

**ILCL**  
**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 para 3° año medio: Aplicación de estrategias de  
lectura para la realización de inferencias elaborativas y valorativas  
en textos literarios y no literarios

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

Profesor Guía: Carolina González Ramírez

Estudiante: Francisca Opazo Muñoz

Viña del Mar, Junio 2019

## INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARA 3° AÑO MEDIO: APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA LA REALIZACIÓN DE INFERENCIAS ELABORATIVAS Y VALORATIVAS EN TEXTOS LITERARIOS Y NO LITERARIOS

**RESUMEN:** El presente artículo tiene como propósito dar cuenta del proceso de Investigación acción llevada a cabo en un tercer año medio de un establecimiento particular-subvencionado de Valparaíso que tiene como función contribuir a mejorar un aspecto descendido en relación al ámbito de la comprensión. La identificación de dicho aspecto se materializó en un problema didáctico para el que se diseñó un plan de acción cuyo objetivo era realizar inferencias elaborativas y valorativas a partir de la aplicación de estrategias correspondientes a los momentos de la lectura. Por medio de esto se logró otorgar una gama de estrategias de lectura y una adquisición de conocimientos en el área de las inferencias mencionadas, destacando la importancia de la mediación lectora como elemento esencial en los momentos de enseñanza y aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Inferencias elaborativas, Inferencias valorativas, Estrategias de comprensión, Investigación – acción, Momentos de lectura.

## 1.- Introducción

El presente artículo tiene por función explicar la investigación acción realizada en un colegio particular subvencionado de la comuna de Valparaíso. El curso seleccionado para este proceso es un tercer año medio en su plan diferenciado de Literatura e Identidad. En este contexto se encontraron falencias en el área de comprensión lectora debido a debilidades presentes en los procesos inferenciales realizados por los estudiantes.

En cuanto a la metodología utilizada, el proceso fue guiado bajo los lineamientos de la investigación acción, por lo que se realizaron procesos de recopilación de datos seguido de un análisis exhaustivo de estos para poder levantar categorías que enfocaran la problemática que más repercutiera en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Ante esto, se levantó como problema didáctico que los sujetos de investigación están caracterizados en un perfil de lector aprendiz, puesto que presentan dificultades en el proceso de comprensión de textos, específicamente en lo que corresponde a la realización de inferencias elaborativas y valorativas. Esto se debe principalmente a que en el proceso de comprensión lectora no es habitual que los estudiantes apliquen estrategias de lectura que les permitan realizar el tipo de inferencias ya mencionadas.

Con la información recopilada se elaboró una hipótesis de trabajo presentada a modo de plan de acción para solucionar la problemática mencionada. En este plan de acción se plantea como objetivo general que los estudiantes pudieran realizar inferencias elaborativas y valorativas, a partir de la aplicación de estrategias correspondientes a los diferentes momentos de la lectura. Esta intervención constó de seis sesiones, cuyos objetivos fueron planteados de manera progresiva—acorde a la complejidad que se presenta según la Taxonomía de Bloom y que fueran un soporte para la adquisición completa de los contenidos mencionados.

## 2.- Marco teórico

A partir del proceso de investigación y la propuesta que se presentó es necesario levantar información respecto a los conceptos que funcionarán como eje central de la investigación realizada. A continuación se explican dichos elementos considerando diferentes sustentos teóricos.

## 2.1.- Mediación de la lectura y perfil lector

Comprenderemos el concepto de mediación de la lectura a través de lo propuesto por Robledo (2017), que indica que los procesos que interfieren dentro de la mediación lectora son el fomento lector y el rol del mediador durante el proceso de lectura. Entendiendo este concepto no como una habilidad ni estrategia a desarrollar, sino que se establece que la mediación lectora dependerá de diversos factores; primero, del rol del mediador quien debe ser “un profesional que permite leer mundos en distintas dimensiones y espacios” (Robledo, 2017, p. 11) imprimiendo una apertura y empatía en sus actividades. Segundo, en el entorno en que se trabaja, pues se debe generar un espacio acogedor donde el encuentro entre niños, jóvenes y libros es fundamental. A partir de lo anterior, se puede definir la mediación de la lectura como un proceso en el que el mediador debe generar un ambiente grato para los lectores con el fin de producir un incremento en el fomento lector, es decir, formar lectores habidos, esto mediante textos cercanos y la correcta implementación de actividades que ayuden en este proceso.

El rol del mediador se convierte en un elemento crucial bajo la idea de potenciar este fomento lector, en base a caracterizaciones apoyadas en el nivel que se encuentran los estudiantes. Para esto se ha seleccionado el concepto de Perfil lector, extraído de los autores Cassany, et. al (2000) quienes plantean que a partir del tipo de lectura que un sujeto realiza, así como los procesos de comprensión que aplica y su propia percepción en relación con su desempeño en tareas de lectura, se puede determinar un perfil de este tipo, en otras palabras, la caracterización del desempeño de un sujeto en tareas de lectura.

Ante esto los autores presentan tres categorizaciones estacionales para comprender el perfil lector: experto, competente y aprendiz; esto en base a el tipo de lectura de lectura que se realiza, el uso de micro habilidades o técnicas y nivel de comprensión cabal de un texto (pp. 201 – 202)

## 2.2.- Estrategias de comprensión

A partir de la metodología propuesta por Solé (1998) podemos caracterizar las estrategias de comprensión como “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio durante el proceso de lectura”(p.59). Estas

estrategias poseen un carácter categórico en el cual se enseñan o se aprenden, de manera absoluta o nula. Tienen además elementos cognitivos y metacognitivos que deben poder trasladarse o adecuarse a cualquier situación lectora, procurando relacionarse estrechamente con los contenidos a tratar desde un marco curricular como a los aprendizajes significativos de los estudiantes para contribuir con un desarrollo global en el área de competencias lectoras y el fomento de la lectura (Solé, 1988, p.59-60)

De acuerdo a lo que postula Solé (1988) estas estrategias pueden ser condensadas y convertidas en los diferentes momentos de la lectura reconocidos como antes, durante y después de la misma. Destacando que cada momento tiene una importancia vital en conjunto y no por separado, que debe ser guiada y mediada por el docente, quien es el encargado de generar espacios y tiempos para la realización correcta y adecuada de esta actividad.

### 2.3.- Inferencias

Las inferencias son parte fundamental del proceso de comprensión lectora dado que son requeridas para realizar una construcción del significado de un texto, es decir, cuando el lector es capaz de explicar con sus propias palabras lo leído (Camps y Colomer, 1990, p.43). Esto radica ya no solo en el proceso de extracción de la información explícita e implícita, sino que implica una reformulación del texto considerando sus conocimientos previos del tema. Es a partir de esto que se considerará como definición clave lo que propone Parodi (2005) entendiendo la inferencia como:

“El conjunto de procesos mentales que - a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado” (p. 7).

Esta definición puede reformularse al explicar que una inferencia se produce al relacionar los conocimientos previos o capital cultural del lector con la información textual presente en lo leído, este proceso se realiza en cada momento de lectura sin importar el tipo de texto o motivo de lectura. Lo anterior se puede sustentar por medio de León y Escudero, et al.

(2003) quienes indican que lo que varía no es el uso de la inferencia en sí mismo, sino el tipo de inferencia que se realiza y la variación en la aplicación de estas.

Parodi (2005) destaca desde una perspectiva psicolingüística una dicotomía entre inferencias fundamentales e inferencias optativas, recalcando que ambas pueden utilizarse en todo momento del proceso de lectura y coincidiendo en el uso de este recurso para mantener coherencia dentro del texto (p. 8-10). Cabe destacar que en las inferencias optativas uno de los elementos claves – al menos en esta investigación – es el proceso de inferencias elaborativas.

### 2.3.1.- Inferencias elaborativas

La inferencia elaborativa en específico deja de lado los aspectos léxico-gramaticales del texto, para centrarse en las posibles interpretaciones que el lector puede realizar considerando su capital cultural. Es decir, estas inferencias se realizan desde los conocimientos del lector hacia el texto.

Estas inferencias se clasifican como optativas dado que cumplen la función de rellenar los vacíos textuales con la información contextual que posee el lector durante y después del proceso de lectura, esto en referencia a los momentos en que la coherencia local del texto presenta quiebres que dificultan la comprensión global. Ante esto se presenta una subclasificación de las inferencias elaborativas que atañen a distintos procesos de la lectura:

#### 2.3.1.1.- Inferencias elaborativas semánticas

Son aquellas inferencias que “aportan el contexto apropiado a la representación de un concepto” (León, 2003, p.7), es decir, generan definiciones de léxico complejo o específico a partir del contexto en el que se encuentre inmerso el concepto. Estos procesos pueden realizarse tanto en el proceso durante como después de la lectura.

#### 2.3.1.2.- Inferencias elaborativas instrumentales

León (2003) define este tipo de inferencia señalando que estas “añaden el instrumento que implica la acción del verbo” (p. 7), en otras palabras, hacen referencia al medio o herramienta que permiten llevar a cabo una acción. Este tipo de inferencias puede encontrarse por medio del uso de pistas textuales que atañen a la función de las acciones, es

decir, cómo se producen ciertos eventos y/o procesos, siempre destacando la certeza de la afirmación a través de la información explícita del texto y la reformulación del lector.

### 2.3.1.3.- Inferencias elaborativas predictivas

En León (2003), se menciona que las inferencias predictivas “agregan información sobre ‘qué sucederá’ en una historia” (p. 7), de manera simple, son las hipótesis que se plantea el lector tanto antes de leer un texto, como a medida que avanza en su lectura; también pueden encontrarse dentro de preguntas después de la lectura que se focalicen en buscar un nuevo final a partir de lo leído, posibles reacciones de los personajes, etc.

### 2.3.2.- Inferencias elaborativas valorativas

De acuerdo con Parodi (2005) son aquellas que buscan desarrollar la capacidad crítica y valorativa de los contenidos de un texto, y que están influenciadas por los conocimientos previos, las creencias y valores de los lectores (p. 9). Es decir, están centradas en la crítica y evaluación de las acciones, sucesos o conceptos presentes dentro del texto, cuando son observados desde la individualidad del lector.

## 3.- Metodología

Como se mencionó anteriormente el presente artículo se encuentra guiado por la metodología de la investigación-acción, la que tiene como propósito la construcción de una investigación holística que consta de dos etapas que serán repetidas de forma indefinida. En primer lugar, la recopilación de información mediante un proceso de observación que conlleva a la identificación de una problemática y la construcción de una hipótesis para solucionarla y, en segundo lugar, la intervención a partir de lo observado con el propósito de lograr el objetivo que ha determinado. A partir de esto se vuelve al proceso de observación para tomar una nueva decisión con los cambios que se han conseguido. En este sentido, el eje central de la investigación-acción se encuentra ligado al hecho de que el investigador es también un sujeto que interviene dentro del contexto y, a diferencia de otras metodologías de investigación, forma parte de dicho proceso. (Martínez, 2000)

Siguiendo esta metodología se establecieron cuatro categorías clave que condicen directamente con el marco teórico, estas son mediación lectora, perfil lector, estrategias de comprensión e inferencias. Las anteriores se lograron levantar por medio de la recopilación

de datos de los estudiantes que permitieron generar un perfil respecto a ellos. Para esto se realizaron encuestas de intereses, escalas lickert de usos de estrategias de comprensión lectora e instrumentos tipo prueba para poder evaluar el nivel académico de los estudiantes en las áreas de comprensión. Con toda esta información se logró identificar como problema didáctico que los alumnos caracterizados en un perfil de lector aprendiz, presentan dificultades en el proceso de comprensión de textos. Su problemática está centrada específicamente en la realización de inferencias elaborativas y valorativas, esto debido a que en las tareas de comprensión lectora no es habitual que los estudiantes apliquen estrategias de lectura que les permitan realizar este tipo de inferencias.

Para lograr resolver esta problemática se planteó como hipótesis central de esta investigación que a partir de la realización de un proceso de mediación de la lectura que implique la enseñanza y aprendizaje de estrategias de comprensión lectora, los estudiantes deberían poder realizar inferencias elaborativas y valorativas de manera eficiente. En consecuencia, se produciría una mejora en las habilidades de comprensión lectora, que afectaría no solo al área de Lenguaje y Comunicación, sino que de manera transversal a todas las asignaturas.

Con la información recopilada y teniendo en cuenta que el principal propósito de esta investigación-acción es causar una mejora en la problemática fue necesario plantear objetivos claros para una correcta elaboración e implementación de un plan de acción. Para ello se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general: Realizar inferencias elaborativas y valorativas, a partir de la aplicación de estrategias correspondientes a los momentos de la lectura.

Objetivos específicos:

- Aplicar estrategias acordes a los momentos de la lectura para la comprensión de textos literarios y no literarios.
- Categorizar la información de manera adecuada para realizar inferencias elaborativas en textos literarios y no literarios.
- Relacionar información contextual y la información entregada por el texto para la realización de inferencias valorativas.

#### 4.- Diseño de intervención

A partir de la metodología presentada se procede a profundizar en lo correspondiente al plan de acción mismo, para esto se presenta la inserción curricular de dicho elemento, los objetivos por clase, los contenidos, actividades y plan de evaluación, todo acompañado de una sesión representativa.

##### 4.1.- Inserción curricular

El plan de acción se diseñó, considerando elementos del Programa de Estudio propuesto por el Ministerio de Educación (s.f.) del área de Lengua castellana y comunicación, Literatura e Identidad, insertándose en específico en la Unidad 1: Aspectos y formas discursivas del tema de la identidad. Extrayendo de esta el siguiente aprendizaje esperado que será el foco curricular que trabajar a lo largo de la implementación del plan de acción:

“Reflexionan y expresan en forma oral y escrita sus personales puntos de vista respecto a temas y problemas que plantea la representación y discusión del tema de la identidad personal, nacional o latinoamericana, en la comunicación habitual y en textos literarios y no literarios; y respecto al valor y sentido que el tema tiene para la mejor comprensión y conocimiento de sí mismos y del mundo en que viven.”

(Ministerio de Educación, s.f, pp. 12-13)

Sin embargo, debido a modificaciones realizadas dentro del establecimiento educativo dada la antigüedad del documento del programa de estudio, se ha añadido como elemento base del marco curricular el libro *Identidad chilena* de Jorge Larraín (2014) para obtener una visión más actualizada en cuanto a los contenidos conceptuales relativos a las temáticas de la identidad nacional. Es por esto, que el objetivo anterior se ha reformulado de la siguiente manera: Establecer relaciones entre la identidad nacional y la experiencia propia de mundo, reconociendo la importancia de la lectura de textos literarios y no literarios como un medio para la comprensión global.

##### 4.2.- Plan de acción

A partir de las etapas previas de la investigación-acción se construyó un plan de acción que considera seis sesiones las que tienen como propósito cumplir con los objetivos generales y específicos, mencionados anteriormente y que se encuentran en concordancia con los

conceptos revisados en el marco teórico. Las sesiones presentan el desglose de los objetivos mencionados de manera progresiva en base a la reformulación de la Taxonomía de Bloom realizada por Galindo (2014) la que presenta una gradación teórica de los objetivos a trabajar sesión a sesión de acuerdo a la complejidad mental que representan para los estudiantes. Sin embargo, dado las características del grupo investigado se hace necesario la presentación de un objetivo transversal a todas las sesiones que deriva de la capacidad crítica que poseen los sujetos, que quedaría de la siguiente manera: *Valorar la importancia del uso de inferencias en la lectura de textos literarios y no literarios, tanto en contextos de uso de la vida cotidiana como en temáticas extraídas de lo leído*. Los objetivos que se plantean para cada una de las sesiones son los siguientes:

Sesión 1: Caracterizar las inferencias elaborativas y valorativas.

Sesión 2: Distinguir los distintos tipos de inferencias elaborativas. (Semántica, predictiva, instrumental)

Sesión 3: Aplicar estrategias de comprensión para la realización de inferencias elaborativas en textos literarios.

Sesión 4: Aplicar estrategias de comprensión para la realización de inferencias elaborativas en textos no literarios.

Sesión 5: Realizar inferencias elaborativas y valorativas para evidenciar la comprensión de textos literarios y no literarios.

Sesión 6: Reflexionar sobre la importancia del uso de estrategias de inferencias elaborativas y valorativas

#### 4.2.1.- Contenidos

Por medio de los apartados anteriores se pueden extraer los siguientes contenidos conceptuales a trabajar a lo largo del plan de acción:

Conceptual: de manera transversal en cada sesión se trabajó como contenido conceptual las inferencias elaborativas y valorativas, siendo las primeras divididas en semánticas, predictivas e instrumentales. En cuanto al ajuste curricular correspondiente a los contenidos conceptuales del plan Literatura e identidad, se trabajaron los espacios de sociabilidad popular en específico el culto religioso en Chile; la identidad psico-social vista desde la

conformación del carácter chileno y a su vez relacionada con la identidad empresarial, al contrastar el cómo la geografía del país afecta en las características psicológicas y económicas de los chilenos. Esto último trabajado desde la perspectiva de que los sesgos económicos generan una diferencia en las identidades nacionales. Estos contenidos son extraídos desde el libro *Identidad Chilena* de Jorge Larraín, correspondientes a la modificación curricular realizada en el establecimiento.

Procedimental: como soporte a los contenidos anteriores, se propuso un trabajo mayoritariamente por medio de la lectura comprensiva de textos expositivos y narrativos relacionándolos con los temas propios de la identidad, por lo cual el corpus de lecturas estará centrado en autores nacionales (principalmente contemporáneos) y noticias y/o reportajes actualizados que trabajen con los tópicos mencionados; además se planteó como eje principal entre lo procedimental la extracción de información implícita por medio de diversas estrategias de lectura y comprensión.

Actitudinal: todo el plan de acción se encuentra centrado en un contenido clave para el desarrollo de un correcto funcionamiento en cualquier aula de clases es “respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias” (Ministerio de educación, 2009, p.22). Además, este objetivo se presenta como central para apoyar el procedimiento de inferencias valorativas, ya que ayuda a crear un ambiente de aula propicio para la discusión de posturas en base a las diversas temáticas a trabajar a lo largo de las sesiones.

Para consolidar estos contenidos y ayudar en el proceso de aprendizaje se hizo necesario el uso de metodologías pedagógicas de modelado y exposición; el primero se evidencia en los procesos de mediación de la lectura en momentos antes, durante y después los cuales buscan guiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje de los nuevos contenidos. El segundo se hace presente en cada inicio de las subunidades, siendo la docente quien presenta los precedentes para comprender cada estadio de la identidad y que sean los propios estudiantes luego quienes puedan identificarlos, adecuarlos y valorarlos.

#### 4.2.2.- Actividades

Las actividades realizadas se encuentran separadas en dos focos claves: tareas de lectura y aplicación de estrategias de comprensión, extraídas desde los planteamientos de Barriga et.

al (1999), Cassany et. al (2000) y Solé (1998). Estos focos se caracterizan por la realización de la mediación de textos literarios y no literarios por medio de la lectura comprensiva compartida entre el docente y los estudiantes, otorgando además un tiempo de lectura silenciosa individual. De lo anterior derivan actividades de aplicación de estrategias como activación de conocimiento previo; reconocimiento de tipos de textos y de conceptos; extracción de temas a partir del título, autor y lugar en que se encuentra inserto el texto; enumeración de párrafos; realización de organizadores previos en conjunto; subrayado de ideas principales, secundarias, pistas tipográficas y léxicas, todo derivado en la necesidad de entender el mensaje global.

#### 4.2.3.- Plan de evaluación

El plan de acción se evaluó por medio de tres guías acumulativas, una correspondiente a la subunidad 2 y las dos restantes de la subunidad 3, estas se calificaron por medio de una pauta de corrección donde se evaluaron tanto los temas tratados del currículo como el avance de la adquisición de las estrategias trabajadas para el plan de acción. A esto se agrega una evaluación diagnóstica y una final por medio de instrumentos tipo prueba, realizadas al inicio y al cierre del plan de acción respectivamente, para medir en específico el desarrollo de la habilidad de inferencias. Se procuró a lo largo del semestre mantener una mediación de la lectura y contenidos de manera constante por medio del acompañamiento de las lecturas y resolución de dudas, lo que genera retroalimentaciones formativas constantes en cada sesión.

#### 4.2.4.- Sesión representativa

Para evidenciar los procesos de plan de acción se presenta como clase representativa la sesión N°1 adjunta en la parte final de este artículo (Anexo 1) junto con los materiales didácticos correspondientes (Anexo 2), esta se observa como clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje dado que clarifica el objetivo de la investigación, presentando los conceptos a trabajar y ejemplificando la metodología que se utilizaría a lo largo de la implementación, pese a esto, se destaca la importancia de esta sesión debido a que se explica la aplicación cotidiana de los tópicos y la relevancia de comprenderlos.

Se comienza con una evaluación diagnóstica para tantear el nivel de los estudiantes en el uso de las inferencias elaborativas y valorativas por medio de un texto literario y otro no literario, se destaca desde un inicio la importancia de la disposición en clases para comprender el contenido y la relevancia que posee dominarlo a lo largo del proceso. Luego, se procede a explicar el contenido de manera expositiva ejemplificándolo por medio del mismo instrumento evaluativo, corrigiéndolo en el proceso y, finalmente, se deriva en la realización de una valoración del contenido, considerando la importancia transversal que posee y compartiendo las expectativas que tienen los sujetos en cuanto a este

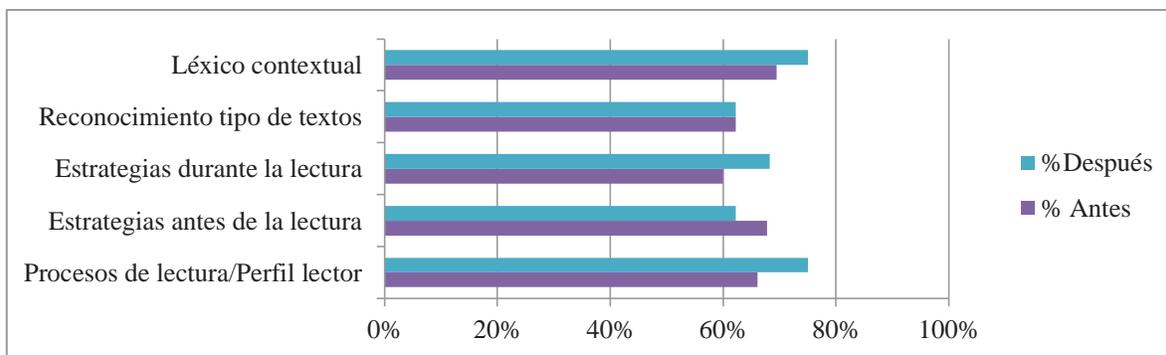
## 5.- Análisis de evidencias

A lo largo de la implementación y en pos del objetivo de investigación, se levantaron cuatro categorías claves para el análisis. La primera centrada en la adquisición de estrategias de comprensión lectora, la segunda y tercera emergen desde el tipo de texto trabajado (literario y no literario), mientras que la última genera un foco en el desarrollo de las habilidades de inferencias valorativas. La separación de la segunda y tercera categoría se debe a lo propuesto por León, et. al. (2003) quienes indican que la realización de inferencias variará acorde al género que se enfrente el estudiante, lo que genera que se analicen de manera dividida.

### 5.1.- Uso de Estrategias de comprensión

Se presentó a lo largo de toda la extensión de la investigación una serie de estrategias de comprensión extraídas desde las teorías propuestas por Cassany et. al (2000) y Solé (1998). Esto logra establecerse por medio del contraste entre la encuesta de usos de estrategias realizada al inicio de la investigación y la aplicación de la misma al término de la investigación. Para esto se han ponderado las respuestas de los estudiantes en la encuesta, por medio de la entrega de puntajes a cada indicador los que se corresponden con las categorías planteadas en cuanto a las estrategias de comprensión, lo que arroja los siguientes resultados:

#### 5.1.1.- Gráfico N°1



Considerando lo anterior, se realzan los avances en el área de estrategias durante la lectura, dado el avance del total de los estudiantes (9) que comenzaron a utilizar las estrategias de subrayado y anotaciones, poniendo énfasis en la extracción de ideas claves por párrafo. Junto con esto, la forma de resolución de léxico contextual presentó un avance importante dado que todos han comenzado a utilizar diversas estrategias en este ámbito, pese a que aún se encuentren en el proceso de comprender cual les es más fácil para cada uno de sus perfiles lectores. Esto último acompaña el avance sustancial en los procesos de lectura, a partir de las teorías propuestas por Cassany et. al. (2000) en cuanto a este tipo de perfil subiendo en la categoría de perfil lector aprendiz a competente.

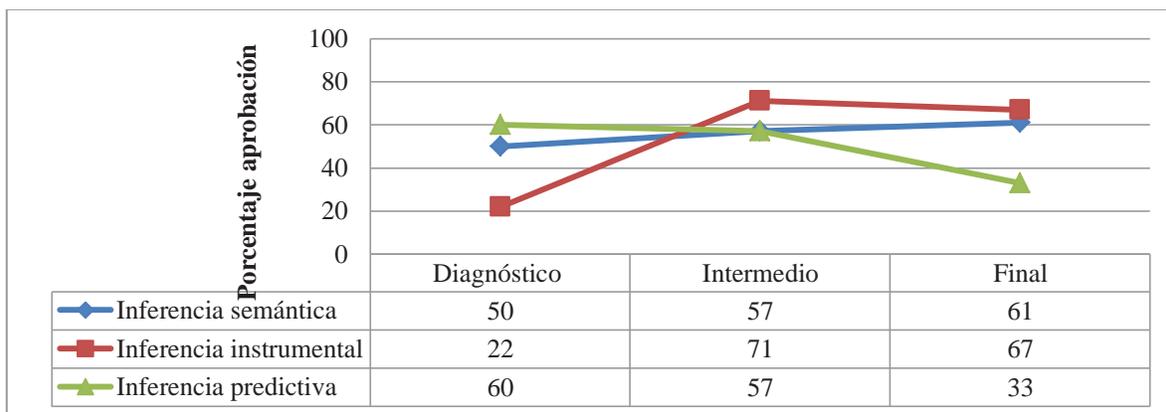
Por otra parte, el reconocimiento de textos y procesos antes de la lectura, no presentaron mejoras, en términos de frecuencia de uso, si no más bien, en cuanto a la valoración de su importancia, esto se explica desde los procesos metacognitivos de los estudiantes quienes han comenzado a ser más reflexivos en cuanto a los pasos que realizan antes de leer un texto, replantándose este tipo de actividades, no solo viéndolas como procedimientos que ralentizan su lectura, sino que como parte clave para la comprensión del texto. Lo anterior generó el declive en cuanto a estas estrategias, ya que al finalizar el proceso asumieron que debían mejorar en estos aspectos y que no los han realizado de manera correcta.

## 5.2.- Comprensión de textos literarios

El proceso de adquisición de las habilidades de inferencias en este tipo de textos presenta un claro avance y mejora con el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto dado que en el diagnóstico los estudiantes presentaban en cuanto a este contenido un nivel debilitado, como se observa en la Tabla n°1, presentando avances a lo largo del proceso, los datos

claves de la autonomía de los procesos se encuentran tanto en la evaluación inicial como en la final (ambos instrumentos tipo prueba), mientras que la evaluación intermedia muestra los resultados en los términos de mediación lectora realizada por el docente.

5.2.1.- Tabla N°1



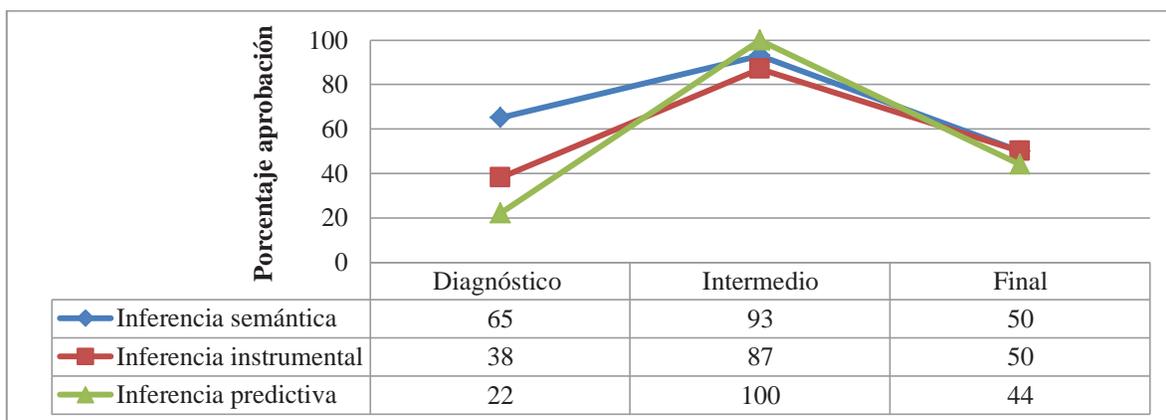
Como se observa en la tabla, la inferencia que mayor dificultad causó en un inicio y que mayores avances presentó fue la elaborativa instrumental, mientras que su contraparte, la elaborativa predictiva, es la que menores progresos presentó. Esto último se atribuye a los niveles de complejidad de las preguntas, debido a que al comienzo se evaluaba esta inferencia con preguntas en el momento antes de la lectura, y por medio de la mediación se comenzaron a implementar después de leer, con la intención de generar hipótesis y provocar una mayor reflexión de las temáticas, siendo evaluado en primera instancia en la evaluación final, lo que genera el declive en este tipo de inferencia en cuanto a datos, mas no en los procesos metacognitivos.

En cuanto a los resultados del instrumento intermedio, se atribuyen los buenos resultados a la mediación lectora y acompañamiento docente en la lectura de los textos, leyendo en conjunto con los estudiantes, mostrando tanto en la pizarra como con el ejemplo las formas adecuadas de la utilización de estrategias de comprensión y realizando retroalimentaciones constantes en aula.

### 5.3.- Comprensión textos no literarios

En cuanto a este género, cabe destacar que desde un inicio los sujetos presentaron problemas en la comprensión de este tipo de textos, esto dado lo variados que son y la inclusión de datos como cifras y fechas se presentaron como una constante problemática al momento de leerlos.

5.3.1.-Tabla N°2



Los resultados presentes en la tabla muestran un claro aumento en cuanto a las inferencias predictivas en el género, siendo la aprobación final de esta un 44% subiendo un 22% en relación al diagnóstico, mientras que las inferencias semánticas presentaron un declive de 15% en relación al diagnóstico, debido a que para la evaluación final los estudiantes habían adquirido mayor cantidad de estrategias en esta área y aún no lograban determinar la que más se adecuara a su estilo de lectura, lo que deriva en el proceso de adecuación al nuevo perfil lector en el que se encuentran los estudiantes, quienes conocen una mayor gama de estrategias y aún se adecuan a ellas (Cassany et. al., 2000).

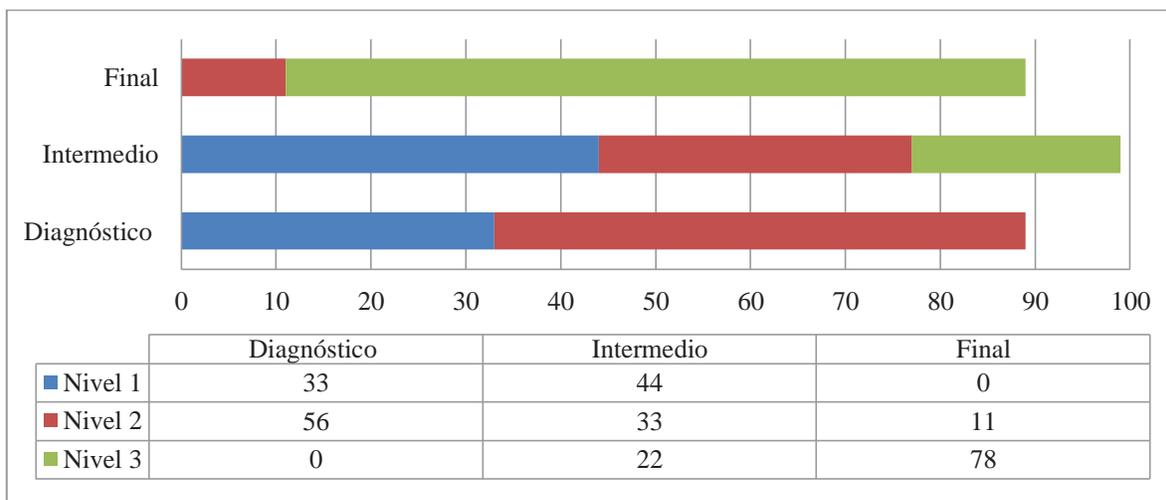
Al igual que en la categoría anterior los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento intermedio presentan claras alzas en comparación al diagnóstico, debido principalmente a los procesos de mediación lectora, entendida desde los planteamientos de Robledo (2017) y los acompañamientos realizados en aula mencionados en la categoría anterior.

#### 5.4.- Procesos de valoración de temáticas

Como se mencionó en un inicio el mayor fuerte de los estudiantes radica en su capacidad crítica, pero su mayor debilidad era el lograr argumentar de manera adecuada. Estos

indicadores fueron en los que más se destacó el proceso, invitando a los sujetos en cada sesión a escribir y desarrollar sus ideas en cuanto a valorar temáticas transversales presentes en ambos tipos de textos trabajados.

#### 5.4.1.- Gráfico N°2



En la gráfica anterior se observa claramente el avance en los procesos de inferencias valorativas, ya que el total de los estudiantes logró subir de nivel en el desarrollo de valoración y comprensión argumentativa, siendo al final un 78% de los sujetos que alcanzaron el nivel máximo en este tipo de inferencias. Los niveles fueron medidos a partir de lo propuesto en las *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora 3er. año de Educación Media* (2012).

#### 6.- Reflexión crítica

Por medio de los análisis anteriores, al contrastarlos con la teoría y objetivos propuestos en un inicio, se pueden rescatar diversas reflexiones en mira de los elementos logrados y no logrados a lo largo del proceso de implementación de esta investigación acción.

Para todas las reflexiones siguientes, se destaca como comprobado el uso de la mediación lectora y acompañamiento de aula (Robledo, 2017) como una decisión metodológica clave para el funcionamiento y avances en los procesos de comprensión que generó esta investigación acción. La elección de textos que fueran de intereses cercanos a los estudiantes, ayudó a una mayor participación en aula y una comprensión cabal en los procesos lectores, siendo el mayor acierto como decisión metodológica tomada.

En cuanto a los objetivos específicos, se destaca el avance en la aplicación de estrategias acordes a los momentos de la lectura en la comprensión de textos. De acuerdo a los postulados de Solé (1998), los estudiantes lograron ser más conscientes en tareas de lectura utilizando diversas estrategias y se encuentran aún en vías de encontrar aquellas que más se acomoden a su estilo de lectura y perfil lector (Cassany et. al., 2000), siendo la implementación realizada una instancia clave para el conocimiento de estos elementos que han logrado traspasar de manera transversal a otras asignaturas, considerándolas como herramientas necesarias para todo proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto se representa de manera clave, como ya se ha mencionado, en el avance de perfil lector aprendiz a lector competente.

Otro objetivo que logró cumplirse de manera cabal es el de relacionar la información contextual con la textual para la realización de inferencias valorativas (Parodi, 2005), siendo el proceso que más avances presentó a lo largo de la implementación, dado el acierto de la decisión de apoyar y acompañar a los estudiantes en los procesos de lectura, generando conversaciones de aula que ayudaran a los estudiantes a activar sus conocimientos previos de las temáticas, junto con generar espacios de confianza para expresar sus opiniones sin miedo al rechazo o temor a equivocarse. Esto se establece no solo por medio de los datos presentados, sino por las instancias de comunicación en aula, donde los estudiantes lograron generar una mayor reflexión de los contenidos y argumentar de mejor manera sus opiniones, con la ayuda del docente que ejerce el rol de mediador (Robledo, 2017).

En cuanto a la categorización de información para la realización de inferencias elaborativas se considera como uno de los objetivos no logrados en procesos autónomos de lectura, pero que sí se logró por medio de la mediación lectora. Esto deja en evidencia que el acompañamiento lector en este tipo de situaciones es clave para una comprensión cabal de textos sin importar el género que se presente, la conversación en aula y los debates que se generan ayudan a los estudiantes a acercarse de mejor manera a las respuestas correctas, declarando que la interpretación es un elemento clave en los procesos inferenciales.

## 7.- Conclusiones y proyecciones

La investigación-acción es un procedimiento que implica grandes avances en el área de la pedagogía, dado que permite una revisión constante de las estrategias que se utilizan en aula y ayuda a mejorarlos. No siendo un elemento que beneficie solo al docente, sino que primordialmente a los estudiantes en todos los momentos de enseñanza-aprendizaje.

El rol del docente investigador puede ser agotador por momentos, dado que convierte a los estudiantes en sujetos y les quita el valor humano que la pedagogía busca dar a los jóvenes. Sin embargo, se hace necesario despersonalizarlos un minuto para poder ayudarlos a mejorar en procesos de este tipo que no generan un beneficio al investigador, sino que a los propios estudiantes, ya que al ver sus debilidades por medio de este tipo de investigaciones podemos convertirlas en oportunidades y prontamente en fortalezas.

El objetivo general planteado para el desarrollo del plan de acción a grandes rasgos puede considerarse como logrado, pero como una tarea de nunca acabar, siendo necesario más tiempo y dedicación para abordar las tareas de lectura en aula, se hace necesario un acompañamiento mayor para la comprensión completa de estos contenidos y una ayuda a niveles transversales con las demás asignaturas escolares. Esto se debe a que no se puede avanzar en procesos de este tipo, indicando a los estudiantes la forma de responder ciertas preguntas basadas en ciertas estructuras si estos conocimientos no son reforzados en otras aulas. Se hace necesario, entonces, generar lineamientos transversales con los docentes de todas las áreas en cuanto a las exigencias de comprensión lectora, evitando que recaiga el peso de esto solo en la clase de Lenguaje y Comunicación./Lengua y Literatura.

Si bien estos contenidos se ligaron a lo largo de la investigación con los contenidos disciplinares de la asignatura, el área del diferenciado abarca solo a un pequeño grupo de estudiantes. Se considera como mejora y proyección ante esto, reelaborar y reforzar estos elementos a lo largo del proceso completo de formación educacional, generando de manera constante instancias de acompañamiento lector en aula, en todos los cursos y asignaturas; que la lectura no se convierta solo en un medio para obtener conocimientos específicos y la comprensión no se ligue solo a controles de lectura, sino que sea el eje principal de la educación y pueda convertirse en un apoyo constante para el estudiante como persona. Se destaca como conclusión principal que los procesos inferenciales y las estrategias de comprensión son un elemento clave en la formación educativa de todos los estudiantes en

todas las áreas de aprendizaje, que no debiese ser relegado a un módulo de enseñanza aislada que busque mejoras en los estudiantes para pequeños fines.

Como conclusión general, en cuanto al problema didáctico y la hipótesis planteada en un inicio se establece que los estudiantes han logrado superar la barrera del perfil lector aprendiz, subiendo a la categoría de lectores competentes dado que si bien conocen una mayor gama de estrategias aún se encuentran en el proceso de adaptación y apropiación del texto. Los procesos de comprensión siguen siendo un elemento que presenta dificultad, pero se han cimentado los conceptos básicos para que logren desarrollar esta habilidad, convirtiéndose la lectura en un proceso habitual por medio de las estrategias de comprensión enseñadas. Por último, la mediación lectora fue el canal para derribar los prejuicios y lograr levantar el perfil lector, siendo trabajo de los siguientes docentes apoyarlos en estos procesos para evitar que la implementación y avances realizados no queden en el olvido.

#### 8.- Referencias bibliográficas

- Barriga, F., & Hernández, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). Comprensión lectora. En D. Cassany, M. Luna, & G. Sanz, Enseñar Lengua (págs. 193-256). Barcelona: Grao.
- Colomer, T., & Camps, A. (1990). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste Ediciones.
- Galindo, J. (2014). Educación y nuevas tecnologías. Interacción y mediaciones para reaprender. Documento 101. Bogotá: Ediciones Universidad de La Salle.
- Larraín, J. (2014). Identidad chilena. Santiago: LOM Ediciones.
- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. Signos, 49-50.
- León, J., Escudero, I., & van der Broek, P. (2003). La influencia del género en el establecimiento de inferencias elaborativas. En J. León, Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender (págs. 153 - 170). Madrid: Pirámide.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. Agenda Académica, 27-39.
- Ministerio de Educación. (s.f.). Lengua Castellana y Comunicación Literatura e Identidad: Programa de estudio tercer o cuarto año medio. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2012). Orientaciones e instrumentos de evaluación diagnóstica, intermedia y final en comprensión lectora: 3er. año medio. Santiago: MINEDUC.

Parodi, G. (2005). Las inferencias: conceptos y clasificaciones. En G. Parodi, *Comprensión de textos escritos* (págs. 43-58). Buenos Aires: Eudeba.

Robledo, B. H. (2017). *El mediador de lectura: La formación del lector integral*. Santiago: Alas de Colibrí.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

## 9.- Anexos

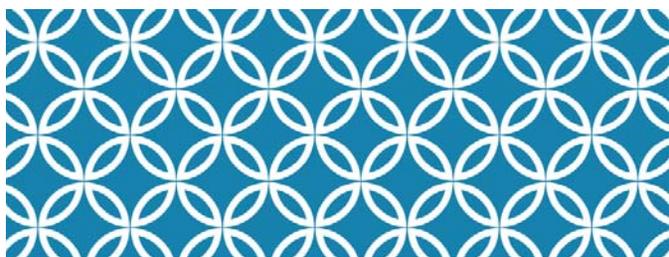
### 9.1.- Anexo 1: Planificación

<b>N° sesión: 1</b>	<b>Duración:</b> 90 minutos
<b>Objetivo de la sesión</b>	Caracterizar las inferencias elaborativas y valorativas.
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptuales:</b> Inferencias elaborativas y valorativas. <b>Procedimentales:</b> Lectura de textos breves. Extracción de información implícita. Valoración de la importancia del uso de inferencias. <b>Actitudinales:</b> Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias. Conocer y valorar los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos.
<b>Actividades</b>	<p style="text-align: center;"><b>Inicio:</b></p> <p><b>Activación de conocimiento previo y motivación a la sesión:</b> Se presenta el proceso a trabajar en las siguientes 6 sesiones, contextualizando la importancia de las inferencias, destacando el hecho que una buena comprensión lectora influye en el desarrollo de la vida misma, como en todas las asignaturas que se trabajan en la escuela y en lenguaje. Se utiliza la estrategia de preguntas intercaladas con algunas de metacognición sobre procesos de lectura, con el fin de enfocar la atención de los estudiantes en la temática a trabajar.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Para qué leemos? ¿Se lee solo en el colegio? ¿En qué otros momentos se necesita hacer uso de esta habilidad?</li><li>• ¿Comprendemos todo lo que leemos? ¿Por qué no comprendemos?</li><li>• ¿Cuáles han sido los errores hasta este momento al resolver actividades de lectura? ¿Cómo creen que se puede solucionar?</li><li>• Cuando en una pregunta dice inferir, ¿Qué acciones realizan? ¿Qué significa la palabra inferir?</li></ul> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo:</b></p> <p><b>Evaluación diagnóstica inferencias:</b> Se entrega el instrumento y se explica a los estudiantes que poseen 30 minutos para realizarla, se leen las instrucciones con ellos y se comienza la evaluación. Una vez finalizado el tiempo se pregunta a los estudiantes sobre los textos leídos y la opinión que tienen sobre ellos, que preguntas fueron las que causaron más dificultad y por qué.</p> <p><b>Clase expositiva:</b> Se procede a presentar las inferencias por medio de un PPT, que aborda la definición de inferencia, cómo se producen y cuál es su finalidad, presentando además una breve definición de los tipos de inferencias a trabajar: elaborativas (semánticas, instrumentales y predictivas) y valorativas. A medida que se explica cada tipo de inferencia se muestra a los estudiantes por medio de la evaluación realizada cómo se presentan las preguntas de cada tipo (Ej: en la pregunta 5 del texto 1 se observa una inferencia semántica, dado que se consulta por la definición contextual de la palabra "intemperie"). Luego se solicita que ellos encuentren el otro ejemplo presente en la evaluación con el mismo tipo de inferencia</p>

	<p>que se explica. (Confirmación de los conocimientos)</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre:</b></p> <p><b>Red semántica:</b> Para cerrar la temática de las inferencias se procede a consultar a los estudiantes cuales son los conceptos que se vieron en la sesión. Se anotarán estos en un borde de la pizarra a modo de lluvia de ideas. Una vez terminado este proceso, se consulta por la forma de jerarquización que les otorgarían a los conceptos (Ej: la inferencia instrumental va sobre o bajo la inferencia elaborativa; la inferencia valorativa va sobre, bajo o al lado de la semántica; etc.) colocando un número a partir del orden dado por los estudiantes y luego procediendo a esquematizar la información en la pizarra.</p> <p><b>Metacognición:</b> Se hace entrega de la "Tarjeta del aprendizaje" los estudiantes deben responder a las preguntas ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué no entendí? ¿Qué me faltó para entenderlo? ¿Qué valoro de la sesión? ¿Qué no me agrado de la sesión?</p>		
<b>Recursos</b>	<p>Prueba diagnóstica: Inferencias. PPT: Las inferencias. Tarjeta del aprendizaje</p>	<b>Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)</b>	<p><b>Tipo:</b> Diagnóstica. <b>Instrumento:</b> Prueba con respuestas cerradas y abiertas. <b>Indicadores:</b> Leen comprensivamente textos breves con objetivos de lectura determinados. Extraen información implícita y explícita de un texto. Valoran temáticas atinentes a la identidad nacional. Valoran la importancia del uso de inferencias. Caracterizan las inferencias elaborativas y valorativas.</p>

## 9.2.- Anexo 2: Instrumentos

### 9.2.1.- Anexo 2.1: Presentación PowerPoint



INFERENCIAS |

## DEFINICIÓN INFERENCIAS

- ❖ Son procesos autónomos del lector.
- ❖ Ayudan a comprender de manera completa el texto.
- ❖ Facilitan el proceso de aprendizaje.
- ❖ Son transversales a todas las áreas de estudio.
- ❖ Se puede afirmar que cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse una inferencia.



## INFERENCIAS OPTATIVAS

**Elaborativas:** Generar conexiones de información no necesaria para la *coherencia* local. Están centrados en el texto y la comprensión profunda de este por medio de los conocimientos previos y vacíos textuales.

**Valorativas:** Buscan desarrollar la capacidad crítica y valorativa de los contenidos de un texto, están influidas por los conocimientos previos de los lectores, sus creencias y valores.



Lo que leo

Inferencias elaborativas



Lo que sé



TEXTO

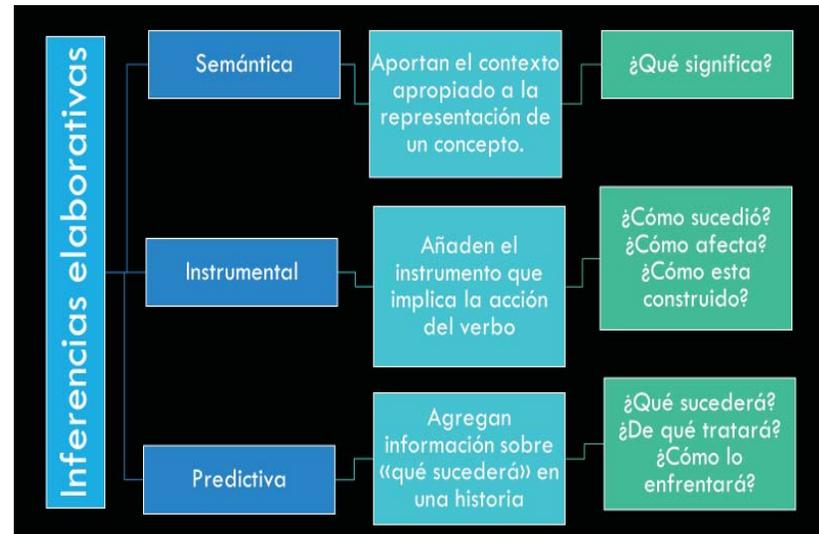


Lo que soy

Inferencias valorativas



Lo que pienso



## 9.2.2.- Anexo 2.2: Prueba diagnóstica

### LINGÜAJE Y COMUNICACIÓN/ TERCERO MEDIO DIFERENCIADO

#### Literatura e Identidad

#### Diagnóstico comprensión lectora: inferencias

Nombre: \_\_\_\_\_

Puntaje: \_\_\_\_/49 puntos

Nota: \_\_\_\_\_

#### Sección 1: Texto narrativo

**Objetivos:** Leer comprensivamente un texto narrativo. Extraer información explícita e implícita. Interpretar el sentido global de una narración. Incrementar el léxico contextual. Interpretar sentidos de detalles y de partes del texto y los relacionan con su sentido global. Opinar sobre lo leído, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio o con la actualidad.

#### Formas de volver a casa (extracto)

Creía que pasaríamos semanas e incluso meses a la intemperie, a la espera de algún lejano camión con alimentos y frazadas, y hasta me imaginaba hablando por televisión, agradeciendo la ayuda a todos los chilenos, como en los temporales –pensaba en esas lluvias terribles de otros años, cuando no podía salir y era casi obligatorio quedarse frente a la pantalla mirando a la gente que lo había perdido todo. Pero no fue así. La calma volvió casi de inmediato. En ese rincón perdido al oeste de Santiago el terremoto había sido nada más que un enorme susto. Se derrumbaron unas cuantas panderetas, pero no hubo grandes daños ni heridos ni muertos. La tele mostraba el puerto de San Antonio destruido y algunas calles que yo había visto o creía haber visto en los escasos viajes al centro de Santiago. Confusamente intuía que ése era el dolor verdadero. Si había algo que aprender, no lo aprendimos. Ahora pienso que es bueno perder la confianza en el suelo, que es necesario saber que de un momento a otro todo puede venirse abajo. Pero entonces volvimos, sin más, a la vida de siempre. Papá comprobó, satisfecho, que los daños eran pocos: nada más que algunas grietas en las paredes y un ventanal trizado. Mi mamá solamente lamentó la pérdida de los vasos zodiacales. Se quebraron ocho, incluidos el de ella (piscis), el de mi papá (leo) y el que usaba la abuela cuando venía a vernos (escorpión) –no hay problema, tenemos otros vasos, no necesitamos más, dijo mi padre, y ella le respondió sin mirarlo, mirándome a mí: sólo el tuyo se salvó. Enseguida fue a buscar el vaso del signo libra, me lo dio con un gesto solemne y pasó los días siguientes un poco deprimida, pensando en regalar los demás vasos a gente géminis, a gente virgo, a gente acuario. La buena noticia era que no volveríamos pronto al colegio. El antiguo edificio había sufrido daños importantes y quienes lo habían visto decían que era un montón de ruinas. Me costaba imaginar el colegio **destruido**, aunque no era tristeza lo que sentía. Sentía simplemente curiosidad. Recordaba, en especial, el sitio baldío al final del terreno donde jugábamos en las horas libres y el muro que rayaban los alumnos de la media. Pensaba en todos esos mensajes volando en pedazos, esparcidos

en la ceniza del suelo –recados burlescos, frases a favor o en contra de Colo-Colo o a favor o en contra de Pinochet. Me divertía mucho una frase en especial: A Pinochet le gusta el pico. Entonces yo estaba y siempre he estado y siempre estaré a favor de Colo-Colo. En cuanto a Pinochet, para mí era un personaje de la televisión que conducía un programa sin horario fijo, y lo odiaba por eso, por las aburridas cadenas nacionales que interrumpían la programación en las mejores partes. Tiempo después lo odié por hijo de puta, por asesino, pero entonces lo odiaba solamente por esos intempestivos shows que mi papá miraba sin decir palabra, sin regalar más gestos que una piteada más intensa al cigarro que llevaba siempre **cosido** a la boca.

I. Selección Múltiple: (16 puntos en total: 2 puntos cada una)

#### 1. ¿Por qué pensaba el narrador que sería entrevistado?

- Por su importancia en el acontecimiento sucedido.
- Debido a la forma en que son tratadas las catástrofes en el país.
- Porque habían pasado semanas en la intemperie.
- Porque los vasos que se habían roto eran de gran valor.

#### 2. ¿Cuál es el signo zodiacal del narrador?

- Escorpio
- Virgo
- Leo
- Libra

#### 3. En relación con la narración presentada, en qué etapa de la vida se encontraba el protagonista durante los hechos.

- Infancia
- Vejez
- Adolescencia
- Adultez

#### 4. ¿En qué época se sitúa el relato?

- En la actualidad
- En la época antigua
- Cercano a la dictadura
- En el futuro

#### 5. ¿Cuál sentido se le puede aplicar a la palabra intemperie?

- Ambiente descubierta
  - Sin techumbre
  - En un campamento
- Solo I
  - Solo III

- I y II
- II y III

#### 6. ¿Con qué palabra podría reemplazar la palabra destruido para que se mantenga el sentido?

- Demolido.
- Pulverizado.
- Acabado.
- Arrasado.

#### 7. ¿Cómo afecta el suceso en la vida del personaje?

- Afecta solamente su asistencia al colegio.
- Su vida continúa desarrollándose del mismo modo.
- Le deja importantes traumas que debe enfrentar.
- Aprende que es importante no confiar en todo.

#### 8. ¿Cómo se siente respecto a los efectos de la devastación?

- No le importaba, puesto que él deseaba protagonizar la tragedia.
- Comprendió el dolor que debían sentir aquellas personas.
- Se siente avergonzado por haber deseado protagonizar el terremoto.
- Sentía desinterés, ya que tendría que seguir estudiando.

#### II. Pregunta abierta. (5 puntos)

#### 1. ¿Cómo se observa la dictadura desde este fragmento? ¿Qué opinas tu de esta postura?

#### Sección 2: Texto expositivo

**Objetivos:** Leer comprensivamente e interpretar lo leído. Extraer información explícita e implícita para definir conceptos específicos. Relacionar elementos dentro y fuera del texto. Establecer conexiones a través de correferencia.

#### Tecnología vs Mente

Según la consultora Tech Hive, que se encargó de recopilar los casos de enfermedades psicológicas provocadas por el uso de la tecnología, nuestro cerebro es capaz de hacer ciertas asociaciones que pueden jugarlos en contra. Por ejemplo, aquellos que padecen el síndrome de la llamada imaginaria revisan constantemente sus celulares confiados de que está vibrando cuando en verdad no es así.

Posiblemente asocian cualquier ruido con el ringtone del celular, pero la mínima sospecha los remite a sus dispositivos. La misma consultora asegura el caso se convierte en el llamado síndrome cuando el usuario no puede soltar su celular ante la sospecha de que suene.

En este sentido, también se conocieron casos de personas que sufren la distancia con sus celulares, patología que se denominó Nomofobia y cuyos síntomas empiezan con una sensación de incomodidad por haber olvidado el celular en algún lado o porque no lo puede usar ya que está roto, hasta episodios severos de ansiedad.

Pero no todo pasa por el uso de los dispositivos. Las redes sociales y la conexión a Internet se ganan su lugar en la mente humana. La depresión del Facebook es otra de los trastornos psicológicos contemporáneos ya que muchas personas sufren la falta de comunicación de sus contactos o la ausencia de estos. El síndrome puede empezar como una depresión, pero puede alcanzar hasta rasgos de fobia social y rencor social.

La dependencia de Internet es quizás la enfermedad más común, de la misma se desglosa el mal hábito al que ya muchos estamos acostumbrados y que hasta se ganó una denominación: Phubbing, y es en este caso lo que generan quienes no pueden dejar de mirar el celular. En cuanto a la enfermedad en sí misma, la dependencia afecta tanto a las personas que interfiere en la vida social y familiar provocando el aislamiento y una fantasía de autosuficiencia siempre y cuando pueda estar conectado a Internet.

Bajo esta dependencia ocurre también el efecto Google, un padecimiento que tiene como síntoma la negación por analizar o adquirir información nueva confiados en que todo lo que necesitemos saber lo hallaremos en el libro gordo de Google.

Según la psicóloga Emilia López Perla "las redes sociales e Internet causan una modificación en la percepción de la realidad, los pensamientos y diálogos internos, por lo que la personalidad como en cualquier adicción o psicopatología cambia drásticamente, afectando también su entorno ya que esto genera un retroceso en las habilidades sociales".

Otros trastornos comunes son cibermareo, una especie de descompensación provocada por los aparatos de realidad virtual, y cibercondría, que es como un hipocondrismo, pero provocado por lo que leyeron en Internet acerca de un dolor o una sospecha de enfermedad física.

Cada una de estas enfermedades cuenta con tratamientos para los casos más ligeros y los más complejos también, inclusive existen métodos similares a los que se aplican con los alcohólicos para desafectar a los tecno dependientes. Aun así, los especialistas en estas patologías resaltan que es importante que se puedan reconocer los síntomas y no se desestimen para poder iniciar una pronta recuperación, lo que puede llevar desde un mes hasta años de trabajo.



### 9.2.3.- Anexo 2.3: Pauta de corrección

#### Pauta de corrección

##### Texto I (Narrativo): Formas de volver a casa (extracto)

I. Selección múltiple

NºP	RC	Tipo de inferencia	Justificación
1-	B	Elaborativa predictiva	El narrador ejemplifica con diversas catástrofes que ha visto en la televisión.
2-	D	Información explícita	La madre va a buscar el vaso que se salvó y correspondía al signo del narrador, era libra.
3-	A	Elaborativa predictiva	Se menciona su falta de comprensión ante ciertas cosas, alude que estaba en el colegio y observaba lo que escribían los estudiantes de educación media.
4-	C	Elaborativa predictiva	Debido a que se menciona que la figura de Pinochet utilizaba la pantalla y debido a que el terremoto mencionado ocurre en el 85.
5-	C	Elaborativa semántica	Pensaba que no podría quedarse en el interior de su casa, por los daños que esta sufriría
6-	D	Elaborativa semántica	Se establece que el colegio había sufrido daños por el terremoto por lo que la palabra más adecuada es "arrasado".
7.-	D	Elaborativa instrumental	Señala que más tarde asociaría el hecho con la importancia de no confiar en el suelo o que las cosas no terminan.
8.-	B	Elaborativa instrumental	Menciona que pese a no comprender lo que sucedía, entendía que ese debía ser el dolor verdadero, por lo que empatiza lo que sienten los afectados por el terremoto.

II. Pregunta abierta.

Nº Pregunta	Tipo de inferencia	Justificación
1-	Valorativa	El estudiante tendrá que establecer que el protagonista no llega a comprender lo que significó la dictadura, ya que su opinión respecto a Pinochet es superficial por la interrupción en la televisión. Lo que genera que se presente una postura desde la inocencia ante los eventos sucedidos.

Rúbrica pregunta abierta.

Aprendizaje	1-2 puntos	3-4 puntos	5 puntos
Valora lo leído y es capaz de argumentar su punto de vista a partir de la información entregada en el texto.	Tiene dificultad para comprender el texto. Confunde el sentido de lo que se plantea. Plantea su opinión respecto a algunos de los aspectos que se solicitan, pero esta es confusa. No presenta argumentos o estos son ambiguos o no válidos.	Comprende el contenido y el sentido global del texto. Plantea sus opiniones, pensamientos o comentarios con claridad. La respuesta se basa solo en información del texto y no argumenta. Solo da argumentos y no recoge información presente en el texto. La respuesta entrega un número insuficiente de argumentos, de acuerdo a la tarea solicitada.	Comprende el contenido y el sentido global del texto. Plantea su opinión con claridad. Evalúan lo leído para argumentar su punto de vista. Se basa en información presente en el texto y la enriquece con ideas provenientes de sus conocimientos y experiencias previas.

##### Texto 2 (expositivo): Tecnología vs Mente

NºP	RC	Tipo de inferencia	Justificación
1-	B	Elaborativa predictiva.	Las afirmaciones I y II, son causas de porque se producen estas enfermedades. Mientras que las afirmaciones III y IV, son consecuencias de estas.
2-	A	Elaborativa semántica.	Las demás alternativas son definiciones de otras enfermedades presentes en el texto.
3-	C	Información explícita.	Las afirmaciones I y III son correctas y aparecen de manera textual. Las afirmaciones II y IV aparecen en el texto, sin embargo, han sido sacadas de contexto de forma que no logran encajar con la respuesta.
4-	C	Elaborativa semántica.	A partir de una lectura global del texto se debería lograr extraer que a lo largo del texto se han mencionado enfermedades asociadas al uso y dependencia del internet, denominando de manera final como tecno dependientes a las personas que sufren estas.
5-	B	Elaborativa semántica.	La respuesta se halla en el mismo párrafo donde especifica que la nomofobia es cuando la persona sufre la distancia con su celular. Las otras alternativas corresponden directamente a síntomas o definiciones de otras enfermedades.
6-	A	Elaborativa instrumental.	Si bien todas las opciones menos la D, son semejanzas, la que más se recalca y en base a lo mencionado por la psicóloga es el cambio en la personalidad de las personas y el retroceso en las habilidades sociales, debido al uso continuo de estas redes sociales.
7-	D	Elaborativa instrumental.	La definición se puede encontrar únicamente a través de una lectura global del texto, ya que la dependencia al internet no especifica al tipo de medio tecnológico al que se debe estar conectado y tampoco se grafica como un pánico a no poder estarlo.
8-	A	Elaborativa instrumental.	Las afirmaciones I, II son según la psicóloga mencionada dos de los síntomas que producen estas enfermedades. Mientras que la alternativa III es un síntoma del efecto Google y la IV es una consecuencia de la enfermedad.
9-	D	Elaborativa instrumental.	Dentro de la dependencia a Internet solo clasifican la depresión por Facebook y el efecto Google. Mientras que las otras enfermedades se deben al uso de la tecnología como tal.
10-	B	Elaborativa semántica.	La respuesta se halla en el mismo párrafo donde especifica que el phubbing es no poder dejar de mirar el celular. Las otras alternativas corresponden a la descripción de la denominada dependencia del internet como otra patología.
11-	D	Elaborativa predictiva.	La inclusión de la psicóloga dentro del texto se debe principalmente a que se busca presentar una base argumentativa real de cuáles son los efectos de estas enfermedades. Las otras alternativas, no representan de manera total este objetivo.
12-	A	Elaborativa semántica.	Los conceptos mencionados hacen alusión a trastornos psicológicos mencionados a lo largo del texto, donde antes de presentarse cada uno de estos se recalca que son trastornos o enfermedades psicológicas.
13-	D	Elaborativa instrumental.	En esta opción se definen con distintas palabras las enfermedades mencionadas presentando el claro contraste entre ellas.
14-	B	Elaborativa semántica.	La respuesta correcta se puede hallar únicamente al leer el primer y segundo párrafo del texto, debido a que la definición completa incluye la revisión del celular por miedo u ansiedad a que este suene mientras no se observa.