



SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN TEXTOS NARRATIVOS PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL EN ESTUDIANTES
DE GRADO SÉPTIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ CELESTINO MUTIS

OLIVA BIVIANA RESTREPO LENIS
TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI

2019

SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN TEXTOS NARRATIVOS PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA COMPRESIÓN LECTORA INFERENCIAL EN ESTUDIANTES
DE GRADO SÉPTIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ CELESTINO MUTIS

OLIVA BIVIANA RESTREPO LENIS

Trabajo de grado para optar por el título de
Magister en Educación

Director de Trabajo de Grado

MG. MAURICIO FRANCO ARIAS

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2019

Nota de aceptación

Aprobado por el Comité de Trabajos de Grado en cumplimiento de los requisitos exigidos por la Universidad ICESI para otorgar el título de Maestría en Educación.

Mg. Mauricio Franco Arias

Director del trabajo de grado

Firma del jurado

Santiago de Cali, diciembre de 2019

Dedicatoria

A Dios y a la Virgen santísima por su infinita misericordia conmigo, ante todo, por hacer posible esta oportunidad en mi vida.

A mi esposo Julio César y a mis hijas Heidi y Yery por su amor, motivación y colaboración, por ser compañeros fraternos e inquebrantables de lecturas, trabajos, sueños, luchas y aventuras.

A mis amados padres Eduardo y Nubia por todas sus enseñanzas, siempre presentes en mi vida y en mi pensamiento y a muchas personas más, compañeros de viaje que permanecen anónimos para estas páginas, pero que tienen un nombre en mi memoria.

A todos los estudiantes que me han ayudado a crecer.

Gracias.

Agradecimientos

Doy gracias a Dios y a la virgen María por darme la oportunidad de ampliar mis conocimientos a pesar de las muchas dificultades encontradas. A la Gobernación del Valle, en cabeza de la doctora Dilian Francisca Toro Torres en el Marco del Programa FAN “Fortalecimiento de capacidades de talento humano para la educación y la innovación mediante la formación de alto nivel del Valle del Cauca”, por permitirnos ser parte de esta oportunidad única en la historia del magisterio vallecaucano, cualificación de los docentes mediante estas becas.

A la Institución Educativa José Celestino Mutis y su sede Pedro Vicente Abadía por darme el espacio, la disposición, el apoyo y la oportunidad de realizar ese trabajo.

A los estudiantes del grado séptimo porque con su entusiasmo y disposición me permitieron acercarme más al conocimiento de la construcción del nivel de lectura inferencial en la comprensión lectora y por hacer parte de nuestro desarrollo personal y profesional.

A mi tutor Mauricio Franco siempre dispuesto a colaborarme y enseñarme por haber contribuido a construir a través de este trabajo un cierre constructivo y perdurable de los conocimientos adquiridos en mi maestría.

A todas aquellas personas que de una u otra forma contribuyeron al desarrollo de este trabajo.

Tabla de contenido

Lista de tablas	VIII
Lista de figuras.....	IX
Lista de anexos.....	X
Resumen.....	XI
Introducción	13
1. Problema de investigación	16
1. 1 Contexto institucional	22
2. Justificación	34
3. Objetivos	36
3. 1 Objetivo general.....	36
3.2 Objetivos específicos	36
4. Marco teórico	37
4. 1 Didáctica	37
4. 1. 1 Didáctica del lenguaje	38
4. 2 El texto narrativo.....	42
4.3 Niveles de comprensión lectora	47
4. 3. 1 La comprensión lectora de nivel inferencial.....	48
5. Metodología	52
5.1 Sistematización como investigación	52
5.2. Secuencia didáctica	54
5.3 Contexto de la investigación.....	56
5.4 Sujetos de la investigación y muestra	57
5.5 Fuentes e instrumentos de recolección de datos	58

6. Análisis de los resultados.....	63
6. 1 Primer momento.....	63
6.1.1 Presentación de la SD.....	64
6.1.2 Prueba diagnóstica: ¿De dónde partimos?.....	65
6. 2 Segundo momento	72
6. 2. 1 Un acercamiento a la noción de inferencia.....	72
6. 2. 2. Taller de inferencias: algunas claves para inferir	75
6. 3 Tercer momento	82
6.4 Cuarto momento.....	87
6. 4. 1 La carta robada	87
6. 4. 2 Definición de inferencias, un segundo intento de aprendizaje	92
6. 5 Quinto momento	93
6. 5. 1 Prueba de salida	93
7. Conclusiones	106
Recomendaciones	111
Referencias.....	113
Anexos	116

Lista de tablas

Tabla 1. Resultados general en competencia lectora, grados 3°, 5° y 9°.....	23
Tabla 2. Resultados por aprendizaje, grado 3° comparativo país.....	25
Tabla 3. Resultados por aprendizaje, grado 3° comparativo ETC.....	26
Tabla 4. Resultados por aprendizaje, grado 5° comparativo país.....	27
Tabla 5. Resultados por aprendizaje, grado 5°, comparativo ETC.....	29
Tabla 6. Resultados por aprendizaje, grado 9° comparativo país.....	30
Tabla 7. Resultados por aprendizaje, grado 9° comparativo ETC.....	31
Tabla 8. Tipología textual de Werlich.....	44
Tabla 9. Categoría y subcategorías de análisis.....	62

Lista de figuras

Figura 1. TERCER, Comparativo de resultados en comprensión literal, grado 3°.....	19
Figura 2. TERCE, Comparativo de resultados en comprensión literal, grado 6°	20
Figura 3. TERCE, Comparativo de resultados en comprensión inferencial, grado 3°	21
Figura 4. TERCE, Comparativo de resultados en comprensión inferencial, grado 6°	21
Figura 5. TERCE, Comparativo de resultados en comprensión crítica, grado 3°	22
Figura 6. TERCE, Comparativo de resultados en comprensión crítica, grado 6°	22
Figura 7. Diseño general de las secuencias didácticas (Formato 1)	58
Figura 8. Planeación de los momentos que componen la SD (Formato 2).....	59
Figura 9. Selección de momentos para analizar (Formato 3)	61
Figura 10. Primer nivel de análisis (Formato 4)	61
Figura 11. Resultados prueba diagnóstica (PE)	67
Figura 12. Niveles de desempeño prueba de entrada.....	71
Figura 13. Evidencias taller de inferencias	77
Figura 14. Evidencias de asociaciones causa-efecto.....	78
Figura 15. Ejemplo asociaciones inferenciales	80
Figura 16. Cartel clasificación de inferencias.....	83
Figura 17. Elaboración de inferencias, ejemplo de clase.....	85
Figura 18. Comparativo resultados PE-PS.....	94
Figura 19. Resultados prueba de salida.....	95
Figura 20. Niveles de desempeño en prueba de salida	96
Figura 21. Comparativo resultados inferencias Tipo I.....	97
Figura 22. Comparativo resultados inferencias Tipo II	99
Figura 23. Comparativo resultados inferencias Tipo III.....	101
Figura 24. Comparativo resultados inferencias Tipo IV.....	103
Figura 25. Comparativo resultados inferencias Tipo V	104

Lista de anexos

Anexo A. Prueba de entrada	116
Anexo B. Diseño general de la SD implementada (Formato 1)	118
Anexo C. Planeación Momento 1 de la SD (Formato 2)	121
Anexo D. Planeación Momento 2 de la SD (Formato 2).....	123
Anexo E. Planeación Momento 3 de la SD (Formato 2)	125
Anexo F. Planeación Momento 4 de la SD (Formato 2).....	127
Anexo G. Planeación Momento 5 de la SD (Formato 2).....	129
Anexo H. Primer nivel de análisis (Formato 4)	131
Anexo I. Texto y mediación, Momento 2	134
Anexo J. Ejemplo de inferiláminas	135
Anexo K. Ejemplos de Láminas causa-consecuencia (Ripoll, 2017)	136
Anexo L. Ejemplo de material para trabajar asociaciones inferenciales	137
Anexo M. Organizador de inferencias	138
Anexo N. Prueba de salida.....	139

Resumen

El propósito del presente estudio es identificar cómo una secuencia didáctica basada en textos narrativos, mejora el nivel de lectura inferencial en estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa José Celestino Mutis de Guacarí. Para ello, se usó un enfoque cualitativo interpretativo para sistematizar la experiencia resultante de la implementación de la secuencia didáctica. El diseño metodológico se basó la propuesta de Roa, Pérez, Villegas y Vargas (2013). Inicialmente, se caracterizó el nivel comprensión lectora inferencial mediante una prueba diagnóstica. Luego, se diseñó e implementó la secuencia didáctica como estrategia pedagógica y finalmente se evaluaron los resultados a la luz de planteamientos teóricos como los de Ripoll (2015) y Solé (2008). Participaron 30 estudiantes de ambos sexos con edades entre 12 y 16 años. Para recolectar la información, se utilizaron estrategias como la observación, el diario de campo y la elaboración de un portafolio de evidencias de clase. Los principales hallazgos sugieren que la mediación didáctica con textos narrativos contribuye a desarrollar la capacidad para dar cuenta de elementos implícitos, relacionar o asociar diferentes informaciones del texto, buscar sentidos subyacentes y realizar predicciones, todos ellos aprendizajes necesarios para la comprensión lectora de tipo inferencial.

Palabras clave: Lectura, comprensión lectora, inferencias, secuencia didáctica, textos narrativos.

Abstract

The purpose of this study is to identify how a didactic sequence based on narrative texts improves the level of inferential reading. Using the qualitative interpretative approach, the experience resulting from the implementation of a didactic sequence supported by narrative texts was systematized. The methodological design was based Roa, Pérez Villegas & Vargas (2013). First, the levels of reading comprehension were characterized in the students through a diagnostic test; subsequently, the didactic sequence was designed and implemented as a pedagogical strategy. Finally the results of the intervention were evaluated focused in Ripoll's (2015) and Solé (2008) theoretical approaches. Thirty students of both sexes with ages between 12 and 16 years participated. Strategies such as observation, field diaries and the development of a portfolio of class evidence will be used. According to the results the students presented a progressive advance towards the inferential level. Didactic mediation with narrative texts contribute to developing the ability to account for implicit elements, relate or associate different information in the text, search for underlying senses and make predictions.

Keywords: Reading, reading comprehension, inferences, didactic sequence, narrative texts.

Introducción

Cuando se habla del desempeño académico en los niveles de educación básica y media, suele comentarse con mucha frecuencia que los estudiantes no entienden lo que leen. Las recurrentes dificultades que tienen para resolver cuestiones, en apariencia elementales, relacionadas con la lengua escrita en cualquier área del conocimiento y la observación que de esta problemática se hace a diario en las aulas, debe suscitar el cuestionamiento sobre las prácticas escolares que, se supone, deberían estar conduciendo a los estudiantes al desarrollo de las competencias comunicativas relacionadas con el texto escrito.

Esta interrogación sobre las prácticas escolares es también una pregunta al lugar mismo de la escuela ya que en una época donde la evolución es una constante, la escuela no avanza en el mismo sentido y suele quedar anquilosada en el empleo de una misma metodología al interior de las aulas, lo que produce desmotivación tanto en los que aprenden como en los que enseñan. En este orden de ideas, cada vez parece más difícil lograr los aprendizajes, tal como lo muestran los resultados insatisfactorios que se siguen produciendo en las distintas evaluaciones.

A pesar de los constantes cambios sociales mediados por la masificación de la tecnología y la virtualidad, la educación de las nuevas generaciones sigue requiriendo de estrategias que lleven a los estudiantes a la apropiación de saberes y al desarrollo de las habilidades comunicativas que los haga lectores competentes. Ante esta situación han surgido propuestas innovadoras, que buscan desarrollar la comprensión de lectura, ya que esta le permite a los estudiantes relacionarse e interactuar con el mundo simbólico que les rodea. Quien aprende a leer bien, desarrolla su pensamiento, reflexiona y participa más activamente en su cultura.

En tal sentido, producto de los interrogantes surgidos desde la práctica docente en el área de Lengua Castellana en la Institución Educativa Oficial José Celestino Mutis del Municipio de Guacarí (Valle del Cauca) donde los balances sobre comprensión de lectura de los estudiantes muestran una situación bastante insatisfactoria, se realizó un abordaje investigativo sobre cómo podían desarrollarse estrategias didácticas en el aula para mejorar los niveles de comprensión lectora, específicamente, la comprensión de tipo inferencial con estudiantes de grado séptimo de secundaria.

Para ello, se consideró pertinente el empleo de una metodología cualitativa que permitió un direccionamiento en la investigación de carácter interpretativa, con el fin de estudiar la realidad en su contexto, tal y como sucede, buscando trascender de la descripción en el aula para interpretar los datos y sistematizar a través de la observación directa de las experiencias acontecidas en las diferentes situaciones de aprendizaje realizadas por la docente a partir del diseño y la implementación de una secuencia didáctica.

El desarrollo del estudio se presenta a lo largo de siete capítulos que inician con la demarcación de la realidad a investigar, donde se hace un diagnóstico detallado de la situación problemática en términos de comprensión lectora de los estudiantes, tomando como referencia el contexto nacional, regional y local, para terminar con la formulación de la pregunta de investigación. El segundo capítulo presenta la justificación del estudio y el tercero define los objetivos que se plantearon.

La estructura teórica en la que se fundamenta este estudio se describe en el cuarto capítulo, teniendo como referentes centrales algunas conceptualizaciones sobre didáctica, didáctica del lenguaje, comprensión lectora, inferencias y los textos de carácter narrativo. Seguidamente, el capítulo quinto desarrolla las consideraciones metodológicas del estudio,

incluyendo aspectos como el enfoque, el tipo de estudio y la población participante, pero sobre todo una descripción de los procedimientos en los que se basó la planificación didáctica de la docente investigadora.

El sexto capítulo denominado “Análisis e interpretación de los resultados” presenta la sistematización de la experiencia, describiendo los hallazgos obtenidos en cada momento de la implementación e interpretando lo ocurrido en el aula en función de las observaciones y los referentes teóricos. El capítulo siete contiene las conclusiones siendo el lugar donde se describe en qué medida se alcanzaron los objetivos propuestos y se responde a la pregunta de investigación. Finalmente, se brindan algunas recomendaciones a tener en cuenta para otros estudios y para la misma docente investigadora teniendo en cuenta que continuará trabajando con este grupo de estudiantes.

1. Problema de investigación

Una de las competencias básicas que se espera que todo niño, niña o adolescente desarrolle en su proceso educativo, es la lectura. Desde el inicio de la escolaridad, los esfuerzos pedagógicos se orientan a la lectura, a través de ella el individuo desarrolla su pensamiento y puede acercarse a cualquier área del conocimiento. La lectura puede, entonces, considerarse como el eje del aprendizaje escolar. Además, está inmersa en múltiples actividades de la vida cotidiana de los escolares, incidiendo en su desarrollo personal y cognoscitivo.

A pesar de lo anterior, los niveles de lectura entre niños, niñas y adolescentes actualmente son insatisfactorios. Por un lado, la mediación tecnológica y la aparición de redes sociales virtuales han cambiado los modos y los tiempos de acercamiento a la lectura. Esto se evidencia en el poco interés que los escolares muestran por leer textos impresos, por ejemplo. Ya no importa quién lee más como antaño, sino quien sabe manejar programas y hacer uso de las redes y dispositivos digitales a través de los cuales se difunde masiva y velozmente unas multiplicidades de contenidos, la mayoría de ellos, superficiales y poco formativos.

Uno de los factores asociados al bajo nivel de lectura entre la población escolar se relaciona con las dinámicas culturales de sus familias de origen, que no ven la necesidad o la importancia de leer y por tanto, son poco dadas a la lectura. Esto puede estar relacionado con el nivel sociocultural y educativo de las familias, en donde la mayoría de miembros no han completado su proceso educativo más allá de la básica primaria y en contados casos, la básica secundaria. En tal escenario, la familia como principal promotor educativo, tiene muy poca influencia en el proceso lector de sus hijos. Además, estas familias deben privilegiar las labores productivas y disponen de poco tiempo para dedicarle a las actividades escolares con sus hijos, especialmente la lectura. El escaso tiempo libre que les queda a los padres de familia y/o

acudientes, luego de extensos horarios de trabajo, lo usan para los oficios de la casa y la televisión.

Otro elemento que contribuye a este panorama se relaciona con el contexto institucional educativo. Por un lado, la elección de estrategias pedagógicas suelen basarse en metodologías aisladas del contexto de los estudiantes que, por lo tanto, no cautivan su interés y participación activa. Sumado a esto, la falta de continuidad en los programas y proyectos educativos, no permite que los procesos de aprendizaje se desarrollen a cabalidad dificultando la obtención de resultados positivos a mediano y largo plazo. Así, los estudiantes se convierten en lectores por obligación y ello se revela en apatía y desinterés que conduce a la práctica deficiente y poco efectiva de lectura.

La falta de hábitos de lectura es un factor que también se ha relacionado con los resultados de los estudiantes colombianos en evaluaciones internacionales donde se ha evaluado el proceso lector con pobres resultados. En el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), que se aplica cada tres años, el desempeño de Colombia es significativamente inferior al promedio de los países evaluados y además, está por debajo de varios países latinoamericanos.

En lectura, una de las tres áreas evaluadas, Colombia obtuvo 425 puntos mientras que el promedio entre los países evaluados es de 493 puntos. A pesar de que registró un avance significativo (subió 22 puntos, al pasar de 403 a 425) la situación del país es bastante insatisfactoria. Para tener una referencia, Singapur obtuvo el primer lugar con 535 puntos, mientras que en Suramérica, el mejor resultado fue el de Chile con 459 puntos (El Tiempo, 06 de diciembre de 2016). Colombia está por debajo de Chile, Argentina, Uruguay y México; supera a Perú y Brasil. El informe de resultados además evidenció que el 43 % de los estudiantes

colombianos no supera los estándares mínimos de comprensión lectora (Revista Semana, 07 de diciembre de 2016).

Debido a esto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha establecido en los últimos años acciones de mejoramiento como las siguientes:

- **Plan Nacional de Lectura y Escritura:** Estrategia conjunta de los Ministerios de Educación y Cultura para que los estudiantes incorporarán la lectura y la escritura en su formación. Va desde el fortalecimiento de las bibliotecas en colegios públicos hasta la formación de tutores de lectura, e incentiva la participación estudiantil en concursos nacionales de cuento (MEN, 2017).
- **Implementación de la jornada única:** A partir de 2015 se extendió por dos horas la jornada escolar, buscando que los estudiantes invirtieran ese tiempo adicional desarrollando contenidos académicos. La idea era que para 2018 unos 2,3 millones de niños estuvieran matriculados bajo esta modalidad (MEN, 2015).
- **Programa Todos a Aprender:** Implementado desde 2011 con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas y didácticas en lenguaje y matemáticas de los profesores de Transición a Quinto. Entre 2012 y 2017, abarcó 843 municipios y acompañó a 109.357 maestros (70% de establecimientos rurales) (MEN, 2018a).
- **Programa Supérate con el saber:** Implementado desde 2012, evalúa constantemente las habilidades en matemáticas y lenguaje a partir de recursos digitales e interactivos. Desde 2017, se incluyen estudiantes de grado 2° hasta 11° (MEN, 2018b)

Ahora bien, conociendo que los estudiantes colombianos poco leen, también cabe preguntarse en qué medida están comprendiendo lo que leen. Para ello, es necesario señalar que la comprensión lectora se estructura en tres tipos o niveles, a saber: literal, inferencial y crítico

intertextual (MEN, 1998). La comprensión literal se basa en lo que dice exactamente el texto, en sus detalles, mientras que el segundo tipo, la comprensión inferencial, tiene que ver con la capacidad de interpretar la información a partir de las experiencias y conocimientos pasados; por último el nivel crítico intertextual es aquel donde el lector asume una posición sobre el texto, sobre lo que dice y cómo lo dice.

En el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), llevado a cabo por la UNESCO-OREALC (2016) para evaluar los logros en Lenguaje, Matemática y Ciencias Naturales de los niños de 15 países latinoamericanos, se obtuvo una medición de referencia sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes colombianos de tercer y sexto grado.

En comprensión literal, el promedio de los países evaluados es del 55% para tercer grado y del 61% para grado sexto. La figura 1 muestra en el comparativo de porcentajes de estudiantes de grado tercero que en cada país, respondió correctamente a los ítem que evaluaban comprensión literal. Allí Colombia obtuvo el 57%, ubicándose en el octavo lugar por debajo de países como Chile (75%), Costa Rica (67%), México (Estado Nuevo León, 61%), Brasil y Perú (ambos con 60%) así como Uruguay (58%) y México (general, 58%)

Figura 1. TERCE, Comparativo de resultados en comprensión literal, grado 3°



En la Figura 2 puede observarse que en el nivel literal, el 66% de los estudiantes colombianos de grado sexto responde correctamente, siendo superados por los estudiantes de Chile (74%), Costa Rica (71%), México (Nuevo León, 70%).

Figura 2. TERCE, Comparativo de resultados en comprensión literal, grado 6°



En comprensión inferencial, el promedio general en grado tercero es del 48% y el resultado de Colombia fue del 51% situándose de manera similar al caso anterior, por debajo de países como Chile, Costa Rica, Uruguay y México (Estado Nuevo León) (Ver Figura 3). En este nivel de comprensión lectora, es posible observar un desempeño global de los países significativamente menor que en el nivel de comprensión literal. En el caso de los estudiantes de grado sexto evaluados, el promedio para el nivel inferencial fue del 56% y Colombia alcanzó el 61% manteniendo la misma ubicación que en los ejemplos anteriores, comparado con los otros países evaluados (Ver Figura 4). En general, estos datos permiten evidenciar que la distancia con respecto al país con mejores resultados, que es Chile, es notoria.

Figura 3. TERCE, Comparativo de resultados en comprensión inferencial, grado 3°

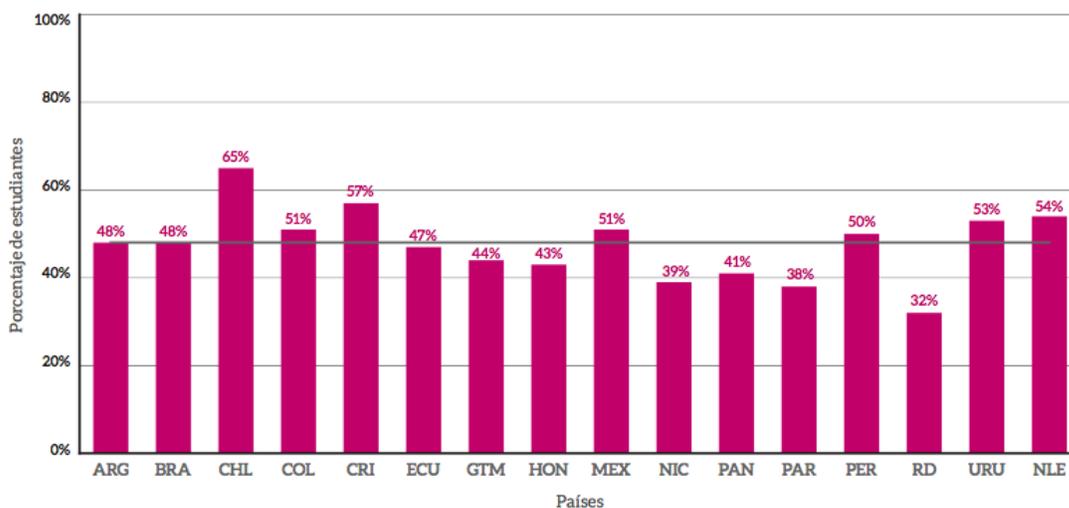
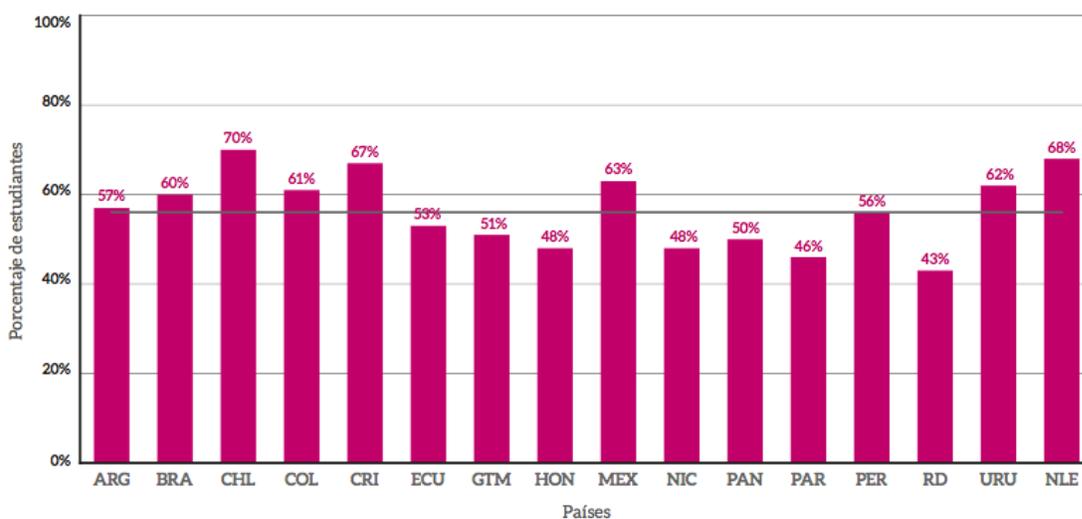


Figura 4. TERCE, Comparativo de resultados en comprensión inferencial, grado 6°



Por último, en cuanto a comprensión crítica, el porcentaje de niños colombianos que contestan correctamente se situó en el 53% tanto para estudiantes de tercero como de sexto grado. En grado tercero, el promedio estuvo en 51% (Figura 5) mientras que para grado sexto, el desempeño de los países de la región se ubicó en el 48% (Figura 6).

Figura 5. TERCE, Comparativo de resultados en comprensión crítica, grado 3°

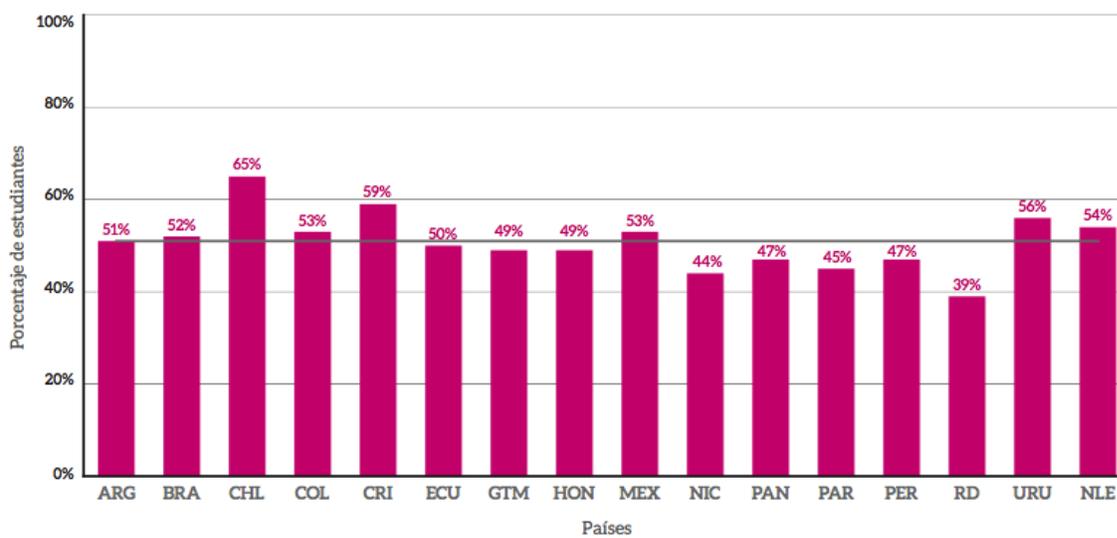
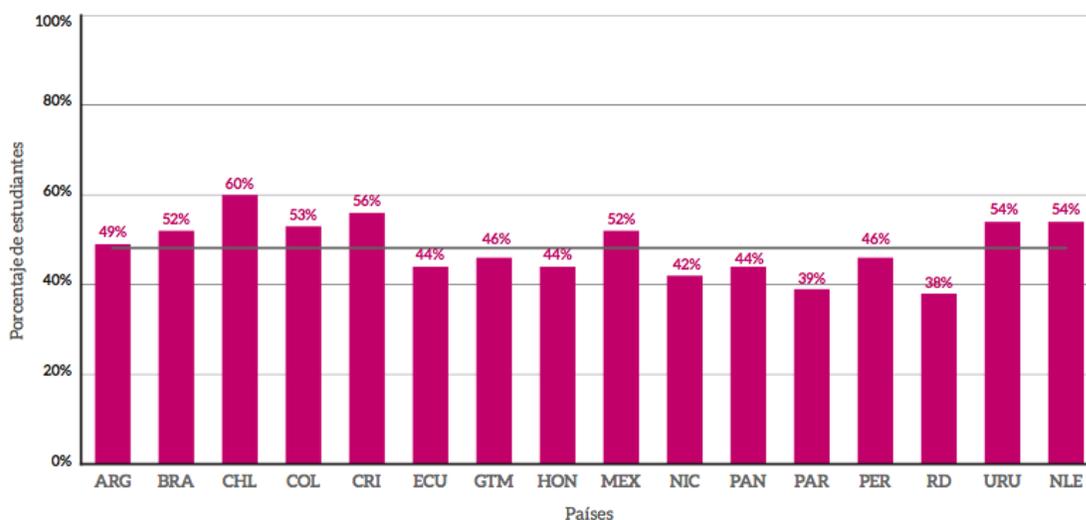


Figura 6. TERCE, Comparativo de resultados en comprensión crítica, grado 6°



1. 1 Contexto institucional

A nivel institucional, también es posible dar una mirada a los resultados de las pruebas aplicadas por el Estado, para conocer de manera detallada el desempeño de los estudiantes de la Institución Educativa José Celestino Mutis, y compararlo año a año consigo mismo y con los niveles municipal, regional y nacional.

El análisis histórico comparativo del último cuatrienio muestra que la institución educativa ha tenido altibajos y aún no ha logrado avanzar en la competencia lectora. La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos entre los años 2014 y 2017, mostrando que para el grado tercero el porcentaje de respuestas incorrectas se encontraba en 55 puntos en 2014 y en 2017 puntuó 51.1. En grado quinto por su parte, no se observó una mejoría pues el puntaje se mantuvo en 59% de respuestas incorrectas. Por último en grado noveno, la situación empeoró pasando de un 51.3% en el año 2014 a un 54.5% de respuesta incorrectas en 2017.

Estos resultados históricos sobre competencia lectora en los estudiantes de la IE José Celestino Mutis develan otra situación preocupante. No solamente el desempeño de la institución educativa no han mejorado sino que se mantiene por debajo de los promedios nacionales y regionales. Respecto a la media del resto de colegios en Colombia, la institución cerró el cuatrienio con un -3.3% en promedio, por debajo en grado tercero, un -10.7% en grado quinto y un -5.6% para grado noveno (Ver Tabla 1).

Tabla 1. *Resultados general en competencia lectora, grados 3º, 5º y 9º.*

	% de respuestas incorrectas				Diferencia con Colombia					Diferencia con la ETC				
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017	Media CP	2014	2015	2016	2017	Media ETC
3º	55.0	56.1	24.7	51.1	-12.6	-13.5	11.9	1.1	-3.3	-13.1	-13.1	9.6	1.5	-3.8
5º	59.3	67.2	42.3	59.2	-9.7	-19.8	-5.4	-8.0	-10.7	-9.7	-19.3	-4.1	-6.2	-9.8
9º	51.3	54.9	48.3	54.5	-2.0	-2.7	-10.3	-7.5	-5.6	0.4	-0.4	-8.7	-4.7	-3.4

Nota: Tomado del informe “Siempre día E”, resultados de las pruebas SABER 3º, 5º y 9º del área de lenguaje a nivel nacional de los últimos cuatro años, donde se da un análisis porcentual, histórico y comparativo con los resultados a nivel nacional y departamental (ETC).

La diferencia con los colegios del departamento Valle del Cauca (Entidad Territorial Certificada-ETC) también es significativa siendo más acentuada en grado quinto donde en promedio la IE se encuentra un 9.8% por debajo de la media de la ETC. En grado noveno se evidencia que del 2014 al 2017 la situación ha empeorado pasando de un 51.3% de respuestas incorrectas en el 2014 a un 54.5%, en el 2017. Al comparar con el desempeño nacional se observa que la institución pasó de estar 2 puntos por debajo de la media en el 2014 a estar 7.5 puntos porcentuales por debajo de la media nacional en el año 2017 (Ver Tabla 1).

Las siguientes tablas detallan el resultado de la institución educativa por cada uno de los aprendizajes que componen la competencia y los compara con el promedio nacional y departamental. La Tabla 2, por ejemplo, describe los resultados por aprendizaje para el grado tercero entre los años 2014 al 2017. Allí se puede observar que de los 8 aprendizajes evaluados, 5 se encuentran por debajo del promedio del país.

Además de evidenciar que los resultados se sitúan por debajo de los promedios nacionales, es visible que la mayor dificultad se relaciona con el componente pragmático, que aborda la evaluación de la información explícita e implícita de la situación comunicativa. Adicionalmente, si se revisan los aprendizajes relacionados con el contenido implícito de la situación comunicativa, se encuentra por ejemplo que 6 de cada 10 niños no logran evaluar información explícita o implícita. En la misma proporción (6 de cada 10) los estudiantes no recuperan información implícita en el contenido del texto y sólo la mitad (5 de 10) pueden reconocer elementos implícitos del texto.

Tabla 2. Resultados por aprendizaje, grado 3° comparativo país

Aprendizajes	% de respuestas incorrectas				Diferencia con Colombia				Media
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017	
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).	72.2	72.7	18.8	59.3	-10.6	-29.5	7.4	-14.5	-11.8
Recupera información implícita en el contenido del texto (Semántico).	49.2	60.2	22.7	57.9	-8.3	-17.4	8.6	-4.5	-5.4
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).	83.3	59.1	21.9	47.4	-23.9	-17.0	13.9	8.3	-4.7
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	54.6	56.1	30.2	45.5	-17.3	-15.0	11.0	3.9	-4.3
Identifica la estructura implícita del texto (Sintáctico).	55.6	45.5	25.0	58.4	-15.7	-1.5	13.8	-1.5	-1.2
Compara textos de distinto formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido	50.0	45.5	25.0	41.8	4.6	-16.4	25.0	8.2	5.3
Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual) (Sintáctico).	61.1	54.5	31.3	45.8	-21.6	9.6	28.6	14.2	7.7
Reconoce información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).	22.2	27.3	18.8	43.3	3.4	10.0	14.3	4.0	7.9

Nota: Tomado del informe “Siempre día E”, resultados de las pruebas SABER 3°, 5° y 9° del área de lenguaje a nivel nacional de los últimos cuatro años, donde se da un análisis porcentual, histórico y comparativo con los resultados a nivel nacional y departamental (ETC).

La Tabla 3 permite evidenciar las diferencias obtenidas en cada uno de los aprendizajes con la Entidad Territorial (Valle del Cauca) en grado tercero, observándose una situación insatisfactoria respecto del departamento ya que en general los estudiantes puntúan por debajo del promedio de la ETC. La diferencia más notable corresponde al primer aprendizaje que se refiere a la evaluación de la información explícita o implícita de la situación comunicativa, con un -11.3%. Hay que resaltar aquí que la recuperación de la información implícita en el contenido del texto (segundo aprendizaje evaluado) es uno de los componentes donde la situación ha empeorado pasando de 49.2% en el año 2014 a un 57.9% en 2017 (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Resultados por aprendizaje, grado 3° comparativo ETC

Aprendizajes	% de respuestas incorrectas				Diferencia con la ETC				Media
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017	
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).	72.2	72.7	18.8	59.3	-9.1	-29.5	6.8	-13.5	-11.3
Recupera información implícita en el contenido del texto (Semántico).	49.2	60.2	22.7	57.9	-9.9	-16.9	5.6	-4.4	-6.4
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	54.6	56.1	30.2	45.5	-17.6	-14.6	9.0	4.3	-4.7
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).	83.3	59.1	21.9	47.4	-22.3	-15.9	11.7	8.3	-4.5
Identifica la estructura implícita del texto (Sintáctico).	55.6	45.5	25.0	58.4	-15.4	-1.4	12.1	-0.4	-1.3
Compara textos de distinto formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido (Semántico)	50.0	45.5	25.0	41.8	5.0	-17.5	21.4	8.7	4.4
Reconoce información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).	22.2	27.3	18.8	43.3	1.7	10.5	10.5	4.2	6.7
Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual) (Sintáctico).	61.1	54.5	31.3	45.8	-22.9	11.2	26.5	15.7	7.6

Nota: Tomado del informe “Siempre día E”, resultados de las pruebas SABER 3°, 5° y 9° del área de lenguaje a nivel nacional de los últimos cuatro años, donde se da un análisis porcentual, histórico y comparativo con los resultados a nivel nacional y departamental (ETC).

La tabla 4 indica los puntajes promedio de la Institución Educativa respecto al puntaje nacional en grado quinto. De modo global, se observa que en 8 de los 9 aprendizajes evaluados los resultados están por debajo del promedio del país. Allí se evidencia que los estudiantes poseen dificultades en la recuperación de información tanto implícita como explícita de los componentes pragmático, sintáctico y semántico de los textos.

Tabla 4. Resultados por aprendizaje, grado 5° comparativo país

Aprendizajes	% de respuestas incorrectas				Diferencia con Colombia				
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017	Media
Recupera información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).		58.3	60.0	65.4		-19.0	-24.3	-21.9	-21.7
Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos (Semántico).		60.4	52.0	69.6		-23.8	-11.8	-15.4	-17.0
Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).		60.2	58.0	57.3		-29.3	-6.7	-5.7	-13.9
Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).		56.3	38.0	65.8		-19.6	-1.2	-20.7	-13.8
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	61.3	68.2	31.5	60.7	-9.1	-21.6	-4.6	-11.9	-11.8
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).		70.8	42.0	55.4		-13.1	-9.7	-5.3	-9.4
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).		70.8	68.0	75.9		-5.2	-7.3	-11.7	-8.1
Identifica información de la estructura explícita del texto (Sintáctico).		72.2	48.0	47.6		-17.5	-6.2	4.2	-6.5
Recupera información implícita en el contenido del texto (Semántico).	54.0	45.8	22.0	47.4	-7.5	-8.4	12.3	12.0	2.1

Nota: Tomado del informe “Siempre día E”, resultados de las pruebas SABER 3°, 5° y 9° del área de lenguaje a nivel nacional de los últimos cuatro años, donde se da un análisis porcentual, histórico y comparativo con los resultados a nivel nacional y departamental (ETC).

Otro de los datos más significativos se evidencia en el componente pragmático, específicamente en el aprendizaje “Evalúa información explícita o implícita de la situación comunicativa”, donde los estudiantes respondieron incorrectamente el 75,9% de las preguntas en el último año analizado (2017). Visto de otro modo, sólo 2 de cada 10 respuestas fueron acertadas. En el mismo componente (pragmático), respecto al aprendizaje “Recupera

información explícita de la situación de comunicación” los estudiantes del colegio respondieron incorrectamente, el 65.4 % de las preguntas, ubicándose 21.9 puntos porcentuales por debajo de Colombia y 18.7 puntos por debajo del promedio del Valle del Cauca.

Dado que el componente pragmático supone tener en cuenta variables del contexto en el que se produce la situación comunicativa para extraer de él significados e interpretaciones, puede deducirse que existe una dificultad en los procesos inferenciales mediante los cuales el lector puede llegar a interpretaciones situadas sobre lo que está tratando de transmitir un texto. En dichos procesos también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, texto argumentativo, texto expositivo, etc., y la explicación del funcionamiento del fenómeno lingüístico.

Un panorama similar al anterior se observa en la Tabla 5, que compara los resultados por aprendizaje con el desempeño de la ETC Valle del Cauca, para grado quinto. Por su parte, las Tablas 6 y 7 muestra cómo han sido los resultados del 2014 al 2017 para cada uno de los aprendizajes que integran la competencia lectora, con estudiantes de grado noveno, comparándolos con los promedios nacionales y departamentales. Es notable que la tendencia observada en grados tercero y quinto, no logra ser revertida al culminar el ciclo de educación básica, lo que podría ser un indicador de que las prácticas pedagógicas y las propuestas didácticas implementadas en aula, son inadecuadas. La brecha entre los estudiantes de la institución educativa José Celestino Mutis y los nacionales, se mantiene en grado noveno.

Tabla 5. Resultados por aprendizaje, grado 5°, comparativo ETC

Aprendizajes	% de respuestas incorrectas				Diferencia con la ETC				
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017	Media
Recupera información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).		58.3	60.0	65.4		-18.4	-22.2	-18.7	-19.8
Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos (Semántico).		60.4	52.0	69.6		-24.4	-10.7	-14.0	-16.4
Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).		60.2	58.0	57.3		-28.8	-5.0	-3.5	-12.4
Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).		56.3	38.0	65.8		-18.7	1.0	-18.7	-12.1
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	61.3	68.2	31.5	60.7	-8.9	-21.0	-3.5	-10.1	-10.9
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).		70.8	42.0	55.4		-12.6	-8.3	-3.9	-8.3
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).		70.8	68.0	75.9		-4.4	-5.5	-10.3	-6.8
Identifica información de la estructura explícita del texto (Sintáctico).		72.2	48.0	47.6		-17.0	-4.9	5.4	-5.5
Recupera información implícita en el contenido del texto (Semántico).	54.0	45.8	22.0	47.4	-8.9	-8.4	12.2	13.2	2.0

Nota: Tomado del informe “Siempre día E”, resultados de las pruebas SABER 3°, 5° y 9° del área de lenguaje a nivel nacional de los últimos cuatro años, donde se da un análisis porcentual, histórico y comparativo con los resultados a nivel nacional y departamental (ETC).

Un análisis de los resultados en grado noveno por componentes (sintáctico, pragmático y semántico) permite hacer algunas conjeturas. Los aprendizajes relacionados con el componente sintáctico, por ejemplo, aunque arrojan resultados insatisfactorios, reflejan una menor distancia

respecto de los promedios nacionales y departamentales (Tabla 6 y 7) comparado con otros componentes. Mientras tanto, los resultados del componente pragmático y semántico son peores en el comparativo.

Tabla 6. Resultados por aprendizaje, grado 9° comparativo país

Aprendizajes	% de respuestas incorrectas				Diferencia con Colombia				
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017	Media
Reconoce información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).		50.0	52.9	55.6		-4.3	-19.2	-11.5	-11.7
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).	52.8	55.6	47.1	61.5	0.5	1.1	-14.6	-16.4	-7.4
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).	51.9	51.9	47.1	55.9	-6.5	-6.3	-8.0	-5.2	-6.5
Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto (Semántico).	58.3	63.0	50.7	60.9	0.3	-4.2	-9.9	-11.2	-6.3
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	54.3	42.2	40.4	52.1	-7.4	5.4	-11.9	-8.9	-5.7
Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos (Semántico).	66.7	48.9	67.7	54.8	-10.8	5.8	-10.4	-3.8	-4.8
Identifica información de la estructura explícita del texto (Sintáctico).	44.4	69.4	47.1	55.6	3.6	-12.0	-1.9	-6.2	-4.1
Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).	42.9	69.4	35.3	41.5	2.0	-19.5	-1.1	2.5	-4.0
Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).	38.9	47.2	52.9	53.7	11.1	3.2	-14.1	-7.2	-1.7

Nota: Tomado del informe “Siempre día E”, resultados de las pruebas SABER 3°, 5° y 9° del área de lenguaje a nivel nacional de los últimos cuatro años, donde se da un análisis porcentual, histórico y comparativo con los resultados a nivel nacional y departamental (ETC).

Tabla 7. Resultados por aprendizaje, grado 9° comparativo ETC

Aprendizajes	% de respuestas incorrectas				Diferencia con la ETC				Media
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017	
Reconoce información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).		50.0	52.9	55.6		-2.4	-19.2	-7.7	-9.8
Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto (Semántico).	58.3	63.0	50.7	60.9	0.0	-2.3	-8.8	-8.7	-5.0
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).	52.8	55.6	47.1	61.5	3.7	2.9	-11.8	-13.3	-4.6
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).	51.9	51.9	47.1	55.9	-4.0	-3.4	-6.8	-2.2	-4.1
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	54.3	42.2	40.4	52.1	-5.6	7.1	-10.3	-5.9	-3.7
Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos (Semántico).	66.7	48.9	67.7	54.8	-8.0	7.5	-9.2	-1.2	-2.7
Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).	42.9	69.4	35.3	41.5	6.0	-16.5	0.3	5.3	-1.2
Identifica información de la estructura explícita del texto (Sintáctico).	44.4	69.4	47.1	55.6	7.3	-8.6	2.0	-2.9	-0.6
Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).	38.9	47.2	52.9	53.7	14.1	5.5	-12.0	-5.0	0.7

Nota: Tomado del informe “Siempre día E”, resultados de las pruebas SABER 3°, 5° y 9° del área de lenguaje a nivel nacional de los últimos cuatro años, donde se da un análisis porcentual, histórico y comparativo con los resultados a nivel nacional y departamental (ETC).

Así las cosas, es posible establecer que a los estudiantes de la institución José Celestino Mutis les cuesta menos identificar y evaluar aspectos relativos a la estructura y organización (sintáctico) de los textos, que comprender, reconocer y apreciar elementos relacionados con el significado, establecer relaciones entre contenidos y evaluar el para qué de lo escrito en el contexto de una situación comunicativa específica (semántico y pragmático). Para lo primero

puede ser más útil una comprensión lectora en el nivel literal mientras que para lo segundo se requiere una capacidad de lectura inferencial y crítica.

Para estos estudiantes el ejercicio de la lectura se ha centrado en la decodificación de los textos propuestos, sin ahondar en el mensaje que puede llegar a comunicar dicho texto por lo cual no se han desarrollado las habilidades de comprensión que permitan ir más allá de lo que está a la vista. Esto corresponde al nivel literal de lectura, aquel cuya semiótica es denotativa dado que a una determinada expresión correspondería un determinado contenido y no otro (MEN, 1998). En otras palabras a lo que, en el texto, está dicho de manera evidente o explícita.

El nudo de la cuestión es entonces, que la mayor dificultad de los estudiantes (de acuerdo a las evaluaciones internas y lo observado en la práctica docente) es reconocer y recuperar adecuadamente los elementos implícitos de un texto, o sea, lo que no es manifiestamente dicho. El Ministerio de Educación Nacional, en su serie de Lineamientos Curriculares para el Área de Lengua Castellana, señaló que “todo lector, conscientemente o no, muestrea, predice e infiere; la diferencia está en la calidad con que se usan estas estrategias, las cuales dependen del conocimiento previo que el lector posee de los temas que lee” (MEN, 1998, p. 48).

Por ello, más allá de lo que estos datos indican, es conveniente analizar algunas implicaciones del escenario descrito. Una pobre comprensión lectora implica una desventaja competitiva futura para los estudiantes en cuanto al desempeño laboral. Quien no comprende lo que lee, no desarrolla la capacidad crítica y analítica que requieren las distintas profesiones. En consecuencia, la capacidad del estudiante para asumir una lectura y una postura crítica, a partir de la cual puedan juzgar y emitir juicios de valor, es escasa, afectando otros procesos cognoscitivos como el análisis y resolución de problemas y la toma de decisiones.

Partiendo de esto, la comprensión de lectura es el centro de la investigación al buscar el mejoramiento de esta habilidad, con el fin de contribuir a que los estudiantes se conviertan en buenos lectores. Con ello, es posible impactar positivamente el desempeño de los estudiantes comunicativo en el aula de clase ya que si los estudiantes pueden comprender a nivel inferencial dando cuenta de la intención del texto, puede contribuir no solo a que puedan tener un rendimiento académico óptimo en la comprensión de la lectura propuestas para el área del español sino también en las lecturas que se presentan en las demás asignaturas. Ello no solo les beneficiará en el ámbito escolar inmediato sino también en las situaciones académicas y laborales que puedan presentarse a futuro.

Lo anterior, por destacar algunas de las implicaciones que hacen necesaria la implementación de estrategias dinamizadoras que permitan cambiar los resultados que hasta el momento se vienen obteniendo por parte de los estudiantes de la Institución Educativa en mención, frente a sus procesos de comprensión textual.

Finalmente, y con el ánimo de generar hábitos de lectura comprensiva, de replantear las estrategias aplicadas en el contexto educativo y de conseguir mejorar los niveles de inferencia durante los procesos de lectura de los estudiantes, surge el interrogante: **¿Cómo una secuencia didáctica basada en textos narrativos mejora el nivel de lectura inferencial en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa José Celestino Mutis, sede Pedro Vicente Abadía del corregimiento de Guabas, municipio de Guacarí, en el año 2019?**

2. Justificación

Los procesos comunicativos (la lectura, la escritura, el habla y la escucha) otorgan al sujeto la posibilidad de expresar lo que piensa, siente y desea; además, desarrolla su pensamiento lógico-verbal sin el cual es imposible transformarse y transformar su contexto cultural y social de manera significativa. Para una población con barreras en el acceso a oportunidades de trabajo y educación, la precariedad en los procesos comunicativos (en particular, la lectura) limita aún más sus posibilidades de desarrollo cognoscitivo y social-cultural.

Los pobres resultados mostrados por los estudiantes de la Institución Educativa José Celestino Mutis de Guacarí (Valle del Cauca) evidencian la urgencia de indagar, no sólo por las raíces de la problemática, sino sobre todo por la construcción de alternativas que desde el aula permitan plantear estrategias didácticas alternativas que desarrollen el nivel inferencial de lectura de los estudiantes de grado 7°. En la búsqueda de soluciones para mejorar la comprensión de lectura en la institución educativa, es necesario trascender la descodificación y el nivel literal de comprensión, para generar propuestas pedagógicas que permitan avanzar en el desarrollo de los procesos inferenciales.

Con ello, se espera mejorar los niveles de lectura inferencial en todos los estudiantes a partir de la intervención pedagógica y didáctica recordando que la capacidad inferencial hace parte de la comprensión y pertenece a un nivel alto de macrohabilidades (Cassany, Luna y Sanz, 2003) que se requieren al leer, especialmente en aquellos textos donde la identificación del contenido implícito es primordial. Lo anterior implica modificar la metodología de trabajo en el aula, para hacerla más pertinente. Por ello, la creación e implementación de la secuencia didáctica “*Disfrutando, conociendo, y soñando a través de la Lectura*” busca la configuración de

espacios pedagógico-didácticos que se ajusten a las características de los estudiantes, a su nivel de lectura y al tipo de texto que mejor pueda favorecer su aprendizaje.

De esta manera, se pretende favorecer el acercamiento a la lectura de una manera innovadora, que fomente la participación activa del estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje y como un lector en formación que mejora sus habilidades lectoras alentado por la mediación docente. Adicionalmente, desde el interés docente este trabajo constituye una oportunidad para aportar en la construcción de conocimiento en el campo didáctica de lenguaje y las mediaciones didácticas para el mejoramiento de la comprensión lectora

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Determinar cómo una secuencia didáctica basada en textos narrativos mejora el nivel de lectura inferencial en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa José Celestino Mutis, sede Pedro Vicente Abadía del corregimiento de Guabas municipio de Guacarí, en el año 2019.

3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar el nivel de lectura inferencial en los estudiantes.
- Implementar el diseño de una secuencia didáctica basada en textos narrativos para fortalecer el nivel de lectura inferencial en los estudiantes.
- Evaluar los aprendizajes construidos por los estudiantes con la implementación de la secuencia didáctica.

4. Marco teórico

Para abordar el problema planteado, el andamiaje teórico de referencia se ha estructurado alrededor de tres grandes conceptos o categorías: la didáctica, el texto narrativo y los niveles de lectura. Con la didáctica se introducen las cuestiones básicas sobre la enseñanza, la didáctica del lenguaje y de la lectura. La segunda categoría, el texto narrativo, describe en primera instancia el modo en el que se entiende el texto en general y luego, se refiere a las características específicas del texto narrativo. Por último, se relacionan los niveles de lectura con los procesos cognitivos fundamentales a la hora de manipular la información del texto y procesarla para darle significado, explicando los niveles de comprensión propuestos por el MEN (1998) y ahondando en el nivel inferencial, en concordancia con los intereses del estudio.

4. 1 Didáctica

La consideración de la didáctica como el primer elemento del marco teórico se relaciona con el hecho de que desde el problema de investigación planteado se interroga por la posibilidad de movilizar en los estudiantes una competencia, la comprensión lectora inferencial, mediante un cambio intencional en la metodología con la que ordinariamente se trabaja en clase y que se materializa en una secuencia didáctica (SD). Esta primera sección pretende demarcar los elementos teóricos en los que se basa la manera en la que se asume la didáctica, como campo aplicado general y la didáctica del lenguaje, como área específica.

El primer elemento que debe señalarse es que se trata un campo amplio, construido a partir de múltiples disciplinas y con definiciones muy diversas cuyo punto de convergencia en su carácter aplicado. Rincón (2006) plantea que es posible trazar un espectro de definiciones que se

mueven desde relacionar la didáctica como una teoría o discurso disciplinar vinculada a una praxis hasta identificarla sólo con la práctica, con los modos de hacer la enseñanza, o únicamente con la metodología puesta en práctica.

Como ciencia pedagógica aplicada, la didáctica se enfoca en la solución de problemas relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje (Medina y Salvador, 2009), ofreciendo al docente elementos para observar, analizar, planear y evaluar su enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Así, se puede observar la relación entre el docente y el contenido de la enseñanza y la construcción de saberes teniendo en cuenta los factores que inciden en este proceso. En palabras de Medina y Salvador (2009)

La Didáctica es una disciplina caracterizada por su finalidad formativa y la aportación de los modelos, enfoques y valores intelectuales más adecuados para organizar las decisiones educativas y hacer avanzar el pensamiento, base de la instrucción y el desarrollo reflexivo del saber cultural y artístico. (p.5)

Concebir la formación como resultado de la enseñanza y el aprendizaje implica considerar que aunque estos procesos tienen una relación bidireccional y recíproca, son independientes ya que el aprendizaje es personal (se aprende movido por el interés y el esfuerzo) y la enseñanza depende de varios aspectos como el entorno, las metodologías utilizadas, los modelos pedagógicos, los recursos y las necesidades de quien aprende.

4. 1. 1 Didáctica del lenguaje

Considerando que la noción de didáctica trasciende los procesos de enseñanza, su concepción implica pensarse el lugar del maestro, del estudiante, la relación pedagógica y la formación (Rincón, 2006). Para ello, la didáctica de la lengua, como todas las didácticas, se nutre

de distintos campos del saber, es decir, su naturaleza es interdisciplinar. Sin embargo, reconocer esta concurrencia de saberes científicos no implica confundirla con alguno de ellos, ni tampoco, verla como la suma de las aportaciones de estos campos (Camps y Millian, 1990; citados por Rincón, 2006).

Pensar sobre la didáctica del lenguaje requiere:

Asumirla como un campo de saber en construcción (a pesar de los desarrollos cada vez más numerosos), con un objeto propio: la reflexión, comprensión y proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua: Qué se enseña, cómo se enseña y por qué se enseña como se enseña; con un cuerpo conceptual y retos de investigación también propios. (Rincón, 2006, p. 3)

Para Camps (2004) ese objeto de estudio propio se relaciona con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza. En consecuencia, bajo la perspectiva de esta autora, el propósito de la didáctica de la lengua no es sólo descriptivo sino también propositivo, ya que “sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos” (Camps, 2004, p. 12). La didáctica del lenguaje posee entonces, una doble dimensión: por una parte, la comprensión y explicación de las prácticas de enseñanza de la lengua y, por otra, la generación de criterios y alternativas para orientar dichas prácticas (Rincón, 2006).

Igualmente, como dice Camps (2004), refiriéndose a la relación entre las disciplinas que aportan al desarrollo de la didáctica de la lengua, ésta “no es unidireccional, sino que las prácticas escolares y las formas de apropiación del conocimiento verbal a través de estas prácticas pueden influir tanto en los estudios lingüísticos como en las mismas prácticas sociales” (p.9). Como campo de saber, produce saberes para intentar resolver los problemas derivados de

la comunicación del conocimiento, para lo que requiere disponer de una serie de conceptos. Esto da pie para justificar el hecho de que el desarrollo de las capacidades y la formación de los estudiantes en cuanto al lenguaje, fortalecen su inteligencia y sus relaciones sociales, procurando la reflexión y la construcción de su propio conocimiento.

Ahora bien, el desarrollo de las competencias vinculadas al lenguaje se da en dos grandes ejes: la lectura y la escritura. Por ello, es preciso especificar cómo la didáctica se ha ocupado de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, especialmente por tratarse de procesos que se requieren en todas las áreas del conocimiento, siendo una herramienta fundamental para la comprensión, interpretación, acción y evaluación.

4. 1. 1. 1 Didáctica de la lectura

Esta subcategoría hace alusión al desarrollo de estrategias didácticas y la forma como son utilizadas por el docente para la ejecución de actividades que fortalezcan el proceso lector en los estudiantes y sus actitudes frente a su desarrollo cognitivo. Según Rincón (2012) la fundamentación didáctica de la lectura (y de la escritura) es necesaria para “aprovechar las situaciones de comprensión y producción textual contextualizadas en las que se presenta el uso de una variedad de textos escritos” (p. 58).

La pretensión de esta didáctica es que, al mismo tiempo que se trabaja sobre el contenido que hay en los textos, se tengan en cuenta las imposiciones contextuales del discurso escrito, tales como las *estrategias* que permiten lograr los propósitos comunicativos que los originan, la *tipología textual* válida para cumplir esa necesidad comunicativa, la *forma* como habitualmente se organizan los textos como el que se necesita comprender o producir... es decir, abordar en el aula las prácticas de lectura y escritura con toda la

complejidad que las acompaña en los procesos comunicativos, aprovechando las situaciones significativas, auténticas, que el proyecto desencadena. (Rincón, 2012, p. 58)

La fundamentación didáctica de la lectura implica entonces, la selección cuidadosa de los contenidos que se van a enseñar, su secuenciación y organización (cuándo se van a enseñar, cómo se presentarán, en qué orden), y además, está definida por las necesidades comunicativas reales que surgen en la práctica pedagógica.

En cuanto a la selección de los contenidos, Solé (2006) afirma que estos no pueden limitarse a los contenidos factuales y conceptuales, o a los procedimientos específicos ligados a un ámbito concreto, sino que deben englobar las estrategias de planificación y control que aseguran el aprendizaje en los expertos. En el caso de la comprensión lectora, deben enseñarse los procedimientos estratégicos que pueden capacitar a los alumnos para leer de forma autónoma y productiva, es decir, utilizando la lectura para aprender y controlar que ese aprendizaje se realiza.

Para ello, las estrategias propuestas por el maestro deben permitir al estudiante “la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación [...], facilitar la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee” (p. 7) y sobre todo, lograr que el estudiante aprenda. Solé (2006, p. 8) siguiendo los planteamientos de Palincsar y Brown (1984) precisa que las estrategias de enseñanza deben conducir a activar las operaciones cognitivas conducentes a:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate.
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial en función de los propósitos.

4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el “sentido común”.
5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la auto-interrogación.
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

Si se considera que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, su enseñanza no puede ser tratada como una mera instrucción de técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es la capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad hallar soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora deba primar la construcción y uso, por parte de los alumnos, de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiple y variada. Si al abordar estos contenidos, se asegura un aprendizaje significativo y se logran dichas transferencias, estaremos contribuyendo al desarrollo integral de los(as) niños (as), más allá de fomentar su competencia como lectores.

4. 2 El texto narrativo

Habiendo precisado algunos elementos sobre la didáctica de la lectura, es conveniente describir con mayor detalle sobre aquello que se lee, es decir, el texto. Para ello, en el presente apartado se exponen las consideraciones teóricas con las cuales se aborda el concepto de texto y que servirán de introducción para hablar del texto narrativo como tipología textual.

En términos generales, un texto puede ser entendido como la unidad lingüística básica, con elementos tanto sintácticos como semánticos. En una revisión del concepto, Bernárdez (1982) subraya tres cualidades fundamentales del texto: a) tiene una finalidad comunicativa; b) es pragmático, al producirse en una situación concreta dentro de la cual, adquiere sentido y c) está estructurado bajo unas reglas que garantizan el significado y éxito de la comunicación (Citado en Cassany et al., 2003). Para Lotman (1993) el texto como unidad finita, estructurada, codificada y abierta cumple dos funciones en el sistema cultural: la transmisión adecuada de los significados y la generación de nuevos sentidos. Al transmitir significados y originar sentidos, no sólo los narrativos pueden considerarse textos, también una obra musical, una pintura o creaciones similares. En otras palabras, un texto es todo aquello que puede leerse bajo ciertos códigos y reglas.

Ahora bien, dentro de los textos escritos es posible distinguir diferentes tipologías. Una tipología textual o “superestructura” como lo llamó Van Dijk (1978), opera como una especie de esquema o estructura formal a la que se adapta el discurso escrito independiente de su contenido (Solé, 1998). Adam (1985, citado por Solé, 1998) clasificó los textos escritos en *narrativos*, cuando presuponen un desarrollo cronológico de acontecimientos y su propósito es explicar la ocurrencia de sucesos; en *descriptivos* cuando se interesan en describir un fenómeno u objeto; en *expositivos* cuando su finalidad es explicar y analizar conceptos, en *instructivos* cuando su naturaleza es prescribir al lector o inducir su acción, *conversacionales* cuando refieren el diálogo entre dos o más partes, o en *predictivos* cuando se ocupan de anticipar las posibilidades de que ocurra una situación.

La tipología de Werlich (citado por Cassany, et al., 2003) distingue 5 tipos de texto que se caracterizan tanto por factores contextuales (tema, propósito, relación emisor-receptor, etc.)

como textuales (opciones lingüísticas, verbos, etc.) tal como se describe en la tabla 8. Estos cinco tipos incluyen todas las manifestaciones verbales; sin embargo, hay que considerar que no existen formas puras y un mismo texto puede incluir tipos distintos; por ejemplo, un cuento contiene descripción y narración, o una argumentación puede ser a la vez una narración testimonial de hechos. En estos casos el autor propone crear subtipos mixtos de texto: descripción-narración, argumentación-narración. (Cassany, et al., 2003, p. 335-336)

Tabla 8. *Tipología textual de Werlich*

Tipo textual	Tema	Lengua
Descripción	hechos en el espacio	Adverbios de lugar verbos imperfectivos
Narración	Hechos o conceptos en el tiempo	adverbios de tiempo verbos perfectivos
Exposición	Análisis o síntesis de ideas o conceptos	ser + predicado nominal tener + compl. nominal
Argumentación	ideas y manifestaciones del hablante	ser + negación + adjetivo imperativo
Instrucción	comportamiento futuro del emisor o el receptor	imperativo

Identificar la tipología textual es relevante en varios sentidos. El primero de ellos tiene que ver con las expectativas que el lector se hace frente a un texto. No es lo mismo enfrentarse a un manual de procedimientos (texto instructivo) que a una novela (texto narrativo). Mientras los textos expositivos permiten al lector informarse sobre un tema en particular, el lector de un texto narrativo espera que una historia le sea contada. En esa dirección, un segundo motivo para considerar la tipología de texto es que al reconocer esa superestructura textual, el lector se plantea un esquema interpretativo particular que favorece su acercamiento y comprensión (Solé, 1998).

Dentro esta variedad de textos que pueden encontrarse, en la presente investigación se trabajó con textos de corte narrativo. De acuerdo a Cassany et al. (2003) los textos narrativos son textos en prosa en los que generalmente se narran unos hechos, realizados por unos agentes o personajes en una situación o contexto determinados. Algunos de los elementos importantes en los textos narrativos son: la ordenación temporal de los hechos, el punto de vista del narrador, la trama o el clímax (Cassany, et al. 2003).

Para Van Dijk (1978) los textos narrativos son formas básicas primarias de la comunicación textual y hacen referencia, por un lado, a los relatos que se producen en la interacción cotidiana: narramos lo que nos pasó (a nosotros o a otros) recientemente o hace algún tiempo. En segundo lugar, están los textos narrativos que apuntan a otros tipos de contexto, como los mitos, cuentos populares, sagas, leyendas, etc.; y en tercer lugar, las narraciones más complejas que generalmente se circunscriben al concepto de literatura, tales como cuentos, novelas, etc.

Dentro de esta perspectiva teórica, las superestructuras narrativas suelen conjugar y mezclar los siguientes componentes o características (Van Dijk, 1978):

- a) Una o varias acciones con el poder de suscitar el interés del interlocutor.
- b) Al menos una complicación contenida en una secuencia de acciones.
- c) Una resolución o reacción (positiva o negativa) ante el suceso, que diluye la complicación.
- d) El suceso, como núcleo del texto narrativo es el conjunto de la complicación más la resolución.
- e) Un marco, que se define a partir de las circunstancias en las que tiene lugar uno o varios sucesos.

- f) El marco y el suceso, juntos, forman un episodio.
- g) La trama o serie de episodios.
- h) La evaluación que corresponde a la reacción mental, opinión o valoración del narrador y se diferencia totalmente de la trama.
- l) El anuncio y el epílogo, que son de carácter pragmático y dan una conclusión práctica al texto.

Los textos narrativos suelen ser conocidos por los niños a edades tempranas, lo que favorece que estén familiarizados con su estructura. Además, de acuerdo a Bruner (1997) son textos que favorecen el desarrollo cognitivo porque recrean experiencias, concuerdan con los funcionamientos metafóricos del pensamiento infantil y movilizan la capacidad de asombro en el lector, tanto por las situaciones que plantean como por el uso de formas de discurso que obliga a hacerse preguntas para comprender lo contado.

Según este autor, gracias a la narrativa, los seres humanos podemos configurar la experiencia cotidiana como un entramado que posee significado y dirección. En ese sentido, sostiene que la narración, concebida como una forma de pensar, de dotar de significado la experiencia, como estructura para organizar nuestro conocimiento y como un vehículo en el proceso de la educación, debe ser desarrollada en las personas tanto en la sociedad como en el ámbito escolar (Bruner, 1997).

En lo anterior se destaca la relevancia de leer narraciones (especialmente aquellas referidas a ficción) para potenciar las capacidades de comprensión, imaginación e interpretación del lenguaje. En el contexto escolar, la lectura de textos narrativos contribuyen también a mejorar la habilidad para pensar, para encontrar significados y comprender diversas maneras de relacionar la información, con lo que se desarrollan las habilidades cognitivas a la vez que se

promueve el interés por la lectura en general. Todo ello puede englobarse en el concepto de comprensión lectora, un proceso que implica la interrelación entre el lector y el texto en un contexto determinado y que se da en varios niveles, como se describe a continuación.

4.3 Niveles de comprensión lectora

La lectura es un proceso interactivo de comprensión y análisis que depende de diferentes factores que permiten el rápido desarrollo de la misma y del pensamiento. Desde una perspectiva interactiva se asume que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito y en el cual intervienen tanto el lector con sus conocimientos previos como el texto con su forma y contenido, como el lector (Solé, 2006, p. 17). El MEN (1998) en sus lineamientos curriculares para el área de lengua castellana, ha planteado que frente a un texto, el lector puede recuperar información de modos diferentes. Uno es extraer la información más evidente, útil para identificar elementos básicos que responderían a preguntas como: ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿quién?, ¿de qué manera?, ¿con quién?, etc. Otro tiene que ver con aquellos elementos textuales que exigen al lector profundizar un poco y desentrañar significados que no sería fácil descubrir solo leyendo las palabras al pie de la letra, porque tienen intenciones que es necesario identificar. De esta manera, para el abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, se establecen tres niveles de comprensión lectora (MEN, 1998), a saber:

- La lectura literal: Este es un nivel de lectura inicial que hace decodificación básica de la información. Una vez se hace este tipo de recuperación de información, se pasa a otras formas de interpretación que exigen desplegar presaberes y hasta hipótesis y valoraciones.

- La lectura inferencial: Este es un nivel de lectura que exige hacer hipótesis y desentrañar intenciones en los textos, más allá de lo que las palabras expresan. Aquí se hacen deducciones y se interpreta haciendo uso de varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes.
- La lectura crítica intertextual: Este es un nivel de valoración que exige tomar posición crítica y poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos.

Cuando la lectura es comprensiva se valora el contenido tanto explícito como implícito, se ve cuál es la intención del texto, se advierte que los textos no son neutros, que tienen una intención y eso puede evidenciarse al interpretar los significados inmersos en el texto.

Una lectura comprensiva debe derivar hacia una lectura crítica, reflexiva, epistémica que realmente permita que esa información cuestione y de alguna medida transforme los conocimientos previos del lector. Es una lectura que permite integrar la información de diferentes textos, ver que esos textos pueden presentar la misma información desde perspectivas diversas, pensar qué es lo que hay debajo, qué es lo que hay detrás y que lo puedan argumentar, permitiendo manejar perspectivas distintas sobre un mismo hecho y contrastar con el propio conocimiento o saber. En ese sentido, en el presente trabajo de investigación el interés estará centrado en el nivel inferencial de lectura, el cual implica ir más allá de los elementos literales del texto.

4. 3. 1 La comprensión lectora de nivel inferencial

La comprensión literal, la inferencial y la crítica intertextual son ‘niveles’ de la lectura por los que un lector puede pasar, de manera indistinta, a medida que recorre un texto. No hay necesariamente una gradación en ellas; una no es mejor que otra porque cumplen funciones

diferentes (MEN, 1998). La guía niveles de lectura del MEN conceptualiza el nivel de lectura inferencial como “un nivel de lectura que exige hacer hipótesis y desentrañar intenciones en los textos, más allá de lo que las palabras expresan” (MEN, s.f., p. 2). En otras palabras, requiere que el lector no sólo interprete el sentido literal del texto que alude a su contenido explícito sino que también reconozca e interprete los elementos explícitos del mismo. En esa vía, el lector hace deducciones e interpreta haciendo uso de varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes. (MEN, s.f.)

Para la comprensión inferencial son importantes tanto los conocimientos previos del lector, como las características del texto. El lector hace inferencias cuando logra establecer relaciones entre los significados, lo que conduce a formas dinámicas del pensamiento: a la construcción de relaciones de implicación, de causación y de temporalización..., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto (Jurado, Bustamante y Pérez, 1998).

Ripoll (2015) por su parte, ha explicado que existen diferentes tipos de inferencias las cuales deben tenerse en cuenta al diseñar las estrategias de enseñanza con las que se pretende desarrollar en los niños y adolescentes, la destreza para realizar inferencias. En ese sentido, ha propuesto la siguiente clasificación de las inferencias (Ripoll, 2015, p. 111-116).

Inferencias de tipo I (Léxicas)

Responden a preguntas como “¿a qué (o a quién) se refiere?”, “¿de qué (de quién) habla el texto cuando dice...?”. Tres tipos de funciones: Dar cohesión al texto relacionando referencias y referentes; solucionar ambigüedades; aventurar el significado de palabras y expresiones desconocidas. Para construir estas inferencias, el lector necesita conocimientos sintácticos, como

el uso de los pronombres o las funciones de los términos de la oración y léxicos, como el significado de las palabras o palabras sinónimas.

Inferencias de tipo II (Explicativas)

Responden a preguntas como “¿por qué?” o “¿qué relación hay entre... y...?”. En este caso, su función es dar coherencia al texto estableciendo relaciones causa-efecto que no están explícitas en él. Para la construcción de estas inferencias el lector necesita diversos tipos de conocimientos: conocimientos sobre las relaciones causa-efecto básicas y el funcionamiento de las cosas, conocimientos sobre el pensamiento y el comportamiento de las personas y conocimientos sobre el tema del texto.

Inferencias de tipo III (Predictivas)

En este caso las preguntas son del tipo “¿qué sucederá?”, “¿qué se puede predecir sabiendo que...?” o “¿para qué?”. La función principal de las inferencias de tipo III es hacer hipótesis sobre los sucesos del texto, por ejemplo, las consecuencias de lo que narra o describe el texto en el mundo físico o en los estados mentales de los personajes. El lector necesita conocimientos generales y sobre el tema del texto. Pero una característica de las inferencias de tipo III es que pueden ser infinitas.

Inferencias de tipo IV (Lógicas- Informativas)

Este tipo de inferencias es el más vago de todos y responde a preguntas como “¿cuándo?”, “¿dónde?”, “¿cómo?”, “¿con qué?”, “¿de qué color?” y muchas otras de ese tipo. Se

podrían englobar en una pregunta general que sería “¿qué más se puede decir sobre esto?”. El lector requiere los conocimientos generales y los conocimientos concretos sobre el tema del texto pueden suscitar infinidad de inferencias de este tipo. Estas inferencias serán más creíbles si el lector también cuenta con conocimientos sobre el género literario del texto y sobre el autor y su contexto.

Inferencias de tipo V (Pragmáticas o temáticas)

Las inferencias de tipo V responden a preguntas como “¿qué me están contando aquí?” o “¿qué quiere decir todo esto?”. No se trata de preguntas relacionadas con un elemento concreto del texto, como una palabra o una estructura desconocida, sino de preguntas que consideran el texto en su conjunto o una parte amplia de él. Las inferencias de tipo V plantean el tema del texto cuando no está explícito. Para formar estas inferencias, es necesario contar con conocimientos sobre el mundo y sobre el tema del texto, pero también es útil tener conocimientos sobre el autor, su contexto y sus intenciones y sobre los géneros narrativos y sus convenciones.

5. Metodología

En este capítulo se expone el proceso seguido para la recolección de datos y análisis de los mismos. Primero, se describe el tipo de investigación y la configuración didáctica que asumió el trabajo de aula. Después se encuentra el contexto en el que la experiencia de aula tuvo lugar. En un tercer momento se describe la manera en que se seleccionó la muestra. En último lugar se detallan las fuentes de recolección de datos y las categorías de análisis que guiaron la investigación de la propuesta de aula.

5.1 Sistematización como investigación

El presente proyecto tiene un enfoque metodológico desde la investigación cualitativa de carácter interpretativa, teniendo como referente que:

Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicada La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricas, imágenes, sonidos, que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (Rodríguez, 1996)

Este enfoque permite dar un valor agregado a la investigación, en términos de amplitud y profundidad, buscando trascender de la descripción en el aula para interpretar los datos conseguidos en la experiencia.

Adicionalmente, se considera interpretativa en tanto pretende recoger información detallada sobre las dimensiones o características de un fenómeno, en este caso sobre la comprensión lectora en un nivel inferencial. De esta forma, se pueden describir y analizar las razones que se presentan en los estudiantes al momento de leer, favoreciendo los procesos reflexivos sobre el propio aprendizaje y refiriéndose al estudio del quehacer cotidiano del aula de clase, teniendo como objetivo construir conocimiento a partir de la comprensión y resolución de problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad).

En este caso, se realiza con el propósito de crear un perfil lector- inferencial en los educandos de la institución. Para llevar a cabo dicha metodología se deben tener en cuenta supuestos como:

- La dificultad en la competencia lectora de los educandos de grado 7º, la cual se mejora a través de la construcción de un perfil lector-inferencial.
- Las estrategias metodológicas utilizadas tienen poca incidencia en el gusto que tienen los estudiantes por la lectura.

Dentro del paradigma cualitativo interpretativo, se propuso la sistematización como enfoque investigativo. Este enfoque se basa en la idea de que la práctica docente es una fuente de conocimiento valiosa que favorece la implementación de innovaciones en los modos de enseñar (Roa et al. 2013). En tal sentido, el diseño metodológico propuesto posibilita planear, registrar, analizar y sistematizar las prácticas docentes implementadas en el aula y a partir de ello, producir saber y construir condiciones para su transformación, por lo cual este enfoque permite trascender el carácter descriptivo de la investigación.

El papel del maestro en la sistematización como investigación es fundamentalmente reflexivo, el docente diseña, registra, analiza e interpreta su propia práctica desde la multicausalidad, dialogando con otros docentes y finalmente realizando un ejercicio escritural. Esta escritura se da en tres momentos: el primero, en el que el docente escribe para sí mismo cuando registra lo que va sucediendo durante la SD, el segundo, que le implica tomar distancia para asumir una posición crítica sobre lo ocurrido en el aula durante la implementación y finalmente, un tercer momento en el que escribe para dar a conocer a otros la experiencia sistematizada (Roa et al. 2013).

5.2. Secuencia didáctica

Para diseñar la intervención en el aula se seleccionó la SD con una estrategia que logra hacer los procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos, considerando que cuando se diseña y se ejecuta, se tienen en cuenta los criterios de selección, organización y despliegue de contenidos, en aras de una mejor práctica de la enseñanza.

De acuerdo a la conceptualización de Pérez (2005) la SD es entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje. Se puede decir que la SD es un modo de planeamiento estratégico enmarcado en la planificación anual, siendo esta un ejercicio de imaginación y de toma de decisiones donde los saberes disciplinares son pensados en contexto, gestión y evaluación, convirtiéndose en tareas fundamentales para el proceso de enseñanza.

Para que en una secuencia didáctica se obtengan los resultados esperados, se deben favorecer los saberes y el desarrollo de habilidades, por medio de prácticas pedagógicas donde la participación de los estudiantes y el docente, como orientador de procesos, favorezcan la

producción y apropiación del conocimiento. Anna Camps (1995, p.3) refiere que la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) definida por las siguientes características:

1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado periodo de tiempo más o menos largo, según convenga.
2. La producción del texto se base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le da sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
3. Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de “foco” de la actividad. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos del aprendizaje.
4. El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases:
 - a. La preparación es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción. Tienen lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. cuyo luego los alumnos puedan realizarlas de forma autónoma.
 - b. La fase de producción puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc.: se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración, etc. Durante la

tarea, los estudiantes pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible.

- c. La evaluación debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado el trabajo. Es por lo tanto una evaluación formativa.

Las tres fases pueden interrelacionarse. Se pueden dar fases de evaluación, por ejemplo, que lleven a la necesidad de intensificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información, aportaciones nuevas, etc.

5. En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre oral y escrito y entre lectura y escritura. La interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas las fases. La lectura y el análisis de textos juegan distintas funciones, una de las cuales es ofrecer «modelos» textuales que sirvan de punto de referencia.

Así, una SD debe concretar unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje planeados por el docente, y vincula unos saberes y saberes-hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido. La secuencia didáctica está constituida por una sucesión de acciones e interacciones, debe ser posible evidenciar el criterio de asignación de complejidad entre las actividades a medida que transcurre su desarrollo (Camps, 1995).

5.3 Contexto de la investigación

La institución educativa en la que se llevó a cabo la investigación es la José Celestino Mutis, sede Pedro Vicente Abadía, un establecimiento educativo de carácter oficial, con

modalidad agroindustrial que está ubicado en zona rural. Alberga 360 estudiantes entre grados transición a undécimo. Se encuentra ubicado en el Corregimiento de Guabas, ubicado a unos 5 Km de la cabecera municipal de Guacarí, departamento del Valle del Cauca. Su servicio educativo se orienta al fortalecimiento de las competencias académicas, laborales, ambientales, tecnológicas y ciudadanas a través de la implementación del modelo pedagógico dialogante interestructurante en básica y media.

En dicho establecimiento educativo, la población estudiantil proviene en su gran mayoría de familias de escasos ingresos económicos que obtienen su sustento económico de actividades relacionadas con la producción alimentaria en fincas cercanas, las labores domésticas a domicilio o la pesca ocasional. Pocas familias dependen de un empleo formal fijo o de una pensión. En cuanto a la conformación de las familias es muy diversa siendo lo más frecuente, encontrar familias uniparentales, extensas y reconstruidas. Respecto al nivel de escolaridad de las familias, en la mayoría de los casos se observa que ha culminado sólo la básica primaria.

5.4 Sujetos de la investigación y muestra

El estudio fue desarrollado con 30 estudiantes de grado séptimo, 14 varones y 16 mujeres, con edades comprendidas entre 12 y 16 años. La SD se aplicó a todo el grupo, pero para el análisis cualitativo se profundizó en el caso de 6 estudiantes seleccionados de acuerdo a los niveles de desempeño que contempla el sistema de evaluación institucional (alto, básico y bajo). Para determinar este nivel de desempeño se aplicó una prueba de entrada (Ver Anexo A) y con los resultados, se escogieron 2 estudiantes por cada nivel.

5.5 Fuentes e instrumentos de recolección de datos

Para obtener la información relevante para este estudio, se tuvieron en cuenta seis fases, las cuales se describen a continuación haciendo explícito su propósito dentro del diseño investigativo. Los formatos utilizados para cada una, fueron adaptados con base en la propuesta de Roa et al. (2013).

I. Identificar la necesidad de aula, discusión con los compañeros y director de tesis sobre su pertinencia, primera propuesta de intervención. La información recolectada en este primer paso se organizó el Formato 1 (Ver Anexo B), detallando la problemática a abordar y los objetivos de la SD. La Figura 7 muestra un extracto del formato de diseño de los momentos.

Figura 7. Diseño general de las secuencias didácticas (Formato 1)

TÍTULO	“Disfrutando, conociendo y soñando a través de la lectura”
PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA	
Lectura inferencial	
POBLACIÓN	
El grado séptimo de básica secundaria está conformado por 30 estudiantes, 14 varones y 16 mujeres con edades comprendidas entre 12 y 16 años, de ambos sexos; pertenecen a la Institución Educativa José Celestino Mutis, sede Pedro Vicente Abadía, un establecimiento educativo de modalidad agroindustrial que está ubicado en ...	
PROBLEMÁTICA	
Una revisión de los resultados en pruebas que evalúan competencia lectora muestran que una de las mayores dificultades se relaciona con la identificación y la evaluación de la información implícita de la situación comunicativa, es decir con los procesos inferenciales...	
OBJETIVOS	
General: Mejorar la comprensión lectora de nivel inferencial en los estudiantes de ... Específicos: Evaluar información implícita en el contenido del texto. Elaborar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones...	
REFERENTES CONCEPTUALES	
Dentro del campo de la didáctica de la lengua se tomará como referente a Rincón (2006), quien plantea que .. En cuanto a la didáctica de la lectura, se toma como referente a Solé (1998) quien plantea que, en el caso de la comprensión lectora, Adicionalmente, se retoma a Ripoll (2015) ...	
MOMENTOS DE LA SD	
Momento #1 Presentación de la secuencia didáctica y producto final. Averiguación sobre diferentes tipos de texto, realización de prueba diagnóstica. (3 sesiones) Momento #2 Indagar saberes previos y familiarización con preguntas inferenciales... Momento #3 ...	

II. Diseñar la secuencia didáctica. La SD se estructuró articulando las actividades pedagógicas en cinco momentos, todos ellos orientados a favorecer la comprensión textual inferencial, de acuerdo a la propuesta de Ripoll (2015). La Figura 8 muestra un ejemplo de cómo el formato N° 2 permitió describir el diseño de cada momento de la SD. La información completa de todos los momentos se encuentra los Anexo C al G.

Figura 8. Planeación de los momentos que componen la SD (Formato 2)

1. Momento No. 1	Presentación de la secuencia didáctica y producto final. Averiguación sobre diferentes tipos de texto, realización de prueba diagnóstica.	
2. Sesión (clase)	3 sesiones	
3 Fecha de implementación	29 de abril lluvia de ideas, 20 de Mayo presentación de la SD, 22 PE	
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	El estudiante identificará los objetivos a desarrollar con la secuencia didáctica. El estudiante reconocerá ...	
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.		
<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente... Posibles intervenciones</i>
Componente 1. Presentación de la secuencia didáctica...	Se espera que los estudiantes conozcan la SD y muestren motivación, ...	Presentación de la SD: “Disfrutando, conociendo y soñando a través de la lectura” Saludo. La docente a través de una presentación en Power Point les mostrará ...
Componente 2. Averiguación sobre los diferentes tipos de textos.	A partir de una puesta en común sobre lectura inferencial, los estudiantes harán...	Saludo. Se iniciará contándoles a los estudiantes lo que se va a trabajar en la secuencia didáctica ... “Quiero que ustedes piensen sobre qué textos les llama más la atención y que les gustaría que trabajemos en clase...”
Componente 3. Realización de la prueba diagnóstico	Mediana la realización de una prueba diagnóstica de entrada se espera que ...	Saludo
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Resultados de la prueba diagnóstica	
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	sistematización de los datos de la prueba en Excel para observar el nivel de inferencia de los niños...	

III. Implementación de la secuencia y recolección de datos para el análisis. Los instrumentos de recolección de información para el análisis posterior fueron los siguientes:

- Prueba evaluativa de entrada (PE): permitió analizar el posicionamiento de los niveles de partida los estudiantes. Para su diseño se siguieron los siguientes pasos: a) Elaboración de la evaluación utilizando la metodología prueba SABER (Ver Anexo A), b) Aplicación de la prueba al grado séptimo porque es el grupo que se tomó como referente para el análisis y ejecución de las actividades y c) Análisis de resultados.

- Prueba evaluativa de salida (PS): permitió valorar el avance en la comprensión lectora de nivel inferencial en los estudiantes. Se estructuró de manera similar a la PE, con un cuestionario tipo prueba SABER que evaluó todos los tipos de inferencias (según Ripoll) y se aplicó a la totalidad de estudiantes al término de la SD. Se analizaron los resultados y se confrontaron con los de la PE.

IV. Definir los momentos para analizar: Dentro de la SD se priorizaron algunos momentos para el análisis. El formato 3 permitió puntualizar los momentos de la secuencia más pertinentes para la sistematización, tal como se observa en la Figura 9.

V. Elaborar un primer acercamiento analítico: Con el fin de avanzar en la labor analítica e interpretativa, el formato 4 permitió realizar una descripción preliminar de lo sucedido en los diferentes momentos de la SD de acuerdo a unos registros que posibilitaron evidenciar los resultados y avances en comprensión lectora por parte de los estudiantes (Ver Figura 10). El análisis preliminar de todos los momentos se detalla en el Anexo H.

Figura 9. Selección de momentos para analizar (Formato 3)

Pregunta: ¿Cómo mejora la competencia lectora de nivel inferencial en los estudiantes de grado 7° de la IE José Celestino Mutis?	
Registros por momento y componente	
Momento 1 Componente Diagnóstico	Prueba de Entrada: conocer el nivel de lectura inferencial que tenían los estudiantes, con preguntas de los 5 tipos de inferencias de Ripoll.
Momento 2 Componente: exploración de saberes; aprendiendo a inferir.	Portafolio: Redacción nociones de inferencia. Taller de inferencias.
Momento 3 Componente: Exploración de textos	Portafolio: Comprobar mediante el ejercicio de formulación de preguntas entre pares, los avances en la elaboración de inferencias.
Momento 4 Componente: Clasificación de inferencias	Portafolio: identificar y evidenciar la comprensión de lectura inferencial a través de los diferentes textos narrativos implementados en la SD y que el estudiante pueda ir desarrollando cada una de sus habilidades dentro del proceso lector.
Momento 4 Componente: Construcción conceptual	Portafolio: Elaboración conceptual sobre las inferencias: retomar la definición elaborada y la complementaran, modificarán o la reescribirán. Audios
Momento 5 Componente: Evaluación	Prueba de salida: tuvo el mismo número de preguntas de la prueba de entrada, teniendo en cuenta la clasificación según la tipología de Ripoll y poder establecer el grado de avance en la habilidad inferencial.

Figura 10. Primer nivel de análisis (Formato 4)

Registro (Codificado)	Descripción
PE	<p>La prueba de entrada se basó en un texto narrativo escogido de acuerdo a la complejidad según el grado escolar y la edad de los participantes, la cual tenía el propósito de indagar los tipos de inferencia en que se encontraban; la prueba estuvo conformada por diez preguntas para dar respuesta a las cinco tipologías de inferencias propuestas por Ripoll (2015), las cuales se explican en el marco teórico.</p> <p>En el análisis de las respuestas se evidenció que</p> <p>Se observó en los estudiantes un mejor resultado al establecer posibles efectos o anticipar elementos nuevos de la historia que al determinar relaciones de causa-efecto con elementos ya referenciados en la historia. El nivel de acierto puede explicarse en la desatención al leer o en una lectura muy superficial del texto que no permite...</p>

VI. Elaboración del documento escrito en el que se analiza lo sucedido en el aula.

5.6 Categorías de Análisis

Luego de construir la estructura metodológica del estudio y particularmente, de diseñar la SD se determinaron unas categorías de análisis (Ver Tabla 9) con el objetivo de iluminar el análisis de los resultados y los cambios experimentados con el grupo de estudiantes a lo largo de la implementación. Estos elementos fueron tenidos en cuenta para realizar la interpretación de las informaciones recolectadas.

Tabla 9. *Categoría y subcategorías de análisis*

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTORES
Nivel inferencial de comprensión lectora	Tipo I	El estudiante es capaz de inferir el sentido de palabras y frases al interior de un texto.
	Tipo II	El estudiante reconoce la relación causa-efecto en los textos.
	Tipo III	El estudiante genera hipótesis sobre los sucesos del texto.
	Tipo IV	El estudiante identifica circunstancias de tiempo, modo y lugar.
	Tipo V	El estudiante identifica el tema general implícito en un texto.
Textos narrativos	Lenguaje propio	El estudiante reconoce el lenguaje propio de los textos narrativos.
	Tipología textual	El estudiante reconoce a qué tipo de texto se está enfrentando
	Elementos constitutivos	El estudiante identifica los diferentes elementos constitutivos del texto narrativo. El estudiante visualiza qué tipo de relación hay entre los personajes. El estudiante reconoce la estructura temporal de los hechos narrados en el texto.

6. Análisis de los resultados

Para conocer el impacto de una SD basada en textos narrativos en la mejora de la comprensión lectora, se planificó y desarrolló dicha secuencia en cinco momentos. En la medida en que la SD fue aplicándose, se recolectó y se organizó la información pertinente para dar cuenta del fenómeno en estudio, a saber, la comprensión lectora de nivel inferencial en los estudiantes de grado séptimo de una institución educativa oficial.

En este apartado se presenta el análisis y la interpretación de la información recolectada, a la luz de las dos categorías de análisis construidas para responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo una secuencia didáctica basada en textos narrativos mejora el nivel de lectura inferencial en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa José Celestino Mutis, sede Pedro Vicente Abadía del corregimiento de Guabas municipio de Guacarí, en el año 2019? Dicho análisis busca evidenciar cómo los estudiantes pudieron mejorar su capacidad inferencial en la comprensión lectora, a través de la SD y qué aprendizajes pudieron construirse durante la implementación.

6. 1 Primer momento

Una vez identificado el problema a abordar, se planeó y diseñó la estrategia metodológica para la intervención en el aula. Para esto, se tomó como referencia la postura de Rincón (2012) quien plantea cómo la fundamentación didáctica de la lectura debe considerar, además del contenido, las condiciones contextuales de la situación comunicativa y en consecuencia, proponer modos de hacer que introduzcan al estudiante en la complejidad de los procesos

comunicativos mediados por los textos escritos. Esta fundamentación didáctica llevó a considerar la selección de los contenidos, su secuenciación y organización.

6.1.1 Presentación de la SD

Teniendo en cuenta lo anterior, en el primer momento se presentó a los estudiantes la SD, los objetivos, las actividades a desarrollar, el tipo de textos a trabajar, así como los registros a utilizar (pruebas y portafolio de evidencias). Uno de los aspectos que se resaltó en esta presentación fue que todas las actividades requerían una participación activa por parte de los estudiantes y que durante el proceso de implementación ellos podrían ir monitoreando sus propios avances y dificultades, hacerse preguntas sobre su comprensión de los contenidos trabajados así como evidenciar los logros colectivos; todo lo anterior con la ayuda de la docente. Con ello, se buscó la movilización inicial de los recursos cognitivos y metacognitivos de los que habla Solé (2006, p. 99) para facilitar la comprensión en los momentos previos a la lectura al activar estrategias como animar a los estudiantes hacia la lectura, dotarles de objetivos de lectura, resaltar su rol como lectores activos que saben por qué leen y que asumen su responsabilidad frente a la actividad.

Adicionalmente, en este primer momento se tuvieron presentes los diferentes tipos de textos entre los cuales se explicó a los estudiantes que se seleccionaron las características de los textos narrativos, los cuales facilitan abordar los distintos tipos de inferencias cuando por ejemplo, se interpretan las razones de actuación de un personaje o se esclarecen relaciones de causa-efecto de acuerdo a las múltiples situaciones contadas por el autor. La propia experiencia docente sugiere que estos estudiantes, todos ellos adolescentes que no son lectores habituales,

tienen una predilección por textos que cuenten historias breves que con temas cercanos a su experiencia y que puedan recrear fácilmente en su imaginación.

Conviene señalar también que para la elección del tipo de textos, se consideró el argumento de Méndez (2006) para quien la escogencia de los textos narrativos descansa sobre razones tanto de fondo como de forma. Por un lado, porque sus contenidos se estructuran alrededor de temas que corresponde con preocupaciones típicamente humanas y por otro, sus formas expresivas se hallan íntimamente vinculadas con las ideas más que con categorías formales. De esta manera, más que interesarse por elementos formales (como el tipo de narrador, estilos, figuras literarias, entre otros), se apostó por concentrarnos en el desciframiento de los sentidos contenidos en el texto, en la búsqueda de esa verdad que cada texto porta y que el estudiante-lector descubre ayudado por la mediación docente.

6.1.2 Prueba diagnóstica: ¿De dónde partimos?

Luego de introducir a los estudiantes en la estructura y características de la SD, se procedió a explicarles sobre la necesidad de precisar el nivel de comprensión lectora inferencial que cada uno tenía al momento de iniciar el proceso, como una manera de identificar el punto de partida. Para ello, previamente se diseñó una prueba basada en el cuento “Cipriano, el distraído” del argentino Luis Destuet, compuesta por 10 ítems de selección múltiple con única respuesta, que evaluaron los cinco tipos de inferencias descritas por Ripoll, dos por cada tipo de inferencia (Ver Anexo A).

En esta propuesta de clasificación las inferencias se identifican por números y además por una característica básica: las tipo I o léxicas, tipo II o explicativas, tipo III o predictivas, tipo IV informativas-lógicas y tipo V inferencias temáticas. La propuesta de clasificación sirvió para

diseñar y adaptar las preguntas con las que se realizaron las pruebas de entrada y los ejercicios prácticos para los estudiantes en los distintos momentos de la SD.

Por otro lado, es pertinente aclarar que para la selección del texto se consideró en primer lugar, que fuese un texto narrativo y dentro de esta tipología que fuese un cuento, dada la diversidad de posibilidades que ofrece en términos narrativos y descriptivos, además de ser un género bien conocido por los estudiantes. Por el tipo de temas que abordan y su brevedad, el cuento es un género que se encuentra dentro de los preferidos por los estudiantes del grado con el que se trabajó. De esta manera, además de seguir las consideraciones de Méndez (2006) sobre la elección de los textos narrativos, se tuvo en cuenta lo planteado por Osorio, Vargas, Arias y Pérez (2009) en el sentido de orientar rigurosamente el abordaje de los textos narrativos en el aula de modo que permitiera, más allá del reconocimiento de sus elementos gramaticales, el desciframiento de los significados inmersos en el texto y la reflexión sobre el mismo.

Las respuestas de los 30 estudiantes evaluados en la prueba de entrada se encuentran detallados en la figura 11. La letra en cada celda corresponde a la opción (A, B, C o D) marcada por el estudiante. En aquellas celdas donde aparece NC quiere decir que el estudiante no contestó; las respuestas resaltadas en verde son acertadas y las que aparecen en rojo son incorrectas. En la última columna se establece el nivel de acierto de cada sujeto evaluado y en la última fila aparece el porcentaje de acierto por cada ítem. Cada tipología se ilustra con un color distinto para facilitar su diferenciación y cada ítem o pregunta se designa con un código que va desde P1 hasta P10.

En el análisis de las respuestas se observó que el ítem que reveló mayor dificultad fue el P3 en el cual sólo 7 de los 30 estudiantes (23%) acertaron. Este ítem pertenece a las inferencias tipo II o inferencias de causa-efecto, por lo que el resultado puede interpretarse como una

dificultad no sólo para establecer relaciones entre dos elementos del texto sino también para deducir que el segundo elemento es consecuencia del primero o puede ser explicado por este. Sin embargo, el ítem P4 que también evalúa la tipología II mostró un mejor desempeño y un 70% de los evaluados acertaron con la respuesta correcta. Ello, puede entenderse porque a lo largo del texto hay más referencias que pueden conducir al estudiante a la conclusión correcta.

Figura 11. Resultados prueba diagnóstica (PE)

Estudiante Nº	TIPO I		TIPO II		TIPO III		TIPO IV		TIPO V		% de aciertos
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
E1	C	B	D	A	A	B	C	A	B	D	50
E2	C	C	C	C	A	C	D	D	B	C	50
E3	C	C	C	A	D	B	B	C	B	D	40
E4	B	A	D	A	A	C	B	B	A	C	40
E5	C	D	D	A	A	C	C	NC	D	C	70
E6	C	B	D	C	D	C	C	C	B	C	60
E7	C	B	D	A	B	A	D	D	A	D	20
E8	C	D	D	A	A	C	C	C	B	C	90
E9	C	C	A	C	NC	C	A	A	B	B	30
E10	C	A	D	B	A	A	B	A	B	C	40
E11	B	C	B	C	A	C	D	C	B	C	60
E12	C	D	A	A	A	C	D	D	D	D	50
E13	C	D	D	A	A	C	C	A	B	C	80
E14	C	D	B	A	A	C	B	C	B	D	80
E15	C	B	C	B	A	B	C	A	D	C	40
E16	C	D	B	A	A	C	B	C	B	D	80
E17	A	B	D	A	D	C	B	B	D	B	20
E18	C	B	B	A	A	C	C	A	B	C	80
E19	C	C	A	A	D	C	C	D	B	D	50
E20	C	D	B	A	A	C	B	C	D	C	80
E21	A	B	A	A	A	C	D	C	B	C	60
E22	C	A	C	A	A	C	B	C	B	D	60
E23	C	B	A	A	D	C	B	A	D	D	30
E24	D	D	A	C	B	C	A	A	C	C	30
E25	C	D	B	B	A	A	B	C	D	B	50
E26	A	A	D	A	A	C	B	C	B	D	50
E27	C	D	D	A	A	C	C	C	B	D	80
E28	A	D	C	C	A	C	B	C	B	B	50
E29	C	C	D	A	A	C	C	C	B	C	80
E30	D	B	B	A	A	C	C	C	B	D	70
											Promedio 55,67%
% de acierto por ítem	73,33	36,7	23,3	70	73,3	80	36,7	50	66,7	46,7	

Algo similar ocurre con las preguntas de la tipología I. En el ítem P2 acertaron solamente el 36,7% de los estudiantes mientras que en el ítem P1 (que evalúa el mismo tipo de inferencia) el 73,3% logró atinar. Lo anterior puede deberse a que en el ítem P2 se requería precisar el significado de un término a partir de las referencias dadas en el texto. La mayoría de los estudiantes confundió el término “renguear” (una palabra desconocida para ellos) con “renegar” (una con la que están más familiarizados), lo que afectó su respuesta. En contraste, en el ítem P1 la palabra cuyo sentido debían inferir (“peoncito”) es de uso más frecuente por los estudiantes, teniendo en cuenta su entorno socioeconómico y ello puede favorecer el acierto en la respuesta (Ver Anexo A).

Por otro lado, en la tipología III que responde más directamente al componente pragmático del texto, se observó un desempeño más parejo de los estudiantes frente a los dos ítems que la evaluaron. En el ítem P5, el 73,3% de los evaluados marcaron la respuesta correcta y en el P6 lo hizo el 80%. Para resolver adecuadamente estas preguntas los estudiantes debían ser capaces de generar hipótesis sobre posibles sucesos que se derivaran de manera lógica de la trama del texto, aunque en este no se hicieran muchas referencias al mismo. En tal sentido, se observó en los estudiantes un mejor resultado al establecer posibles efectos o anticipar elementos nuevos de la historia que al determinar relaciones de causa-efecto con elementos ya referenciados en la historia (como en la tipología II).

Frente a las preguntas que examinaron la tipología IV, se observó un pobre resultado en ambos ítems. En la pregunta P7 por ejemplo, sólo un 36,7% de los estudiantes (11 de 30) acertaron, mientras que en la pregunta P8 apenas lo hizo la mitad. Las inferencias tipo IV se consideran también como lógico-informativas, en ellas, los evaluados debían deducir

circunstancias de tiempo y lugar a partir de información brindada en el texto, competencia que se espera ya esté desarrollada para el grado y la edad de los participantes. Una de las hipótesis surgidas para explicar el bajo nivel de acierto es la desatención al leer o en la lectura muy superficial del texto, lo cual no permitió reunir los elementos necesarios para establecer la inferencia.

Sin embargo, al contrastar este resultado con los históricos de pruebas SABER, recogidos en el capítulo 1, se evidencia que el reconocimiento y la recuperación de los elementos implícitos en la situación comunicativa del texto, son dificultades estructurales, en el grupo de estudiantes con el que se trabajó esta SD, ya que ellos fueron evaluados tanto en grado 3° como en grado 5° (Ver Tablas 2 y 4). Por tanto, más que una desatención (que puede existir) al leer lo que puede inferirse es una dificultad de base para discernir entre elementos denotativos (propios del nivel literal de comprensión) y elementos connotativos (necesario en el nivel inferencial de comprensión).

Para profundizar esta interpretación del resultado, se toma como ejemplo la pregunta P7. Allí se preguntó a los estudiante por el lugar donde ocurrían los hechos narrados en el cuento (Ver Anexo A) dándoles las siguientes opciones: a) un campo de pesca; b) un hostel para peones; c) una granja agrícola y; d) la casa de Cipriano. Las alternativas a, b y d tienen alguna relación a elementos explícitos del texto y por tanto, el estudiante puede considerar que son correctas. Sin embargo, para llegar a la respuesta adecuada, el estudiante-lector debe inferir que aunque se hable de un peón, el personaje principal se llame Cipriano y éste se encuentre pescando al inicio del cuento, a lo largo de la narración hay varios elementos que dan a entender que el lugar de los hechos es una granja, palabra que no aparece literalmente en ninguna parte del texto, correspondiendo, por tanto a un componente connotativo o implícito.

Finalmente, en la tipología V lo que se evalúan no son elementos concretos del texto sino el tema general del texto, es decir sobre el texto en su conjunto. En el ítem P10 sólo el 46,7% marcaron la respuesta correcta, siendo un ítem en el cual los estudiantes debían establecer una conclusión general sobre lo relatado en el texto, lo que en otras palabras, correspondía a una idea global sobre el texto (Ver Anexo A). En este ítem, los estudiantes deben ir más allá de la tendencia de resolver este tipo de preguntas mediante el descarte de opciones como falsas o verdaderas en función de lo que el texto denota explícitamente.

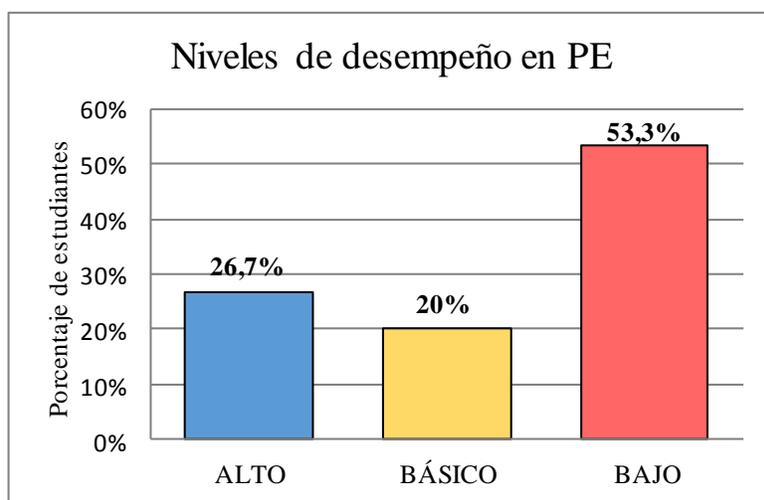
En este caso específico al aplicar esta operación, los estudiantes descartan más fácilmente las opciones incorrectas A (nadie la marcó) y B (sólo 4 de 30 estudiantes la escogieron), las cuales pueden ser verdaderas en función de una valoración subjetiva u opinión: “Los animales son mejores que las personas” o “Hay mucho trabajo en una granja” pero no corresponden a algo que puede deducirse del texto. La opción D, “Ser distraído resulta problemático”, que fue la alternativa incorrecta más marcada (Ver Figura 11) se trata igualmente de un postulado verdadero y además, es algo de lo que se habla en el título del texto, pero más como un elemento descriptivo. Para llegar a la respuesta indicada, el lector debe reconocer la idea que más se relaciona con el argumento central del texto.

Por su parte, en el ítem P9 que también correspondía a inferencias tipo V, los evaluados debían inferir el tema general del texto ya que éste no estaba explícito. Allí también, los temas planteados como opciones de respuesta correspondían a eventos o elementos nombrados en el texto pero solo uno recogía el tema general de la historia. En este punto el 66,7% de los estudiantes respondió correctamente. En consecuencia, al interpretar el resultado obtenido en la pregunta P9 que evalúa las inferencias tipo V (Ver Anexo H), se evidencia una falla al momento de hacer la selección y jerarquización de la información, pues la pregunta le exige al lector

escoger dentro de las opciones, la idea temática que mejor engloba el texto pero además, la que con mayor profundidad comunique el sentido del texto.

Además de diagnosticar el nivel de comprensión lectora de tipo inferencial al momento de iniciar la SD, la prueba de entrada sirvió para clasificar el desempeño de los estudiantes por niveles: alto (entre 80 y 100% de aciertos), básico (entre 60 y 70% de aciertos) y bajo (con un porcentaje de acierto menor o igual al 50%). Así, se encontró que 8 estudiantes, es decir un 26,7% obtuvieron un desempeño alto, un 20% (o sea 6 estudiantes) logró un desempeño básico y el 53,3% restante (16 estudiantes, mayoría) se ubicó en nivel de desempeño bajo (Ver Figura 12).

Figura 12. Niveles de desempeño prueba de entrada



Esta clasificación por niveles de desempeño permitió observar, nuevamente, la tendencia que han mostrado las evaluaciones externas, tal y como se mostró en el planteamiento del problema, donde las cifras muestran que los aprendizajes relacionados con el reconocimiento y recuperación de elementos implícitos de un texto es una dificultad manifiesta para 5 o 6 de cada 10 estudiantes. Este resultado fue socializado con los estudiantes poniendo de relieve las grandes

posibilidades de mejora ya que la mayoría no alcanzaba el nivel de desempeño óptimo y además, sirvió para la selección de la muestra de 6 estudiantes (2 de cada nivel) con los que se profundizó en el análisis del proceso. Fueron incluidos en la muestra los estudiantes E8 y E29 de nivel alto; E1 y E28 de nivel básico; y E7 y E17 de nivel bajo (Ver Figura 12).

6. 2 Segundo momento

Luego de haber trazado la línea de partida en cuanto a nivel de lectura inferencial en los estudiantes, por medio de un texto narrativo típico como el cuento, se entró de lleno en el tema de la comprensión. Para ello, es preciso evidenciar el modo en que el segundo momento de la SD brindó elementos de base para propiciar la elaboración de inferencias.

Para ello, en esta fase, la primera estrategia implementada fue el acercamiento a la noción de inferencia como un intento de construcción conceptual con el que se buscó que los estudiantes conocieran las características e implicaciones del proceso de realizar inferencias sobre un texto. Adicionalmente, usando algunos insumos didácticos desarrollados por el autor de referencia en cuanto a la tipología de inferencias (Ripoll, 2015), se realizaron actividades introductorias con el propósito de enseñar a los estudiantes algunas claves del proceso de elaborar inferencias.

6. 2. 1 Un acercamiento a la noción de inferencia

Una de las estrategias aplicadas para el mejoramiento de la comprensión lectora inferencial fue acercar a los estudiantes al concepto mismo de inferencia, un concepto usado en muchos campos de conocimiento pero que en términos generales alude a “la formación de una

conclusión a partir de la información disponible” (Ripoll, 2015, p. 108). Dicha conclusión debe ir más allá de los elementos más evidentes o superficiales del texto; es decir, trasciende el nivel literal de comprensión lectora al que están habituados los estudiantes.

En esa dirección, luego de realizar la fase diagnóstica y para facilitar la aproximación al concepto de inferencia, se planteó a los estudiantes la lectura individual del cuento “La rana que quería ser auténtica” del escritor hondureño Augusto Monterroso (Ver Anexo I). Al culminar dicho ejercicio, la docente orientó preguntas tanto del nivel literal como del nivel inferencial de comprensión y frente a las respuestas que iban dando los estudiantes, la docente cuestionaba con contrapreguntas tales como: ¿cómo sabe eso? ¿cómo llegó a esa respuesta?

Lo anterior, se realizó con el propósito de que los estudiantes pudieran reconocer y, a la vez, diferenciar entre elementos implícitos y explícitos del texto. En el caso de las preguntas literales, cuando las respuestas de los estudiantes fueron del estilo “porque allí dice” o “así aparece en el texto” se explicó que esas informaciones correspondían a los elementos explícitos del texto, fácilmente identificables dentro del mismo. En contraste, cuando los estudiantes requirieron volver a leer ciertos apartes del texto para emitir una respuesta o cuando enunciaron argumentos como “se entiende que” o “se supone que” para explicar sus respuesta, se aclaró que entonces se hablaba de información implícita o elementos del texto, que están incluidos en el mismo aunque no se los especifique abiertamente.

En consecuencia, al aproximarse a la idea de “lo implícito”, las respuestas de los estudiantes coincidieron en afirmar que se refiere a aquella información que “no se encuentra en el texto” o que “hay que leer para poder redactarla” o que “hay que argumentar” para extraerla del texto. En tal sentido, se refieren a que son elementos del texto que no se pueden identificar

con una lectura superficial o somera del texto, o que es una lectura que requiere, según ellos, mayor atención.

Después de esta diferenciación, los estudiantes respondieron a la pregunta ¿qué es una inferencia? donde se observó que al redactar su primera noción sobre “inferencia” los estudiantes se remitieron a su idea sobre lo implícito para decir, por ejemplo, que una inferencia algo que “hay que encontrar” en el texto como algo a descifrar. Uno de los estudiantes, por ejemplo, explicó que entendía la inferencia como “una hipótesis entre lo explícito y lo implícito”. En dichas respuestas se evidenció que fue fácil distinguir entre la información expresa, claramente identificable dentro del texto. Dos de los participantes manifestaron que “explícito es cuando la respuesta está dentro del texto”, el resto redactaron algo muy similar al decir que “es lo que aparece en el texto”.

Esta primera diferenciación entre implícito y explícito resultó clave para la comprensión del concepto de inferencia porque el grupo de estudiantes está habituado a que se les hagan preguntas cuyas respuestas se rastrean y extraen fácilmente del texto; de lo contrario, manifiestan que la respuesta no se halla o no está contenida en el texto. Por ello, reconocer que hay elementos implícitos que son deducibles a partir de otros (explícitos) puso a los estudiantes en otra perspectiva como lectores favoreciendo una mirada más profunda y comprensiva del texto, lo que apoya la idea de Ripoll (2016) cuando afirma que “la habilidad inferencial es la capacidad de obtener información que no está explícita en el texto” (párrafo 1) y que al generarse las inferencias, mejora la comprensión lectora.

Con esta claridad inicial sobre la noción de inferencia también se intentó favorecer los procesos de comprensión de los estudiantes, al entender que la conceptualización dinamiza el desarrollo cognoscitivo y por tanto, el aprendizaje. En la base de este ejercicio estuvo la

intención de movilizar los saberes de los estudiantes al vincular lo nuevo con sus razonamientos o conocimientos, lo cual devela una postura constructivista de aprendizaje significativo (Ausubel, 2000) de parte de quien orienta pedagógicamente el proceso. Bajo esta perspectiva, la asimilación de conceptos es aquella en la que se adquieren nuevos conceptos por la interacción cognitiva entre los significados de conceptos que van a ser adquiridos y los significados de conceptos ya asimilados.

Este caso, donde los conceptos de inferencia-implícito-explicito se anclan a los conceptos e ideas previas de los estudiantes antes descritas, es un ejemplo de lo que en la propuesta de Cassany et al. (2003) se denomina la pregunta por los conceptos y que implica, que al momento de realizar la planificación, además de definir aspectos relacionados con los procedimientos didácticos, el docente debe preguntarse qué conocimientos lingüísticos o extralingüísticos tienen que tener los estudiantes para comprender y/o producir textos, siempre en relación con su capacidad.

Dado que se trató de una aproximación conceptual la docente pudo empezar a reconocer aquellos elementos donde los estudiantes podrían anclar el aprendizaje del concepto de inferencia y los estudiantes, en sus respuestas evidenciaron la movilización de recursos cognitivos en función de tratar de asimilar el concepto nuevo propuesto en clase.

6. 2. 2. Taller de inferencias: algunas claves para inferir

Para este taller, se usaron las inferiláminas de Ripoll (2017b), una serie de láminas seleccionadas por este autor para trabajar la comprensión inferencial (Ver Anexo J). Estas láminas contienen ilustraciones donde se representa una situación, con personajes y textos breves. Su elección estuvo motivada en las siguientes razones: una, que es un material preparado

por el mismo autor de referencia teórica, dos, la novedad que representa para los estudiantes en estas edades trabajar con material multimodal (combinación de texto e imagen) y tres, justamente porque aunque no cumpla con todas las características de un texto narrativo, corresponden a textos ricos en elementos implícitos a partir de los cuales se pueden hacer inferencias.

Como herramienta didáctica, las láminas favorecen la captura de la atención del estudiante por el tiempo necesario para responder a las preguntas al tiempo que promueve la elaboración de síntesis. La imagen contiene signos que el estudiante-lector debe descifrar para capturar el sentido del texto y saber interpretar el contenido, las intenciones y los significados inmersos en el mensaje visual. Así, como recurso didáctico en el área de lenguaje, el uso activo de los textos multimodales puede contribuir también a la mejora la comprensión lectora.

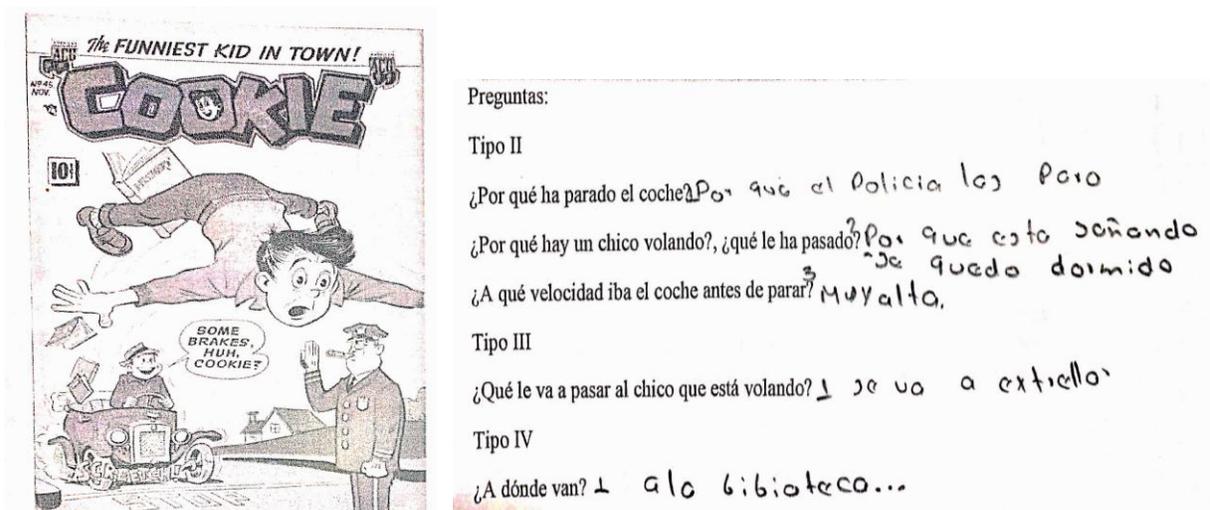
Teniendo en cuenta lo anterior, se presentó a los estudiantes el paquete de inferiláminas-II de Ripoll y luego de ver cada lámina, los estudiantes respondieron preguntas enfocadas en las inferencias explicativas, predictivas, lógicas y temáticas (tipos II al IV). La Figura 13, muestra un ejemplo de sistematización de este ejercicio llevado a cabo por el estudiante E17.

En dicho ejemplo, se evalúan las inferencias tipo II, III y IV (Ripoll, 2017b). La lámina muestra a tres hombres: uno de ellos uniformado como policía que hace una señal de pare con su brazo, otro al volante de un automóvil y un tercero volando por los aires. El lector puede inferir rápidamente que el policía ha detenido el auto por su gesto con el brazo, pero también porque en el piso está escrito *stop* (palabra en inglés y tal vez por eso, menos rastreadable). Las preguntas efectuadas obligan al lector a aclarar las circunstancias de la situación a partir de una observación minuciosa de la escena (Figura 13).

En el ejemplo, ante la pregunta ¿por qué está volando el chico?, que busca establecer una relación causal, la respuesta del estudiante es “porque está soñando, se quedó dormido” una

conjetura que no puede verificarse a partir de los elementos presentados. Pero además, el auto circulaba a una alta velocidad (aquí el estudiante acierta) y ha frenado “en seco” ya que el acompañante sale despedido (de lo cual se infiere que no debía llevar cinturón de seguridad) y va a estrellarse contra el suelo.

Figura 13. Evidencias taller de inferencias



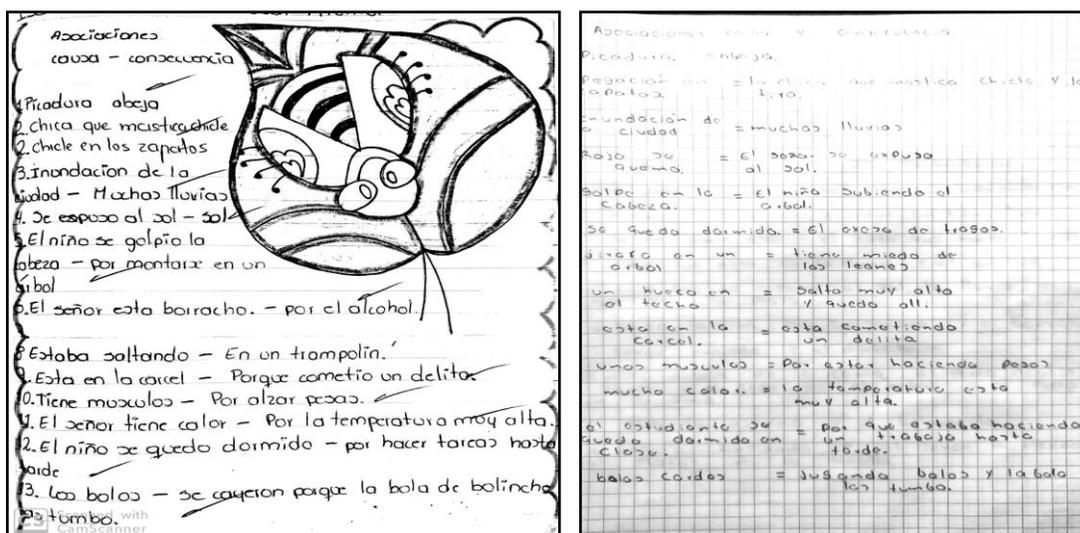
En este caso, la mediación docente estuvo dirigida a esclarecer mediante contrapreguntas el tipo de razonamiento efectuado por el estudiantes. Por ejemplo, ante la afirmación de “se quedó dormido” se le cuestiona al estudiante-lector ¿cómo sabe eso? ¿qué elemento exacto de la lámina lo sugiere o lo descarta? Suponiendo que así fue y que estar dormido puede disminuir la capacidad de reacción del copiloto, ¿es posible afirmar que dicho factor corresponda a la causa? ¿habría podido evitar su expulsión del vehículo?

Luego, siguiendo también las propuestas didácticas de Ripoll (2017), se trabajó con la selección de láminas de asociaciones causa-consecuencia (Ver Anexo K) con las cuales pueden establecerse relaciones causales de una manera sencilla. Una de las ventajas exhibidas por este

material para los estudiantes fue que el contenido es gráfico y exige que el lector discierna entre tres causas (todas posibles) cuál es la más adecuada al efecto observado.

La Figura 14, muestra un ejemplo de cómo se sistematizó este ejercicio en el portafolio de evidencias, por parte de dos estudiantes (E28, izquierda y E17, derecha) quienes consignaron por escrito las causas y consecuencias de cada lámina, evidenciando gran similitud en las respuestas de ambas, dada la relativa sencillez en la resolución de la tarea propuesta, con lo cual se pretendía justamente que tuvieran conciencia de que la identificación de relaciones de causalidad es un proceso que ya realizan pero al que se le van a añadir nuevos elementos para mejorar o profundizar su conocimiento sobre el mismo.

Figura 14. Evidencias de asociaciones causa-efecto



Es pertinente recordar que el establecimiento de relaciones causales implica está incluido en las inferencias tipo II y, siguiendo a Ripoll (2015), “para la construcción de estas inferencias el lector necesita diversos tipos de conocimientos: conocimientos sobre las relaciones causa-efecto básicas y el funcionamiento de las cosas, conocimientos sobre el pensamiento y el comportamiento de las personas y conocimientos sobre el tema del texto” (p. 113).

En el ejemplo usado, hay que agregar que se trata de ejercicios de identificación causa-efecto muy sencillos, justamente porque la idea era partir de un nivel sencillo en el que los estudiantes ganaran confianza y destreza. Los estudiantes de grado séptimo ya deberían haber superado este nivel de dificultad, sin embargo, no se puede dejar de lado que los diagnósticos muestran que su nivel de comprensión se encuentra muy por debajo de lo esperado para la edad y el grado. Por ello, zanjar este tipo de dificultades ayuda a que los estudiantes puedan ir recortando el rezago evidenciado en comprensión lectora, lo cual además de tener efectos positivos en su aprendizaje mejora su propia percepción de competencia en el proceso. Si el estudiante se siente competente para las tareas propuestas en clase, es más probable que se incremente su interés y disposición para llevar a cabo los ejercicios propuestos a lo largo de la SD.

El último material trabajado en este momento fueron las láminas de asociaciones inferenciales (Ripoll, 2017). En ellas, a partir de una breve narración, los estudiantes debieron seleccionar entre cinco imágenes cuál representaba elementos que podían o no deducirse a partir de lo dicho en el texto (Ver Anexo L). La sencillez de este material facilitó la interacción de los estudiantes con él y su implementación sirvió para movilizar procesos de pensamiento que permitieran mejorar el desempeño en las inferencias tipo II y III, donde la correcta asociación entre los elementos del texto, es primordial para explicar cuándo y por qué una cosa se desprende (o no) de otra.

Figura 15. Ejemplo asociaciones inferenciales

LÁMINA 15	ANÁLISIS DE LOS ESTUDIANTES
<p>A Óscar le tocó fregar la semana que se estropeó el lavavajillas. Con el jabón se le resbaló una de las copas y no pudo cogerla.</p> <p>Cuando Sonia escuchó el ruido se acercó a toda prisa. El suelo estaba mojado. Bueno, ya sabemos qué pasa en esos casos.</p>	E1 “Con la primera frase ya se sabe que el dibujo del lavavajillas no tiene nada que ver”
	E7 “Tampoco va la señora trapeando, eso no lo dicen”
	E8 “La copa se cayó pero no aclara si otro señor se la encontró luego”
	E17 “El señor si va, sólo la señora trapeando y el señor del lavavajillas no corresponden”
	E28 El señor con cara de pensativo no se relaciona. Pero la señora cayendose y el niño lavando, sí.
	E29 “El primero sí se deduce a partir del texto, sería Oscar lavando. El segundo no porque nunca hablan de alguien que trapié. El tercero tampoco porque el lavavajillas se dañó. El cuarto no, porque ese no es Oscar, sería otro pero no hablan de otro y el quinto sí, sería Sonia resbalándose”.

Como se observa, frente a un mismo texto los estudiantes pueden tener diferentes apreciaciones y es la mediación docente al interrogar sobre las opciones elegidas y descartadas, además de las razones que tienen para ello, la que logra movilizar una revisión de las relaciones entre los elementos del texto. En una profundización del mismo, la docente además propuso reflexiones sobre cómo se llegaba fácilmente a la escogencia de una opción. Por ejemplo, ante el fragmento “Bueno, ya sabemos qué pasa en esos casos” (Ver Figura 15) aunque sería lógico decir que si el suelo está mojado alguien lo va a trapear, la opción de la señora trapeando se descarta de plano al tener en cuenta que la frase “se acercó a toda prisa” precede a la primera. Con ello, se activa un conocimiento previo basado en la experiencia del lector donde la asociación piso mojado-ir rápido se relaciona causalmente con una caída.

Esta idea, ha sido recogida por Moreno (2017) quien sugiere que al no tener al autor presente para solucionar las dudas que se generan, el lector debe rastrear los sentidos implícitos aportados por el emisor del texto a través de recursos explícitos, con el fin de orientar la comprensión del texto por parte del destinatario. Con este ejemplo además, es posible observar

una operación metacognitiva en el sentido de que leer mas conscientemente y en voz alta ayuda a desarrollar la capacidad de supervisar y autoevaluar la propia comprensión lectora de tal manera que, cuando el lector juzga que esta no es adecuada, pueda emprender, continuar o terminar acciones que les permitan mejorar dicha comprensión.

Dado que a los alumnos puede resultarles difícil realizar anticipación y activación de los conocimientos previos y tienden a usar como único recurso la memorización y la copia de contenidos del texto (Sánchez, 2016), en este momento de la SD la mediación de la docente se orientó a facilitar esta activación primero, escogiendo situaciones sencillas y cercanas a la experiencia de los estudiantes y segundo, haciendo preguntas y contrapreguntas que acompañen el razonamiento en voz alta de los estudiantes para localizar la información implícita.

Cognitivamente esta operación se sustenta en la memoria del modo en que explica Moreno (2017) basándose en Van Dijk (1978) al afirmar que el lector recupera la información que se encuentra almacenada en la memoria a largo plazo proceso que se da en la lectura. Mientras se hace la lectura se activa la memoria a corto plazo la cual, al tener limitaciones de almacenamiento, debe seleccionar el contenido reciente y es en ese punto, cuando la MLP activa los saberes previos, relacionándolos con los contenidos nuevos y decide asimilarlos para formar uno actual (inferencia). Algo similar, encontraron Barreiro et al. (2017) quienes concluyen que la memoria de trabajo

Es un sistema implicado en la generación de inferencias explicativas-prepositivas. Esto es, la reposición de conceptos necesarios para dotar de mayor coherencia a la oración que se está leyendo, durante la comprensión de un texto esta soportada por recursos de almacenamiento y procesamiento concurrente de memoria de trabajo (p. 240).

De acuerdo a las consideraciones expuestas, se muestra cómo este tercer momento permitió avanzar en la comprensión de cómo diferentes procesos y operaciones cognitivas se ponen en movimiento al momento de enfrentar a los estudiantes ante este tipo de tareas y cómo son justamente esas exigencias las que posibilitan los aprendizajes.

A la par de esto, es posible retroalimentar al estudiante en función de mostrarle cómo una mayor atención y un uso de la memoria un poco diferente al que está acostumbrado a realizar (memorizar para repetir y no para ayudarse a comprender) mejora su comprensión lectora y que ésta no necesariamente es difícil o está por fuera de sus capacidades. Con ello, se evidenció la pertinencia robustecer la apropiación de los distintos tipos de inferencia para luego evaluar cambios tanto en la construcción conceptual como en la comprensión lectora, como se verá a continuación.

6.3 Tercer momento

Luego de efectuar el primer acercamiento al concepto de inferencia y de mostrar el tipo de razonamiento que exige hacer inferencia a través de ejercicios sencillos, se explicó a los estudiantes en la idea de que existen varias maneras de inferir y que cada una de ellas supone un tratamiento particular de la información implícita del texto. Como se ha señalado en el marco teórico, el abordaje de la comprensión lectora en el nivel inferencial se soporta teóricamente en la propuesta de Ripoll (2015) y sus cinco tipos de inferencias, respondiendo cada uno a interrogantes particulares. Para explicar este punto, se mostró a los estudiantes el cartel de la Figura 16. Este cartel sirvió de referencia durante las siguientes actividades ya que permitió a los estudiantes recordar en cualquier momento el tipo de inferencia abordado.

Figura 16. Cartel clasificación de inferencias

TIPO	RESPONDE A PREGUNTAS COMO...		CARACTERISTICA
INFERENCIAS TIPO I	¿A qué (o a quién) se refiere?	¿De qué (de quién) habla el texto cuando dice...? ¿En qué momento?	Significado de palabras
INFERENCIAS TIPO II	¿Por qué?	¿Qué relación hay entre... y...?	Causa – efecto (no explícitas)
INFERENCIAS TIPO III	¿Qué sucederá? Las consecuencias de lo que narre o describe el texto	¿Qué se puede predecir sabiendo que...? Estados mentales de los personajes.	¿Para qué? Hacer hipótesis sobre los sucesos del texto
INFERENCIAS TIPO IV	¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Cómo?, ¿Con qué?, ¿De qué color	¿Qué más se puede decir sobre esto?	Información
INFERENCIAS TIPO V	¿Qué me están contando aquí?	¿Qué quiere decir todo esto?	Temática Ideas globales

Para llevar esto a la práctica, en el presente momento se trabajó la lectura del texto “Mi mala racha” de Martín Sancia (2015) que se trata de un cuento en el cual Nabo Papamoscas, un peculiar detective con poca reputación, debe descubrir la razón por la cual una mañana varios residentes del edificio en el que trabaja aparecen disfrazados. Aunque no se trata de desvelar las circunstancias de un crimen, este relato pone el énfasis en la investigación que es un rasgo identificatorio típico del subgénero policiaco. Así, el detective invierte todos sus esfuerzos en dilucidar un enigma y en encontrar a los responsables del mismo, como única manera de demostrar su valía como investigador.

Justamente este carácter misterioso, que plantea un problema que debe ser resuelto metódica y progresivamente por un investigador, se convierte en el factor más relevante en la selección de relatos de corte policiaco. Esta característica hace que este tipo de textos promueva en el lector la generación de un número significativamente mayor de inferencias en comparación con otros textos. Ello le confiere un alto valor pedagógico dado que favorece el aprendizaje y la

aplicación de estrategias de lectura por parte del estudiante-lector, que le permiten alcanzar el nivel de comprensión inferencial.

Estas estrategias de lectura pueden aplicarse en tres momentos antes, durante y después de la lectura (Solé, 2006). Para el caso de “Mi mala racha” (Sancia, 2015) la primera estrategia orientada por la docente (antes de la lectura) correspondió al establecimiento de predicciones sobre el contenido del mismo a partir del título, tal como se puede observar en el siguiente fragmento de clase.

Docente: Bueno muchachos, vamos a intentar saber de qué se trata el texto antes de leerlo. ¿Será posible eso? ¿En qué piensan con el título “Mi mala racha”?

E28: En alguien muy de malas (risas).

Docente: Bien, ya pensaste en un "alguien" de la historia que vas a leer. ¿Alguien más? ¿Cómo puede ser una mala racha?

E1: Profe, pues como que siempre pierde, como cuando uno juega y pierde y pierde.

Docente: ¿Qué otra cosa podríamos inferir a partir de ese título?

E29: Que es alguien salado, debe andar llevado o estar triste.

Docente: Allí ya estás pensando en los sentimientos de un personaje que puede ser el protagonista de la historia. ¿Alguien más? ¿Otra idea? (pausa). Listo, ¿nada más? Cuando lean ustedes se darán cuenta si están en lo correcto o no, sigamos. (Transcripción, momento 3).

Esta sencilla anticipación de contenido, además de poner en mejor disposición al estudiante hacia el ejercicio lector, procurando formar en él hábitos para la planificación o preparación para la lectura, también es en el punto de enlace con la verificación como proceso metacognitivo que se desarrolla durante la lectura. De este modo, el estudiante-lector al abordar el cuento ya va pensando en comprobar si va a hablarse de una persona que es “muy de malas” y podrá sacar su conclusión al respecto pero además podrá relacionar más fácilmente los sucesos narrados con esta primera idea.

De otra parte, al finalizar la lectura, se entregó a los estudiantes un formato (Anexo M) en el que se realizan preguntas de tipo inferencial frente a algunos pasajes del texto. Además de

redactar sus respuestas, los estudiantes intentaron identificar qué tipo de inferencia se requería frente a cada pregunta, de acuerdo a la clasificación explicada. La Figura 17 muestra un ejemplo de la producción de dos estudiantes frente a este ejercicio.

Figura 17. Elaboración de inferencias, ejemplo de clase

Estudiante	Fragmento	Pregunta	Tipo de inferencia	Respuesta del estudiante
E7	“Cuando yo leí su nombre y su apellido, me dije: seguramente no hay nada que a este Nabo le parezca una pavada. Por eso lo llamé.”	En la frase, ¿a qué se refiere el término “pavada”?	T1	Una recocha
E28	Y mientras me contaba que se había despertado con ese disfraz, y que para ella el culpable había entrado por debajo de la puerta, como si fuera agua, yo me esforzaba como cada vez que la tenía enfrente, para que no se me notara que me moría de amor por ella.	¿Qué se puede predecir a partir del texto?	T3	Le da pena o temor demostrarle su amor. No se lo va a decir

Para el análisis del primer fragmento se plantearon dos preguntas que implican inferencias léxicas relacionadas entre sí. En la segunda de ellas, se inquiriere por el sentido del término “pavada”, una palabra que al resultar desconocida representa un reto cognitivo para el estudiante-lector (E7). Esta incertidumbre, a su vez, logra reducirse mediante una operación de pensamiento relacionada con la primera pregunta y la respectiva respuesta del estudiante. Para el estudiante, ese nombre tan extraño es una “recocha” (diversión, desorden o burla en un sentido coloquial. En la clase, al preguntarle al estudiante por la clave que le permitió descifrar la respuesta manifestó “es que Nabo Papamoscas es un nombre todo chistoso, que el dueño del consorcio lo tomaba como charla, como juego, pero por eso mismo le llamó la atención y lo llamó” (E7, Transcripción Momento 3) porque tendría que serle “muy difícil que consiguiera un trabajo” (primera pregunta).

Tan difícil era para el personaje conseguir trabajo que no rechazaría ninguno, ni aunque pareciera una “pavada”. La identificación léxica se hace entonces, a partir del contexto

comunicativo. Aunque el significado del término no es exacto, la respuesta es útil para analizar el razonamiento efectuado por el estudiante. Para Vieiro y Gómez (2004), generalmente, el lector usa sus conocimientos previos para reconocer el significado de una palabra, y todavía un contexto sociolingüístico y situacional de la lectura, verbal y/o no verbal, lo cual genera otras ideas para contribuir al reconocimiento del significado de la palabra. Sin embargo, cada lector lo usa de acuerdo a su nivel de competencia lectora.

El segundo fragmento analizado corresponde a la respuesta del estudiante E28. Aquí, al preguntar al estudiante sobre ¿qué se puede predecir? a partir de la porción de texto examinado, la respuesta evidencia que la comprensión inferencial se apoya en el nivel literal: sabiendo que “el detective se moría de amor” (elemento explícito) pero se esforzaba porque no se le notara, el estudiante-lector puede inferir que “le daba pena o miedo mostrárselo o decírselo” (elemento implícito). Esta corresponde a una inferencia de tipo III, cuya función principal es hacer hipótesis sobre los sucesos del texto, por ejemplo, en los estados mentales de los personajes (Ripoll, 2015). Para realizarla, el estudiante-lector aporta los conocimientos que posee, acerca de su entorno y en general, del mundo que le indica, por ejemplo, que confesar un amor puede ser objeto angustia en quién lo experimenta por temor al rechazo.

Para el cierre de este momento de la SD se realizó también un ejercicio de construcción de preguntas de tipo inferencial. Para ello, los estudiantes fueron divididos en subgrupos de trabajo y se les pidió que en cada uno de ellos generaran preguntas de tipo inferencial (mínimo 1 de cada tipo) sobre el texto leído. Posteriormente, Cada grupo leía cualquiera de las preguntas elaboradas ante la plenaria y la docente validaba que se indagara por elementos implícitos (que fuera inferencial). Una vez contestada la pregunta y con ayuda del cartel se clasificaba de acuerdo a la tipología. Este ejercicio, aunque resultó algo complejo para los estudiantes pues era

habitual que las preguntas de comprensión lectora fueran enunciadas siempre por los docentes, les permitió comprobar qué tanto habían comprendido acerca de los tipos de inferencia y con ello, ahondar entre la diferenciación entre preguntas que apuntan a elementos explícitos y preguntas que requieren buscar aquellos implícitos.

6.4 Cuarto momento

El cuarto momento fue estructurado didácticamente a partir de dos estrategias: la primera, fue apuntar a la consolidación de los aprendizajes orientados a la comprensión inferencial abordados en los momentos previos de la SD y la segunda, la construcción conceptual mediante una segunda escritura de definiciones por parte de los estudiantes.

6. 4. 1 La carta robada

Para la primera actividad de este momento de la SD, se utilizó el cuento “La Carta Robada” publicada originalmente en 1844 bajo la autoría del estadounidense Edgar Allan Poe, considerado el precursor del género policíaco con la aparición de “Los crímenes de la Calle Morgue” (1841), cuyo personaje principal es el detective August Dupin, quien también protagoniza “La Carta Robada”. En esta historia, el detective Dupin es solicitado por G., el Prefecto de Policía, para resolver el robo de un importante documento sustraído de un lugar seguro (las cámaras reales) con fines políticos.

El supuesto ladrón es el Ministro D., al que la propia víctima lo ha visto cometer el hecho. La posesión de la carta, no así su uso, le confieren al ladrón un poder muy valioso sobre

la víctima, quien es una persona de las altas esferas cuyo honor se vería comprometido en caso de que se revelara el contenido de la carta. Auguste Dupin aconseja al Prefecto volver a revisar la propiedad del ladrón, a efectos de hallar la carta en cuestión, ya que han sido infructuosas las primeras búsquedas efectuadas. El Prefecto, derrotado, vuelve a la casa de Dupin, ya que continúan siendo inútiles todas sus investigaciones y le ofrece una recompensa por resolver el caso. Dupin acepta la recompensa, ya que la carta ya fue por él recuperada.

A través de la historia no sólo se narran las acciones, sino que se hace énfasis en el método utilizado por el detective para hallar la carta, la cual finalmente es recuperada y regresada a su dueño. Desde una perspectiva constructivista (Ausubel, 2000) es posible asumir que al leer un texto narrativo, se construyen potencialmente diferentes tipos de inferencias basadas en el conocimiento durante la comprensión del contenido. De esta manera, a lo largo de todo el proceso de comprensión, hay inferencias que determinan la coherencia dada por la interrelación de los distintos segmentos del texto, a partir de relaciones de causalidad (tipo II, III) o de información referencial (tipo IV), léxica semántica (tipo I) y están, también, las inferencias que se relacionan con la coherencia y el sentido global del texto (tipo V).

Para el caso de “La carta robada” dada la riqueza de inferencias posibles a tratarse de un relato que gira alrededor de un enigma, los estudiantes respondieron a preguntas abiertas que requerían inferencias de todos los tipos descritos por Ripoll. Sin embargo, se analizaron algunos de esos interrogantes con las respuestas de los estudiantes para evidenciar cómo a través de la lectura individual y las preguntas y contrapreguntas efectuadas durante la clase, se movilizan operaciones clave para la comprensión lectora inferencial en los estudiantes.

Antes de iniciar con la lectura del cuento, la docente explicó que se trataba de un relato policíaco, por lo tanto se trataba de descubrir un misterio y se habló sobre la figura del detective. Siguiendo nuevamente las estrategias de lectura que propone Solé (2006), en este momento se le solicitó a los estudiantes anticipar ideas o hipótesis a partir del título del mismo, con la doble

intención de dotarles de un propósito de lectura (además de ser una exigencia de la clase, saber si su hipótesis era o no acertada) a la vez que activaban conocimientos previos sobre las situaciones que potencialmente podían aparecer en el relato (robos, detective, culpables). A continuación un fragmento de ese momento de clase:

Docente: Como hemos hecho con los otros textos, por ejemplo como el de Nabo Papamoscas, antes de empezar a leer, vamos a pensar en qué puede contarnos este nuevo texto. Lean el título y díganme ¿de qué podría tratarse la historia?

E17: Se robaron una carta (risas) y van a descubrir quién fue.

Docente: Bien, lo primero ya lo dice explícitamente el título, se han robado una carta. Lo segundo, descubrir quién fue eso sí sería tu primera hipótesis sobre lo que trata el cuento.

Tú: (refiriéndose a E1), por qué piensas que alguien se robaría una carta.

E1: Mmm... pues porque dice algo importante como para descubrir un tesoro.

Docente: Es posible. ¿Quién más me puede decirme por qué alguien se robaría una carta? ¿Qué piensas tú (E7)?

E7: No sé, de pronto dice algo que es secreto o que no se puede saber.

Docente: Bien. Recordemos que las cartas antes se usaban para las comunicaciones personales. Ahora usamos teléfonos y chats. Entonces sí puede ser que aquello que decía la carta sea un secreto personal que no se puede saber. Ahora vamos a iniciar la lectura entre todos y todos van a comprobar si esto que hemos dicho es cierto o no. (Fragmento transcrito de clase)

En este caso, la mediación de la docente ayuda a los estudiantes-lectores a tener un propósito que le de sentido a lectura. Dar un sentido a la lectura implica que el estudiante sepa lo que está haciendo y por qué lo está haciendo. Es frecuente observar que los estudiantes leen sin saber por qué lo hacen, un saber que suele ser de dominio exclusivo del docente. Una intervención que parece tan simple como explicar por qué se escoge un determinado tipo de texto y no otro, así poner de manifiesto la intención de lo que se pretende lograr, sitúa en otro plano (más activo) al estudiante-lector y rompe la primera barrera hacia la lectura.

Por otro lado, que el estudiante-lector inicie con una hipótesis en mente ayuda a involucrarlo en la tarea y con ello convocar su interés, con lo cual también aumentan las posibilidades de que su lectura sea más profunda. En función de ese objetivo, se modifica la

comprensión. En este caso, las hipótesis previas generadas por los estudiantes y que se derivan de sus experiencias previas, van a ayudar a sostener su interés en la lectura y a realizarla con un propósito específico más allá de la exigencia escolar. Aunque algunas predicciones no resulten acertadas, siguiendo la propuesta de Solé (2006) al tomarlas en cuenta todas, se busca que el estudiante gane confianza para participar, exprese sus hipótesis y se reconozca protagonista de este proceso.

Ahora bien, en las respuestas a los estudiantes ante la invitación a anticipar contenidos a partir del título, aparece un primer elemento clave del relato: el contenido de la carta. Este es por completo desconocido y aunque la trama va a girar en torno a la carta, su significado es ajeno al lector desde el principio, y en su lugar este puede especular sobre su significado y el alcance que éste pueda tomar.

Por lo anterior, el contenido de la carta sirvió como anclaje para las estrategias de lectura trabajadas durante la misma. Es preciso anotar que la lectura fue realizada por partes y de manera compartida. Luego de realizar la lluvia de ideas sobre posibles hipótesis a partir del título del cuento, la docente pidió a los estudiantes leer la primera página del cuento. Con ello y dado que se trata de un texto de considerable extensión, se pretendía que los estudiantes pudieran ir recogiendo algunas ideas claves al tiempo que verificaban si las hipótesis iniciales (propias o de sus compañeros) eran ciertas.

Cuando se hacía un alto en la lectura los estudiantes debieron responder: primero, si hasta allí era posible o no saber el contenido de la carta robada y además, si era posible desvirtuar o aceptar alguna de las hipótesis iniciales sobre la temática del cuento. De modo similar, se pudo supervisar si conforme se avanzaba se iba comprendiendo. En ese punto es posible enseñar a la vez que se aplican estrategias como hacer un resumen sobre lo leído: ¿De qué se ha hablado

hasta el momento? ¿Dónde ocurren los hechos? ¿Quiénes son los primeros personajes que aparecen? ¿Cómo son?. En el caso de “La carta robada” fue posible para los estudiantes señalar en este punto los primeros elementos centrales de la trama y el personaje principal Auguste Dupin, sin embargo aún no era muy claro el hilo de la historia.

Si la respuesta de esta pregunta no se encontraba explícita, es decir que requería un nivel de inferencia, surgió la necesidad de volver al apartado del texto para aclarar dudas y enseñar a los estudiantes-lectores que una de las estrategias que pueden usar cuando no hay claridad, es volver a leer y recapitular las acciones, que en Solé (2006) es denominada “resumir las ideas del texto”. En este caso, es pertinente para inferir lo que no se encuentra de forma explícita. Bajo este esquema, leyendo apartes y haciendo pausas para pensar sobre lo comprendido, las dificultades y lagunas de comprensión a través de preguntas inferenciales, se llevó a cabo la totalidad de la lectura del cuento. Algunas de ellas fueron: ¿Cuál es la clave para resolver un misterio? ¿Dónde hay que buscar un objeto que alguien ha escondido para que nadie lo encuentre? ¿Por qué los policías no consiguen dar con la respuesta? ¿Son adecuados, sus métodos de investigación?

Por último, siguiendo la propuesta de Solé (2006) también se aplicaron estrategias al finalizar la lectura las cuales buscan detectar, una vez terminada la lectura, todo aquello que ha sido útil para comprenderla. En esta fase final los estudiantes ya contaban con todos los elementos necesarios para aprobar o descartar la veracidad de sus hipótesis (las iniciales y las surgidas durante la lectura) por lo que la docente propuso a los estudiantes recordar y hacer un listado en el tablero de las principales hipótesis que surgieron. Frente a cada una se hizo un ejercicio de verificación, determinando de si era acertada o no y además, formulando cuál era la clave o las claves dentro del texto que permitieron afirmarla o negarlo.

Finalmente y con el propósito de afianzar lo comprendido, los estudiantes debieron reconstruir cronológicamente el hilo de la historia para lo cual debieron seleccionar, ayudándose de la memoria, pero también de una relectura de algunos pasajes, las principales situaciones en las que se desarrolló la trama y su adecuada secuenciación. Con ello, se pudo reconocer cómo los estudiantes avanzan en su nivel de comprensión al acudir a la estrategia de recapitulación, para identificar y reconstruir de forma secuencial los sucesos más relevantes del capítulo.

6. 4. 2 Definición de inferencias, un segundo intento de aprendizaje

Como cierre del cuarto momento y con la provisión de saberes ya movilizados durante los momentos 2 al 4, se propuso a los estudiantes redactar nuevamente su concepto sobre inferencia. En las respuestas de los estudiantes pudo observarse una mejor elaboración en la que la inferencia se relacionó con ideas como hacer conjeturas, realizar hipótesis, deducir lógicamente y tratarse de un proceso. El siguiente fragmento se extrajo de los audios grabados de clase para describir los aportes de los estudiantes en este punto.

Docente: Para construir el concepto de inferencia, vamos a retomar la definición que elaboraron en el segundo momento cuando dijimos qué era inferencia, qué era explícito y qué era implícito. Ahorita van a mirar si esa les sirve, si es necesario modificarla o van a reescribirla. (Pasados cinco minutos, los estudiantes socializan las definiciones que han escrito).

E1: Inferencia es deducir o pensar en la lógica de algún escrito, también es averiguar el porqué de las cosas y es una conjetura basada en cosas que dice el texto.

E28: es un proceso con el que podemos completar la información implícita de un texto, cuando inferimos sobre un texto podemos completar ideas del mismo texto o párrafo.

E17: La inferencia es que se puede concluir del texto que es algo que no, que es implícito, que no está tal cual en el texto y nos sirve para comprender y reflexionar sobre el texto. (Transcripción, CI-2, Momento 4)

Sobre estas definiciones cabe resaltar primero que todo, que se nota el esfuerzo de los estudiantes por redactar sus ideas sobre el concepto de inferencia haciendo uso de su léxico más

que definiciones tipo diccionario, lo cual revela también que se produjo un aprendizaje significativo que, al conectarse con las experiencias vividas durante la implementación de la SD, permitió formarse un concepto. Lo segundo, es que la mediación didáctica favoreció el aprendizaje conceptual al facilitar al estudiante la construcción de conceptos y consecución de un aprendizaje más sólido y duradero que si se abordara con una definición impuesta por la docente.

6. 5 Quinto momento

Como se explicó en el Capítulo 5, la prueba evaluativa de salida (Anexo N) se pensó como una manera de valorar los progresos logrados con la implementación de la SD y es por ello, que constituye el último momento de la misma. De modo similar al trabajado en la presentación de la PE, a continuación se analizan los resultados generales y de acuerdo a cada de tipo de inferencia, a la vez que se interpretan en función de lo ocurrido en el aula, las mediaciones didácticas propias de la SD y los referentes teóricos del estudio.

6. 5. 1 Prueba de salida

La PS pretendía establecer el grado de evolución en la habilidad inferencial desde las tipologías abordadas luego de la implementación de la secuencia. Se basó en el texto “El discurso del pavo” de Gabriel García Márquez y contenía 10 preguntas de comprensión formuladas de acuerdo a las 5 tipologías de Ripoll (Ver Anexo M). La figura 18 describe gráficamente el cambio en el nivel promedio de acierto de los estudiantes evaluados que pasó del 55,67% en la PE al 85% en la PS.

Figura 18. Comparativo resultados PE-PS



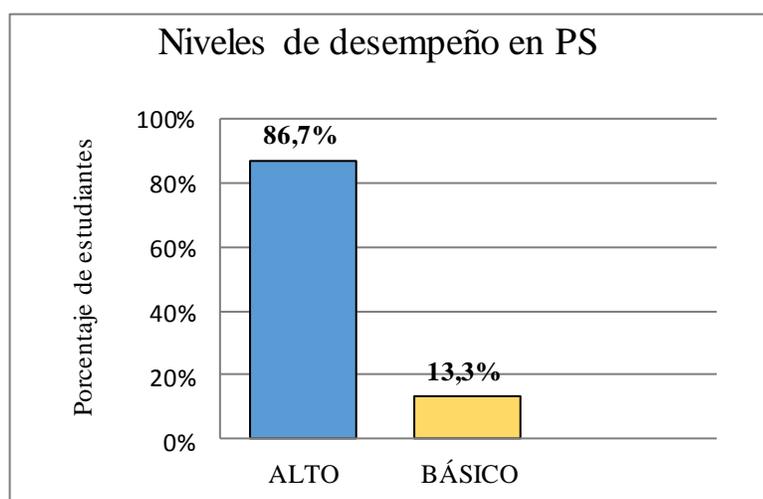
Al igual que con la PE, las respuestas de cada estudiante en la PS se tabularon de acuerdo al ítem y los tipos de inferencia, con aciertos resaltados en verde y errores en color rojo, tal y como se muestra en la Figura 19.

Figura 19. Resultados prueba de salida

Estudiante N°	TIPO I		TIPO II		TIPO III		TIPO IV		TIPO V		% de aciertos
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
E1	C	B	C	C	A	D	B	C	C	A	80
E2	C	B	C	C	A	A	C	C	B	A	90
E3	C	A	C	B	A	D	C	C	C	A	70
E4	C	B	C	C	A	A	C	C	D	A	90
E5	C	B	C	C	A	A	A	C	C	A	90
E6	C	B	D	C	A	A	C	B	C	A	80
E7	C	B	C	C	B	A	C	C	D	A	80
E8	C	B	C	C	D	A	C	C	C	A	90
E9	C	C	C	C	A	A	C	C	C	A	90
E10	C	B	C	C	A	A	A	C	C	A	90
E11	C	A	C	B	A	D	C	C	C	A	70
E12	C	B	C	C	A	NC	C	D	C	A	90
E13	A	B	C	C	A	B	C	C	C	A	80
E14	C	B	C	C	A	A	C	B	C	A	90
E15	C	B	C	C	A	D	C	C	C	A	90
E16	C	B	C	C	A	A	C	C	C	A	100
E17	C	B	B	B	A	A	C	C	C	A	80
E18	C	B	C	C	A	A	D	C	C	A	90
E19	C	B	C	C	A	D	C	B	C	A	80
E20	C	B	C	C	A	D	A	C	C	A	80
E21	C	B	C	A	A	A	C	C	C	A	90
E22	C	C	C	C	A	C	D	C	C	A	70
E23	C	B	C	C	A	A	C	C	C	A	100
E24	C	B	C	D	A	A	C	B	C	A	80
E25	C	B	C	C	B	A	C	D	C	B	70
E26	C	B	C	C	A	A	B	C	C	A	90
E27	C	B	C	C	A	A	C	C	A	A	90
E28	C	B	C	A	A	A	B	C	C	A	80
E29	C	C	C	C	A	A	C	C	C	A	90
E30	C	B	C	C	A	A	C	B	C	A	90
Prom: 85											
% aciertos por respuesta	96,7	83,3	93,3	80	90	70	73,3	76,7	86,7	96,7	

La comparación cuantitativa de la distribución de los desempeños de los estudiantes respecto a la situación inicial, también permite apreciar los cambios en el grupo. Uno de los resultados más significativos es que ninguno de los estudiantes se clasificó en el nivel bajo de desempeño en la prueba. El 86,7% se ubicó en el nivel alto y el 13,3% restante se situó en el nivel básico (Ver Figura 20). Más allá de lo significativo de este dato, a nivel cualitativo este resultado general puede interpretarse en función del nivel de complejidad de las situaciones de aprendizaje planteadas.

Figura 20. Niveles de desempeño en prueba de salida



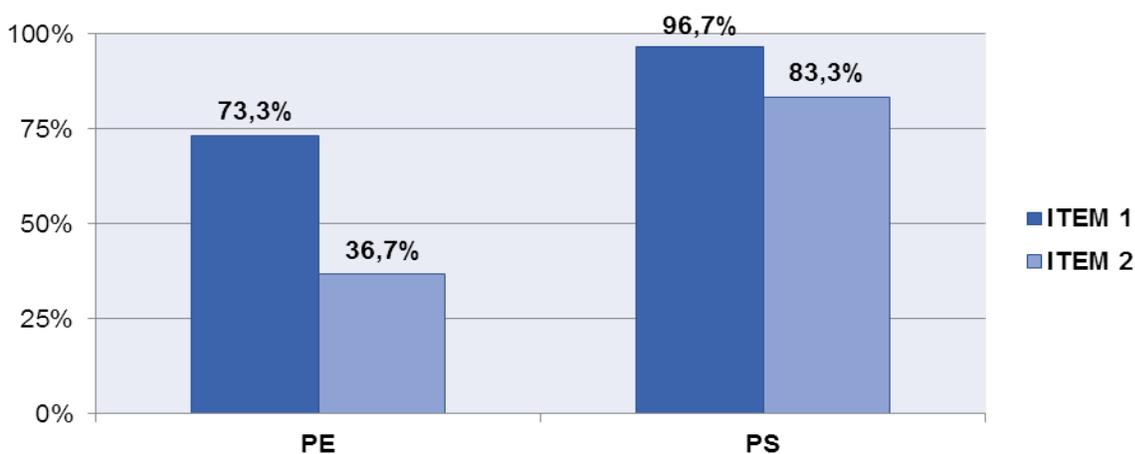
Al proporcionar las claves para construir y realizar inferencias, se liberó un potencial en los estudiantes para la identificación y rastreo de aquellos elementos clave que permitían responder con acierto, lo que sumado a la familiaridad adquirida durante la SD con el procesamiento inferencial, incidió notablemente en la mejora del resultado.

Ahora bien, para entender los cambios ocurridos en las distintas tipologías de inferencias, a continuación se detallan los resultados en cada una de ellas.

6.5.1.1 Inferencias Tipo I o inferencias léxicas

Para Ripoll (2015) son tres las funciones que cumplen este tipo de inferencias: dar cohesión al texto relacionando referencias y referentes, solucionar ambigüedades y por último, arriesgarse sobre el significado de palabras y expresiones desconocidas. La Figura 21 muestra los resultados de los estudiantes en los ítems que evaluaron este tipo de inferencias tanto en la prueba de entrada (PE) como en la prueba de salida (PS). Al inicio de la SD, con la PE, este tipo de inferencias se evaluaron con las preguntas 1 y 2, encontrando diferencias notorias en el desempeño de los estudiantes en cada ítem (Ver Figura 1). En el ítem P1 de la PE por ejemplo, el 73,3% de los estudiantes logró atinar a la respuesta correcta mientras que en el ítem P2 acertaron solamente el 36,7% de los estudiantes.

Figura 21. Comparativo resultados inferencias Tipo I



Al analizar las posibles causas de esta diferencia en la PE, se consideró que el ítem P2 requería precisar el significado de un término a partir de las referencias dadas en la narración y además en la experiencia del lector con el contexto en el que se desarrolla la historia. Así, se

observó que la mayoría de los estudiantes confundió el término “renguear” (una palabra desconocida para ellos) con “renegar” (una con la que están más familiarizados), lo que afectó su respuesta (Ver Anexo A). En contraste, se observó que en el ítem P1 la palabra cuyo sentido debían inferir (“peoncito”) es de uso más frecuente por los estudiantes, teniendo en cuenta su entorno socioeconómico y ello pudo favorecer el acierto en la respuesta (Ver Anexo A).

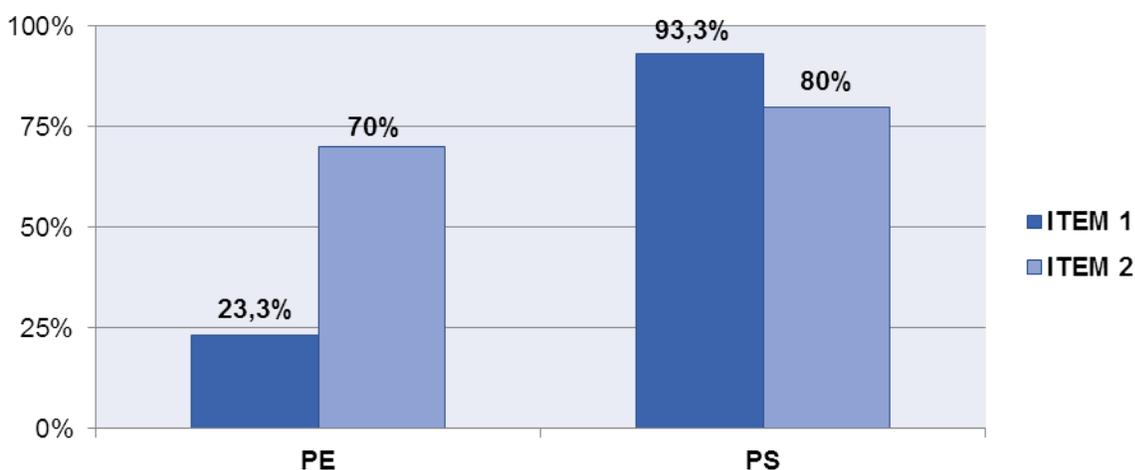
Lo anterior se convierte en un ejemplo de lo planteado por Ripoll (2015) al explicar cómo estas inferencias requieren al lector conocer el significado de los términos y la función que ellos cumplen dentro de la oración o texto y por ello se reconocen como léxicas en la medida que exige el conocimiento de cierto vocabulario o la interpretación del mismo a partir del contexto planteado por el texto. Al plantear este tipo de ejercicio a los estudiantes, se evidencia entonces su dificultad para relacionar elementos del texto y movilizar sus saberes previos con el fin de ampliar sus referentes, lo cual corresponde a uno de los tipos de aprendizaje que examinan las pruebas de Estado dentro de la competencia lectora.

Por otra parte, al mirar la PS, donde también se diseñaron dos preguntas para evaluar las inferencias tipo I, los resultados mejoraron notablemente. En el ítem P1 de la prueba de salida el 96,7% de los estudiantes acertó en su respuesta y en el ítem P2 lo hizo el 83,3%. Dentro de la implementación de la SD, una estrategia dirigida a mejorar la realización de este tipo de inferencias fue la de identificar términos de significado desconocido en cada uno de los textos trabajados e intentar deducir su significado a partir de los elementos textuales. Luego, verificar con ayuda del diccionario si el significado generado hipotéticamente era correcto.

6.5.1.2 Inferencias tipo II o explicativas

Respecto al segundo tipo de inferencias, la Figura 22 permite apreciar las variaciones entre la PE y la PS, observando que fue una de las tipologías donde más se evidencia la mejora, ya que en la prueba de salida el porcentaje de acierto alcanzó el 93,3% y el 80% en los ítems evaluados.

Figura 22. Comparativo resultados inferencias Tipo II



Retomando el planteamiento de Ripoll (2015) se considera que la función de este tipo de inferencias es dar coherencia al texto estableciendo relaciones causa-efecto que no están explícitas en él. Así, las inferencias explicativas son aquellas que proporcionan las razones que explican por qué ocurre algo dentro de la trama textual, cuando se genera el lector establece vínculos entre la oración que está leyendo en determinado momento y los factores causales antecedentes (Barreyro et al., 2017). Para la construcción de estas inferencias el lector requiere conocimientos sobre las relaciones causa-efecto básicas y el funcionamiento de las cosas, conocimientos sobre el pensamiento y el comportamiento de las personas y conocimientos sobre el tema del texto (Ripoll, 2015).

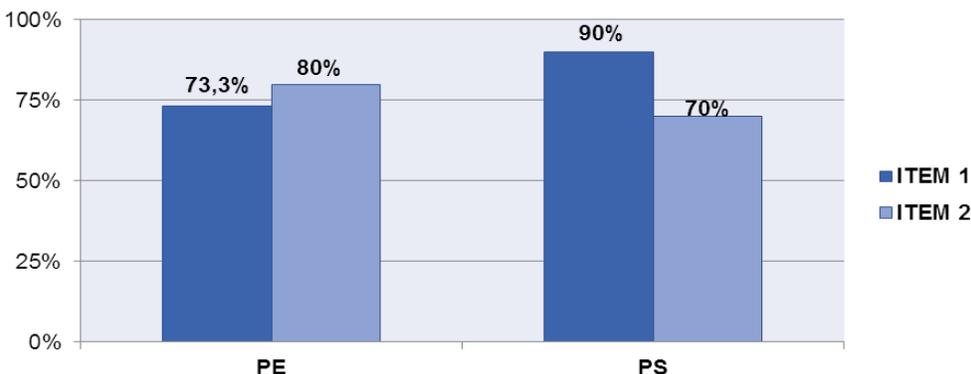
Considerando lo anterior, se observa la relevancia de la mediación didáctica trabajada en el tercer momento de la SD, donde a partir de materiales sugeridos por el mismo Ripoll, los estudiantes pudieron movilizar procesos de pensamiento como la asociación inferencial entre distintos elementos del texto y propiciar con ello, una mejor valoración de la causa de un determinado efecto.

De ahí lo fundamental de comprender aquello que se lee más allá de lo gramatical. Por ello, la interpretación, la argumentación y la proposición como competencias básicas comunicativas implican diferentes acciones cognitivas que el estudiante despliega para comunicarse. Describir, analizar, explicar, examinar; dar razones acerca del origen, las relaciones y las influencias de una realidad o conocimiento determinado; plantear soluciones y dar respuestas alternativas a problemas planteados por la humanidad son, entre otros, procesos cognitivos que nos permiten comunicarnos.

6.5.1.3 Inferencias tipo III o predictivas

Al igual que en la PE, las inferencias de este tipo se evaluaron mediante los ítems P5 y P6 de la PS (Ver Anexo M). El comparativo entre ambos momentos (PE y PS) se muestra en la Figura 23 evidenciando que, a diferencia de lo ocurrido con las otras tipologías evaluadas, en las predictivas la variación hacia la mejora es menos apreciable, pasando de un promedio de acierto del 77% si se computan los dos ítems de la PE, a un 80% en la PS.

Figura 23. Comparativo resultados inferencias Tipo III



Para analizar lo sucedido en esta tipología, resulta útil remarcar que de acuerdo con Ripoll (2015) este tipo de inferencias también se alimenta del proceso de identificación de causas y efectos, aunque a diferencia de las tipo II que relacionan causalmente dos elementos que aparecen en el texto de modo que se pueda formar una representación coherente de su significado, en las inferencias de tipo III no se establecen relaciones entre elementos del texto, sino que se infieren nuevos elementos. En este tipo de inferencias, en la PE se había encontrado que eran de las que menos dificultad habían representado para los estudiantes, analizando que en general, a los estudiantes les fue mejor al establecer posibles efectos o anticipar elementos totalmente nuevos de la historia que al determinar relaciones de causa-efecto con elementos mejor referenciados explícitamente en la historia (como en las inferencias explicativas).

Este elemento se consideró en el diseño de los ítems P5 y P6 de la prueba, al plantear en ambos situaciones conjeturales; por ejemplo, al preguntarles qué hubiese ocurrido “si la actitud del niño y el pavo hubiese sido la misma de la dama” o cuál habría sido “el momento oportuno para la protesta de la dama” (Ver Anexo M). En el primer caso se demanda al estudiante una vista al futuro para anticiparlo y en el segundo, una vista en retrospectiva para vislumbrar algo no dicho. Ambos escenarios, aunque vinculados a elementos semánticos y pragmáticos del texto

(por ej. decisiones de los personajes, mensajes, sentido de sus actuaciones, entre otros) eran sólo hipotéticos.

Con las inferencias predictivas se activa otro gran proceso de la mente humana como lo es la imaginación. El lector, así como en su momento el escritor, es capaz entonces de imaginar una realidad que todavía no existe o no ha sido creada por las palabras. Sin embargo, los límites de esa imaginación entre uno y otro difieren. El escritor, al imaginar esa nueva realidad y materializarla en su escritura pone a otro (el lector) a producirla; pero mientras que el primero tiene una gran libertad de imaginar esa realidad, el segundo sólo puede producirla a partir de los signos que le ha dado el autor del texto. En tal sentido, se trata de imaginar una realidad probable (descifrada), no de fantasear en el vacío.

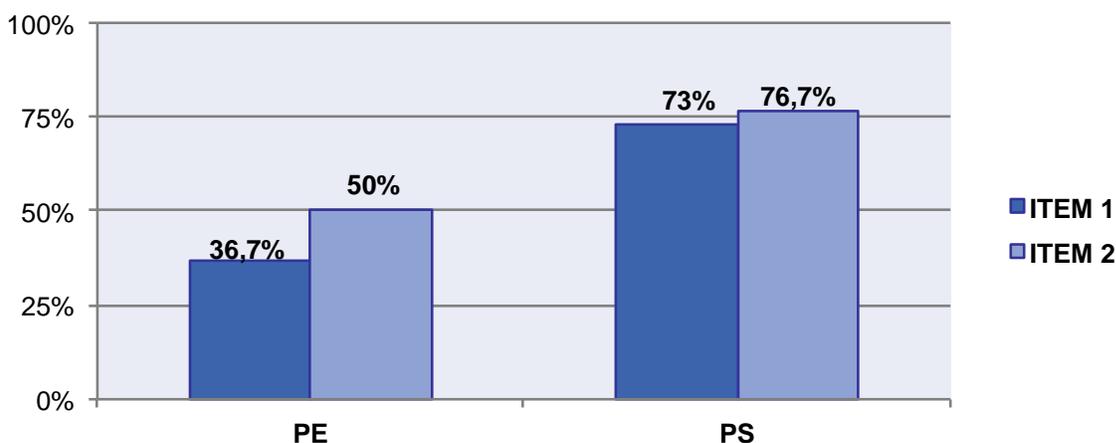
De ahí la potencia del texto narrativo, donde la imaginación cumple un rol central, el cual además serviría como un dinamizador de los procesos cognitivos inmersos en la comprensión como la memoria, la atención y sobre todo, el lenguaje. Cassany et al. (2003) han subrayado las implicaciones que esto tiene para la enseñanza de la lectura al decir que el fomento del hábito lector “está relacionado con el interés general por el conocimiento de la cultura y de las obras literarias, por el desarrollo de la imaginación y de la creatividad” (p. 505). Es posible que la imaginación sea entonces, un elemento de conexión para que el estudiante descubra el interés y el placer de leer, cosa que según Cassany et. al. (2003) es un objetivo importante de la clase de Lengua.

6.5.1.4 Inferencias tipo IV o lógico-informativas

Las variaciones obtenidas en este tipo de inferencias se representan en la Figura 24, donde se observa que al inicio de la SD al menos la mitad de los estudiantes fallaba ante las

preguntas que evaluaban inferencias de tipo IV mientras que en la PS, alrededor de 8 de cada 10 estudiantes resolvió acertadamente los interrogantes de tipo inferencial lógico.

Figura 24. Comparativo resultados inferencias Tipo IV



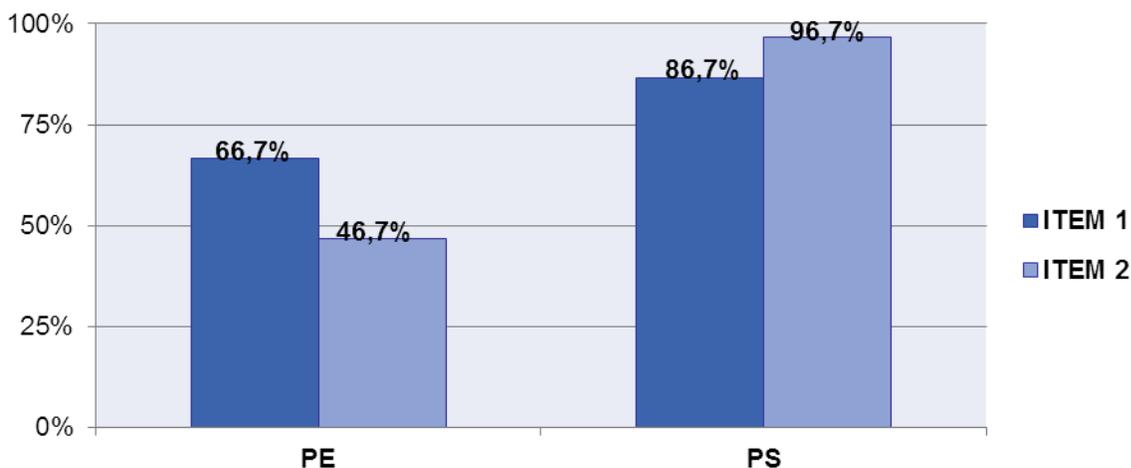
Sobre este punto es necesario retomar los elementos interpretativos de los resultados mostrados por la PE en este tipo de inferencias. En ese momento se consideró por una parte, que los pobres resultados podían explicarse en la falta de atención o en otras palabras en que se hacía una lectura muy superficial y desprevenida del texto pero además, que existía en los estudiantes una dificultad para distinguir entre elementos denotativos y connotativos del texto.

6.5.1.5 Inferencias tipo V o temáticas

Tal como puede apreciarse en la Figura 25, los mejores resultados en la PS se registraron en los ítems P9 (86,7%) y P10 (96,7%) que abordaron las inferencias temáticas o tipo V, mostrando que al final de la SD los estudiantes estuvieron en mejores condiciones para elaborar conclusiones sobre el sentido global del texto, un aspecto en donde se han notado dificultades

dado que existe la tendencia en confundir aspectos particulares de la historia con el tema general de la misma.

Figura 25. Comparativo resultados inferencias Tipo V



Para formar estas inferencias, es necesario contar con conocimientos sobre el mundo y sobre el tema del texto, pero también es útil tener conocimientos sobre el autor, su contexto y sus intenciones y sobre los géneros narrativos y sus convenciones.

Al leer la pregunta, el estudiante moviliza los mecanismos de comprensión que le permiten deducir la afirmación principal es decir un tema expuesto en el cual se profundiza y se repite de forma diversa a lo largo del texto, puesto que en el marco de las respuestas encuentra ideas secundarias que también tienen correspondencia con el texto y que complementan la idea central.

Finalmente, se debe señalar que a lo largo del análisis uno de los aspectos más prominentes al momento de analizar los cambios en el desempeño de los estudiantes, es la relevancia de la mediación docente. Las evidencias recogidas hasta aquí permiten apoyar la idea de que al ser la construcción de inferencias un aspecto relevante en la comprensión del lenguaje, las posibilidades de mejora se incrementan sustancialmente cuando el docente enseña a

estudiantes a reconocer las inferencias que realizan durante la lectura, a identificar las partes del texto en que son necesarias para garantizar la correcta comprensión y a construir las inferencias adecuadas, tal y como lo han mostrado Ripoll, Aguado y Díaz (2007).

7. Conclusiones

Los resultados de esta investigación mostraron cómo, a través de la implementación de una secuencia didáctica, puede mejorarse la comprensión lectora de tipo inferencial de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa José Celestino Mutis del Municipio de Guacarí (Valle del Cauca). A la luz del problema de investigación y los objetivos específicos que se trazaron, a continuación se presentan las conclusiones del trabajo desarrollado. Por ello, en primer lugar se recogen las conclusiones sobre la caracterización inicial del nivel de lectura inferencial de los estudiantes como punto de partida de la intervención. En segundo lugar, se identifican aspectos fundamentales relacionadas con la implementación de la secuencia didáctica y elementos para tener en cuenta en el abordaje didáctico de este tipo de propuestas en el aula de clase. Por último, el presente apartado recoge las reflexiones sobre los aprendizajes construidos por la docente/investigadora.

En el diagnóstico inicial realizado a los estudiantes sobre su nivel de lectura inferencial pudo evidenciarse que el promedio general de acierto en los ítems evaluadores fue del 55,67%. Al clasificar a los estudiantes por nivel de desempeño se encontró que la mayor proporción (53,3%) estaba en un nivel de desempeño bajo, un 20% logró un desempeño básico y sólo el 26,7% obtuvo un desempeño alto.

Al analizar cualitativamente estos resultados fue posible determinar que las mayores dificultades se relacionaban con el establecimiento de relaciones implícitas entre elementos del texto, especialmente de causa- efecto (inferencias de tipo II, según Ripoll). De modo particular, los estudiantes lograban un mejor resultado al anticipar elementos totalmente nuevos de la

historia o pronosticar situaciones con los personajes (inferencias tipo III) que al determinar relaciones de causa-efecto con eventos no explícitos pero referenciados en la historia.

Otro de los obstáculos encontrados en la comprensión lectora de los estudiantes fue la lectura superficial del texto, lo que influyó en un pobre desempeño en la recuperación de contenido implícito; un problema que apareció de manera transversal en los resultados de la prueba diagnóstica pero que fue especialmente significativo en las inferencias de tipo lógico-informativo (o inferencias de tipo IV) en las que más de la mitad de los estudiantes no logró discernir los elementos implícitos necesarios para determinar circunstancias de tiempo y lugar en la historia.

Así mismo, fue difícil para los estudiantes precisar el significado de un término desconocido a partir de las referencias dadas en el texto (inferencias de tipo I) y hacer precisiones sobre la idea general o la temática global del texto (inferencias tipo V). En este punto fue evidente la poca habilidad para discernir entre ideas basadas en opiniones subjetivas del lector e ideas derivadas de elementos semánticos y pragmáticos implícitos en el texto.

Teniendo este panorama como punto de partida, se organizaron, mediante un ejercicio riguroso de planeación y diseño, situaciones de aprendizaje que favorecieran la adquisición de estos aprendizajes. Para la mediación didáctica se privilegió el trabajo con textos narrativos; muchos de ellos eran multimodales (combinaban soporte verbal e icónico), lo cual constituyó un acierto ya que la cercanía de las temáticas tratadas, la brevedad en la extensión y su secuencialidad favoreció el interés y la disposición de los estudiantes para la lectura.

La implementación de la secuencia didáctica, basada en textos narrativos, se logró en cinco momentos. Para el diseño se tuvieron en cuenta estrategias como las de Ripoll y Solé que proporcionan a los estudiantes mayor posibilidad de desarrollar una mejor comprensión de textos.

Un aspecto valioso del diseño de la secuencia fue el reconocimiento del contexto particular en el que fue desarrollada, ya que cada una de las actividades se pensó en función del conocimiento previo que se tenía del grupo de estudiantes, con el fin de movilizar sus procesos cognitivos orientados al mejoramiento de la comprensión lectora.

En la medida en que la secuencia didáctica fue implementada también se produjeron movimientos reflexivos en la docente investigadora, especialmente derivados del ejercicio constante de interrogar(se) sobre lo ocurrido en el aula. Esto tuvo un impacto directo en dos frentes: uno, emocional-afectivo, dado que los avances y la disposición hacia el trabajo en las clases incidieron en la motivación docente, y dos, en un plano ético-pedagógico, ya que permitió reconocer aciertos y oportunidades de mejora en la enseñanza. Así, la sistematización de la experiencia reveló un alto potencial transformador no sólo en la praxis docente sino en la humanidad de quien enseña, puesto que al escribir y tener que dar cuenta de su experiencia también se convierte en un aprendiz.

Retomando lo atinente a la implementación de la secuencia didáctica en el aula, hay que resaltar que uno de los elementos más importantes que se consideró para la mediación didáctica: el favorecimiento de reflexiones metacognitivas. A lo largo de toda la intervención se propició que los participantes conocieran y monitorearan conjuntamente el proceso de aprendizaje, reconociendo de qué manera se avanzaba en el objetivo y la ruta propuesta como una forma de reflexionar sobre sus propios avances y dificultades. Ello permitió ampliar la participación de los estudiantes y contribuyó a formar autonomía en el proceso lector y en el trabajo en el aula de clase, lo cual tuvo también una incidencia positiva en la disposición para la comprensión.

Al término de la secuencia didáctica fue posible determinar el grado de avance de la comprensión lectora inferencial. En primera instancia, el promedio de aciertos a nivel grupal

pasó a ser del 85%, lo cual significa una variación de casi 30 puntos porcentuales. Por otro lado, al categorizar el nivel de desempeño de los estudiantes en la prueba de salida, se observó que el 86,7% se ubicó en el nivel alto, el 13,3% restante se situó en el nivel básico y ningún estudiante permaneció en el nivel bajo.

Las actividades propuestas a los estudiantes les permitieron ir más allá de lo que ven o escuchan en una primera lectura. Inferir sentidos y elementos a partir de cada texto les demandó pasar de una lectura superficial o no analítica a un proceso de desglosar y diferenciar conocimientos e interpretaciones. En otras palabras, les permitió pasar del contenido literal a un contenido más inferencial, en el cual su rol como lectores no fue solo de escucha a una lectura en voz alta, sino al contrario fue un rol participativo que les demandaba realizar interpretaciones, establecer relaciones con el texto y con la imagen y formular preguntas e hipótesis predictivas sobre lo leído. De esta forma construyeron aprendizajes en los diferentes tipos de inferencias planteados por Ripoll.

Se logró, durante la intervención, que los estudiantes fortalecieran el desarrollo de inferencias, logrando apropiarse de habilidades propias de cada tipo de inferencia, por ejemplo: recuperar contenidos implícitos del texto, dar cuenta de aspectos específicos del contenido del texto, establecer relaciones de causa y efecto no explícitas, plantear hipótesis, hacer predicciones, entre otras. La capacidad para relacionar o asociar diferentes informaciones del texto, dar cuenta de elementos no explícitos en el mismo, buscar sentidos subyacentes y realizar predicciones, contribuyen, desde todo punto de vista, a la formación de un lector más autónomo y competente. Refiere lo anterior a un lector que es capaz de hacerse preguntas sobre el texto, que identifica maneras de rastrear a través de una o varias lecturas, aquellos elementos que no aparecen literalmente pero que están contenidos en el texto, además de reconocer su sentido global. Estos

aprendizajes fundamentales, promovidos desde las actividades planteadas a lo largo de la SD, revelaron ser útiles para el mejoramiento de la comprensión inferencial en los estudiantes y deben servir como insumo para continuar avanzando en sus procesos de comprensión textual.

El avance desarrollado por los estudiantes implicó, además, que tuvieran conciencia sobre el hecho de que al leer deben considerar los elementos explícitos e implícitos del texto. Estos elementos pueden ser evocados a través de la formulación de preguntas las cuales se resuelven al establecer relaciones entre las partes del texto, las imágenes, comparaciones, dar significado a expresiones desconocidas que permiten interpretarlo de diversas formas, logrando establecer inferencias sobre el texto.

En cuanto a la mediación didáctica, una propuesta de esta dimensión demanda una docente que asuma un rol activo, que sea inquieta y escudriñe en lo sucedido en el aula. La profesora en la planificación de su accionar didáctico, privilegió actividades tendientes a provocar el cuestionamiento necesario que activara en los estudiantes procedimientos cognitivos y meta-cognitivos pertinentes para elevar su nivel de comprensión. Adicionalmente, trabajar para el mejoramiento de la capacidad inferencial en los estudiantes implica al docente perfeccionar también su propia habilidad para elaborar inferencias y proponer actividades que ayuden a otros en ese proceso de aprendizaje.

Finalmente, es oportuno señalar que el mejoramiento en la comprensión lectora les dará a los estudiantes la posibilidad de fortalecer no solamente sus conocimientos en lenguaje, sino también en otras asignaturas y que tienen como elemento vital la lectura de textos de manera comprensiva. De la misma manera, se espera que esta intervención contribuya en el desempeño académico de los sujetos participantes en la investigación.

Recomendaciones

Dado que el desarrollo de las habilidades relacionadas con la comprensión lectora es un proceso continuo y multifactorial, a continuación se formulan unas recomendaciones que se consideran pertinentes para avanzar en el conocimiento sobre dicho proceso.

- Consolidar la ejecución de secuencias didácticas similares a la del presente estudio, de manera sistemática, articulada al modelo pedagógico institucional y ejecutándose durante todo el año escolar en todos los grados, mejoraría considerablemente tanto las prácticas pedagógicas como la comprensión de lectura.
- Dar continuidad al trabajo de mediación didáctica al interior del aula de clase con este grupo de estudiantes, con el propósito de aprovechar los avances logrados en materia de comprensión lectora. Para ello, debe considerarse el trabajo con otro tipo de textos (por ejemplo, argumentativos, expositivos)
- Socializar los resultados con el grupo de maestros y directivos de la institución educativa donde se desarrolló la investigación, para generar impacto positivo en la comunidad académica y motivar el interés para articular el trabajo con las distintas áreas de conocimiento.
- Proponer a la la institución educativa la formulación de proyectos de investigación que, haciendo uso de la sistematización, permitan construir conocimiento sobre los procesos implicados en la competencia escritora así como en la lectura crítica.

- Por parte de la docente, persistir en el ejercicio escritural de las experiencias pedagógicas, sus éxitos y dificultades, como una manera de reflexionar sobre la propia práctica de quien enseña y encontrar caminos para el mejoramiento continuo de la misma.

Referencias

- Ausubel, D.P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Barreyro, J. P., Injoque-Riclea, I., Formoso, J. y Burina, D. (2017). El rol de la memoria de trabajo y la atención sostenida en la generación de inferencias explicativas. *Liberabit*, 23(2), 233-245.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 5ta. Ed. Barcelona, España: Graó.
- Camps, A. (2004). *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España: Graó.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Colombia avanzó en pruebas Pisa, pero sigue lejos de los mejores. (2016, 6 de diciembre). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/resultado-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-2016-43510>
- Dijk, T. van (1978). *La ciencia del texto*. Traducción de Sibila Hunzinger. Barcelona, España: Paidós.
- Jurado, F., Bustamante, G., y Pérez, M. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias en lectura y escritura*. Santafé de Bogotá: Plaza & Janés Colombia.
- Lo que el MinEducación no contó sobre las pruebas Pisa. (2016, 7 de diciembre). *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/analisis-de-los-resultados-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-de-2016/508381>
- Lotman, J. (1993). La semiótica de la cultura y el concepto de texto. Traducción de Desiderio Navarro. *Escritos*, 9, 15-20.
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica general*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Méndez, S. (2006). Comprensión lectora y textos narrativos: una propuesta psicopedagógica. *Educación*, 30(1), 141-155.

- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (1998). *Serie lineamientos curriculares: Lengua Castellana*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2017). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura/325387:Definicion>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2017). *Implementación de la jornada única*. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ambientes_aprendi/repositorio/ruta-implementacion-jornada-unica.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2018a). *Programa Todos a Aprender*. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/pta/87731>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2018b). *Programa Súperate con el saber*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/339326:Superate>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (s.f.). *Guía Los niveles de lectura*. Recuperado de <https://bit.ly/2N4IoCS>
- Moreno, M. (2017). *Estrategias de respuesta a preguntas inferenciales de pruebas Saber-Icfes 9o, por parte de estudiantes de la Institución Educativa Bartolomé Mitre (Chinchiná, Caldas)*. [Tesis de Maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Osorio, V.; Vargas, A.; Arias, C. y Pérez, M. (2009). *Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer. Serie La sistematización como investigación. Un camino para transformar la enseñanza*. Bogotá, D.C., Colombia
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring. *Cognition and instruction, 1*, 117-175.
- Roa, C.; Pérez, M.; Villegas, L. y Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico realizado en las aulas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del Lenguaje, en la Educación Básica. La producción del género crónica para Participar de las Prácticas Discursivas del Periodismo Escrito: un ejemplo de Secuencia Didáctica (SD) para el Trabajo en el Aula. En: M. Pérez, (Ed.) *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Bogotá, (pp. 47 – 65).

- Rincón, G. (2006). *La didáctica de la lengua castellana: reconceptualizaciones y retos actuales*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Tejer la red,3*. Colombia: Bogotá.
- Ripoll, J. C.; Aguado, G. y Díaz, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Puls*, 30, 233-245.
- Ripoll, J. C. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones sobre Lectura*, 4, 107-122.
- Ripoll, J. C. (2016). *Intervenciones para mejorar la habilidad inferencial en lectores con dificultades*. Recuperado de <https://clbe.wordpress.com/2016/06/22/intervenciones-para-mejorar-la-habilidad-inferencial-en-lectores-con-dificultades/>
- Ripoll, J. C. (2017a). *Asociaciones causa-consecuencia. Materiales para trabajar la elaboración de inferencias de tipo causal*. Recuperado de <https://clbe.files.wordpress.com/2014/09/asociaciones-causa-consecuencia.pdf>
- Ripoll, J. C. (2017b). *Inferiláminas: Una colección de láminas para trabajar la comprensión inferencial*. Recuperado de <https://clbe.files.wordpress.com/2017/06/inferilaminas.pdf>
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Siempre día E. (2018). *Informe por colegio del cuatrenio. Análisis histórico y comparativo*. IEO José Celestino Mutis.
- Sánchez, V. (2016). *Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sancia, M. (2015). Mi mala racha. En: V. Rigioli, E. Dellutri; M. Sancia, y D. Meret. *Cuentos policíacos para niños*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lea.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao.
- UNESCO-OREALC. (2016). Reporte técnico tercer estudio regional comparativo y explicativo. TERCE. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002471/247123s.pdf>
- Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). *Psicología de la Lectura: Procesos, Teorías y aplicaciones Instruccionales*. Madrid, España: Pearson.

Anexos

Anexo A. Prueba de entrada

CIPRIANO, EL DISTRAÍDO

Un viento cálido ondulaba las aguas del lago. Con una caña entre las manos y medio adormilado por el canto de las chicharras, Cipriano esperaba que algún bagre picase.

-¡¡¡Cipriaaaanoooo...!!! – se oyó gritar desde la casa.

-¿Me quieres decir dónde está la lata de azúcar que trajiste esta mañana?, vociferó la cocinera.

-Este... yo..., comenzó a tartamudear Cipriano.

El peoncito y la cocinera se dieron vuelta justo para ver cómo el patrón daba una voltereta en el aire y caía como un sapo, mientras el caballo se le iba disparado.

El patrón se acercó rengueando hasta Cipriano.

-¿Vos me ensillaste el caballo? – bramó el patrón.

-Este... si: patoncito – respondió tímidamente Cipriano...

-¿y no te dije mil veces que el potro es bravo y que tienes que atarlo del cabestro al poste para poderlo estribar?

-Este... yo... - balbuceaba el peoncito cuando unos gritos llamaron la atención de todos.

-¡¡Se desborda el tanque!!

-¡Cipriano, sos una calamidad! ¡Has dejado la llave del tanque abierta! – gritó el patrón.

Cipriano decidió entonces que lo mejor era alejarse y se fue rumbo a los graneros. Pero se le olvidó cerrar una de las cercas y por ella se escaparon cuatro terneros que aparecieron en la cocina y se comieron toda la verdura que estaba lavada para el sancocho. Cipriano era una calamidad. En los graneros, Cipriano meditaba.

-Todos tienen razón. ¡Soy una calamidad! ¡Pero de ahora en adelante, seré un modelo de orden y no me olvidaré nunca más de nada!

A la mañana siguiente, el capataz salió para el pueblo. Puso en marcha la camioneta y enfiló para la tranquera. Estaba llegando a ella cuando quiso sacar sus gafas. Empezó a revisar sus bolsillos cuando... ¡CRASH! La camioneta quedó hecha un acordeón...

-¿Pero quién ha cerrado la tranquera? ¡Cipriano la deja siempre abierta!

Al mismo tiempo, el patrón subió a su caballo. Este trató de salir al galope, pero se quedó donde estaba y el patrón salió volando.

-Pero...¿Quién ató el caballo al palenque? –exclamó furioso.

Un poco más allá, Jacinto se preparaba a darse su baño diario en el tanque, y de un ágil salto se arrojó al agua... Pero cayó como una piedra hasta el fondo del tanque vacío, porque Cipriano había cerrado la canilla del tanque, y como todos estaban acostumbrados a que siempre la dejaba abierta, usaron el agua habitual y el tanque no volvió a llenarse.

El desconcierto cundía en la estancia. Fue entonces cuando desde los graneros se acercó Cipriano sonriente.

-Y... qué tal? Ya no podrán decir nada de mí. La tranquera está cerrada, la llave del tanque también, y todas las cosas en orden...

-¿Cómo?, exclamaron todos en coro.

Adelantándose unos pasos, el patrón se acercó a Cipriano y, poniéndole una mano en el hombro, le dijo:

-Mira, Cipriano; me parece muy bien que hayas decidido cambiar; pero sucede que estábamos tan acostumbrados a tu desorden, que ahora nos estamos volviendo locos...

¿Sabes? Lo mejor es que por un tiempo sigas como antes...

Cipriano miraba al patrón sin entender se fue a las parvas y, contemplando la inmensa pampa, dijo para sí:

-¿Quién entiende a la gente? ¿Mejor me quedo con los animales!

Luis Destuet.

Continuación **Anexo A. Prueba de entrada**

<p>1. En la lectura cuando dicen “El peoncito”, se están refiriendo a:</p> <p>a. El patrón b. Una ficha de ajedrez c. Cipriano d. La cocinera</p> <p>2. La palabra “rengueando” que aparece en el enunciado “El patrón se acercó <u>rengueando</u> hasta Cipriano...” se puede reemplazar por</p> <p>a. Maldiciendo. b. Enfurecido c. Gritando. d. Cojeando.</p> <p>3. La decisión del patrón confunde a Cipriano porque</p> <p>a. Lo que quiere es todo lo que produce desorden. b. Le ordena reasumir el comportamiento que le criticó. c. No comprende el esfuerzo del muchacho por mejorar. d. Sus órdenes van a producir desorden en la hacienda.</p> <p>4. A Cipriano todos le decían que era una calamidad porque</p> <p>a. Causaba destrozos en la estancia por sus olvidos b. Hizo caer al patrón del caballo c. Dejó rebozar el tanque d. Pescaba sin prestar mucha atención</p> <p>5. Si Cipriano se continúa siendo ordenado y responsable, muy seguramente...</p> <p>a. Todos en la estancia les tomará un tiempo acostumbrarse b. El patrón le dará un aumento c. El patrón lo despedirá d. Todos en la estancia estarán felices desde un principio</p>	<p>6. La intención de Cipriano al cambiar era:</p> <p>a. Alejarse de los graneros. b. Quedarse con los animales. c. Ser un modelo del orden d. Desconcertar la estancia.</p> <p>7. Según el relato, ¿En qué momento Cipriano decidió enmendar su vida?</p> <p>a. Mientras pescaba b. Cuando habló por segunda vez con el patrón c. Mientras estaba escondido en el granero d. Cuando habló por primera vez con el patrón</p> <p>8. La historia de Cipriano ocurre en:</p> <p>a. Un campo de pesca b. Un hostel para peones c. Una granja agrícola d. La casa de Cipriano</p> <p>9. El tema de este relato podría ser:</p> <p>a. El trabajo b. La falta de atención c. La pesca d. Cipriano</p> <p>10. Una conclusión que puede extraerse del texto es:</p> <p>a. Los animales son mejores que las personas b. Hay mucho trabajo en una granja c. Lo difícil que es asimilar los cambios de las personas d. Ser distraído resulta problemático</p>
--	--

Anexo B. Diseño general de la SD implementada (Formato 1)

TÍTULO	“Disfrutando, conociendo y soñando a través de la lectura”
PROCESO DEL LENGUAJE QUE SE ABORDA	
Comprensión lectora inferencial	
POBLACIÓN	
<p>El grado séptimo de básica secundaria está conformado por 30 estudiantes, 14 varones y 16 mujeres con edades comprendidas entre 12 y 16 años, de ambos sexos; pertenecen a la Institución Educativa José Celestino Mutis, sede Pedro Vicente Abadía, un establecimiento educativo de modalidad agroindustrial que está ubicado en zona rural. Alberga 360 estudiantes entre grados transición a undécimo. Se encuentra ubicado en el Corregimiento de Guabas, ubicado a unos 5 Km de la cabecera municipal de Guacarí, departamento del Valle del Cauca. En general, estos jóvenes provienen de familias de escasos ingresos económicos que obtienen su sustento económico de actividades relacionadas con la producción alimentaria en fincas cercanas, la pesca y las labores domésticas a domicilio. Algunas pocas familias dependen de un empleo formal fijo o una pensión. En cuanto a la conformación de las familias es muy diversa. Lo más frecuente es encontrar familias uniparentales, extensas y reconstruidas. Respecto al nivel de escolaridad de las familias, en la mayoría de los casos, corresponde a la básica primaria.</p>	
PROBLEMÁTICA	
<p>Las prácticas de algunos de los docentes conllevan la creencia tácita de que los estudiantes desarrollan habilidades y estrategias de lectura por sí solos. Se parte del supuesto de que al asignar los textos de plan lector por parte de los docentes de lengua castellana y plantear tareas o talleres relacionados con consultas a textos escritos en las demás áreas del conocimiento, en ya que con solo estudiar, el estudiante ya está desarrollando su competencia lectora. Los docentes, en términos generales, no plantean en el aula la lectura como un proceso transversal y la mayoría de las veces se presenta como una imposición faltando lo esencial que es el placer o la distracción que ella nos trae. Estos estudiantes al leer, logran entender literalmente el texto, pero se les dificulta ir más allá, no infieren el significado de palabras desconocidas, frases según el contexto, interpretaciones y deducciones a partir del texto. Es decir, les cuesta menos identificar y evaluar aspectos relativos a la estructura y organización (sintáctico) de los textos, que comprender, reconocer y apreciar elementos relacionados con el significado, establecer relaciones entre contenidos y evaluar el para qué de lo escrito en el contexto de una situación comunicativa específica (semántico y pragmático). A lo primero se le llama comprensión lectora de nivel literal mientras que para lo segundo se requiere una capacidad de lectura inferencial y crítica.</p> <p>Una revisión de los resultados en pruebas que evalúan competencia lectora muestran que una de las mayores dificultades se relaciona con la identificación y la evaluación de la información implícita de la situación comunicativa, es decir con los procesos inferenciales. Esta propuesta didáctica pretende mejora esa habilidad en los estudiantes fomentando la lectura como proceso autónomo y motivador.</p>	
OBJETIVOS	
<p>General: Mejorar la comprensión lectora de nivel inferencial en los estudiantes de grado séptimo de la IE José Celestino Mutis.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la estructura textual y los elementos implícitos planteados en un texto. • Evaluar información implícita en el contenido del texto. • Elaborar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones a partir de la información implícita del texto. 	

Continuación Anexo B. Diseño general de la SD implementada (Formato 1)

REFERENTES CONCEPTUALES

Dentro del campo de la didáctica de la lengua se tomará como referente a Rincón (2006), quien plantea que esta disciplina se ocupa de la reflexión, comprensión y proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua: Qué se enseña, cómo se enseña y por qué se enseña cómo se enseña (p. 3). Además de la comprensión y explicación de las prácticas de enseñanza de la lengua, la didáctica de la lengua propone la generación de criterios y alternativas para orientar dichas prácticas (Rincón, 2006).

En cuanto a la didáctica de la lectura, se toma como referente a Solé quien plantea que, en el caso de la comprensión lectora, deben enseñarse los procedimientos estratégicos que pueden capacitar a los alumnos para leer de forma autónoma y productiva, es decir, utilizando la lectura para aprender y controlar que ese aprendizaje se realiza. En otras palabras, deben ser estrategias que permitan al estudiante la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación, así como la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee (Solé, 1998).

Adicionalmente, como la secuencia didáctica propuesta se centra en el desarrollo de la comprensión lectora de nivel inferencial, se retoma a Ripoll (2015) quien propone cinco tipos de inferencias que responden a unos criterios para establecer preguntas sobre el texto, que se trabajarán con los estudiantes enfatizando en los tipos II y III. Las inferencias tipo II se orientan a cuestionamientos que pretenden a establecer relaciones causa-efecto. Por su parte, las inferencias tipo III se ocupan de plantear hipótesis sobre los sucesos del texto, por ejemplo, sobre las consecuencias de lo que narra o describe el texto.

MOMENTOS DE LA SD

Momento #1 Presentación de la secuencia didáctica y producto final. Averiguación sobre diferentes tipos de texto, realización de prueba diagnóstica. (3 sesiones)

- Se presentará a los estudiantes la secuencia didáctica haciendo explícitos los objetivos y lo que se espera alcanzar con la aplicación de esta estrategia. Además, deben conservar un portafolio con los textos y talleres trabajados individualmente y como producto final una prueba de salida.
- A través de una puesta en común sobre lectura inferencial se les pedirá a los estudiantes que lancen una lluvia de ideas de los textos que les gustaría trabajar, posteriormente llegar a un consenso.
- Se aplicará a los estudiantes una prueba diagnóstica de entrada como producto final que posibilitará la categorización de los estudiantes teniendo en cuenta los niveles de lectura inferencial.

Momento #2 Indagar saberes previos y familiarización con preguntas inferenciales. Taller de inferencias (Tarjetas de inferencias) (4 sesiones)

- Se explorarán saberes: a través de una actividad en clase, diferenciarán dos conceptos (implícito-explícito). Construirán un primer acercamiento del concepto de inferencia a través de una lluvia de ideas y las preguntas que se hacen para llegar a ella. Realizarán un mapa conceptual sobre el concepto de inferencia y un glosario de las palabras trabajadas.
- Se presentarán diferentes tarjetas que contienen preguntas de comprensión lectora de nivel inferencial para que los estudiantes las realicen escribiéndolas en hojas de respuesta, además, jugarán bingo con tarjetas de inferencias.

Momento #3 Construcción conceptual: reconocer los diferentes tipos de inferencias según la tipología de Ripoll, Exploración de diferentes tipos de textos, afianzamiento de preguntas Inferenciales y organizador gráfico (4 sesiones)

- Se realizará la explicación de los diferentes tipos de inferencias según la tipología de Ripoll a través de un cartel, presentándoles ejemplos y realizando una aplicación con un texto dado.
- Se entregará a los estudiantes los textos fotocopiados, para que realicen la lectura (oral y silenciosa) de cada uno de ellos y al final expresarán de qué trata cada texto. Posteriormente, con el fin de movilizar saberes la docente realizará preguntas dirigidas a hacer inferencias a partir del texto. Luego se les pedirá que ellos también formulen preguntas para sus compañeros acerca de lo que han leído. Se hará revisión del proceso de lectura.
- A continuación, los estudiantes socializarán las indagaciones que realizaron teniendo en cuenta los enunciados con los que se construyen las preguntas y las ubicarán en el cuadro de clasificación según Ripoll.
- Con los textos policiales se hará la actividad de organización donde se le da un aparte del texto y una pregunta la cual ellos deben de escribir el tipo de inferencia. Los estudiantes se evaluarán y corregirán las dificultades entre sus pares.

Continuación Anexo B. Diseño general de la SD implementada (Formato 1)

Momento #4. Realizar coevaluación, construcción conceptual sobre inferencias (4 sesiones)

- Que los estudiantes interactúen con los textos, lean y elaboren predicciones antes de la lectura, realicen una recapitulación oral de lo que leyeron, revisen las hipótesis e inferencias a través de la rejilla de los tipos de inferencia según Ripoll, expliquen el texto usando pistas y comenten la enseñanza que les dejó. La docente revisará el proceso en los grupos realizando intervenciones, si es necesario.
- Que infieran el significado de las palabras que desconocen, lancen predicciones sobre esas palabras y realicen comprobaciones utilizando el diccionario. (comparen con sus predicciones)
- Que los estudiantes consigan realizar comparaciones entre los textos leídos a partir de las preguntas inferenciales realizadas por la docente, también que los estudiantes acudan a la inferencia y a la argumentación para elaborar sus respuestas.
- Realizar ejercicios de inferencias lógicas por medio de preguntas y oraciones para completar.
- En el tiempo de las actividades los estudiantes se evaluarán y corregirán las dificultades entre sus pares.
- Que los estudiantes definan qué es inferencia y cuáles son las preguntas que se utilizan, posteriormente elaborarán un mapa conceptual.

Momento #5. Puesta en común sobre las experiencias aprendidas de las inferencias, cierre (aplicación de la prueba) y entrega de portafolio. (2 sesiones)

- Como actividad de cierre con el trabajo de los textos a nivel inferencial se les solicitará a los estudiantes realicen lectura silenciosa, además, responderán a preguntas de nivel inferencial según la tipología de Ripoll. Posteriormente, los estudiantes expresarán lo que han aprendido sobre las inferencias y como las preguntas inferenciales les ayudaron a la comprensión de los diferentes tipos de textos, como también que con sus propias palabras expresen qué es una inferencia, igualmente evaluarán su propio proceso a través de una rejilla que contiene los criterios de evaluación. (Qué hicimos- Qué aprendimos)
- Evidenciar el alcance que ha tenido la secuencia en la comprensión inferencial a través de los diferentes tipos de textos con una prueba de salida.
- Los estudiantes entregarán el portafolio con todas las actividades que realizaron individualmente durante la secuencia didáctica para ser socializada a la IEO.

Anexo C. Planeación Momento 1 de la SD (Formato 2)

1. Momento No. 1	Presentación de la secuencia didáctica y producto final. Averiguación sobre diferentes tipos de texto, realización de prueba diagnóstica.	
2. Sesión (clase)	3 sesiones	
3 Fecha de implementación	29 de abril lluvia de ideas, 20 de Mayo presentación de la SD, 22 PE	
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	El estudiante identificará los objetivos a desarrollar con la secuencia didáctica. El estudiante reconocerá los diferentes tipos de textos y elegirá el que le gustaría trabajar. El estudiante identificará su nivel de comprensión lectora inferencial mediante una prueba diagnóstica.	
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.		
<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente... Posibles intervenciones</i>
Componente 1. Presentación de la secuencia didáctica. Se dará una información general sobre las actividades a desarrollar en la secuencia didáctica, como se va a trabajar y el producto final.	Se espera que los estudiantes conozcan la SD y muestren motivación, interactúen con otros trabajando colaborativamente y expresando el interés por las actividades a desarrollar, las expectativas frente al tema y además, formularán preguntas.	Presentación de la SD: “Disfrutando, conociendo y soñando a través de la lectura” Saludo. La docente a través de una presentación en Power Point les mostrará a los estudiantes el nombre de la secuencia didáctica, objetivos y las actividades a desarrollar, como es el portafolio que incluirá los textos y talleres trabajados individualmente y el producto final (Prueba de salida). y que tiene 5 momentos. Además, se les informará a estudiantes los aprendizajes esperados. Por ejemplo: “Aprenderemos a comprender un texto, analizando la información que nos brinda e infiriendo información que no está escrita textualmente”. Posteriormente, se les explicará los procesos de pensamiento que facilitarán la inferencia en la comprensión textual (resumir, relacionar causa y efecto, relacionar medios y fines, razonar analógicamente, establecer semejanzas
Componente 2. Averiguación sobre los diferentes tipos de textos.	A partir de una puesta en común sobre lectura inferencial, los estudiantes harán una lluvia de ideas a través de la cual expresarán cuáles textos les interesa que trabajemos en la secuencia didáctica, hablen entre ellos, expresen opiniones individuales, y lleguen a un consenso en la temática que proponen se va a trabajar y queden motivados.	Saludo Se iniciará contándoles a los estudiantes lo que se va a trabajar en la secuencia didáctica incluir textos de su interés para las diferentes actividades pero que para ello necesito de su colaboración. “Quiero que ustedes piensen sobre qué textos les llama más la atención y que les gustaría que trabajemos en clase Se concederá a cada estudiante que exprese ese tema de interés y se tomarán apuntes en el tablero. Posteriormente, ¿Cómo lo seleccionamos ?se invitara a seleccionar de todos esos temas a través de votación. Cuáles serían los que más quisieran trabajar. Se tomará una foto de la selección.

Continuación Anexo C. Planeación Momento 1 de la SD

<p>Componente 3. Realización de la prueba diagnóstica</p>	<p>Mediana la realización de una prueba diagnóstica de entrada se espera que los estudiantes identifiquen su nivel de comprensión lectora inferencia inicial. Para ello deberán resolver un cuestionario de opción múltiple, marcando la opción que consideren correcta. Además, que lean el texto las veces que sea necesario y respondan a las preguntas de comprensión lectora a nivel inferencial, además que les surjan dudas e interrogantes las cuales se irán aclarando en el transcurso de la SD.</p>	<p>Saludo Vamos a realizar una prueba diagnóstica PE, primero se les explicará que esta prueba es para observar el nivel de comprensión lectora en el que está cada uno de ellos, luego deberán seleccionar en la prueba escrita la respuesta que consideren correcta. Estarán atentos a la lectura (pueden releer el texto) continuaremos contestando la prueba de acuerdo a lo leído, siguiendo el orden que se les indique. No pueden ver al compañero es individual, tampoco pueden hablar, deben estar muy atentos a las orientaciones dadas. Se leerá la pregunta y sus respectivas opciones, solo rellenarán una opción. Terminada la prueba será recogida y calificada de acuerdo a una rúbrica en Excel consolidando las respuestas a las preguntas efectuadas para realizar el análisis. (Figura 11)</p>
<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>Resultados de la prueba diagnóstica</p>	
<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>Fotografía para establecer la temática, sistematización de los datos de la prueba en Excel para observar el nivel de inferencia de los niños. Recoger las pruebas escritas para el análisis y sistematización. La rejilla de análisis inicial, permitirá evidenciar cómo registran los estudiantes la comprensión de la primera lectura, sin explicación previa del docente.</p>	

Anexo D. Planeación Momento 2 de la SD (Formato 2)

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)		
1. Momento No. 2	Indagar saberes previos. Familiarización con preguntas inferenciales (tarjetas de inferencias)	
2. Sesión (clase)	3 sesiones	
3 Fecha de implementación	27 y 29 de mayo; 5 de junio	
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados	El estudiante diferenciará lo explícito de lo implícito. El estudiante definirá lo qué es una inferencia. El estudiante realizará inferencias a un texto	
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.		
<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente...Posibles intervenciones</i>
Componente 1. Exploración de saberes previos	Se espera que los estudiantes diferencien los conceptos de implícito y explícito con preguntas orientadas por la docente, además, responderán ¿Qué saben o qué entienden sobre inferencia? Y así construirán un primer acercamiento del concepto.	Saludo. Se entregará la lectura “La rana que quería ser auténtica” de Augusto Monterroso, en fotocopias. Con el propósito de abordar las diferencias entre el contenido implícito y el contenido explícito, se realizarán preguntas de ambos tipos. (Ver Anexo I) Frente a cada respuesta dada por los estudiantes, la docente hará contrapreguntas orientadas a que el estudiante reflexione sobre ¿cómo llegó a esa respuesta? La docente dirá a los estudiantes que hay cosas que no aparecen escritas tal cual en un texto pero que se entienden cuando se lee con atención. Esto nos permite hacer preguntas, investigar, predecir, podemos descubrir lo que quiere decir el autor del texto. Luego de esta explicación, los estudiantes construirán un primer acercamiento del concepto de inferencia a través de una lluvia de ideas que se irán plasmando en el tablero y las preguntas que se hacen para llegar a ella. Una vez terminada la actividad los estudiantes por grupos escribirán sus conclusiones y las expondrán a través de un relator. Posteriormente realizarán un glosario de las palabras trabajadas.

Continuación Anexo D. Planeación del momento 2 de la SD

<p>Componente 2. Familiarización con preguntas inferenciales.</p>	<p>Se espera que los estudiantes realicen predicciones a partir de los textos leídos los cuales se van a proyectar en video beam, Además, se espera que identifiquen palabras desconocidas del texto, interpretándolas y constatando su significado, así como que logren responder a las preguntas, acercándolos a la clasificación inferencial desde el tipo de pregunta que se les plantea.</p>	<p>Saludo. Se presentarán diferentes tarjetas que contienen preguntas de comprensión lectora de nivel inferencial (PTA) para que los estudiantes las realicen escribiéndolas en hojas de respuesta, además, jugarán bingo con tarjetas de inferencias. ¿Quién hizo ese desastre? ¿Qué te hace pensar eso? ¿Por qué estaban tristes? ¿Por qué pensarían que era una mala señal? ¿Por qué bailaban en el hospital?</p>
<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>Copia de los escritos (hoja de respuestas de las tarjetas de inferencias): permitiéndole hacer seguimiento a los conceptos aprendidos. (portafolio) Lluvia de ideas: conocer los pre-saberes de los estudiantes. Hojas de respuestas de la actividad de inferencias. (portafolio)</p>	
<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>Registro fotográfico (lluvia de ideas, hojas de respuesta, definiciones del concepto de inferencia de los estudiantes). Portafolio.</p>	

Anexo E. Planeación Momento 3 de la SD (Formato 2)

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)		
1. Momento No. 3	Construcción conceptual: reconocer los diferentes tipos de inferencias según la tipología de Ripoll. Exploración de diferentes tipos de textos: afianzamiento de preguntas Inferenciales y organizador gráfico.	
2. Sesión (clase)	4 sesiones	
3 Fecha de implementación	5, 6 (2), 10 (4) y 12 de Junio	
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	El estudiante reconocerá los diferentes tipos de inferencia según la tipología de Ripoll. El estudiante explorará diferentes textos a través de preguntas inferenciales y de un organizador gráfico.	
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.		
<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente... Posibles intervenciones</i>
Componente 1. Construcción conceptual: reconocer los diferentes tipos de inferencias según la tipología de Ripoll.	Se espera que los estudiantes reconozcan la tipología de inferencias según Ripoll, respondiendo a preguntas propuestas y que sean hábiles en identificarlas en textos y así comprenderlos adecuadamente.	Saludo. Se realizará la explicación de los diferentes tipos de inferencias según la tipología de Ripoll a través de un cartel (Figura 13) donde estarán las preguntas que se responden de cada tipo; además, se les presentará ejemplos de aplicación con (asociación de causa y consecuencia e infer-láminas 1-2 de Ripoll).

Continuación Anexo E. Planeación del momento 3 de la SD

<p>Componente 2. Exploración de diferentes tipos de textos: afianzamiento de preguntas Inferenciales y organizador gráfico.</p>	<p>Se espera que los estudiantes lean y observen las imágenes, además, logren responder a las preguntas, acercándolos a la clasificación inferencial desde el tipo de pregunta que se les plantea. Expresar que les hablan los textos. Responder a los cuestionamientos inferenciales que se les hace de los textos.</p>	<p>Saludo Se entregará a los estudiantes los textos fotocopiados, para que realicen la lectura (oral y silenciosa) de cada uno de ellos y al final expresarán de qué trata cada texto. Posteriormente, con el fin de movilizar saberes la docente realizará preguntas dirigidas a hacer inferencias a partir del texto. Luego se les pedirá que ellos también formulen preguntas para sus compañeros acerca de lo que han leído. Se hará revisión del proceso de lectura. Posteriormente, los estudiantes socializarán las indagaciones que realizaron teniendo en cuenta los enunciados con los que se construyen las preguntas y las ubicarán en el cuadro de clasificación según Ripoll. Con el texto policial “Mi mala racha” de Matín Sancia se hará la actividad del organizador gráfico, donde se le da un aparte del texto y una pregunta la cual ellos deben de escribir el tipo de inferencia. Los estudiantes se evaluarán y corregirán las respuestas entre sus pares. Siendo este un ejercicio práctico, en el que los estudiantes saben que tienen que fijarse en las claves o pistas para averiguar las inferencias que están escondidas entre líneas.</p>
<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>Rejilla de la clasificación de inferencias según Ripoll. Textos y hojas de respuestas de la actividad de inferencias (portafolio)</p>	
<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>Registro fotográfico (rejilla). Portafolio. Grabaciones en audio de socialización de respuestas.</p>	

Anexo F. Planeación Momento 4 de la SD (Formato 2)

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)		
1. Momento No. 4	Taller de inferencias	
2. Sesión (clase)	4 sesiones	
3 Fecha en la que se implementará	12 (5), 17 (2), 18 (3) y 26 de junio	
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<p>El estudiante realizará predicciones acerca de los sucesos narrados en los textos leídos.</p> <p>El estudiante hará hipótesis sobre el significado de palabras que le sean desconocidas a partir del contexto y las comprobarán mediante la búsqueda en el diccionario.</p> <p>El estudiante construirá una conceptualización sobre qué es inferencia</p>	
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.		
<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente...Posibles intervenciones</i>
Componente 1. Taller de inferencias	<p>Se espera que los estudiantes logren relacionar los textos con la temática, expresen lo que les hablan los textos y respondan a los cuestionamientos inferenciales que se les hace de los textos.</p> <p>Se espera que los estudiantes interactúen con los textos, lean, elaboren predicciones antes de la lectura, además, que infieran el significado de las palabras que desconocen y realicen comprobaciones.</p> <p>Se espera que los estudiantes logren realizar comparaciones entre los dos textos leídos a partir de las preguntas inferenciales que se realizan.</p>	<p>Saludo.</p> <p>Los estudiantes se relacionarán con los títulos de los textos, los leerán y elaborarán predicciones sobre el tema del texto antes de hacer la lectura. Luego realizarán una recapitulación oral de lo que leyeron, revisarán las hipótesis e inferencias a través de la rejilla de los tipos de inferencia según Ripoll y explicarán el texto usando pistas. Luego, comentarán en grupo, a qué conclusiones han llegado sobre el sentido del texto leído. La docente revisará constantemente el proceso en los grupos realizando intervenciones, si es necesario.</p> <p>Adicionalmente, deducirán el significado de las palabras que desconocen, lanzando hipótesis sobre esas palabras a partir del contexto, luego de lo cual compararán con las definiciones del diccionario, si sus hipótesis eran adecuadas.</p> <p>Además de que los estudiantes consigan realizar comparaciones entre los textos leídos a partir de las preguntas inferenciales realizadas por la docente, también que los estudiantes acudan a la inferencia y a la argumentación para elaborar sus respuestas.</p> <p>Realizar ejercicios de inferencias lógicas por medio de preguntas y oraciones para completar.</p> <p>A partir del texto “La carta robada” de Edgar Allan Poe, realizarán las mediaciones.</p>

Continuación Anexo F. Planeación del momento 4 del SD

Componente 2. Realizar coevaluación	Se espera que los estudiantes realicen coevaluación del proceso de lectura.	Cada estudiante recibirá la rejilla de inferencias diligenciada de un compañero(a). Deberá revisarla para evidenciar aciertos y desaciertos de su compañero (a). Al final cada uno recibirá su propia rejilla calificada por otro estudiante.
Componente 3. Construcción conceptual sobre inferencias	Se espera que los estudiantes construyan un concepto de inferencia	Para construir su definición de “inferencia”, los estudiantes retomarán la definición elaborada por ellos en el segundo momento de la SD. De acuerdo a lo trabajado en tercer y cuarto momento, revisarán y van a complementar, modificar o reescribir esas definiciones. Posteriormente, la docente afianzará la explicación sobre cuáles son las preguntas que se utilizan en cada tipo de inferencia de acuerdo a Ripoll. Al final, elaborarán un mapa conceptual que contenga el concepto y la tipología.
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Rejilla de la clasificación de inferencias según Ripoll. Textos y hojas de respuestas de la actividad de inferencias (portafolio). Texto de las definiciones elaboradas por los estudiantes.	
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Registro fotográfico. (Definiciones y rejillas) Portafolio. Grabaciones en audio de socialización de respuestas.	

Anexo G. Planeación Momento 5 de la SD (Formato 2)

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)		
1. Momento No. 5	Puesta en común sobre las experiencias aprendidas de las inferencias. Cierre (aplicación de la prueba de salida) Entrega y presentación del portafolio.	
2. Sesión (clase)	3 sesiones	
3 Fecha de implmentación	26 (3), 27 (2) de junio 25 de julio	
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	El estudiante comprobará el alcance que ha tenido la secuencia en la comprensión inferencial. El estudiante identificará su nivel de comprensión lectora inferencial alcanzado mediante una prueba.	
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.		
<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente...Posibles intervenciones</i>
Componente 1. Puesta en común sobre las experiencias aprendidas de las inferencias.	Se espera que los estudiantes participen en la puesta en común expresando lo que han aprendido sobre las inferencias, además que logren verbalizar con sus palabras qué es una inferencia. Se espera que los estudiantes logren dar cuenta de las preguntas inferenciales que podemos elaborar al leer un texto para comprenderlo.	Saludo. Como actividad de cierre se les solicitará a los estudiantes que sigan la siguiente ruta de lectura: Los estudiantes expresarán verbalmente lo que han aprendido sobre las inferencias y cómo las preguntas inferenciales les ayudaron a la comprensión de los diferentes tipos de textos, como también que con sus propias palabras expresen qué es una inferencia, igualmente evaluarán su propio proceso a través de una rejilla que contiene los criterios de evaluación. (Qué hicimos- Qué aprendimos) Recordarán el propósito de nuestra SD ¿Qué es para ti una inferencia? ¿De qué actividades planteadas cuál crees que te ayudo a identificar más las inferencias? ¿Qué se requirió para trabajar colaborativamente?

Continuación **Anexo G. Planeación del momento 5 de la SD.**

<p>Componente 2. Cierre (aplicación de la prueba de salida)</p>	<p>Se espera que los estudiantes al aplicar la prueba realicen la lectura concienzuda y contesten de forma acertada las preguntas de tipo inferencial tipología según Ripoll</p>	<p>Evidenciar el alcance que ha tenido la secuencia en la comprensión inferencial a través de los diferentes tipos de textos con una prueba de salida. (Anexo N) Recuerdan que al iniciar nuestra secuencia didáctica contestaron una prueba de entrada para observar el nivel de comprensión inferencial. Ahora con todo el proceso realizado se les entregará la prueba para que contesten. En cada pregunta sólo pueden elegir una respuesta con ello miraremos si cada uno ha mejorado. Se observará el nivel de apropiación y los avances que tuvo cada estudiante.</p>
<p>Componente 3. Entrega y presentación del portafolio.</p>	<p>Se espera que los estudiantes con el entusiasmo, la motivación y la disposición en realizar las actividades que previamente elaboren un portafolio con base a las recopilaciones realizadas individualmente y así socializar su avance en el nivel de lectura inferencial.</p>	<p>Los estudiantes entregarán el portafolio con todas las actividades que realizaron individualmente durante la secuencia didáctica para ser socializada a la IEO. De acuerdo, al trabajo y proceso llevado a cabo con los estudiantes se recolecta la información realizada individualmente, para luego ser compilada en una carpeta que llamamos portafolio, decorada e ilustrada. Después de lo anterior, se organizara un stand decorado por ellos, para realizar la muestra de los portafolios finales elaborados por ellos mismos. Para exponer a sus padres y demás estudiantes de otros grados, a los cuales se les hará la invitación previamente.</p>
<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>Los formatos de registro de cada grupo. Rejilla con la clasificación de tipología según Ripoll. Fotografías, Compilación de los trabajos en el portafolio y fotografía de las exposiciones. Prueba de cierre</p>	
<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>Escritos de los estudiantes La rejilla de valoración de la prueba escrita individual de cierre que permitirá observar si mejoró la habilidad de la comprensión lectora a nivel inferencial.</p>	

Anexo H. Primer nivel de análisis (Formato 4)

Registro (Codificado)	Descripción
PE	<p>La prueba de entrada se basó en un texto narrativo escogido de acuerdo a la complejidad según el grado escolar y la edad de los participantes, la cual tenía el propósito de indagar los tipos de inferencia en que se encontraban; la prueba estuvo conformada por diez preguntas para dar respuesta a las cinco tipologías de inferencias propuestas por Ripoll (2015), las cuales se explican en el marco teórico. La prueba inicial se realiza a partir del texto <i>Cipriano, el distraído</i>, distribuyendo las preguntas de comprensión de la siguiente manera: preguntas 1 y 2 tipo I, 3, 4 tipo II, 5 y 6 tipo III, 7 y 8 tipo IV y la 9 y 10 tipo V (ver Anexo A).</p> <p>En el análisis de las respuestas se evidenció que un 26,7% de los estudiantes (8) obtuvieron un desempeño alto, un 20% logró un desempeño básico y el 53,3% restante se ubicó en nivel de desempeño bajo. El ítem que reveló mayor dificultad fue el #3 en el cual sólo 7 de los 30 estudiantes (23%) acertaron. Este ítem pertenece a las inferencias tipo II o inferencias de causa-efecto, por lo que el resultado puede interpretarse como una dificultad no sólo para establecer relaciones entre dos elementos del texto sino también para deducir que el segundo elemento es consecuencia del primero o puede ser explicado por este. Sin embargo, el ítem #4 que también evalúa la tipología II mostró un mejor desempeño y un 70% de los evaluados acertaron con la respuesta correcta. Ello, puede entenderse porque a lo largo del texto hay más referencias que pueden conducir al estudiante a la conclusión correcta.</p> <p>Algo similar ocurre con las preguntas de la tipología I. En el ítem #2 acertaron solamente el 36,7% de los estudiantes mientras que en el ítem #1 (que evalúa el mismo tipo de inferencia) el 73,3% logró atinar. Lo anterior puede deberse a que en el ítem #2 se requería precisar el significado de un término a partir de las referencias dadas en el texto. La mayoría de los estudiantes confundió el término “renguear” (una palabra desconocida para ellos) con “renegar” (una con la que están más familiarizados), lo que afectó su respuesta. En contraste, en el ítem #1 la palabra cuyo sentido debían inferir (“peoncito”) es de uso más frecuente por los estudiantes, teniendo en cuenta su entorno socioeconómico y ello puede favorecer el acierto en la respuesta.</p> <p>Por otro lado, en la tipología III que responde al componente pragmático del texto, se observó un desempeño más parejo de los estudiantes frente a los dos ítems que la evaluaron. En el ítem #5 el 73,3% de los evaluados marcaron la respuesta correcta y en #6 lo hizo el 80%. Para resolver adecuadamente estas preguntas los estudiantes debían ser capaces de generar hipótesis sobre posibles sucesos que se derivaran de manera lógica de la trama del texto, aunque en este no se hicieran muchas referencias al mismo. En tal sentido, se observó en los estudiantes un mejor resultado al establecer posibles efectos o anticipar elementos nuevos de la historia que al determinar relaciones de causa-efecto con elementos ya referenciados en la historia (como en la tipología II). Frente a las preguntas que examinaron la tipología IV, se observó un pobre resultado en ambos ítems. En la pregunta #7 por ejemplo, sólo un 36,7% de los estudiantes (11 de 30) acertaron mientras que en la pregunta #8 lo hizo la mitad. Las inferencias tipo IV se consideran también como informativas, en ellas, los evaluados debían deducir circunstancias de tiempo y lugar a partir de información brindada en el texto, competencia que se espera ya esté desarrollada para el grado y la edad de los participantes. El bajo nivel de acierto puede explicarse en la desatención al leer o en una lectura muy superficial del texto que no permite</p> <p>Finalmente, en la tipología V donde lo que se evalúa no son elementos concretos del texto sino el tema general, es decir se infiere sobre el texto en su conjunto, se observó que en el ítem #10 sólo el 46,7% marcaron la respuesta correcta y un 66,7% lo hizo en el ítem #9. Teniendo en cuenta que el sentido global de un texto puede construirse a partir de los elementos constituyentes, si estos no son bien comprendidos, es posible que el lector no se forme una idea correcta de la temática general. Además de ello, según la propuesta de Ripoll (2015) estas inferencias exigen que el lector conozca previamente sobre el tema o el contexto de la lectura, por lo que es posible que tener cierta familiaridad con los contextos como el de una granja (en el caso de “Cipriano el distraído”) o el del transporte público (en el caso de “El niño y el pavo”) pueda explicar el mediano nivel de acierto en estas preguntas.</p>

Continuación Anexo H. Primer nivel de análisis (Formato 4)

CI-1	<p>Para el primer acercamiento al concepto de inferencia y a partir de una lectura, en donde se hicieron preguntas para identificar elementos implícitos y explícitos del texto, los estudiantes respondieron a la pregunta ¿qué es una inferencia? En las respuestas de los estudiantes se observó que fue fácil distinguir entre la información expresa, claramente identificable dentro del texto. Dos de los participantes manifestaron que “explícito es cuando la respuesta está dentro del texto”, el resto redactaron algo muy similar al decir que “es lo que aparece en el texto” para señalar que De otra parte, al aproximarse a la idea de “lo implícito” que es primordial para comprender qué es una inferencia, las respuestas de los estudiantes coincidieron en afirmar que se refiere a aquella información que “no se encuentra en el texto” o que “hay que leer para poder redactarla” o que “hay que argumentar” para extraerla del texto. En tal sentido, se refieren a que son elementos del texto que no se pueden identificar con una lectura superficial o somera del texto.</p> <p>En consecuencia, al redactar su primera noción sobre “inferencia” los estudiantes se remitieron a su idea sobre lo implícito para decir, por ejemplo, que una inferencia algo que “hay que encontrar” en el texto como algo a descifrar. Uno de los estudiantes explicó que entendía la inferencia como “una hipótesis entre lo explícito y lo implícito”.</p> <p>Esta primera diferenciación entre implícito y explícito resultó clave para la comprensión del concepto de inferencia porque el grupo de estudiantes está habituado a que se les hagan preguntas cuyas respuestas se rastrean y extraen fácilmente del texto; de lo contrario, manifiestan que la respuesta no se halla o no está contenida en el texto. Por ello, reconocer que hay elementos implícitos que son deducibles a partir de otros (explícitos) pone a los estudiantes en otra perspectiva como lectores favoreciendo una mirada más profunda y comprensiva del texto.</p>
FPT	<p>La formulación de preguntas sobre el texto se efectuó luego de haber realizado la lectura grupal de <i>La carta robada</i>. A partir de la explicación de la docente, sobre los tipos de inferencias y para verificar sus avances en la comprensión del concepto, los estudiantes construyeron preguntas inferenciales en grupo sobre el texto. En la mayoría de las preguntas construidas por los estudiantes se evidenció dificultad para trascender el nivel literal de comprensión, ya que se trataban de información explícita en el texto. Sin embargo, en algunas lograron identificar información implícita del texto para formular las preguntas. Otro aspecto que se evidenció es la tendencia de los estudiantes a dar respuestas muy concretas frente a las preguntas formuladas por sus mismos compañeros. Esto fue especialmente evidente en las preguntas orientadas a evaluar inferencias tipo II (causa-efecto) donde las razones o explicaciones eran muy escuetas. Sin embargo, el hecho mismo de que los estudiantes tuvieran que generar interrogantes les hizo examinar su propia comprensión del texto y verificar en la discusión con sus pares si era correcta tanto la pregunta como la respuesta generada. Así se produjo un acercamiento al texto, diferente al habitual donde no hay diálogo mediador que movilice pensamiento sobre la lectura que se hace.</p>
CTI	<p>En este momento de la secuencia los estudiantes se enfrentaron a diferentes textos narrativos y resolvieron preguntas a partir de ellos. Uno de los aspectos más sobresalientes fue observar que los textos que incluyen imágenes suscitaron mayor interés entre los estudiantes evidenciado en su dedicación a las lecturas, lo que a su vez se tradujo en una mejor disposición frente a las preguntas que evaluaron la comprensión de los textos. Esto se relaciona también con el hecho de que en la concepción de los estudiantes, las imágenes hacen más breves los textos y por ello, facilitan su lectura. Se observa en los estudiantes desinterés cuando el texto es extenso.</p>

Continuación Anexo H. Primer nivel de análisis (Formato 4)

<p>CI-2</p>	<p>En este registro se consignó un segundo ejercicio de apropiación conceptual sobre “inferencia”. Con él se pretendía evidenciar posibles cambios entre la noción inicial y la final sobre el concepto de inferencia. En las respuestas de los estudiantes pudo observarse una mejor elaboración en la que la inferencia se relacionó con ideas como hacer conjeturas, realizar hipótesis, deducir lógicamente y tratarse de un proceso. Uno de los estudiantes, por ejemplo, manifestó que inferir es una “conjetura basada en conceptos y análisis del texto, sobre lo que está sucediendo o va a suceder”. Sobre esta definición en particular, cabe anotar que el estudiante se apoyó en una fuente externa para la redacción. En el caso de otro estudiante, se definió que “inferir es deducir o pensar en la lógica de algo, indagar el porqué de las cosas. Una inferencia es una conjetura basada en conocimiento previo y evidencias del texto”.</p> <p>En estas dos definiciones es posible evidenciar que las explicaciones sobre los tipos específicos de inferencias, facilitaron la apropiación del concepto. En los dos ejemplos anteriores se observa cómo mientras un estudiante fue más significativo el hecho de formular hipótesis (conjeturas) o predicciones sobre los hechos narrados en el texto (inferencias tipo III), el otro estudiante se enfocó más en la deducción de relaciones entre elementos del texto (el porqué de las cosas), aspecto que corresponde a las inferencias tipo II.</p> <p>En contraste, otras estudiantes aludieron (como en el primer acercamiento conceptual) a los elementos implícitos del texto. Una de las participantes definió inferencia como el “concepto o pregunta que está dentro del texto gracias a la cual podemos hacer preguntas o respuestas”, una construcción que aunque no resulta tan clara, resalta el componente implícito al señalar algo que se debe encontrar dentro del texto. Otra estudiante definió más claramente esta idea al expresar que una inferencia “es algo que se puede concluir del texto, que no está manifestado de manera explícita y nos sirve para comprender y reflexionar sobre el texto.” En este caso se observa además, cómo la estudiante identifica que la inferencia está vinculada con la comprensión misma sobre el sentido integral del texto.</p>
<p>PS</p>	<p>La segunda prueba pretendía establecer el grado de evolución en la habilidad inferencial desde las tipologías abordadas luego de la implementación de la secuencia. La prueba estaba conformada por diez preguntas para dar respuesta a las cinco tipologías inferenciales propuestas por Ripoll (2015), las cuales se explican en el marco teórico. La prueba de salida basada en el texto <i>El discurso del pavo</i>, estuvo conformada por 10 preguntas de comprensión formuladas de acuerdo a las 5 tipologías de Ripoll, así: preguntas 1 y 2 tipo I, 3, 4 tipo II, 5 y 6 tipo III, 7 y 8 tipo IV y la 9 y 10 tipo V (ver anexo M).</p> <p>Los resultados mostraron mejores resultados que los iniciales en todos los tipos de inferencia. Por ejemplo, el 90% de los estudiantes respondieron correctamente a las preguntas inferenciales de tipo I es decir las léxicas /referenciales, evidenciando una mejora significativa respecto de la prueba de entrada. En cuanto al establecimiento de relaciones entre distintos elementos del texto, particularmente las de causa-efecto que corresponden a inferencias tipo II (inferencias explicativas), en los ítems que la evaluaron los estudiantes tuvieron un acierto del 93,3% y el 80%. La mejora en el desempeño de los estudiantes puede explicarse en el hecho de que su lectura es menos azarosa y superficial y más analítica, gracias a que los ejercicios llevados a cabo durante la SD les exigían volver sobre el texto varias veces a fin de rastrear información.</p> <p>Los mejores resultados se registraron en los ítems #9 (86,7%) y #10 (96,7%) que abordaron las inferencias temáticas o tipo V, mostrando que al final de la SD los estudiantes estuvieron en mejores condiciones para elaborar conclusiones sobre el sentido global del texto, un aspecto en donde se han notado dificultades dado que existe la tendencia en confundir aspectos particulares de la historia con el tema general de la misma.</p> <p>Por lo anterior, es posible señalar que el desarrollo de la capacidad inferencial no solo mejora el aspecto de la comprensión lectora, sino otros aspectos de la vida escolar; contribuyendo a mejorar su eficacia en la asimilación de los contenidos en todas las áreas del conocimiento y motivando su acercamiento a los textos.</p>

Anexo I. Texto y mediación, Momento 2

La Rana que quería ser auténtica

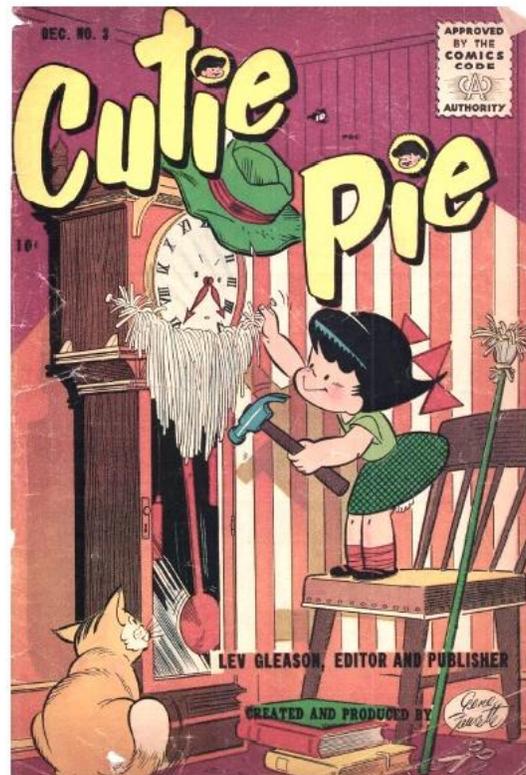
“Había una vez una Rana que quería ser una Rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello. Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl. Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una Rana auténtica. Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían. Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.”

Augusto Monterroso

Cada participante lee su cuento en forma individual.; luego se conforman grupos de 5 participantes para reflexionar a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Es legítimo que la rana haya querido ser auténtica?*
- ¿Cómo consideran la vía a través de la cual ella intentó encontrar coincidencia consigo misma?*
- ¿Cuál es el problema central de la rana?*
- ¿Cuáles son sus valores?*
- ¿Por qué la rana termina con amargura?*
- ¿Para qué se esforzaba la rana todos los días?*
- ¿Qué se compró la rana al principio para ver su autenticidad?*
- ¿Dónde guardó su espejo?*
- ¿Qué hacía la rana para que la aprobaran?*
- ¿Qué era lo que más admiraban de ella?*
- ¿Qué dejó hacerse para ser considerada una rana auténtica?*
- ¿Fue suficiente todo lo que hizo para ser considerada auténtica?*

Anexo J. Ejemplo de inferiláminas



1 PREGUNTAS

Tipo II

¿Qué hace la niña con el martillo?

¿Qué es el palo verde que hay junto a la silla?

¿Qué ha hecho con la tijera que está debajo de la silla?

¿Por qué le está poniendo cosas al reloj?, ¿qué quiere conseguir?

Tipo III

¿Qué va a hacer cuando acabe?

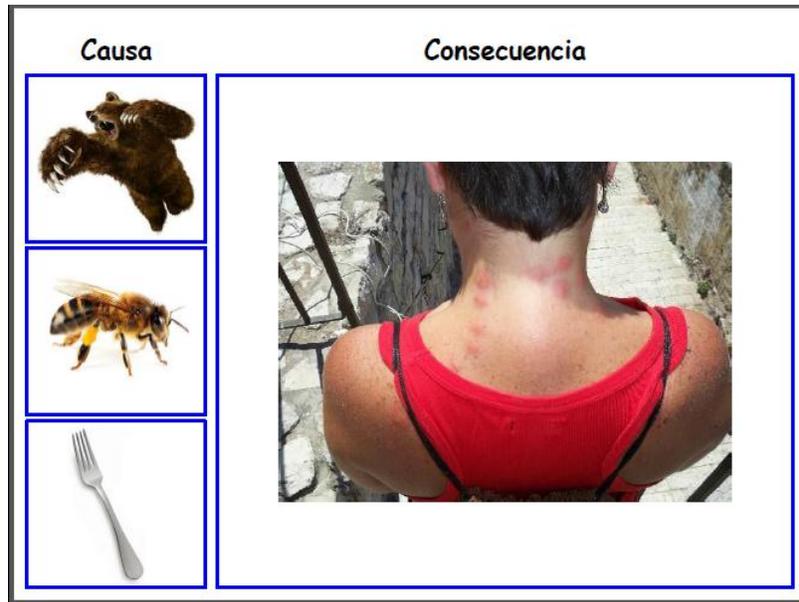
Tipo IV

¿Dónde está?

Una niña está decorando un reloj antiguo para que parezca un señor. Se puede destacar que lo que utiliza como barba es el mocho de la fregona que parece haber cortado con una tijera que se encuentra en la escena. Como es pequeña ha tenido que subirse a una silla para alcanzar la parte de arriba del reloj.

Por otra parte, en la esfera del reloj se pueden encontrar elementos que corresponderían con una cara (cejas, ojos y bigotes formados por las agujas). Es posible que su intención sea hacer algún tipo de juego, en el que el reloj sea el papá o el abuelo. Está acompañada por un gato lo que hace suponer que no tiene a nadie con quien jugar y quizá ha decidido inventarse este personaje.

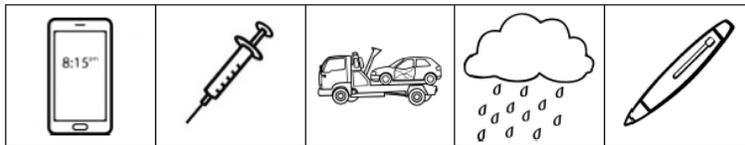
Probablemente, sus padres la reñirán por haber estropeado el reloj. Quizá no estén en casa ya que, en ese caso hubieran oído los golpes del martillo.

Anexo K. Ejemplos de Láminas causa-consecuencia (Ripoll, 2017)

Anexo L. Ejemplo de material para trabajar asociaciones inferenciales

-1-

Martín llegó tarde a trabajar por primera vez en diez años. La culpa fue de un pinchazo. No estaba seguro de saber cambiar la rueda y tampoco quería llegar remojado al trabajo, así que avisó al seguro. Lo único que tuvo que hacer fue firmar un justificante, pero el mecánico tardó 25 minutos en llegar.



-2-

Al amanecer salieron a patinar al lago. Cuando Helen trató de impulsarse, las cuchillas salieron disparadas hacia delante, mientras ella se iba hacia atrás dando un grito.



Anexo M. Organizador de inferencias

FRAGMENTO	PREGUNTAS	TIPO DE INFERENCIA	PISTA O CLAVE
<p>Cuando yo leí su nombre y luego su apellido, me dije: seguramente no hay nada que a este Nabo le parezca una pavada. Por eso lo llamé.</p>	<p>a.¿Qué hace pensar el nombre de Nabo al presidente del consorcio?</p> <p>b. En la frase, a qué se refiere el término “pavada”?</p>		
<p>Si alguien roba o quema una lamparita, queremos que usted investigue y nos diga quién fue</p>	<p>¿De qué hablan?</p>		
<p>Soy infalible memorizando gritos – les decía a cada uno-. Mi idea es que usted emita un grito para que yo ya lo tenga guardado en mi disco rígido.</p>	<p>¿Qué pasaría si Nabo no memoriza el grito de una persona?</p>		
<p>Y mientras me contaba que se había despertado con ese disfraz, y que para ella el culpable había entrado por debajo de la puerta, como si fuera agua, yo me esforzaba, como cada vez que la tenía enfrente, para que no se me notara que me moría de amor por ella.</p>	<p>¿Qué se puede predecir?</p>		
<p>Al mediodía, cuando la cosa parecía haber terminado, entré a mi oficina. El caso me excedía y no iba a poder resolverlo.</p>	<p>¿Cuáles eran los motivos que tenía Nabo para pensar esto?</p>		

Anexo N. Prueba de salida

EL DISCURSO DEL PAVO (Gabriel García Márquez)

El niño había esperado el bus en la acera marcada con la cinta amarilla y lo había tomado después de que lo hicieron todos los pasajeros. A diferencia de los otros, el niño llevaba un pavo debajo del brazo. Y quienquiera que haya visto un pavo debajo de un brazo, sabe que no hay animal más pacífico, más inofensivo y serio y que, ninguno como él representa con mayor propiedad su papel de víctima propiciatoria.

El niño se sentó en uno de los asientos laterales, contra la ventanilla. Llevaba el pavo para alguna parte. Tal vez a venderlo en el mercado. Tal vez a regalarlo. Tal vez para que algo fuera extraño simplemente lo llevaba a dar una vuelta por la ciudad, como llevan las damas su pekinés favorito. En todo caso, el niño iba allí tan pacífico, inofensivo y serio como el pavo.

De pronto, cuando ya parecía haber pasado el momento oportuno para protestar, la dama que ocupaba el asiento vecino empezó a incomodarse. Primero se incomodó con un gesto displicente. Luego, como en un proceso de reacciones internas, se llevó las manos a las narices, después se estiró, buscó al cobrador con la mirada llena de propósitos amenazantes y, finalmente, cuando el proceso interno llegó a su punto de ebullición, hizo la estridente protesta que pareció un verso fabricado para la literatura de tocador:

—¡Si no me quitan este pavo me desmayo!

Todos sabíamos, desde luego, que aquella saludable y peripuesta señora era capaz de todo, menos de desmayarse. Pero la protesta había sido formulada en un tono contundente, tan definitivo e irrevocable, que todos empezamos a temer que sucediera lo que sucede siempre. Es decir, que bajaran al niño con el pavo.

Y él iba allí, contra la ventanilla, pegada la frente al borde de madera, sin ninguna preocupación por lo que pudiera decir la señora. En sus brazos, el pavo tenía toda la distinción de un caballero venido a menos, de uno de esos mendigos a quienes todos respetan porque recuerdan que, diez años antes, era uno de los hombres más acaudalados de la ciudad. Digno, intachable, el pavo parecía ser la única cosa lo suficientemente humana como para desmayarse frente a un mal olor. Entonces alguien propuso, en voz alta, que se le aceptaran los diez centavos del pasaje, para que el pavo pudiera ocupar el puesto de la mujer. Otro, menos guasón, ofreció cambiar su asiento con el de la indisputada dama. Pero ella no parecía dispuesta a transigir, sino que, rechazando todas las fórmulas propuestas, insistió con palabras que iban para discurso cívico, que no podía permitirse que en un vehículo de servicio público viajaran animales plumados, en confusión con los implumes.

Y ante la rabiosa andanada de aquella viajera patrióticamente antipática el pavo permanecía digno, sereno, imperturbable. Nunca se vio pavo más insultado, pero tampoco animal más discreto y silenciosamente irónico.

1. En la expresión “Y él iba allí, contra la ventanilla, pegada la frente al borde de madera, sin ninguna preocupación por lo que pudiera decir la señora”, se está haciendo referencia a

a. El pavo. b. La señora. c. El niño. d. Los pasajeros

2. En la expresión “Hizo la estridente protesta que pareció un verso fabricado para la literatura de tocador”, la palabra subrayada puede reemplazarse sin cambiar el sentido por

a. dulce. b. chillona. c. firme. d. abusiva.

3. La razón por la que el pavo y el niño no fueron bajados del bus, a pesar del reclamo de la dama fue:

a. Que no tenían a donde ir
b. Que ya habían pagado el pasaje
c. Que el reclamo de la dama era injustificado
d. Que el pavo no olía feo

4. En el texto se refieren al pavo como “víctima” porque

a. El niño no tenía la culpa de que lo subieran al bus
b. No era la intención del pavo que la dama se desmayara
c. El pavo es objeto de discriminación e intolerancia
d. Era el responsable de que fueran a bajar al niño del bus

5. Si la actitud del niño y el pavo hubiese sido la misma de la dama, probablemente:

a. Habrían bajado al pavo y al niño del bus
b. Los otros pasajeros hubiesen tomado partido por alguno
c. El bus no hubiese arrancado.
d. La dama finalmente se habría desmayado

6. El momento oportuno para la protesta de la dama, habría sido

a. Antes de que el pavo y el niño abordaran el bus.
b. Después el ayudante cobraba los pasajes
c. Después de que el niño se sentó al lado de la ventana.
d. Al finalizar el recorrido.

7. Según el relato, ¿Qué características comparten el niño y el pavo?

a. Amables y respetuosos
b. Simpáticos y callados
c. Respetuoso y digno
d. Pacíficos y serios

8. Mientras viajan, el niño y el pavo tienen actitudes:

a. Diferentes porque el pavo fue discriminado y el niño no.
b. Similares, porque los 2 desprecian con su silencio a la dama
c. Similares, porque permanecen tranquilos e imperturbables ante la situación.
d. Contrarias, porque uno reacciona con dignidad mientras el otro mira por la ventana.

9. De los siguientes enunciados, el que más se relaciona directamente con el título del texto es:

a. “No hay animal más pacífico, más inofensivo y serio y que, ninguno como él representa su papel de víctima propiciatoria”.
b. “En sus brazos, el pavo tenía toda la distinción de un caballero venido a menos”.
c. “Nunca se vio pavo más insultado, pero tampoco animal más discreto y silenciosamente irónico”.
d. “Digno, intachable, el pavo parecía ser la única cosa lo suficientemente humana como para desmayarse frente a un mal olor”.

10. Una conclusión que puede extraerse del texto es:

a. El silencio y la discreción pueden comunicar más que las palabras
b. Los niños son amables y cariñosos con los animales
c. Es peligroso llevar animales en el servicio público
d. Los pasajeros ofrecen soluciones negativas ante la situación.