trabajo el modelo de situación propuestos por Kintsch y Van Dijk (1983) el cual define la comprensión como un trabajo especializado que necesita de variadas estrategias para cumplir su objetivo en el proceso de lectura.

La propuesta de Kintsch y Van Dijk (1983) define a la lectura como un proceso complejo que, en vez de reglas, requiere operaciones complejas y estratégicas que son sostenidas por información que desciende desde el conocimiento; en este sentido, el modelo de situación será un constructo en la memoria episódica que representa la situación sobre lo que habla el mismo, donde el lector construye el significado utilizando la información contenida en el propio texto, pero además representa el modelo de situación de lo que habla el texto con su conocimiento previo, construyendo un significado a nivel local y global, construyendo proposiciones puente cuando se necesita, e inferencias (Kintsch y Van Dijk, 1983)

Esto plantea que el texto es incompleto respecto a su significado y que el lector debe completarlo a partir de su conocimiento y de la información trabajada. Aquí ocurre un vacío en el proceso de comprensión que es llenado con el uso de las inferencias, como podemos ver en Cassany, Luna y Sanz (1996)

“la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión “(...) Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía” (pp 168)

Entonces las inferencias son las responsables de completar lo implícito en un texto, de vincularse con el conocimiento tácito, permitiendo el desarrollo de una mejor comprensión textual. Esta afirmación del proceso de comprensión lectora respondería de forma integral a la problemática planteada y específicamente a la abordada desde la inferencia léxica: habilidad descendida en los estudiantes; observada en los ejercicios de vocabulario contextual.

De acuerdo con Escudero y León (2007), las inferencias serán “el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana” (2009:4) resaltando el nivel de lectura inferencial como parte de los ejes fundamentales de las habilidades del pensamiento utilizados en la comprensión de textos en el contexto estudiantil.

Respecto a las inferencias necesarias para las actividades de vocabulario contextual se utiliza la tipología planteada por Parodi (1990), la cual identifica la inferencia léxica, siendo esta, aquella que se produce en relación a una palabra, donde se infiere el sentido de ella a partir de la información contenida en el texto. Este tipo de inferencia se destina a asignar significados tentativos a palabras desconocidas que aparecen en él.

4.2.-Estrategias de inferencias léxicas

Las estrategias inferenciales del tipo léxica serán vitales para mejorar el léxico [DLT4], tanto para ampliar el repertorio como para mejorar la eficacia comunicativa y la comprensión; donde además se debe agregar que el uso de estrategias de inferenciales léxicas dependerá del grado de adaptación del sujeto a la lectura y proporcionará un aporte significativo al entendimiento micro-oracional de lo leído. Esto quiere decir, que el uso de estrategias se automatizará a medida que el lector amplíe su léxico y se sitúe en el contexto del relato y, por el contrario, serán recurrentes y complejas en aquellos lectores que presentan insuficiencia y poca capacidad de situarse en el contexto.

Al respecto, Cisneros, Olave y Rojas (2010) destacan tres estrategias inferenciales relacionadas al léxico como parámetro central:

Estrategias de llenado; consiste en el proceso interdependiente entre ambas memorias (corto y largo plazo), desde la percepción de las palabras hasta su interpretación en el almacén de conceptos,

Estrategias de contextualización; cuando el lector desconoce o confunde el significado de un término, pero el contexto gramatical le permite inferirlo,

Estrategia de radicación y sufijación: cuando el lector desconoce o confunde el significado de un término específico, pero los prefijos, sufijos, etc. le permiten inferirlo.

Referente a la estrategia de llenado, esta busca reforzar la habilidad de contextualizar o dilucidar el significado desconocido de una palabra a través de las pistas que ofrecen los demás que la rodean. La idea de cadenas semánticas usada por Martínez (2002:47) permite sustentar que los conceptos en un texto se encuentran interrelacionados, y en esa medida, el lector puede inferir la palabra faltante a partir de la significación de las otras que sí aparecen. Respecto a la estrategia de contextualización, el sentido de un término

es ampliado para profundizar en la información que se otorga o es comparado con su opuesto para reflexionar en torno a una idea dentro de estas cadenas de significado; y respecto a la estrategia de radiación y sufijación, es posible reconocer la función semántica de un vocablo a partir de su separación en las raíces que lo componen, ya sea porque pertenecen a una familia de palabras o porque devienen de otras lenguas (Cisneros, Olave y Rojas, 2010:89).

4.3.-Estrategias metacognitivas

Para lograr la eficacia de la comprensión lectora en los estudiantes no solo es necesario aplicar estrategias cognitivas, sino que también es necesario aprender a regularlas e identificarlas. Aquí surge el concepto metacognición planteada por Flavell (1976, Cit. en Osses y Jaramillo, 2008: 191), “la metacognición es el conocimiento que cada persona tiene respecto de sus propios procesos y productos cognitivos o algún aspecto que se relacione con ellos”. Este conocimiento sobre su proceso permite a los alumnos regular e identificar las estrategias cognitivas a utilizar; al respecto Flavell (1996) asevera:

“Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante” (pp 160).

Esto quiere decir que los estudiantes regularan el uso de estrategias inferenciales basados en el uso de su metacognición. Los aprendizajes que se están construyendo se ven reforzados y consolidados por una reflexión del propio aprendiz sobre ellos. De esta manera, la metacognición contribuye al desarrollo de los conocimientos tanto declarativos como procedurales.

Para el desarrollo de la metacognición se tomará en cuenta el modelo propuesto por Flavell (1996) que identifica dos dominios metacognitivos: el del conocimiento metacognitivo y de la experiencia. El primero se refiere a los conocimientos que tienen los

sujetos sobre la cognición en relación con tareas (el conocimiento sobre demandas y exigencias que conlleva determinada tarea) y en relación con estrategias (conocimiento sobre qué estrategia utilizar para lograr un objetivo y cómo controlar su eficacia o pertinencia según las circunstancias).

En cuanto al segundo dominio metacognitivo propuesto por Flavell, las experiencias metacognitivas son definidas por el investigador como las sensaciones que experimenta conscientemente un sujeto que está llevando a cabo un proceso cognitivo: darse cuenta del grado de dificultad de la tarea que se está realizando, o tener la sensación de que la vía elegida para resolverla es inadecuada, o sentir que se está muy cerca de alcanzar el objetivo, etc. Este elemento resulta fundamental para este trabajo, ya que según los resultados obtenidos los alumnos no emplean estrategias metacognitivas que regulen sus procesos [DLT5].

5.- Plan de acción

La presente propuesta didáctica se basa en un enfoque comunicativo-cultural (Mineduc, 2015), que busca desarrollar competencias comunicativas fundamentales en los alumnos, que le permitan participar activa y responsablemente de la sociedad, las cuales se adquieren en situaciones reales de lectura como las presentes en esta secuencia. La cual, fue elaborada con el fin de desarrollar mejoras en la comprensión lectora, a partir de la inferencia léxica de los estudiantes y el uso de estrategias de comprensión y metacognición. Lo anterior se justifica debido a que la problemática identificada se refiere a las falencias en dicha habilidad.

La producción de una secuencia didáctica determina y organiza la información que se presentará, su forma de proceder y el momento específico en el que procederá la enseñanza y aplicación de las estrategias de inferencia léxica. Dicha didáctica responde a la necesidad de mejorar la capacidad de establecer inferencias específicamente de tipo

léxicas para desarrollar una comprensión profunda y acabada. Para lo anterior, se tomó en cuenta aprendizajes esperados de la unidad IV “Comunicación y Sociedad” de los planes y programas ministeriales correspondientes a primero medio, donde se abarcan los ejes de comprensión y producción de textos informativos.

La naturaleza del tema que se quiere tratar y el contexto en el que se encuentra inmerso el trabajo permite destacar cuatro conceptos principales: proceso de comprensión, inferencia y sus tipos, estrategias metacognitivas y estrategias de inferencia léxica.

El presente plan de acción busca desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, en post de que su competencia crítica y reflexiva sobre el lenguaje en general, y sobre el léxico en específico.

El foco de las secuencias son las inferencias léxicas, por lo que cada una de las actividades estará orientada hacia ellas. Para llevar a cabo lo anterior, la propuesta constará de ocho sesiones. Cada una de ellas tiene un objetivo de aprendizaje pensado desde la habilidad que podrá desarrollar el estudiante al finalizar el tiempo de la clase.

Los objetivos de cada clase quedan declarados a continuación:

Clase Sesión N°1	Conocer la diferencia entre afiches publicitarios y otros tipos de afiches. Identificar las características del afiche publicitario.
Clase N°2	Reconocer la función de la publicidad.
Clase N°3	Reconocer conceptos en un artículo informativo.

	Identificar ideas principales en un texto informativo. Utilizar estrategias de comprensión.
Clase N°4	Conocer e inferir significados de palabras presentes en un texto informativo de economía Aplicar estrategias morfo-semánticas, léxico-sintácticas y léxico-semánticas para inferir el significado contextual de algunas palabras en un texto informativo.
Clase N°5	Aplicar estrategias léxico-cognitivas, y léxico-textuales para inferir el significado contextual de algunas palabras en texto informativo argumentativo.
Clase N°6	Aplicar estrategias de inferencia léxica en texto informativo argumentativo.
Clase N°7	Planificar y producir un texto informativo utilizando conceptos propios del tema, que se puedan definir utilizando las estrategias aplicadas para la inferencia léxica.
Clase N°8	Coevaluación y evaluación de los textos informativos

Los objetivos de las sesiones quedan planteados así puesto que se fundamentan en la progresión de actividades cognitivas, es decir, la dificultad cognitiva de los objetivos va progresando a medida que la secuencia avanza. La complejización de las actividades está cimentada en la *Taxonomía de Bloom* (Bloom, 1990) y sus posteriores actualizaciones. A partir de esta taxonomía, una de las actividades con complejidad más baja es “recordar”, “conocer” y “reconocer”, por lo cual se ha decidido ubicarlas en las sesiones iniciales de la secuencia.

A su vez, es importante recalcar que en las clases uno y dos se opta por trabajar la inferencia de manera global, entendiéndose esta como: “la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto” (Cassany, Luna y Sanz 1996), con esto se busca que los alumnos se familiaricen con el proceso cognitivo, se trabaja con la publicidad específicamente afiches publicitarios y la funciones de esta. En las siguientes sesiones, tres a seis, se opta por emplear actividades de aplicación y reconocimiento de estrategias, se trabaja específicamente la inferencia léxica, instruyendo al alumnado con diversas estrategias por medio de guías, cuyos textos van progresando

en dificultad para afianzar el desarrollo de la habilidad cognitiva trabajada. La decisión de abordarlo de esta manera se relaciona con la capacidad de entrenar una estrategia. Mientras más instancias de aplicación tengan los estudiantes para utilizar las estrategias, más conscientes y más efectivas serán para el alumno. La división de estrategias designadas para las sesiones tres hasta la seis es aleatoria, teniendo consciencia de la imposibilidad de abordarlas todas al mismo tiempo en una sola sesión, ya que cada una de ellas merece su tiempo particular.

En las sesiones 7 y 8 se pretende que los estudiantes en primera instancia puedan aplicar lo aprendido en la construcción de una noticia y a su vez puedan reflexionar sobre su propio aprendizaje. En ese sentido, evaluar, reflexionar y planificar corresponden a habilidades cognitivas de mucha mayor complejidad que las habilidades realizadas en las sesiones precedentes. En la clase final se busca que los estudiantes evalúen a sus pares a partir del conocimiento que han adquirido clase a clase identificando en el texto de sus compañeros la posibilidad de aplicar algunas de las estrategias inferenciales enseñadas para definir conceptos determinados, de esta manera los estudiantes construirán un texto pensado en la posibilidad de descifrar sus conceptos con el uso de estrategias inferenciales y sus compañeros podrá determinar la efectividad con que se construyó el texto. Dentro de todas las sesiones, cobra vital importancia la noción de metacognición, pues se pretende que los estudiantes tomen consciencia de sus propios procesos cognitivos y se den cuenta de cómo han realizado las actividades. La toma de consciencia conformará un aprendizaje significativo para los estudiantes, lo cual les permitirá desenvolverse con mucha mayor facilidad frente a los textos que lean.

5.1.-Propuesta didáctica

La propuesta didáctica (Anexo 10: Planificación del plan de acción) está ligada al trabajo con el vocabulario contextual, lo cual se justifica, por una parte, desde la relevancia que el ministerio de educación le entrega y por ser la problemática encontrada en el grupo curso. Los contenidos conceptuales en esta secuencia quedan en segundo plano, ya que los

procedimentales tienen la mayor importancia, esto se justifica por ser un trabajo estratégico que se relaciona con las habilidades del cómo hacer. Es por esto que las sesiones centrales y más relevantes dentro de las secuencias tienen por objetivo aplicar estrategias léxicas, vale decir, tomar un texto y descifrar procedimentalmente el significado del vocabulario contextual solicitado.

Las actividades realizadas en la secuencia son de diversa índole, y abarcan desde exposiciones teóricas hasta aplicaciones de estrategias léxicas con textos reales. (Anexo 11: materiales de las sesiones planificadas). Cada una de las actividades responde a los momentos de la clase. En los inicios de las sesiones se rescata mayoritariamente la activación de conocimientos previos, las lluvias de ideas, la construcción de esquemas y las motivaciones a partir de videos de [Youtube](#) relacionados con los contenidos de las sesiones.

Durante los desarrollos de las sesiones se prefieren las exposiciones teóricas para sentar las bases conceptuales de secuencia, y la aplicación de estrategias en textos reales de carácter informativo. Se ha seleccionado este género textual puesto que se alinea con la unidad que corresponde a la planificación de primero medio del año 2018 en el establecimiento. Por otra parte, se ha preferido mayoritariamente el uso de guías didácticas creadas por el profesor, construidas a partir de textos en la web con textos informativos de variados temas de interés para los alumnos (mundo gamer, feminismo, estereotipos), por sobre los textos que aparecen en el libro de castellano del primero año medio, ya que la mayoría de los textos presentados en él son tediosos para el estudiante, o bien, vienen con las definiciones de aquellas palabras que puedan resultar dificultosas para el estudiante, lo cual resta la posibilidad de trabajar con inferencias léxicas. Para los cierres se prefieren actividades evaluativas del tipo formativo, en donde los estudiantes deban demostrar el logro del objetivo de la sesión.

Se ha decidido abarcar las estrategias léxicas a lo largo de cuatro sesiones: tercera, en donde se introducirán a los estudiantes mediante descubrimiento; la cuarta, la quinta y la sexta, en donde se aplicarán focalizadamente las estrategias y se pretende que el estudiante escoja qué estrategia utilizar de forma más pertinente para realizar la inferencia léxica dentro de un contexto específico. Finalmente, en la séptima sesión planificará y se construirá un texto con un número determinado de conceptos bases que deben poder definirse con las estrategias utilizadas (Anexo 8: Evaluación sumativa

del plan de acción). En la octava clase se realizará la evaluación que responde a la necesidad de corroborar el avance de los jóvenes con respecto al uso, aplicación y efectividad de las inferencias léxicas que han estado entrenando. La evaluación será por sus pares siguiendo la rúbrica otorgada por el docente (anexo 11). Los resultados que arrojará el instrumento evaluativo servirán para contrastar el progreso del alumno en contraposición con la información recabada durante el descubrimiento del problema, lo cual funcionará como evidencia tangible del progreso que podrán tener los estudiantes.

5.2.-Plan de evaluación

Respecto a las instancias evaluativas, se procede de diversas formas, que fluctúan entre las de tipo formativa, asociadas principalmente a trabajos en clases (anexo 11), que implican reconocer nuevos elementos, como se da en la gran mayoría de las clases de 1-6. La importancia de este tipo de evaluación radica en que permite al docente evidenciar el proceso de los estudiantes de manera continua, retroalimentado o modificando elementos de la clase con el fin del desarrollo óptimo de los aprendizajes. Por último, se presenta una instancia de evaluación sumativa, en primer lugar esta se rige por los lineamientos tradicionales de la educación del país, que necesita de una calificación para confirmar los aprendizajes de los alumnos, en segundo lugar se opta por un tipo de evaluación no tradicional, que permite cierto nivel de autonomía y creatividad de los alumnos, que es la elaboración de un texto informativo que será evaluado por sus pares, permitiendo ratificar dos aspectos: 1) si los estudiantes construyen el texto de la manera requerida, y 2) si los alumnos son capaces de evaluar el texto según los aprendizajes desarrollados.

Cabe destacar que la presente planificación puede tener modificaciones una vez que se presente en el aula, ya que existen situaciones inesperadas, pese a la investigación del grupo curso, es por esto que resulta vital la capacidad de adaptarse en el transcurso de la clase según esta se vaya desarrollando.

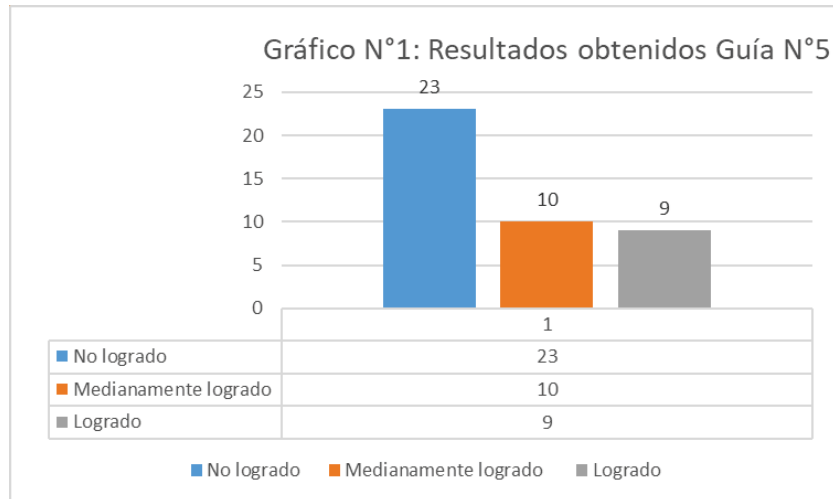
A su vez, es importante referir a las actividades de esta planificación, que fueron desarrollados a partir de la observación y de la intervención en el grupo curso, refiriendo a

sus intereses y particularidades, buscando desarrollar actividades que potenciaran el logro de estos objetivos. Por lo anterior se espera su correcto desarrollo.

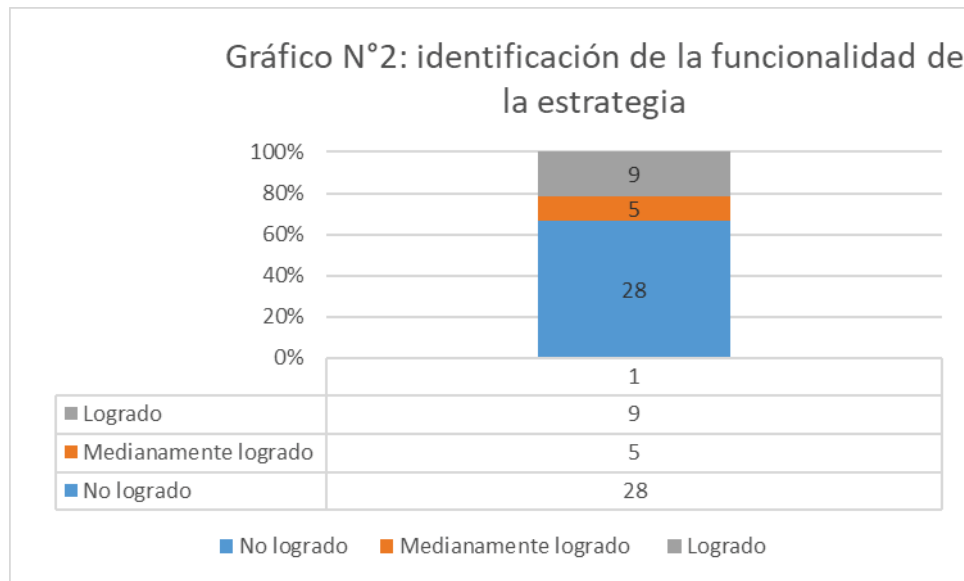
6.- Descripción y explicación de modificaciones a la planificación y evaluación.

La propuesta didáctica de este trabajo está relacionada con el desarrollo de la habilidad inferencial, específicamente la inferencia léxica de los estudiantes, utilizando diversas estrategias que la fomentan, es por esto que en un inicio se enfocó en las primeras sesiones a trabajar la inferencia de manera global, para empezar a utilizar estrategias de inferencia léxica desde la tercera sesión con la utilización de guías y trabajos modelados con el profesor. Las guías en el plan de acción correspondían a una evaluación formativa, pero como se evidencia en el diario del profesor en formación (anexo 12) los alumnos no se motivaron con el trabajo, al saber que las guías no eran evaluadas, llevando a la primera modificación del plan de acción, la evaluación, otorgándole un carácter sumativo a las guías que equivale al 20% de la nota final. Esta decisión se basó principalmente en la actitud del curso con las actividades evaluadas, ya que estos están acostumbrados a trabajar en pos de la calificación, el contexto del curso es sumamente academicista y competitivo, al realizar una actividad no evaluada no se esfuerzan y la realizan de mala forma.

La segunda modificación del plan de acción responde a los resultados obtenidos en la guía de la sesión 5. Desde el diario del profesor ya se observa un atisbo de los resultados (anexo 13) “de la revisión puesto a puesto del trabajo en clases, se observan dudas y dificultades con el trabajo de la guía, al parecer no quedo clara la aplicación de la estrategia”, esto se confirma con los resultados de la guía donde un 55% de los alumnos obtuvo no logrado en su desarrollo:

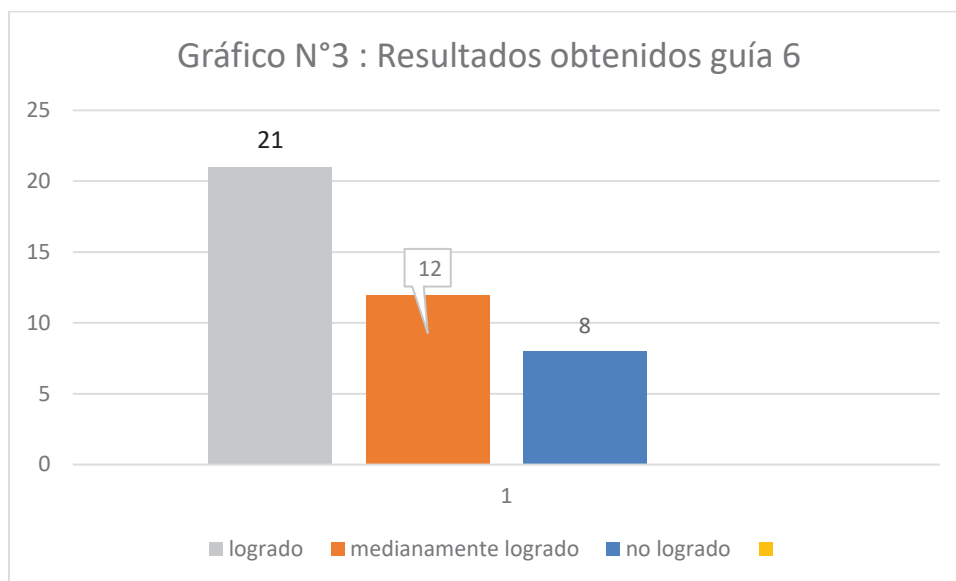


En el gráfico N°1 se confirman los resultados proyectados por la experiencia en el aula del universo de 42 alumnos que efectuó la guía, solo 21% de los estudiantes obtuvo logrado, un 24% medianamente logrado y un 55% no logrado; los problemas se centraron en la aplicación de la estrategia y en la parte metacognitiva de la guía donde no pudieron evidenciar en qué casos utilizar dicha estrategia como se observa en gráfico N°2

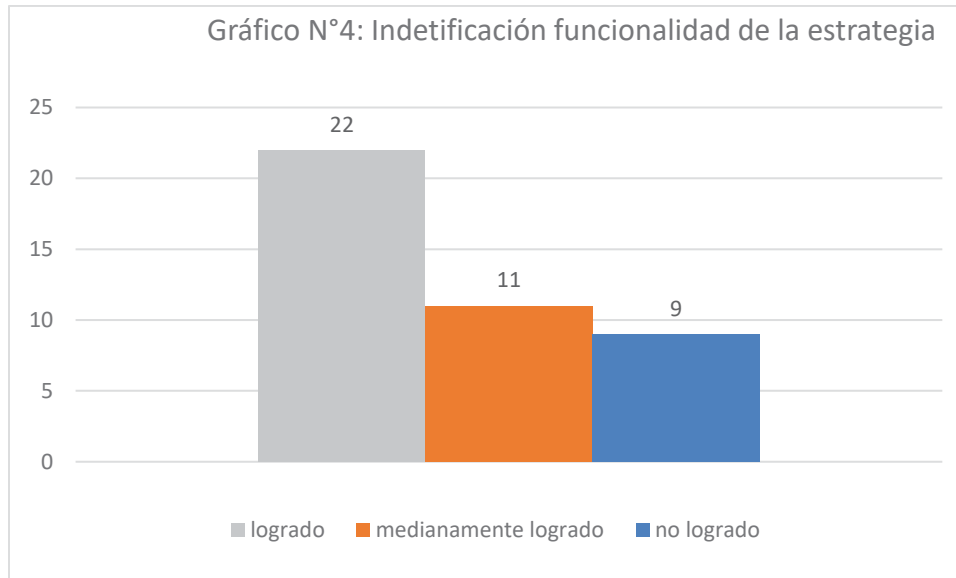


A partir de los resultados obtenidos se optó, previa conversación con el docente mentor, de volver a realizar la clase de esta estrategia modificando los materiales a utilizar, para

esto se tomó en cuenta la información que se tenía acerca de los intereses del curso, recogida en el diario del profesor (anexo 14). Se observó la importancia que tenía el tema del feminismo en el grupo curso, por lo que se abordó dicha temática en primera instancia con breves videos pidiendo identificar los conceptos que dificultaran su comprensión, a partir de esto el docente en formación introdujo las estrategias que facilitan la definición de tales conceptos, a su vez se trabajó con un texto de temática similar que trabajaron como guía. Los resultados obtenidos se observan en el gráfico N°3.



Se puede observar un incremento significativo en la cantidad de logrados respecto al primer gráfico y una drástica reducción de los no logrados, a su vez es importante mencionar las diferencias respecto a la identificación de la funcionalidad de la estrategia, visible en el gráfico N°4, donde se puede ver un incremento significativo de la metacognición por parte de los alumnos.



A modo de síntesis, se puede plantear que las modificaciones se realizaron desde el punto de vista disciplinar y didáctico, teniendo en cuenta el contexto del curso. Esto recalca la importancia de conocer al curso y formular las clases y actividades en base a ese conocimiento.

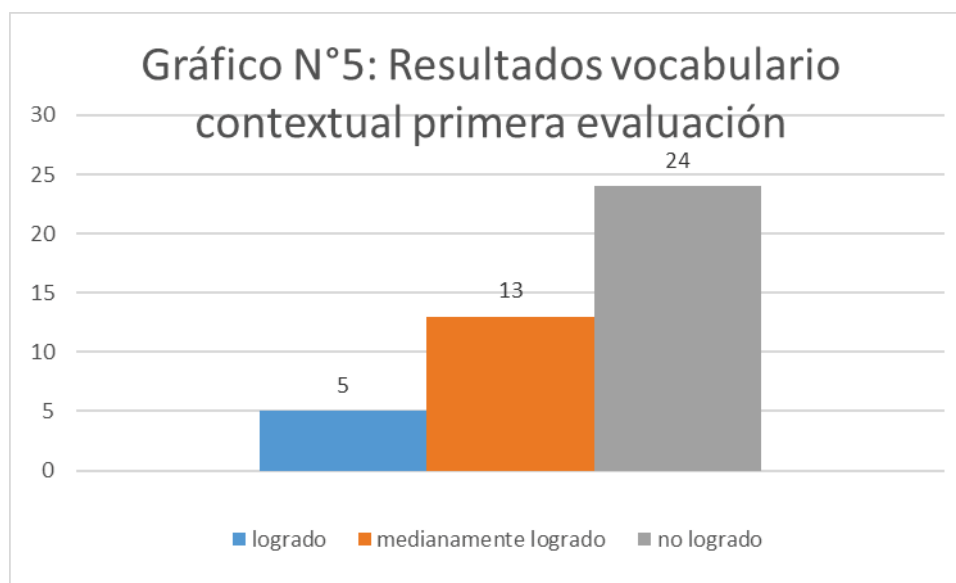
Este curso plantea una dificultad respecto al desarrollo de la planificación productos de sus variados intereses y su poca aceptación de temáticas que no son de su agrado; un ejemplo de esto se observa en el diario del docente (anexo 15) donde el menor de iniciales I. S. se acerca al docente en formación planteando el descontento con la actividad, la cual trabaja textos informativos del mundo de los videojuegos, pese a que la mayoría del curso le gusto la temática y trabajo con entusiasmo. Posteriormente, se fue dando en otros alumnos en temas trabajados de las siguientes sesiones.

Otro elemento que dificultó el desarrollo de la planificación fueron las sugerencias hechas por U.T.P., respecto al tipo de actividades y evaluaciones de la menor de iniciales S.A., las cuales, a sugerencia de U.T.P., debían considerar temas referentes al basquetbol y evaluaciones diferenciales con menor nivel de exigencia y dificultad. Lo anterior configuró que cambiara el universo de estudiantes considerados para la muestra de 42 a 41 y realizar actividades personalizadas para dicha estudiante.

6.1.- Análisis de los resultados

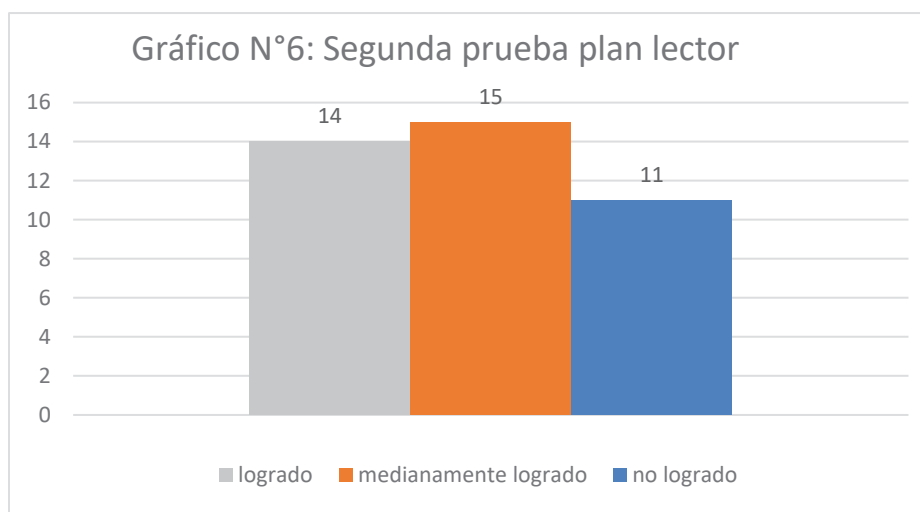
Las principales fuentes de muestras para observar el desarrollo del aprendizaje de estrategias de inferencial léxica y metacognitivas son las guías de cada clase, en segundo lugar, las evaluaciones del plan de lectura, el diario del profesor y culminado con la evaluación final de la implementación. Esta recolección se desarrolló en tres instancias:

La primera instancia nos permite establecer el problema y la hipótesis del trabajo compuesta por guías diagnósticas y evaluaciones del plan lector y el diario del profesor, están nos refleja un estado inicial de los alumnos previo a la implementación. El siguiente grafico N°5, muestra el nivel de logro del ítem de actividades de vocabulario contextual.



Esta información se obtiene a partir de la prueba del lazarillo de Tormes perteneciente al plan lector, los resultados indican que la mayoría del curso no aprobó el ítem de vocabulario contextual, solo 5 alumnos el 11.9% del curso obtuvo un logrado, mientras que 13 alumnos 30.9% obtuvieron medianamente logrado y 24 alumnos 66.2% obtuvo no logrado, esto acompañado por el diario de observación permitieron evaluar el estado

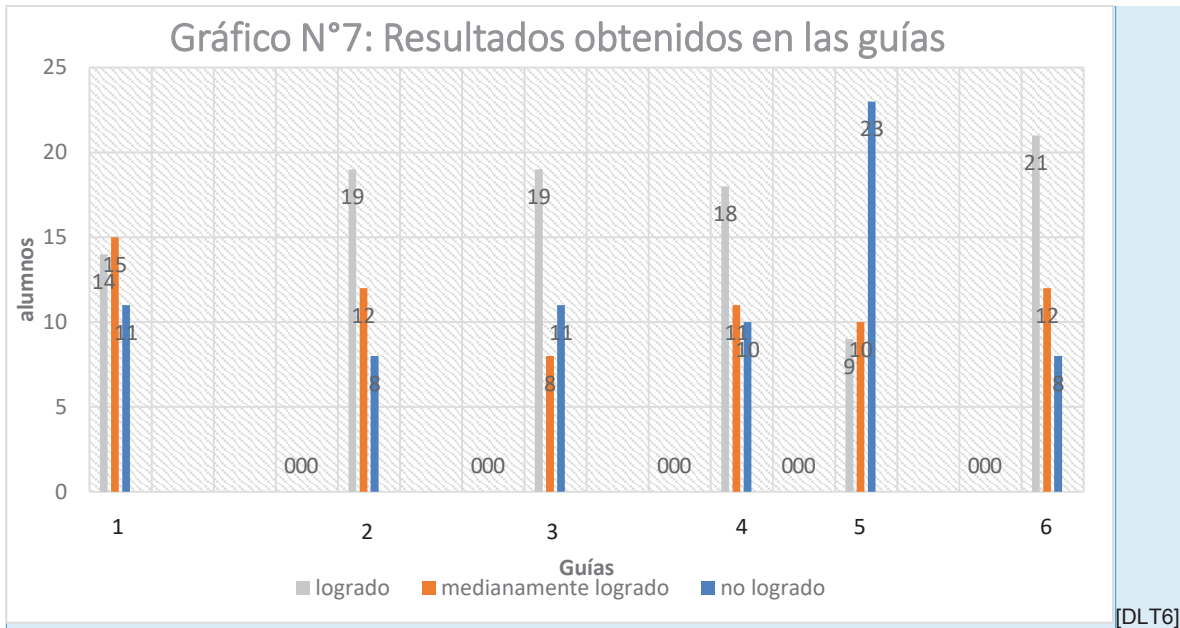
inicial de los alumnos. Estos resultados se pueden contrarrestar con los obtenidos en la segunda prueba del plan lector que se dio en el medio de la implementación como se observa en el gráfico N°6.



En este gráfico que pertenece a la prueba de *El Burlador de Sevilla* (anexo 16 - 17 -18) específicamente al ítem de vocabulario contextual, se observa una mejora significativa respecto a la evaluación previa (importante destacar que esta evaluación la llevaron a cabo un total de 41 alumnos a diferencia de la anterior). Los alumnos que alcanzaron el nivel del logrado son 17 que representan el 41.4% del curso, lo que refleja un aumento del 29.5% del nivel de logro en comparación a la fase inicial, respecto a los medianamente logrado fue alcanzado por 12 alumnos el 29.3% disminuyendo en un 1.6% respecto a la anterior evaluación, el cambio más significativo se observa en los no logrado que obtuvieron 12 alumnos que refleja un 29.3% del curso teniendo una disminución de 36.9% respecto a la evaluación inicial.

El resultado anterior se puede traducir en una evidente mejora a nivel global del curso en lo que respecta a la realización de inferencias léxicas, lo cual se puede explicar a partir de las cinco sesiones realizadas del plan de acción, en donde los alumnos conocieron las múltiples estrategias para realizar inferencias léxicas, por lo que, probablemente, tuvieron mayor claridad al momento de enfrentar los ejercicios propuestos.

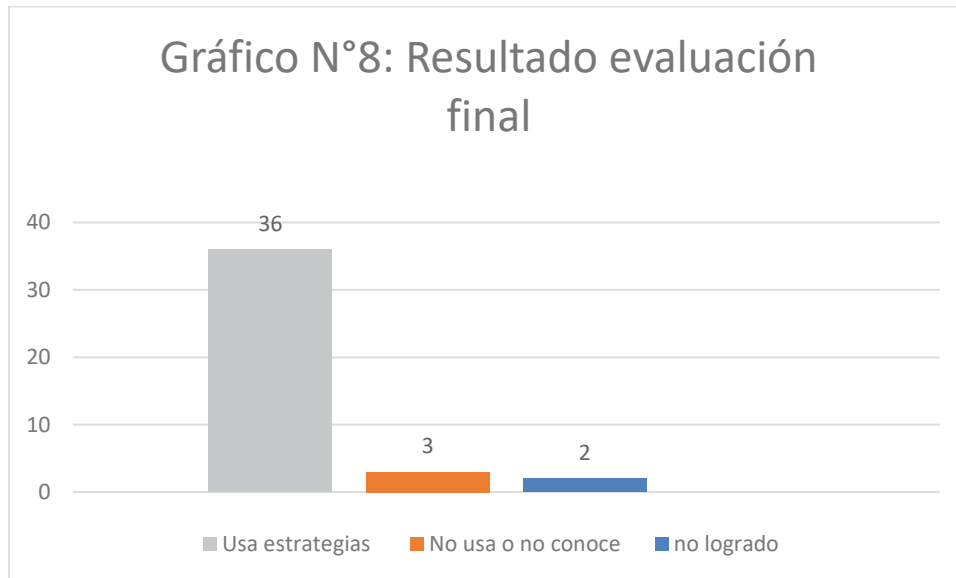
Otro elemento que permite constatar al desarrollo de la habilidad inferencial son las guías de vocabulario contextual realizadas desde la sesión 2 hasta las 6; estas se centraban en ejercitar las estrategias adquiridas en la clase.



Estos resultados permiten evidenciar clase a clase la adquisición de cada estrategia, permitiendo al docente modificar alguna clase en base a los resultados, como se observa en la quinta guía donde se puede ver un alto índice de no logrados, cuya estrategia fue reforzada y reevaluada en la sexta guía obteniendo una visible mejora.

A nivel más detallado, a partir de la tabulación de resultados en Excel (Anexo18: Resultados de evaluaciones Lazarillo de Tormes y el burlador de Sevilla. Detalle por alumno) se puede decir que 12 alumnos obtuvieron no logrado en ambas evaluaciones y cinco estudiantes subieron de no logrado a logrado en la segunda evaluación, a su vez, cuatro de medianamente logrado a logrado. Este dato es relevante, pues se deduce que la presentación a los estudiantes de las múltiples estrategias ha tenido un impacto positivo en la resolución de los ejercicios, pues ellos han logrado trazar una ruta de trabajo para

resolver las problemáticas presentadas por el vocabulario. Por otro lado, los resultados de la evaluación final quedan declarados en el gráfico n°8:



La tercera muestra tomada, al final del proceso, corresponde a los resultados arrojados por la aplicación del anexo número 6: evaluación sumativa del plan de acción, que tuvo un universo total de 41 estudiantes.

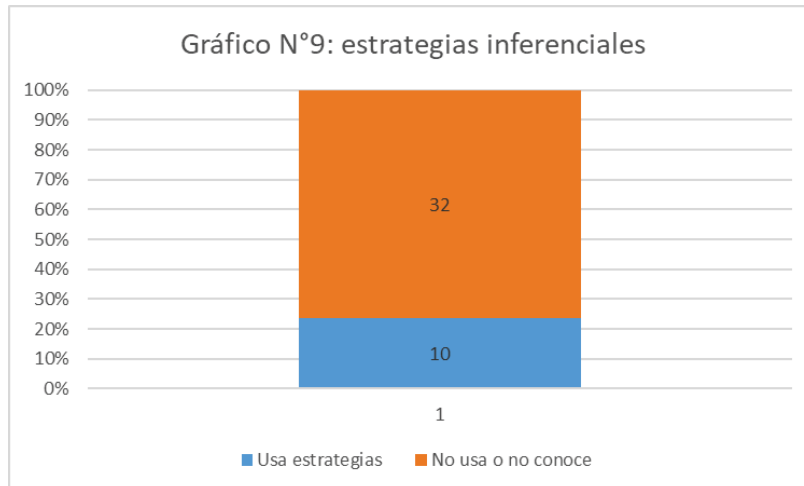
Los resultados de dicha actividad manifiestan que treinta y seis estudiantes (87.8%) obtuvieron “logrado” en la actividad realizada; tres estudiantes (7.3%) obtuvieron “medianamente logrado” en un texto y dos estudiantes (4.8%) obtuvieron “no logrado” en el trabajo, es importante destacar que un alumno calificado como no logrado no entregó el trabajo pese a que se le dio más plazo.

Si se analiza comparativamente, en la evaluación inicial un 11,9% de los estudiantes resolvió con éxito las actividades de vocabulario contextual, mientras que, en la evaluación final, un 87.8% de los jóvenes logró este objetivo, por lo que hubo un aumento porcentual de 75.9% en el logro de las inferencias léxicas. Por otro lado, solo un estudiante obtuvo un desempeño “no logrado” en la evaluación final. Este dato no es menor, pues a la actividad se le ha agregado la dificultad de construir un texto utilizando

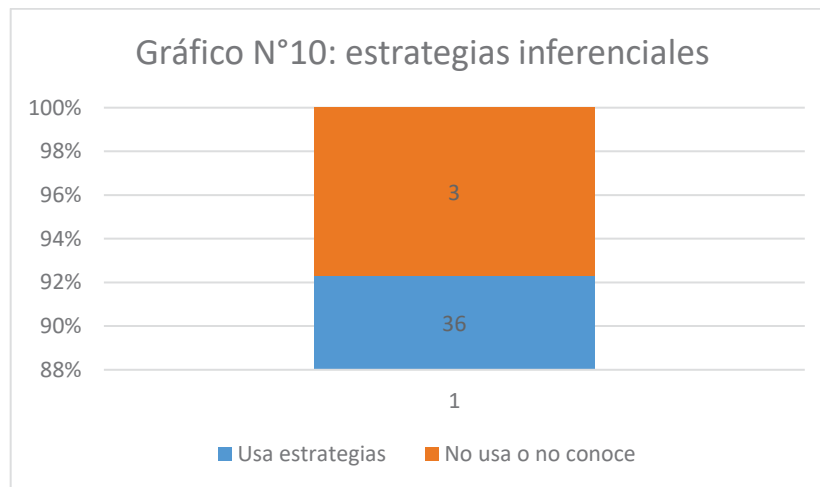
conceptos que debían poder definirse utilizando las estrategias vistas en clases; fueron sus mismos compañeros que juzgaron la efectividad para definir los conceptos. En ese sentido Fernández & Mena, (1997) definen la inferencia léxica como: “hacer conjeturas sobre el significado del vocabulario desconocido”. Por lo cual, se puede afirmar que el 98% de los estudiantes pueden realizar conjeturas sobre los significados desconocidos de forma significativamente más acertada. Esta información es un dato completamente positivo en términos de resultados para la aplicación del plan de acción, debido a que se da a entender que los estudiantes han conseguido desarrollar considerablemente su habilidad para inferir el significado de las palabras, lo cual indica que el impacto del plan de acción en el trabajo con las estrategias léxicas ha sido positivo y considerable.

En vista con lo anterior, al potenciar su habilidad de realizar inferencias léxicas, necesariamente los estudiantes han realizado un avance en su capacidad de comprender textos de carácter escrito- e incluso oral- pues, tal y como declara el Ministerio de Educación (2011: 33): “incrementar la cantidad y profundidad del conocimiento sobre las palabras es uno de los objetivos primordiales del sector. Tener un vocabulario amplio facilita la fluidez y la comprensión lectora y permite comunicar ideas con mayor precisión y claridad.” Es por ello que se considera un logro de aprendizaje importante la información que arrojan los resultados.

Otro resultado que nos permite evidenciar la eficacia del plan de acción son el anexo 7 y 8, que consiste en preguntas metacognitivas, específicamente la primera pregunta “¿Qué haces al enfrentarte a un ítem de vocabulario contextual,”, las respuestas se observan en el gráfico N° 9:



Por el contrario, en la última sesión del plan de acción se generó la misma pregunta, obteniendo respuestas después de la implementación que mostraron que el 92,6% de los alumnos sabía que hacer frente a este tipo de trabajo, y pudo nombrar las estrategias que utilizaba, solo un 7.4% de los alumnos no nombro alguna estrategia(gráfico N°10).



Esto nos demuestra un aumento significativo de la metacognición de los estudiantes, ya que puede identificar qué pasos pueden seguir, para desarrollar la actividad y regularla.

6.2.-Reflexión sobre la implementación y los resultados obtenidos

Es importante recalcar la siguiente problemática, debido que el género de los textos trabajado en las evaluaciones tanto inicial como la desarrollada en medio de la implementación (textos literarios), es muy diferente al género que se trabajó en ella, enfocada en el género informativo lo cual pudo haber impactado en el porcentaje de acierto del estudiante, al ser un lenguaje más familiar para los jóvenes. De todas formas, lo anterior no implica que el aprendizaje real del alumnado no haya existido, pues ahora, la gran mayoría de los jóvenes es consciente de cómo acceder al significado de palabras que no conocen. A su vez, también destaca cierto nivel de trabajo rutinario en el plan de acción, es por esto que resultó importante conocer al grupo curso y buscar textos que sean de su interés, para incentivar su trabajo en clases.

En vista de la evidencia recogida, se ha podido establecer un punto de comparación entre aquello que los estudiantes eran capaces de realizar antes y después de aplicación de la implementación. El logro de los aprendizajes queda demostrado, dentro de las guías clase a clase, por los indicadores explicitados para el cumplimiento de cada objetivo de las sesiones; y dentro de la evaluación sumativa, el logro de los aprendizajes está evidenciado por el porcentaje de acierto en el instrumento propuesto. A partir de los resultados obtenidos y declarados, se puede afirmar que la implementación y las modificaciones de esta han tenido un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, puesto que ellos han demostrado ser capaces de realizar inferencias léxicas de forma precisa, señalando, en términos procedimentales, la estrategia léxica que aplican al momento de realizar su inferencia léxica. En ese sentido, se puede indicar que se ha percibido un aprendizaje del 98% en términos de que solo uno de los estudiantes ha obtenido un “no logrado” en la aplicación de la evaluación sumativa diseñada para el plan de acción.

Debido a lo anterior, se considera la posibilidad de replicar la actividad diseñada en el plan de acción con el objetivo de evaluar el impacto que este tendría en un grupo curso con diferentes características que el presente.

6.3.-Plan de mejora

Debido a que este trabajo se enmarca en la investigación – acción, resulta fundamental evaluar cada etapa de él y pensar en la aplicación de este en nuevas instancias y contextos pedagógicos, para esto es necesario destacar debilidades y aspectos a mejorar en la intervención realizada, con el fin de perfeccionar el plan de acción y que este modifique de manera positiva los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior se explica desde el carácter recursivo y cíclico de la investigación-acción (Martínez, 2000), porque, tras la evaluación del desempeño, se propone una mirada reflexiva y crítica del proceso, influyendo así en futuras implementaciones de este diseño pedagógico. Es por ello que se propone:

a) Acotar el número de guías y la extensión textos trabajados para aumentar la profundidad de análisis de estos, ya que son muchos textos y es poco el tiempo que se tiene para trabajarlos, pudiendo quedar su desarrollo y posterior retroalimentación limitada. En este sentido, resulta más eficiente y pertinente trabajar textos breves de forma profunda en vez de textos largos por clase, tal y como se ha propuesto inicialmente en este diseño. Lo anterior implicaría una comprensión mucho más acabada por parte del estudiante en el uso de las estrategias de inferencia léxica, pues permitirá la discusión reflexiva entre estudiantes con respecto a las múltiples formas de acercarse al significado de una palabra en su contexto de uso.

b) Buscar otras formas de trabajar el vocabulario contextual, el empleo consecutivo de guías y textos hace que el trabajo se vuelva monótono y rutinario por parte de los estudiantes, una solución sería trabajar con elementos audiovisuales, aislando los conceptos y buscando definirlos e incentivando que los propios alumnos desarrollen la estrategia necesaria para la correcta comprensión de las palabras, con esto se dejaría de lado el modelamiento y se incentiva la autonomía de los estudiantes.

c) Vincular el trabajo de vocabulario con la producción, tanto oral como escrita: Tal y como manifiesta el Ministerio de Educación (2011), el trabajo con el vocabulario permite mejorar las habilidades de comprensión y producción textual. Por lo tanto, los estudiantes presentarán una mejora en su competencia léxica (Cassany, Luna & Sanz, 1996). Esto quiere decir que los jóvenes podrán aumentar su conocimiento sobre las palabras, podrán

apropiarse de forma más precisa de su entorno y, por ende, podrán producir textos orales y escritos de mejor calidad. Es por ello que se recomienda vincular el trabajo del léxico contextual en comprensión lectora y producción textual. Esto puede realizarse a través del uso frecuente, constante y reiterado del léxico que vaya apareciendo en el camino de los estudiantes, (por ejemplo, a través del uso de diccionarios individuales, y luego que los alumnos utilicen esas palabras en sus textos) lo cual permitirá que interioricen el vocabulario y aumenten su caudal léxico de forma significativa.

d) Trabajar desde una mirada interdisciplinaria, la inferencia no se utiliza en la asignatura de lenguaje y comunicación, sino que está presente en todas las disciplinas que se desarrolla el estudiante, si bien esto escapa de este plan de acción, resulta interesante imaginar un trabajo interdisciplinar en que los docentes de diferentes asignaturas trabajen de manera conjunta la habilidad inferencial, ya que puede servir como herramienta en el desarrollo de problemas matemáticos, biología, química, etc,

e) Aumentar el número de sesiones para trabajar las estrategias de inferencia léxica, ya que no todas pudieron ser abordadas o algunas podrían haber sido desarrolladas con más profundidad, esta limitación se da por los tiempos estipulados para esta investigación y los tiempos del establecimiento educativo.

6.4.- Conclusiones y proyecciones.

A partir de los resultados obtenidos es posible establecer una clara relación entre comprensión lectora, vocabulario contextual y metacognición. La presente investigación acción se ha centrado en aplicar una serie de estrategias que permitan solucionar el déficit de la habilidad inferencial léxica. Para ello se articularon categorías de análisis, desde las cuales se levantaron hipótesis, objetivos y un plan de acción acorde a ellas, con la finalidad de lograr aprendizajes significativos en el primer año medio del colegio Camilo Henríquez de Quilpué. Para ello, se aplicaron múltiples instrumentos de trabajo, como guías de lectura, evaluaciones sumativas, preguntas metacognitivas, entre otras, las cuales permitieron levantar evidencia para su posterior análisis. Al detener la mirada en estas evidencias se pudo corroborar la hipótesis que ha guiado esta investigación, por lo cual se propone el presente plan de acción para el trabajo en aula de inferencias léxicas

en otros contextos de aprendizaje, con sus respectivas adaptaciones dadas las necesidades particulares de cada aula de clases.

Es importante resaltar la participación activa y proactiva del curso para la realización del plan de acción descrito, pues tomaron cada actividad propuesta como un desafío, con la mejor disposición posible. Ellos fueron los principales actores de este plan de acción y, a pesar de las múltiples dificultades que se presentaron, ejecutaron cada instrucción propuesta con destreza y habilidad. En consecuencia, ellos fueron los directos beneficiados en el entrenamiento estratégico diseñado en estas páginas, pues demostraron un claro progreso en sus habilidades para enfrentar problemáticas relacionadas con el léxico contextual.

La principal proyección de esta investigación-acción refiere a que pueda ser aplicable en diferentes contextos de aprendizaje, tomando en cuenta las consideraciones señaladas en el plan de mejora, pues se presume un efecto positivo en entrenar el trabajo de inferencias léxicas para mejorar la comprensión lectora, puesto que así los estudiantes pueden otorgarle sentido a textos que probablemente hayan sido inaccesibles para ellos por las dificultades léxicas que podrían presentar.

Una segunda proyección se refiere a que los estudiantes del primero medio A del Colegio Camilo Henríquez puedan nutrirse de las estrategias presentadas y utilizarlas a su disposición en contextos escolares y extraescolares; se espera que ellos puedan comprender su mundo y apropiarse de su entorno de forma más exacta, precisa y minuciosa, lo cual representará, a la larga, el aprendizaje más significativo de todos.

Finalmente, se buscó y promovió que los estudiantes reflexionaran sobre todo su proceso de aprendizaje, poniendo especial énfasis en el concepto de la metacognición. No es que ella aparezca de la nada durante las últimas instancias de la secuencia, por el contrario, ha sido trabajada constantemente durante las clases mediante el proceso de aplicación de las estrategias. Por ello, se ha buscado que los jóvenes hagan consciente su proceso

reflexivo en torno al uso estratégico y produzcan aprendizajes significativos para su desempeño escolar.

7.-Bibliografía

Agencia de calidad de la educación. (2015). PISA Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2015/04/PISA-Programa-Internacional-de-Evaluaci%C3%B3n-de-Estudiantes.pdf>

Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds..) (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group)

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1996). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Centro de Microdatos de la Universidad de Chile. (2013). Competencias Básicas de la Población Adulta. Recuperado de http://www.microdatos.cl/areas_4.php?id_s=2&id_ss=5

Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la educación superior. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Colegio H. F. "Camilo Henríquez (2018) Reglamento. Recuperado de <http://ccamiloh.wixsite.com/colegio/reglamentacion>

Diario de Observación Directa. Ricardo Contreras. Quilpué, agosto del 2018.

Escudero, I.; León, J. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. Revista Signos, 40, 311-336.

Fernández, P. & Mena, F. (1997). "Inferencias léxicas en textos en inglés como L2". *Cuadernos de Filología Inglesa n°6/2*. 349-363.

Flavell, J.(1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnik (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.

León, J. A. (2003). *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.

Mcnamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 37 (55), 19-30.

Martínez, M. (2000). "La Investigación-Acción en el Aula". *Revista electrónica Agenda académica*, 7 (1), 27-39.

Martínez, M. C. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.

Ministerio de Educación (2017). *Niveles de Logro 2° medio Lectura, SIMCE*. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2011). *Lenguaje y comunicación: Programa de estudio primer año medio*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Osses, S. y Jaramillo, S. (2008), Metacognición: Un camino para aprender a aprender. Estudios Pedagógicos, vol. 24 (1), 187-198

Parodi. G. (1990) inferencias concepto y clasificación. Compresión de textos escolares en educación básica.(pp. 9)

Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). Strategies of DiscourseComprehension. New York: Academic

Observaciones

Los principales problemas derivan de la formulación, el desorden de la primera parte y la construcción de los amateriales del plan de acción, los que dan cuenta de mediaciones que debieron ser mejor realizadas. Esto se manifiesta en las conclusiones a partir de esta “reiteración” que implicaría la aplicación de guías.

A su vez existen problemas en términos formales (faltas ortográficas y de redacción).

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Nombre:

Puntaje Total: 54/ Puntaje Obtenido: 42

Nota: 5,3

Indicadores	Logrado (6 puntos)	Medianamente logrado (4 puntos)	No logrado (2 puntos)	No observado (0 puntos)
1. <u>Análisis del contexto y problematización</u>	Describe detallada y pertinentemente el contexto en el que se inserta la investigación acción relevando los aspectos que justifican el levantamiento del problema.	Describe en general y de manera pertinente el contexto en el que se inserta la investigación acción, relevando la mayoría de los aspectos que justifican el levantamiento del problema.	Describe en forma poco detallada y pertinente el contexto en el que se inserta la investigación acción, relevando de manera insuficiente los aspectos que justifican el levantamiento del problema.	No observado
2. <u>Metodología</u>	Describe la metodología empleada y justifica su implementación.	Describe la metodología empleada y justifica parcialmente su implementación.	Describe la metodología empleada de modo muy general y justifica en forma insuficiente su implementación.	No observado
3. <u>Marco teórico</u>	El MT es preciso, está bien articulado, correctamente asociado a la problemática que se identifica, abarca todos los contenidos necesarios para explicar el problema y proponer una solución y está bien sustentado bibliográficamente.	El MT presenta precisión y en general está bien asociado a la problemática que se identifica, abarca todos los contenidos necesarios para explicar el problema y proponer una solución. Sin embargo, falta profundizar en algunos elementos explicativos o sustentar bibliográficamente.	El MT no se encuentra bien asociado a la problemática identificada, abarca parcialmente los contenidos necesarios para explicar el problema y proponer una solución. Introduce elementos que no se desarrollan suficientemente o no están justificados bibliográficamente.	No observado
4. <u>Análisis de</u>	Organiza su análisis en función de	En general, organiza	No organiza su análisis en	No

evidencias	<p>categorias o criterios, tanto cuantitativos como cualitativos que emergen de las evidencias recabadas, en concordancia con los objetivos especificos e interpreta correctamente los resultados.</p>	<p>parcialmente su análisis en función de categorías o criterios tanto cuantitativos como cualitativos que emergen de las evidencias recabada y/o evidencia parcialmente la concordancia con los objetivos especificos e interpretación de los resultados.</p>	<p>función de categorías o criterios tanto cuantitativos como cualitativos que emergen de las evidencias recabadas ni interpreta los resultados de manera suficiente.</p>	<p>observado</p>
5. Reflexión	<p>Reflexiona de manera sistemática y crítica sobre los resultados obtenidos, además de justificar y explicar las decisiones metodológicas efectuadas durante la implementación, integrando los aspectos contextuales y el marco teórico definido.</p>	<p>Reflexiona de manera sistemática y generalmente crítica sobre los resultados obtenidos. Explica y justifica de manera superficial las decisiones metodológicas efectuadas durante la implementación, integrando casi en su totalidad los aspectos contextuales y el marco teórico definido.</p>	<p>Reflexiona sobre los resultados obtenidos y sobre las decisiones metodológicas llevadas a cabo durante el proceso de implementación de manera poco sistemática, alcanzando un nivel más descriptivo que crítico e integrando parcialmente los aspectos contextuales y el marco teórico definido.</p>	<p>No observado</p>
6. Plan de mejora	<p>Propone y justifica un plan de mejora adecuado y viable, que se ajusta al análisis realizado.</p>	<p>Propone y justifica un plan de mejora, en general adecuado y viable, que se ajusta casi en su totalidad al análisis realizado.</p>	<p>Propone un plan de mejora muy general, que se ajusta parcialmente al análisis realizado.</p>	<p>No observado</p>
7. Materiales didácticos	<p>Adjunta todos los materiales didácticos correspondientes a las sesiones del plan de acción. Dichos recursos son pertinentes, están referenciados correctamente y no presentan errores a nivel de contenido, diseño ni aspectos formales.</p>	<p>Adjunta todos los materiales didácticos correspondientes a las sesiones del plan de acción. No obstante, dichos recursos no son del todo pertinentes o presentan deficiencias en algunos de los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -No diferencia conocimiento propio del ajeno -Los materiales presentan errores a nivel de contenido y/o diseño -Faltas a nivel formal 	<p>Adjunta algunos de los materiales didácticos correspondientes a las sesiones del plan de acción. Dichos recursos no son del todo pertinentes o no están referenciados correctamente., asimismo presentan errores a nivel de contenido, diseño y aspectos formales.</p>	<p>No observado</p>
8. Aspectos estructurales	<p>El trabajo incluye todos los apartados exigidos para el desarrollo del informe de investigación acción.</p>	<p>El trabajo incluye la mayoría de los apartados exigidos para el desarrollo del informe de investigación acción e</p>	<p>El trabajo incluye algunos de los apartados exigidos para el desarrollo del informe de investigación acción e</p>	<p>No observado</p>

	<u>considerando introducción y conclusión e incorpora ordenadamente todos los anexos necesarios para dar cuenta del proceso investigativo.</u>	<u>incorpora todos los anexos necesarios para dar cuenta del proceso investigativo.</u>	<u>incorpora anexos que no son suficientes para dar cuenta del proceso investigativo.</u>	
<u>9. Aspectos formales</u>	<u>La presentación del trabajo cumple con las normas de presentación de un trabajo académico y respeta las normas de ortografía y redacción.</u>	<u>La presentación del trabajo cumple con las normas de presentación de un trabajo académico y solo presenta un mínimo de errores (3) de ortografía y redacción</u>	<u>La presentación del trabajo cumple con la mayoría de las normas de presentación de un trabajo académico y/o presenta algunos errores (hasta 5) de ortografía y redacción</u>	<u>No respeta las normas de formato, ortografía y redacción (más de 5 faltas)</u>