

**RELACIONES ENTRE LA LECTURA DE TEXTOS DE OPINIÓN Y EL DESARROLLO  
DE LA INFERENCIA EN ESTUDIANTES DEL GRADO DÉCIMO DE LAS  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS LAS NIEVES Y JESÚS MARÍA VALLE JARAMILLO**

Informe de Investigación

**Natalia Cristina Guzmán Cardona  
Norma Alejandra Quiroz Salazar**

**Asesor de Orientación:**

Jair Hernando Álvarez Torres, PhD.

**Asesora temática y metodológica:**

Elvia Patricia Arango Zuleta, Mg.

**Universidad de Medellín**

**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**

**Maestría en Educación. Didáctica de la Lectura y la Escritura.**

**Medellín**

**2018**

## Resumen

En este informe se da cuenta de la investigación denominada Relaciones entre la lectura de textos de opinión y el desarrollo de la inferencia en estudiantes del grado décimo de las Instituciones Educativas Las Nieves –IELN- y Jesús María Valle Jaramillo -JMVJ- de la Ciudad de Medellín. La intención de este estudio fue identificar el nivel para el desarrollo de la inferencia en un grupo experimental de la IELN comparado con un grupo control de la IEJMVJ a partir del uso de secuencias didácticas aplicando el texto de opinión, tomando como diagnóstico los resultados en las pruebas SABER 9° emitidas por el Índice Sintético de Calidad en Educación (ISCE) 2016. Al revisarlas se confirmó que, la competencia lectora en ambas instituciones estaba en desempeño bajo, lo que se complementó con lo vivido en el aula, preguntan una y otra vez qué hay que hacer cuando se ha impartido la orientación varias veces y de distinta manera, o al pedirles anticipar alguna parte de lectura y escasamente repiten literalmente las primeras líneas del texto que leen. Como esta situación es común a los estudiantes de 10° en ambas instituciones, con la intención de superar esa dificultad, se diseñaron y aplicaron secuencias didácticas tomando el texto de opinión como lectura base.

Atendiendo a que este trabajo es realizado durante una maestría en profundización que integró investigación de aula e intervención pedagógica, se implementó un método mixto: se llevó a cabo el diseño y la aplicación de secuencias didácticas y de tests a un grupo experimental (Grado 10 de la IEN) y únicamente aplicación de los tests a un grupo control (Grado 10 de la IEJMVJ); se eligió como texto el escrito de opinión ya que por su versatilidad en temas se ajusta a las necesidades de los estudiantes.

A partir del uso de secuencias didácticas basadas en el texto de opinión, al triangularse entre las instituciones la información hallada se identificaron tendencias a partir de las cuales se nombraron las categorías emergentes. En ambos grupos se evidenció aumento en los porcentajes de logro en cuanto al nivel inferencial desde los

componentes sintáctico, semántico y pragmático; a lo cual se atribuye que el uso del texto de opinión, más que la secuencia didáctica, favorece la comprensión textual.

**Palabras Claves:** Texto de opinión, lectura inferencial, secuencia didáctica, estudiantes de secundaria.

### **Abstract**

In this paper is reported the research called Relationships between the reading of opinion texts and the development of inference in tenth grade students from Las Nieves Educational Institutions -IELN- and Jesús María Valle Jaramillo -JMVJ- in the City of Medellin. The intention of this study was to recognize the development of inference in an experimental group in the IELN compared with a control group in the IEJMVJ from the use of didactic sequences by applying the opinion essay, taking as a diagnosis the results students got in the test Saber 9° issued by the Synthetic Index of Quality in Education (ISCE) 2016. When reviewing them, a low level of inferential reading performance was confirmed in students, which was complemented with what was experienced in the classroom when students asked again and again what they are supposed to do when the orientation has been given several times and in different ways, or when they are asked to anticipate some part of a reading and they scarcely repeat literally the first lines of the text they read. As this situation is common to 10th grade students in both institutions, to overcome this difficulty, some didactic sequences were designed and applied, taking the opinion essay as base reading.

Considering what this work is done during a mastering in depth that integrated classroom research and pedagogical intervention, a mixed method was implemented: the design and application of didactic and test sequences to an experimental group was carried out (Grade 10 of the IEN) and only application of the tests to a control group (Grade 10 of the IEJMVJ); the opinion text was chosen as the text considered to be closest to the students

The main goal was to recognize the development of inference in an experimental group (IELN) and a control group (IEJMVJ) from the use of didactic sequences based on the opinion essays. By triangulating the information found among the institutions, trends were identified from which the emerging categories were named. In both groups there was a growth in the percentages of achievement in terms of the inferential level from the syntactic, semantic and pragmatic components; to which it is attributed that the use of the text of opinion, rather than the didactic sequence, favors textual comprehension.

**Key Words:** Opinion essay, inferential reading, didactic sequence, high school students.

## TABLA DE CONTENIDO

Tabla de contenido.....	4
LISTA DE TABLAS.....	6
LISTA DE FIGURAS .....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
<b>1. EL PROBLEMA.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1. Descripción del problema .....</b>	<b>13</b>
<b>1.2. Justificación.....</b>	<b>17</b>
<b>1.3. Objetivos.....</b>	<b>19</b>
<b>1.3.1. Objetivo General .....</b>	<b>19</b>
<b>1.3.2. Objetivos Específicos .....</b>	<b>19</b>
<b>2. MARCO REFERENCIAL .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1. Antecedentes.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2. Marco conceptual.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2.1. Leer, comprender e inferir. ....</b>	<b>27</b>
<b>2.2.2. Las competencias para lograr comprender lo que se lee. ....</b>	<b>31</b>
<b>2.2.3. La importancia y pertinencia en la elección de textos de lectura. ....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.4. Tres Concepciones vs Tres Componentes. ....</b>	<b>34</b>
<b>2.2.5. Técnicas y estrategias para la comprensión de lectura. ....</b>	<b>37</b>
<b>2.2.6. Las secuencias didácticas.....</b>	<b>40</b>
<b>2.3. Marco Legal.....</b>	<b>44</b>
<b>2.3.1. Sobre las pruebas escritas.....</b>	<b>44</b>
<b>2.3.2. Propuesta estatal sobre niveles de lectura. ....</b>	<b>48</b>
<b>2.3.3. Comprensión e interpretación según los estándares básicos de competencias del lenguaje. ....</b>	<b>50</b>
<b>3. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>52</b>
<b>3.1. Tipo de investigación .....</b>	<b>52</b>

3.1.1.	<b>Diseño de la investigación.....</b>	54
3.1.2.	<b>Alcance de la investigación.....</b>	55
3.2.	<b>Población y muestra.....</b>	56
3.3.	<b>Técnicas para la recolección de datos .....</b>	57
3.3.1.	<b>La observación participante.....</b>	57
4.	<b>INTERVENCIÓN.....</b>	59
4.1.	<b>Secuencias didácticas .....</b>	59
4.2.	<b>Diario de campo.....</b>	59
4.3.	<b>Rúbrica con los desempeños .....</b>	60
4.4.	<b>Tests .....</b>	60
4.5.	<b>Rejilla evaluativa.....</b>	61
4.6.	<b>Validez para los procedimientos ajustados a los objetivos específicos.....</b>	61
5.	<b>HALLAZGOS Y RESULTADOS.....</b>	66
6.	<b>CONCLUSIONES.....</b>	83
7.	<b>RECOMENDACIONES .....</b>	86
	<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	88
	<b>ANEXOS .....</b>	92
	Anexo A. Tests.....	92
	Anexo B. Secuencias Didácticas. ....	107
	Anexo C. Textos de Opinión.....	119
	Anexo D. Diarios de Campo. ....	126
	Anexo E. Rejillas evaluativas por estudiante. ....	147

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Competencia Lectora. ....	14
Tabla 2. Veintidós Técnicas. ....	34
Tabla 3. Indicadores del desarrollo de la lectura inferencial. ....	57
Tabla 4. Valoración numérica. ....	67

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en la entidad territorial certificada y el país por género en lenguaje, noveno grado. ....	15
Figura 2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en la entidad territorial certificada y el país por nivel socioeconómico en lenguaje, noveno grado. ..	16
Figura 3. Progreso comparativo componente sintáctico. ....	60
Figura 4. Progreso comparativo componente semántico. ....	64
Figura 5. Progreso comparativo componente pragmático. ....	66
Figura 6. Desempeño por componente y estudiante. ....	67

## INTRODUCCIÓN

En un principio fueron rastreadas en bases de datos públicas prácticas investigativas afines al tema, con el fin de delimitar la búsqueda. Lo más cercano al uso de textos de opinión en secuencias para el desarrollo de la inferencia se halló en educación superior; de ahí que puedan mencionarse trabajos como La generación de inferencias dentro de un contexto social: un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral, en el cual se reporta la investigación sobre un nuevo enfoque generador de patrones de inferencia, consistente en aplicar a estudiantes universitarios estrategias que propicien un factor diferencial con respecto a la inferencia cuando el objetivo de la lectura es contárselo a alguien (simétrico cuando es a un par y asimétrico cuando se da de adulto a niño); con este proceso el lector debe dosificar y adaptar la información a un lenguaje entendible a quien lo dirige. Concluyeron que, por el tipo de información y su procesamiento dentro de los esquemas mentales, es posible lograr un objetivo de lectura simétrico y asimétrico con dos tipos de inferencia a partir de dos tareas diferentes: un protocolo de verbalización espontánea y la elaboración de resúmenes (León, Solari, Olmos, & Escudero, 2012).

En la investigación Comprensión lectora en América Latina: Dificultades y posibles intervenciones, se estudiaron los resultados de los estándares de lectura como una de las preocupaciones de la mayoría de los gobiernos de esta parte del continente; en ella se revisaron los factores que pueden estar asociados a los bajos desempeños y se propusieron algunas estrategias de intervención en comprensión lectora que han dado buenos resultados en estudiantes de habla inglesa, adaptándolos a las necesidades de los países de América Latina. Durante la investigación se estableció una comparación entre todos los países pertenecientes a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú, Uruguay). Concluyeron que en países con el mismo nivel de



desarrollo e inversión en política educativa se presentaban diferencias marcadas por indicadores del 82% en la información de las ideas de los textos, comparado con el 1% que logra Latinoamérica, y al cotejar las estrategias de aula entre Latinoamérica y Estados Unidos, los investigadores propusieron aumentar la exposición a la lectura de manera que lean muchos y variados textos, dentro y fuera del aula, ayudando a ampliar el vocabulario; también, la lectura de textos acordes a los intereses de los estudiantes, indagando por medio de discusiones de grupo y en variados entornos de aprendizaje; ir generando otros espacios en los que los estudiantes sean responsables de los procesos de aprendizaje-enseñanza y, monitorear frecuentemente el progreso de estos (Echavarría Martínez & Gastón Barrenetxea, 2000).

La Comprensión de Textos, Inferencias y Modularidad Funcional en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, surgió debido a que la comprensión del texto es una actividad que puede ser considerada parte de un proceso mayor que es la comprensión del lenguaje. Es un artículo donde se revisó el vínculo entre modularidad de los procesos psicolingüísticos de base y la obligatoriedad y automaticidad de la inferencia implicados en los procesos de comprensión del texto. Se señalaron diferencias entre procesos modulares y no-modulares, argumentando que la automaticidad y rapidez en el nivel de la comprensión textual no son suficientes para sostener el carácter obligatorio de dichos procesos en un sentido modular. Así mismo, se revisaron investigaciones que cuestionaron la utilización de un criterio de curso temporal de la inferencia como índice para establecer la obligatoriedad de la misma. Finalmente, se reflexionó sobre la relación entre el procesamiento del texto y los procesos psicolingüísticos de base, y sobre cómo ello impacta en la producción de estrategias educativas orientadas a la comprensión del lenguaje (Saux, 2012).

En Venezuela, la investigación Estrategias interactivas e investigación acción para consolidar la comprensión de lectura, permitió reflexionar las dificultades de la comprensión lectora a nivel universitario, en primer lugar, porque las dificultades en

comprensión atraviesan todo el sistema educativo y, en segundo lugar, porque el grupo sobre el que se aplica son docentes en formación, y si estos no logran el nivel de lectura, difícilmente se podrán educar para la comprensión. Se aplicó la investigación-acción, por medio de actividades referidas al clima del aula, aprendizaje cooperativo, aprender haciendo, aprendizaje significativo, los procesos metacognitivos en el aprendizaje, etc., con las cuales lograron movilizar los saberes de los estudiantes, mostrando así, que este conjunto de herramientas favorece los procesos de comprensión lectora. La evaluación del proceso se llevó a cabo en dos ciclos: el primero diagnóstico donde se evalúa el nivel inicial, se motiva y propone un cambio; y el segundo, donde teniendo en cuenta el diagnóstico se desarrollan actividades de intervención en el aula para mejorar los resultados obtenidos (Sequea Romero & Barbosa, 2012).

Este breve panorama dio cabida a la búsqueda de estrategias distintas, entonces se acudió a las secuencias didácticas usando el texto de opinión como posibilidad para promover en los estudiantes el desarrollo inferencial, acompañado de la capacidad discursiva y crítica que se debe alcanzar para el último ciclo escolar, en este caso, el grado décimo, y con ello, otros aspectos principalmente pragmáticos, que le sirvan para ejecutar y realizar prácticas, tareas o actividades, y que a su vez, se posibilite una movilización en los aspectos inferenciales propios de la comprensión textual.

Atendiendo a que este trabajo informa la investigación básica realizada en una Maestría en profundización financiada por el Estado, para delimitar el problema se llevó a cabo el análisis de los resultados entregados en las cartillas “Siempre día E 2016” en la competencia comunicativa (proceso de lectura) de ambas IIEE, donde el ISCE hace evidente para las dos Instituciones un porcentaje de estudiantes que no logra desarrollar habilidades con respecto a la lectura, tomando los tres componentes evaluados en las pruebas por el ICFES: sintáctico, semántico y pragmático. Después del proceso de análisis, se realizó la redacción y los ajustes de los Indicadores del

Desarrollo de la Lectura Inferencial, utilizados para medir el desarrollo o alcance que tuvieron los estudiantes en cada competencia después de la aplicación de las secuencias didácticas; allí se priorizaron indicadores de logro establecidos por el ISCE en el año 2016 que favorecen la comprensión y que un estudiante debe adquirir según el grado. Con este tratamiento aplicado a cada estudiante, por grupo y entre instituciones se midió y analizó a cada uno de los evaluados y se expresó si logró avance.

Teniendo en cuenta autores como Cassany se tomó su punto de vista acerca de la comprensión de lectura, donde se pueden distinguir tres concepciones: la lingüística, psicolingüística y sociocultural (2006). De estas concepciones se enfatizó la pragmática y con ella, la dimensión sociocultural, pertinente para la selección del texto de opinión, con la intención de propiciar que los estudiantes desarrollaran el nivel inferencial para la edad y grado escolar y lo usaran conjuntamente, tejiendo una especie de red que le servirá para lograrlo.

Se abordó el texto de opinión que, además de admitir multiplicidad de temas interesantes para los estudiantes, permite desarrollar habilidades cognitivas que implican comprensión de lo que se lee para lograr construir significado, puesto que “el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y, los procesos cognitivos las herramientas de albañilería”. (Casanny, 2006, p. 33). Con base en el texto de opinión se diseñaron e implementaron varias secuencias didácticas dirigidas al desarrollo inferencial de los estudiantes.

Una vez desarrollado el proceso de intervención, distribuido en cinco momentos: pretest, tres secuencias didácticas, evaluadas cada una con un test y post test; se procedió con la lectura y el análisis de los resultados condensados en las rejillas evaluativas (Anexo E) y observaciones de las aplicaciones que fueron descritas en los Diarios de Campo (Anexo D). Después de este proceso fue posible observar a modo de

comparación entre las dos instituciones objeto de investigación los desarrollos en cada uno de los componentes evaluados por el ICFES.

En el caso del componente sintáctico se encontró que el uso de la secuencia didáctica favoreció que los estudiantes observaran detalles que acompañan al texto como los son títulos, imágenes, entradillas, etc.; sin embargo, en los procesos asociados a este componente en los test, la Institución Educativa Jesús María Valle Jaramillo –IEJMJ- obtuvo mejores desempeños cotejados tanto entre ellos mismos, así como con los resultados interinstitucionales; concluyéndose que, el avance porcentual de la Institución Educativa Las Nieves –IELN- no obedece necesariamente a la aplicación de la secuencia.

Diferente de estos, para el componente semántico se halló que, el grupo control no tuvo un avance significativo con respecto a los resultados del 2016, mientras que, para el grupo experimental los resultados fueron satisfactorios. La aplicación de las secuencias favoreció la dinamización de las clases, el grupo tuvo mayor tendencia a la participación y con esto a hacer explícita la interpretación que cada uno tenía del texto; dando paso a la sustentación de que se propicia un factor diferencial con respecto a la inferencia cuando el objetivo de la lectura es contárselo a alguien.

Por último, con respecto a los procesos referidos al componente pragmático se encontró que los estudiantes desarrollan las tareas más desde lo espontáneo. Lo anterior tiene que ver con el uso del lenguaje dentro del contexto del aula y por esta razón, el texto de opinión favoreció y posibilitó a los estudiantes la realización de inferencias por medio de un acercamiento a lecturas actuales y de su interés.

De igual forma, se encuentra la necesidad de que las secuencias sean diseñadas para ser aplicadas en sesiones seguidas y no extendidas, de lo contrario, los estudiantes pierden el hilo conductor de la actividad debido a los largos tiempos, y mientras se retoma, por una parte, se pierden ideas antes esclarecidas, y por otra, el tiempo destinado a la intervención se torna en evocación. Además de esto, se destaca

el uso del texto de opinión, puesto que permitió ver la disposición de los estudiantes para leer temas de su interés y cercanos a su cotidianidad como el fútbol, la farándula, la moda, entre otros; lo cual marca distancia en su actitud con relación a los textos académicos.

El proceso de investigación permitió develar la favorabilidad de la secuencia didáctica y el texto de opinión ya que, se apreció la tendencia a realizar inferencias verbales, lo cual lleva a considerar que las habilidades predominantes en los estudiantes al ser orales favorecen la competencia pragmática; sin embargo, se podría concretar que no bastó el uso de la secuencia didáctica haciendo uso del texto de opinión y con la aplicación de las 22 técnicas de Daniel Cassany para lograr el nivel inferencial esperado para grado 10°.

Por lo anterior se recomienda el uso de la secuencia didáctica más como dinamizadora de los procesos de acercamiento a la lectura, la inferencia y la comprensión de los estudiantes; ya que esta es más una herramienta para que el docente diseñe la sesión. En el mismo sentido, el texto de opinión se torna en una excusa de la cultura para llevar a que los estudiantes aprendan los contenidos de las áreas de conocimiento, y especialmente, los contenidos del contexto de los que son parte.

La información del trabajo en ambas Instituciones Educativas –IIEE- dio cabida al siguiente apartado, en el cual se muestra lo sucedido con los estudiantes respecto al desarrollo de la inferencia; aquí se aprecia un tratamiento por institución y comparativo entre las instituciones para determinar si el desarrollo de la inferencia en los estudiantes está relacionado con el uso de las secuencias didácticas y la lectura del texto de opinión. Seguidamente, se vuelve al sentido de los objetivos de este trabajo para plantear unas conclusiones que, en algunos casos, dejan interrogantes acerca del tema. Por último, se plasman unas recomendaciones pertinentes a las instituciones y a otras instancias interesadas en el tema.

## **1. EL PROBLEMA**

### **1.1. Descripción del problema**

En las IELN y IEJMVJ de la ciudad de Medellín, como en muchas más instituciones del país, los bajos desempeños de los estudiantes en las pruebas estandarizadas que se aplican anualmente a nivel nacional, han sido un factor común en los últimos años. Estas pruebas, básicamente evalúan los conocimientos de la persona por medio de preguntas de selección múltiple con única respuesta, constituidas en alternativa para que, quien desarrolla la prueba dé cuenta de la comprensión del texto. La conclusión de los maestros ante los bajos desempeños al evaluar es: los estudiantes no saben leer, no comprenden los textos.

Los estudiantes de los grados 9° y 10° de las IIEE mencionadas, descodifican, pero no a todos se les facilita dar cuenta de lo leído; hay quienes teniendo las instrucciones de una actividad preguntan constantemente ¿qué hay que hacer?; al pedirse un resumen, escriben información literal al azar sin ningún tipo de conexión; omiten ideas importantes, hacen transcripciones del texto fuente, porque para ellos todo es importante, o se conectan con una sola idea y tienden a hacer alusión a este evento. Durante los encuentros pedagógicos, cuando se proponen preguntas sobre un texto, se les dificulta hallar la respuesta correcta, principalmente si las preguntas no están redactadas para que la respuesta se encuentre explícita en el texto y luego en sus discursos, tampoco evidencian la comprensión de la lectura o son redundantes; en la producción escrita no se encuentran líneas de desarrollo y coherencia, las ideas expuestas son escuetas e inconexas.

En los grupos de estudiantes de ambas IIEE son frecuentes situaciones como: no relacionar, identificar ni deducir información para construir el sentido global del texto o identificar la información de la estructura explícita del mismo, lo cual inquieta más al tratarse de un grado décimo, para el cual, según los estándares de competencia en la

lectura, el alcance en esta es de un nivel inferencial-crítico; sin embargo, al analizar los desempeños no se aprecia la competencia requerida para el grado. En relación con los resultados, hay estudiantes con dificultad para sintetizar información, responder a un lenguaje figurado o a lo que no está dicho en el texto, los implícitos y establecer relaciones intertextuales; jerarquizan información a partir de sus preferencias personales, así que, en las lecturas, clasifican la información según sus gustos, acertando pocas veces en la identificación de la idea central del texto. Partiendo del análisis de las pruebas estandarizadas se identifican coincidencias en los resultados presentados en la competencia de lectura.

A continuación, se expone en una tabla 1: Competencia lectora, la comparación porcentual de los aprendizajes de los estudiantes en las IIEE donde se realizó esta investigación aplicada, con relación a los resultados arrojados por las pruebas saber 9° del año 2015 en la competencia comunicativa (proceso de lectura). En las dos primeras columnas se muestra el porcentaje de logro con respecto a la lectura inferencial, en la tercera se relaciona el aprendizaje que el estudiante moviliza o debe movilizar y en la cuarta columna se relaciona el componente por cada aprendizaje.

**Tabla 1:**

*Competencia Lectora.*

<b>IEJMVJ</b>	<b>IELN</b>	<b>Aprendizaje</b>	<b>Componente</b>
69%	55%	De los estudiantes no relaciona, identifica ni deduce información para construir el sentido global del texto.	Semántico
58%	60%	De los estudiantes no identifica información de la estructura explícita del texto.	Sintáctico
62%	61%	De los estudiantes no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.	Pragmático

51%	55%	De los estudiantes no relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	Semántico
54%	55%	De los estudiantes no evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.	Sintáctico
53%	57%	De los estudiantes no reconoce información explícita de la situación de comunicación.	Pragmático
53%	45%	De los estudiantes no recupera información explícita en el contenido del texto.	Semántico
55%	53%	De los estudiantes no recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	Sintáctico
53%	46%	De los estudiantes no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	Pragmático

*Nota:* Adaptado de Ministerio de Educación. Siempre Día E Institución Educativa Jesús María Valle Jaramillo y, Siempre Día E Institución Educativa Las Nieves columnas 1,2 y 3. Columna 4 adaptado Matriz de Referencia Lenguaje, Siempre Día E.

A nivel territorial se hallan también desempeños bajos, sustentadas en los resultados comparativos entre el género (Figura 1) y el estrato social (Figura 2):



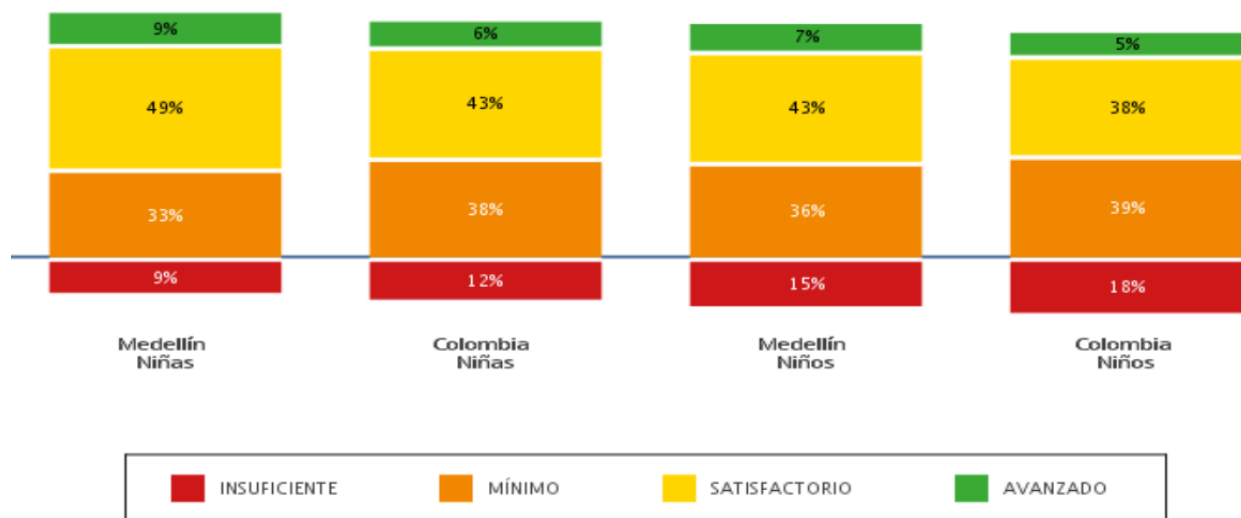


Figura 1. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en la entidad territorial certificada y el país por género en lenguaje, noveno grado. Fuente: ICFES. Entidad territorial certificada: Medellín, Resultados del grado 9° en el área de lenguaje año 2016.

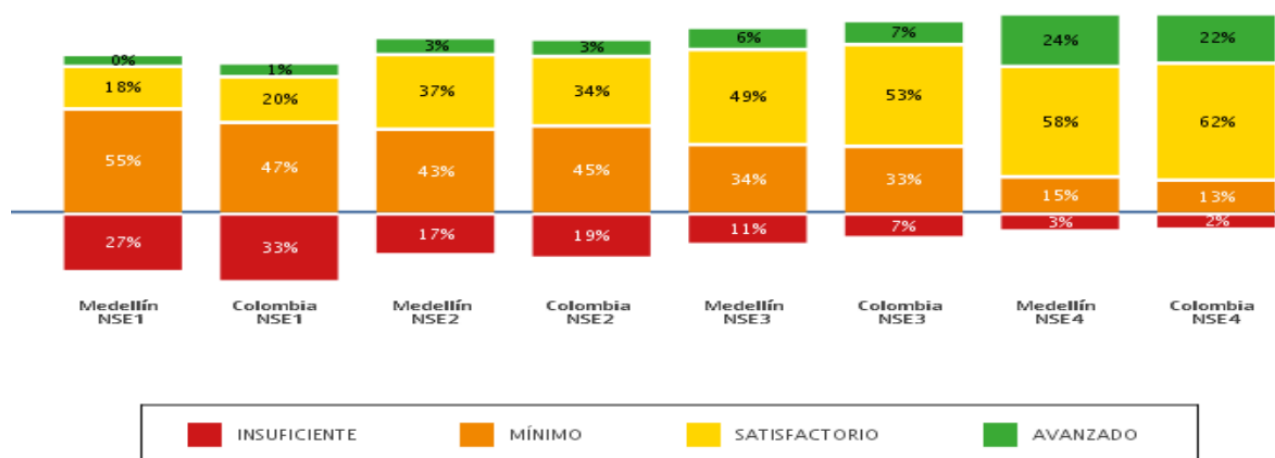


Figura 2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en la entidad territorial certificada y el país según nivel socioeconómico (NSE) en lenguaje, noveno grado. Fuente: ICFES. Entidad territorial certificada: Medellín, Resultados del grado 9° en el área de lenguaje año 2016.

De acuerdo a la información anterior, se aprecian diferencias marcadas entre los desempeños de niños y niñas, de igual manera, entre los diferentes niveles socioeconómicos. Estas caracterizaciones son parte de los factores incidentes en los

bajos rendimientos de los estudiantes de la presente investigación, los cuales habitan en comunas que no superan el estrato 2, según planeación territorial para la ciudad de Medellín. Al indagar en las prácticas de aula sobre los hábitos de lectura por fuera de las IIEE las respuestas comunes fueron de apatía frente a la lectura y de ambientes familiares que no promueven este tipo de prácticas. Además, por las conversaciones sostenidas en los encuentros con las familias, estos manifiestan mayor interés por los géneros periodísticos, considerando así, la elección del texto de opinión para realizar el trabajo.

Al considerar que el acercamiento de los estudiantes a la lectura de los libros de texto se quedaba en un nivel literal, y la inferencia de acuerdo a los resultados en pruebas estandarizadas es mínima; se procedió a formular la pregunta, teniendo como factor diferencial el texto de opinión con la intención de motivar a los estudiantes en otras tipologías que abordaran temas de su interés.

¿Qué relaciones se establecen entre la lectura de textos de opinión y el desarrollo de la inferencia en estudiantes del grado décimo de las instituciones educativas Las Nieves y Jesús María Valle Jaramillo?

## **1.2. Justificación**

Este trabajo obedeció a un interés en dos vías: a) entender y materializar un proceso de investigación y de intervención en el aula para aportar y enriquecer la formación de los estudiantes y, b) satisfacer la inversión del Ministerio de Educación Nacional –MEN– en la cualificación de maestros con la intención de mejorar la calidad de la educación. Esos intereses son reafirmados cuando se aprecian resultados estadísticos que muestran deficiencias, en nuestro caso, los resultados de pruebas nacionales, según los cuales, los estudiantes no logran un nivel mínimo adecuado de lectura para desempeñarse en la sociedad, y un porcentaje muy mínimo logran alcanzar un nivel aceptable en cuanto a la lectura interpretativa o inferencial (García Dussán, 2014).

Dadas las exigencias y la normatividad educativa colombiana, se genera un afán para que estudiantes, maestros, instituciones educativas y el mismo sistema, muestren incremento en los resultados de pruebas Saber 11 (nacional) y PISA (internacional). Si bien estas pruebas están diseñadas para medir la calidad educativa alcanzada por los estudiantes, la intencionalidad de aplicarlas va más allá de arrojar datos estadísticos, ya que, se espera que estos resultados ayuden a generar diagnósticos para guiar las políticas educativas del país y, al mismo tiempo brinda retroalimentación a las instituciones educativas al detectar fortalezas y debilidades para el desarrollo de estrategias pedagógicas que propicien el mejoramiento (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016). El docente por su parte, teniendo estos resultados como referente podrá mejorar su práctica de aula.

Después de analizar los resultados de las pruebas mencionadas y de evaluar los productos entregados por los estudiantes en su quehacer diario, se reconoce que la mayor dificultad está en la comprensión lectora, puesto que, al no comprender la información de un enunciado, con dificultad lograrán anclar conocimientos. Lo anterior se presenta en el nivel inferencial, que para los grados 8° y 9° de las IIEE realizadoras de este trabajo no se encuentra en la media según las exigencias de los estándares básicos para el lenguaje; de ahí la intención que con este trabajo los estudiantes desarrollen y cualifiquen la lectura inferencial, y así, logren un desempeño por encima del exigido por el Ministerio de Educación Nacional.

Por lo anterior, se partió de un pretest con efectos diagnósticos sobre la particularidad de cada estudiante, seguido de la aplicación de secuencias didácticas, y un posttest al final en el grupo experimental. En el grupo control, fueron aplicados todos los tests, omitiendo el trabajo con las secuencias didácticas. Con estas intervenciones se esperaba comparar los niveles de inferencia de los estudiantes a quienes se les aplicaba secuencias basadas en textos de opinión y tests, con aquellos a quienes solo se aplicaba los tests. Las aplicaciones se llevaron a cabo durante el año 2017, teniendo

como eje central el texto de opinión que abarca una gran variedad de temas que llevados al aula permitieron a los estudiantes explorar distintos intereses y, por medio de la lectura guiada presuponer y deducir lo implícito, explicar el texto más ampliamente y agregar informaciones y experiencias anteriores, como propone el MEN (2006).

Los resultados de este trabajo benefician directamente a los estudiantes participantes, mejorado su desempeño en el área del lenguaje, brindan otras herramientas didácticas a las docentes investigadoras y, problematizan elementos conceptuales que pueden generalizarse al interior de las instituciones involucradas. Lo vivido no solo se divulga, sino que puede compartirse con otras instituciones interesadas (locales, departamentales y nacionales) para aportar al desarrollo inferencial de sus estudiantes y mejorar los indicadores de calidad.

Para las instituciones educativas es benéfico el trabajo enfocado a la comprensión lectora, porque este fortalece a su vez todas las áreas del conocimiento, generando con esto más probabilidades de mejorar los desempeños en pruebas externas. Especialmente, porque reconoce que el centro del proceso y su razón de ser es la persona. Además, el reconocimiento de otras tipologías con temas de actualidad favorece el placer por la lectura y el acercamiento a esta.

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo General**

Reconocer el desarrollo de la inferencia en un grupo experimental (IELN) y un grupo control (IEJMVJ) a partir del uso de secuencias didácticas basadas en el texto de opinión.

#### **1.3.2. Objetivos Específicos**

Identificar el nivel de desarrollo de la lectura inferencial de los estudiantes de grado décimo a partir de la aplicación de test; antes, durante y después de la intervención.

Diseñar e implementar secuencias didácticas usando el texto de opinión en pro del desarrollo de la lectura inferencial.

Relacionar lo ocurrido con la inferencia del grupo experimental y el grupo control a partir de la implementación de las secuencias didácticas.

## **2. MARCO REFERENCIAL**

A continuación, en una breve compilación se precisan conceptos, teorías y reglamentos que están directamente relacionados con el problema de investigación. Con el marco referencial se pretende dilucidar ideas, finalidades y orientaciones de algunos autores que apoyan la investigación. Los elementos conceptuales que hicieron parte de él, permitieron establecer estrategias para enfrentar el problema de investigación, ayudando de igual manera a brindar técnicas para la interpretación de los resultados obtenidos después del proceso.

Durante la creación del marco referencial, se nos permitió vislumbrar los avances en cuando al tema, ya que, después de la búsqueda de antecedentes pudimos orientar el cómo hacer el estudio, estableciendo guías para centrar el problema a investigar y evitando un desvío del planteamiento original. Esta búsqueda también admitió un panorama global sobre el estado en que se encontraba el tema estudiado, facilitando un compendio de lo investigado en el área específica del conocimiento.

### **2.1. Antecedentes**

En el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB), Universidad Nacional Autónoma de México, se abrió una discusión acerca de La lectura o los caminos de la comprensión y el poder (Alfaro López, 2010). El investigador, pretendió responder a la pregunta ¿Qué es lo que aporta el lector al proceso de lectura para lograr la comprensión del texto? Más que una investigación con un grupo específico, fue un escrito reflexivo sobre el poder de la lectura y la relación del humano con el entorno, como un ser social que es, donde según el autor en la mayoría de los casos, las experiencias son las que definen la comprensión de lo que se lee. Alfaro López, realizó una prueba diagnóstica en estudiantes que ingresaban a la biblioteca de la universidad. En esta observación concluye que cuando el lector logra unificar los

espacios de abstracción, imaginación y conocimiento y, los conjuga con el mundo real es cuando se da el hecho consciente llamado comprensión. De igual manera, dice que la comprensión es el resultado de la interacción del lector con el texto, donde se descubren aspectos tanto explícitos como implícitos. También apuntó a que leer un texto significa comprenderlo, sentirlo, vivirlo, disfrutarlo e imaginarlo, ya que todo texto se da en un contexto, donde finalmente se integran, absorben y procesan nuevas experiencias, lo que compone esquemas mentales que facilitan la comprensión de lo leído.

En Venezuela, núcleo Maracay, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador llevó a cabo la investigación Estrategias didácticas para la comprensión de textos: Una propuesta de investigación acción participativa en el aula, en la que se realizó el trabajo según los intereses y necesidades de un grupo de estudiantes cursantes de la asignatura Enseñanza de la Lengua Materna del departamento de castellano. Para la investigación, usan como bases teóricas postulados para la comprensión de textos y las estrategias didácticas de Goodman, Cassany, Luna y Sanz, Díaz y Hernández, entre otros autores. La metodología de trabajo es desde la Investigación-Acción, bajo la modalidad de proyecto factible. Los datos son recolectados por medio del registro anecdótico y las notas de campo, así como la grabación magnetofónica. Se llega a la conclusión que las estrategias didácticas aplicadas permiten la consolidación de los niveles de inferencia, evaluación y apreciación del texto. Además, el rediseño con base en la reflexión-acción-reflexión de las estrategias didácticas planteadas permiten que el estudiante universitario comprenda lo que significa leer para aprender. La reflexión se lleva a cabo al momento de rediseñar las estrategias, las cuales se desarrollan según las necesidades e intereses de los estudiantes (Fumero, 2009).

En el panorama nacional también se hallaron investigaciones referidas explícitamente al campo de la comprensión y al nivel inferencial, a continuación, se

listarán los rastreos locales. En la ciudad de Bogotá se llevaron a cabo varios estudios referidos a los procesos de la lectura, entre ellos:

Los bajos desempeños en las pruebas PISA del año 2012 motivaron a la docente Gema Contreras a elaborar una tesis de grado llamada Desarrollo de la comprensión en lectura inferencial del grado noveno de un colegio público de Bogotá. La propuesta describe un conjunto de estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje para desarrollar la comprensión de lectura inferencial en los estudiantes. El proyecto se plantea desde un enfoque participativo de investigación – acción en el que se tienen en cuenta variables como: el entorno afectivo y social del estudiante y, la interacción entre el lector y el texto y los niveles de inferencia (anafórico, conectivo, semántico y elaborativas profundas). Se trabaja aplicando un pretest y un postest para medir en cada momento los niveles de inferencia, y entre ellos se desarrolla una secuencia didáctica desde la pedagogía activa. Al finalizar la sistematización y tabulación de los resultados, se puede evidenciar una mejoría en los procesos inferenciales de la lectura (2016).

En 2014 se publica la investigación: Acciones para la construcción de una política de lectura y escritura universitaria. En esta se hacen 10 estudios de caso a estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana pertenecientes al curso de Lengua Materna ofrecido en los primeros semestres de la universidad, con la intención de identificar las posibles causas de las dificultades de la lectura y la escritura en la universidad. En ella se develan aspectos que incluyen la formación recibida en la educación media y el énfasis con el que se desarrollan los cursos de lengua materna en los primeros semestres. Esto porque, a partir de las respuestas de los casos estudiados se determina que, en el colegio las estrategias de lectura y escritura las reciben mayoritariamente en la asignatura de lenguaje y que en muchas de las ocasiones los textos propuestos son literarios, sesgando así la capacidad de transferir los conocimientos adquiridos a otras disciplinas o a los requerimientos de la universidad. El estudio propende por la



necesidad de crear una política para estas asignaturas de primer semestre referidas a la lengua materna, ya que, deben funcionar como la base para que el estudiante asuma de manera crítica las lecturas propuestas desde sus disciplinas específicas y que al momento de escribir se evidencie la reflexión y el aprendizaje según las necesidades de los cursos (González Pinzón, Salazar Sierra, Molina Ríos, & Moya Chaves, 2015).

Reflexiones sobre la lectoescritura en el contexto de la ESMIC (Escuela Militar de Cadetes). En el año 2011 se desarrolla una prueba diagnóstica que se aplica a los estudiantes de primer semestre de la ESMIC en Bogotá, con el fin de establecer el nivel de lectura en el cual salen los estudiantes de las instituciones educativas al finalizar su proceso de formación básica para después generar una serie de recomendaciones generales y superar las posibles dificultades. La docente recupera los resultados en dos fases de trabajo: la primera, referida a la competencia lectora a partir de textos del campo militar, y la segunda, a la gramática, ortografía y sintaxis; en ellas se ve en descendencia el número de respuestas buenas conforme aumenta el grado de dificultad de las preguntas. Al pertenecer a un contexto cercano, no generan sorpresa los resultados dados, ya que desde el ICFES se ha evidenciado marcada dificultad en la comprensión e interpretación de textos (Mendoza Gómez, 2011).

En otras ciudades de Colombia también se adelantaron estudios referidos a la comprensión, como es el caso de La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado. Esta fue desarrollada en la ciudad de Santa Marta y buscando establecer la relación entre la metacognición y la comprensión lectora; evaluando si este grado de consciencia generaba mejores desempeños en los estudiantes. Este estudio se desarrolla por medio de tres instrumentos: estudio sociodemográfico, pruebas de comprensión tipo PISA (evaluada en 5 niveles de lectura) y un reporte de proceso metacognitivo con estimaciones de 1 a 4 para evaluar el nivel de conciencia, control, autopoiesis y variables de actividad metacognitiva. Estos instrumentos en primer lugar fueron valorados y validados por expertos en los

respectivos temas y posterior a una prueba piloto, se aplicaron en un grupo de 40 estudiantes del género femenino seleccionadas de manera aleatoria en la institución educativa. Aunque el desarrollo de la práctica se realiza como estaba planeada, se devela que no existe ninguna relación entre estos conceptos, ya que los estudiantes pueden desarrollar las actividades sin tener consciencia de ello; ninguna actividad mental (entre ellas la lectura) se genera en el vacío, existe el proceso metacognitivo; pero el sujeto no necesariamente debe reflexionar sobre este mismo (Paba Barbosa & González Sanjuán, 2014).

En Pereira, el docente César Hernando Agudelo Giraldo desarrolló una intervención pedagógica llamada, Secuencia didáctica para la comprensión lectora desde la perspectiva de Teun Van Dijk aplicada a estudiantes de 6°2 de la Institución Educativa Byron Gaviria. Este diseño pone en relación diversas teorías sobre lectura y metodología interactiva en el aula, aplica la teoría de las macrorreglas, micro y macroestructuras y las reglas de comprensión textual, entre ellas: supresión, selección, generalización, integración y construcción, con actividades planeadas para el antes, durante y después de la lectura, aplica un pretest para diagnosticar los niveles de inferencia, apoyado en las categorías de inferencia de María Cristina Ramírez, descubriendo al sistematizar los datos un avance significativo en la comprensión de lectura en los estudiantes del grado sexto del colegio (2014).

En el panorama local, en la Fundación Universitaria Católica del Norte administrada desde la Ciudad de Medellín, se investigó acerca de La lectura crítica: un ejercicio aplicado a una columna de opinión, con la publicación de los resultados de un análisis crítico de la columna Metrallo, de Alfredo Molano, sobre Medellín. En el análisis se aplicaron 14 de las 22 técnicas propuestas por Daniel Cassany para realizar una lectura crítica, entre otros autores que trabajan el análisis del discurso. Eligieron esta columna porque trata situaciones identificables por los lectores.

Después de este seguimiento los investigadores afirmaron que, en los columnistas colombianos, con escasas excepciones, predomina lo emocional sobre lo argumentativo ya que fallaban en la carga de prueba en un 83%. Como resultados finales a tal investigación se realizó un análisis sustancial sobre la subjetividad, la cual se presenta en la gran mayoría de textos de opinión. En conclusión, después de aplicar 14 de las 22 técnicas propuestas por Daniel Cassany, pudieron afirmar que la mayoría de las columnas de opinión publicadas en los medios de comunicación colombianos no presentan argumentos sino opiniones y respuestas emocionales a las ideas que no comparten, y un ejemplo claro de esta situación son las columnas de Molano referenciadas en este análisis (Castañeda Naranjo & Henao Salazar, 2014).

En los hallazgos de las publicaciones estudiadas, se detectó poco énfasis en el uso del texto de opinión, lo cual llamó la atención debido a que se han escuchado conversaciones entre los estudiantes, alusivas a temas deportivos, musicales y de farándula entre otros, situación que motivó el uso de esta tipología para lograr una mejor comprensión, ya que esta competencia en la básica ha sido direccionada generalmente desde texto literario. El texto de opinión en el diseño de las secuencias didácticas fue utilizado con el fin de apreciar progresos en el desarrollo de la inferencia a partir de las intervenciones.

Este breve panorama dio cabida a la búsqueda de estrategias distintas a las usualmente implementadas en el aula, entonces se acudió a las secuencias didácticas usando el texto de opinión como posibilidad para promover en los estudiantes el desarrollo inferencial, acompañado de la capacidad discursiva y crítica que se debe alcanzar para el último ciclo escolar, en este caso, el grado décimo, y con ello, otros aspectos principalmente pragmáticos, que le sirvan para ejecutar y realizar prácticas, tareas o actividades, y que a su vez, se posibilite una movilización en los aspectos inferenciales propios de la comprensión textual.

## **2.2. Marco conceptual**

“Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada” (Cassany, 2006, p. 21).

### **2.2.1. Leer, comprender e inferir.**

La lectura como proceso exige un desarrollo, y este es entendido como el despliegue de capacidades y potencialidades que faculta a la persona para aprender, conocer, aprehender, aplicar, transferir y transformar sus propias maneras de ser, aportar a las maneras de ser de otros y contribuir en los cambios pertinentes para las comunidades y el entorno cercano, por cuanto se es individuo a partir de las relaciones sociales; ninguna persona es ni se educa en solitario, como afirmaría en un momento dado Freire (1993).

Aunque las teorías respecto al desarrollo son amplias, no todas coinciden, y tampoco fue Freire el más avanzado en ese tema, cabe tomar sus aportes cuando aludiendo a la lectura señala que más que descodificar, es tomar consciencia de lo expuesto por el autor o lo planteado en los textos, apreciación que encaja con las motivaciones y los intereses de los estudiantes consonantes con el amor del docente hacia el conocimiento, así como el afecto hacia los estudiantes mismos.

Por otra parte, y en una lectura más contemporánea, los aportes de Vygotsky en Cassany (2003) llevados al aula, reafirman el papel de la cultura, sus artefactos y múltiples mediaciones en la formación y el aprendizaje de los estudiantes. La lectura es la base de todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela (López & Arciniegas, 2002), pero a pesar de ello, según investigaciones a lo largo de varias décadas, se ha demostrado la enorme brecha que hay entre el leer y el comprender como “acto de alcanzar algo” (Real Academia Española [RAE], 2014), por esto nos atrevemos a afirmar que, mayoritariamente todos leen, pocos comprenden.

La lectura permite procesos relacionados con la comprensión, siendo esta, según López citado en Martínez, la que lleva al lector a involucrarse en varios procesos

inferenciales que son necesarios a medida que va leyendo para interpretar el texto al cual se aproximó (Martínez, 2002). Para comprender no se requieren destrezas mecánicas, lo que el lector necesita en sí, son habilidades cognitivas, las cuales dependen de múltiples aspectos: capacidad de predecir, husmear, pronosticar, cuestionar, preguntar, detallar, entre otras, las cuales favorecen e influyen en el objetivo final de esta investigación; inferir para comprender.

Para Adam y Starr, citados en Colomer & Camps (2000) la lectura es entendida como la capacidad que posee el humano para acercarse y leer un texto escrito. En la escuela no es suficiente leer, los textos y la lectura deben acercar a los estudiantes a la activación de diferentes estrategias cognitivas para lograr dar sentido a lo leído, “Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía” (Cassany, 2006, p.21). Sin embargo, lo que se busca realmente es comprender lo leído, dicha comprensión como uno de los procesos básicos de la formación académica.

La descodificación ha pasado a un segundo plano, y aunque se cree que, al lograr descodificar los mensajes escritos y lograr oralizar una frase o párrafo se está leyendo, “se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal” (Cassany, 2006, p.21) Leer era descodificar, ahora, leer es comprender.

Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado del texto. Y denominamos analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta. Esta concepción destaca la universalidad y la igualdad de la lectura, puesto que leer requiere desarrollar procesos cognitivos, procesos que son biológicos y lógicamente

universales ¡todos leemos del mismo modo! ¡Y todos podemos aprender a leer del mismo modo! Sólo se requiere aprender a realizar estas destrezas cognitivas. Así, la lectura nos igualaría a todos ¡Qué bonito! Pero la realidad es más compleja (Cassany, 2006, pp. 21-22).

En el mismo orden, Cole y Griffin citadas en Colomer & Camps afirman que:

Leer, es más que un simple acto de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar una serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprendiones producidas durante la lectura (2000 p. 36).

De la mirada de Cassany, al igual que del punto de vista de Dole y Griffin, cabe destacar la crítica a descifrar signos como sinónimo de leer, puesto que esto último, tomado como una serie de actos de razonamiento implica pasar por interrogantes no siempre expresos, ni adecuadamente promovidos o planteados por parte de los docentes cuando se trata de rendir evidencia de un proceso. Este último, tiene una responsabilidad primordial puesto que su principal compromiso es con cada estudiante, y en términos de la comprensión, con su movilización de procesos y sus aprendizajes y, secundariamente, con los resultados, los cuales no siempre se corresponden con el aprendizaje mismo.

De igual modo, Colomer & Camps retomando a Adam y Starr, afirman que:

Cuando una persona lee, parte de una hipótesis un texto posee un significado y lo busca a través tanto del descubrimiento de indicios visuales como de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo. Es preciso decir que hay información que proviene

de los conocimientos previos del lector, y otro tipo de conocimientos que el lector adquiere en contexto, cuando se lee un texto con significado no se leen las letras, las palabras y las frases que lo componen (2000, p.42).

Entre los razonamientos, la formulación de interrogantes y las experiencias de quien lee se presentan relaciones dialógicas, que tienen entre otras cualidades: a) los iniciales de quien lee con los significados atribuidos por el lector, lo cual lleva con frecuencia a ampliar el vocabulario y ampliar el mundo de significados; b) el autor es alguien externo al lector, sin embargo, el encuentro con la lectura es al mismo tiempo un encuentro interpersonal, y c) el autor presenta un contexto del texto construido el cual entra a ser compaginado con el contexto de quien lee; ahí se presentan relaciones necesarias para construir significado y sentido, estos últimos no solo del tipo o género literario abordado sino con repercusiones en la vida personal. “Leer es entonces, el acto mediante el cual una persona interroga o cuestiona activamente un texto, con el fin de construir significados propios a partir del mismo, para finalmente, crear un sentido personal y particular de lo leído” (Medina, 2014, p.16), así, la inferencia es la conclusión, deducción o juicio que se va produciendo y modificando durante la lectura del texto.

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz, una inferencia es “la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que, por causas diversas, aparecen en los procesos de construcción de la comprensión” (Aguirre et al., 2013, p.16), siendo la comprensión el “acto de alcanzar algo” (RAE, 2003). Al unir los dos conceptos, inferencia y comprensión se estima que un estudiante adquiere el valor semántico de cualquier texto. Y, siguiendo a Anderson y Pearson, citados en Aguirre et al. (2013), hacer inferencias resulta esencial para adquirir la comprensión, lo cual exige inducir a los estudiantes desde lo explícito en vincular ideas, llenar lagunas, formular hipótesis, preguntar al texto, imaginar y hacer conjeturas, entre otras acciones, para llegar a deducir lo que se encuentra implícito.

### **2.2.2. Las competencias para lograr comprender lo que se lee.**

Nos encontramos con que la educación actual pretende que los estudiantes desarrollen competencias, definidas como «pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado» (RAE, 2003). Sin embargo, las competencias deben de ser tomadas desde una pedagogía integradora, articulando en los estudiantes a partir del currículo conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores.

Antes de iniciar la educación de nivel superior, los estudiantes deben lograr el desarrollo de las competencias y de los saberes: el saber conocer, el saber hacer y el saber ser, permitiendo que al unir las competencias y los saberes logren la interacción con éxito en la sociedad en donde se encuentran inmersos “así, el buen desarrollo de estas competencias repercutirá positivamente en los diferentes ámbitos de la vida humana: el personal, el social y el laboral” (Aguirre, Maldonado, Peña, & Rider, 2013). En este orden, la lectura comprensiva, es una competencia y una herramienta fundamental en el desarrollo de los seres humanos, no adquirirla puede ser realmente desventajoso y, convertirse en un obstáculo para el logro de metas formativas.

Específicamente, el área humanidades define la competencia como parte importante del quehacer. Aquel estudiante que alcanza un alto nivel, comprende y produce mensajes tanto a nivel académico como social, puesto que “la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística” (MEN, 2006, p.21); y, “la producción, hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros” (MEN, 2006, p.20).

El proceso de comprensión supone la presencia de actividades cognitivas básicas como son: la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación, entre otras. Así, cada estudiante incorpora lo que lee y escucha, lo relaciona o identifica a ideas nuevas, hace comparaciones con ideas anteriores que forman parte de su conocimiento; de igual manera, las analiza,



infiere significados no explícitos, interpreta intenciones, y así logra avanzar en la adquisición y modificación de otras capacidades superiores a lo largo de la vida académica.

### **2.2.3. La importancia y pertinencia en la elección de textos de lectura.**

Para que el estudiante logre comprender se deben pensar los procesos de lectura, articularlos de manera que éstos acerquen al placer o disfrute: la lectura y la escritura no solo tienen una función alfabética, también representan una función social y cultural. Para el niño el proceso de adquisición de la lectura y la escritura es una experiencia; de allí que sea necesario que su desarrollo se de en un ambiente de tranquilidad y libre de presiones (Colomer & Camps, 2000). Así que, para estas autoras, leer y escribir pueden ser interacciones divertidas y placenteras, en las que el niño puede disfrutar de sus logros y aprender de sus equivocaciones.

Así mismo, la teoría transaccional de Roseblatt, orienta la lectura como medio de exploración, no puede ser un proceso pasivo de absorción, más bien como una “intensa actividad pasional” (Roseblatt, 2002, p. 22), la lectura como “acontecimiento, una experiencia que se vive en el tiempo, no sobre el tiempo que es irreplicable y singular” (Roseblatt, 2002, p. 8). Por lo anterior, las diferentes clases de literatura que se expongan a los estudiantes se encargarán de estimular el desarrollo de la inferencia bajo enfoques reflexivos, en palabras del autor, el lector convierte el texto en un conjunto de significados que lo llevan a comprenderlo.

Una de las falencias hacia la comprensión se ha notado porque la escuela actual ha ahondado en tipologías textuales variadas para los estudiantes, concentrados en textos donde se deletrean palabras aisladas y descontextualizadas, que carecen o se encuentran alejadas de construir un sentido global en un texto, “se repite el escenario complejo y repetitivo donde los profesores escogen una lectura, los estudiantes leen fragmentos mientras el resto la sigue” (García Dussán, 2014, p.116). Lo anterior haciendo parte de un aprendizaje carente de mejorar capacidades y competencias de

los estudiantes, no logran la comprensión y mucho menos pueden ser ubicados en un nivel inferencial mínimo, son procesos que escasean de sentido y se alejan de la lectura consciente, en palabras de Solé “se lee pero, no se logran de ninguna manera estrategias que potencialicen la comprensión significativa” (Solé, 1992, p.33), que equivale a decir que, el estudiante no logra hacer conexiones para inferir en las lecturas lo que se encuentra implícito en el texto, en la mayoría de las veces solo detectan los explícitos (Solé, 1993, p. 1).

De acuerdo con Bombini (1996) aún existe un estricto canon literario donde los estudiantes deben leer los autores tradicionales y textos de la literatura universal, privando de esta forma el acercamiento a otros tipos de comunicación y lenguaje que se pueden obtener abordando variedad de tipologías textuales. Es efectivo entonces, el uso de textos de periodísticos, como el texto de opinión ya que permite abordar variedad de temas de actualidad y de interés para los estudiantes sin descuidar la posibilidad de aprendizaje y desarrollo de competencias dentro del aula.

Así mismo, la influencia cultural es importante a la hora de motivar la comprensión de un texto, ya que esta es la que ha dotado al estudiante de la enciclopedia que le permite abordar y comprender los diferentes temas de las lecturas. En esta medida el artículo de opinión se ajusta al conocimiento contextual del estudiante, siendo este un texto periodístico que manifiesta el sentir o el pensar de determinada persona o medio de comunicación acerca de un asunto que despierta el interés de la opinión pública, por esta razón, el texto de opinión se convierte en una herramienta de lectura para el trabajo en el aula, que hace que el estudiante sienta y viva lo que está leyendo, lo acerca de una u otra manera a emociones, sensaciones o sentimientos volviendo posible la comprensión “la clase de literatura puede estimular a los alumnos a desarrollar por sí mismos un enfoque reflexivo” (Roseblatt, 2002, p.44).

En suma, “la estructura de los textos constituye un aspecto importante para explicar tanto el éxito como las dificultades que los lectores pueden experimentar al leer e

intentar aprender a partir de lo que leen” (Solé, 1993, p. 2). Saber qué texto usar en el aula es tan importante como las estrategias y el diseño de la clase; se requiere del conocimiento de los intereses de los estudiantes, pero también de la funcionalidad del mismo para el aprendizaje y el desarrollo de competencias. “Así pues, aprender a partir de textos supone aprender a poner en marcha un conjunto de operaciones mentales y además, aprender a hacerlo sobre unos textos específicos, distintos” (Solé, 1993, p.4).

#### **2.2.4. Tres Concepciones vs Tres Componentes.**

Para el procedimiento de obtención del significado, se tienen en cuenta las tres concepciones sobre la lectura comprensiva: concepción lingüística, concepción psicolingüística y concepción psicosocial (Cassany, 2006); estas no deben considerarse como tres maneras diferentes de leer, en sí, son tres representaciones sobre la lectura.

La primera, la concepción lingüística, define la lectura como el proceso de recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionar ese valor con palabras anteriores y posteriores, es decir, el contenido de un texto es la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones, de esta manera el significado es único y estable, diferentes lectores leen lo mismo y entienden lo mismo, ya que, a su vez depende de las acepciones que el diccionario les atribuye a las palabras, las cuales no son modificables fácilmente.

La segunda es la concepción psicolingüística, esta hace parte de lo que cada lector entiende e interpreta de esas cosas que no son dichas, pues los escritores no dicen nunca de manera explícita lo que los lectores entienden, el lector aporta datos al texto que provienen de sus conocimientos, varios lectores pueden entender de modo muy diferente un texto, sin que nada permita considerar que una interpretación sea más válida, correcta, coherente o plausible que la otra.

Por último, la concepción sociocultural, integra las concepciones sintáctica y psicolingüística en un contexto. El discurso, el autor y el lector, no son elementos

aislados, son piezas de un entramado complejo donde se refleja una visión amplia de la comprensión del mundo, que a su vez es la comprensión del discurso, el discurso no surge de la nada, siempre hay alguien detrás. Por eso desde esta concepción, leer no es sólo un proceso biológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales, resulta siendo una práctica cultural insertada en una comunidad determinada y particular (Cassany, 2006, p.21-36). Bajo la mirada del autor, para comprender o leer “entre líneas”, basta con hacer uso de las concepciones; saber descodificar (componente sintáctico), interpretar en un contexto las palabras escritas (componente semántico) y conocer las particularidades propias de cada comunidad (componente pragmático).

Partiendo de cada concepción (Cassany, 2006), nos orientamos principalmente en la pragmática del discurso, que en palabras de Van Dijk, “son las relaciones sistemáticas entre estructuras de un texto y contexto” (1993, p, 290). Si orientamos la investigación al desarrollo de la lectura inferencial con el uso de texto de opinión, dicha pragmática se hace relevante ya que los discursos no pueden describirse solo en términos sintácticos o semánticos, por tanto, las estructuras discursivas alrededor de opiniones son expresadas dentro de una conversación en un contexto propio que conlleva al lector a establecer actos comunicativos con intenciones determinadas en sociedades específicas.

Como se manifiesta en el texto *La pragmática del Discurso*, el sujeto interpreta con mayor facilidad cuando sabe o conoce algo que lo relacione con el objeto. Por ende, el trabajo con los textos de opinión facilita el proceso de comprensión e interpretación para los estudiantes. Esto porque, la comprensión de la información que le suministra un texto se limita “a nuestros propios deseos e intenciones para la acción y nuestras suposiciones acerca del oyente” (Van Dijk, 1993, P, 291), de esta manera se puede deducir que la pragmática está ligada a los actos de habla, relaciones que se establecen entre el signo o el código lingüístico y los usuarios de este.

El objetivo del componente pragmático para la investigación apuntó a ubicar al lector en un acto determinado de habla donde, no solo se describen las formas o el significado de las aserciones verbales, sino que, lo que se describe es el acto social que se cumple al utilizarlas en situaciones específicas, en una cultura dada o en un contexto conocido y determinado.

Adicional a ello, Umberto Eco aclara que “un lector en el último grado de escolaridad debe de tener la capacidad de distinguir la interpretación semántica de la interpretación crítica” (1992, p.35-37), la primera hace parte de la manifestación literal porque es un modo de lectura que rastrea la superficie del texto, es decir, lo explícito. La segunda, “lectura crítica, indaga el contenido del texto asumiendo un conocimiento por parte del lector, tratando de explicar por qué las razones estructurales de un texto pueden producir diversas interpretaciones” (Castillo Ballén, Triana, Duarte Agudelo, Pérez Abril, & Lemus Espinosa, 2007, p.24)

Desde el área de Humanidades un texto puede admitir varias interpretaciones, pero, desde la crítica es necesario aceptar una cercanía directa a lo que el autor quiere decir en el escrito, en otras palabras, a lo que está dicho, así no se encuentre explícito.

Sobre las dos interpretaciones a un texto expone que, una de ellas se hace desde el uso del texto y la otra, desde las conjeturas que pueda realizar el lector a medida que se acerca a este, pero “las conjeturas deberán ser probadas sobre la coherencia del texto” (Eco, 1992, p.41); de esta manera se prueba que al realizar las conjeturas críticamente el autor y la obra están estrechamente vinculados, al punto que, el lector infiere lo que el autor le dice.

La formación en lenguaje presume que el desarrollo de los procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social.

De igual modo, a través de sus diversas manifestaciones, el lenguaje se constituye en un instrumento esencial de conocimiento, en tanto representa una puerta de entrada para la adquisición de nuevos saberes. Por ejemplo, cuando el individuo interactúa con el texto de algún autor o intercambia ideas con otros, construye nuevos conocimientos, en lo personal y en lo social. De ahí que los estándares básicos de competencias en lenguaje, se orienten hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes –tanto en lo verbal como en lo no verbal– que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo.

### **2.2.5. Técnicas y estrategias para la comprensión de lectura.**

Una vez se define el texto de opinión como lectura base, se consideran las estrategias para el logro de la comprensión. Uno de los autores abordados fue Daniel Cassany con el uso de las veintidós técnicas (2006) (Ver Tabla 2).

El autor propone abordar las veintidós técnicas desde: el mundo del autor, en la primera columna, lo que trata es de indagar y relacionar al autor con el escrito. En la segunda columna, el género discursivo, el cual jerarquiza la información según el discurso ofrecido por el autor y en la tercera columna, las interpretaciones, las cuales le producen al lector un entendimiento y/o acercamiento global del texto.

**Tabla 2:**

*Veintidós Técnicas. Relaciones entre el texto y el contexto para comprender desde:*

<b>El mundo del autor</b>	<b>El género discursivo</b>	<b>Las interpretaciones</b>
1. Identifica el propósito	9. Identifica el género y lo describe	17. Define sus propósitos
2. Descubre las conexiones	10. Enumera a los contrincantes	18. Analiza la sombra del lector
3. Retrata al autor	11. Hace un listado de	19. Acuerdos y

	voces	desacuerdos
4. Describe su idiolecto	12. Analiza las voces incorporadas	20. Imagina que es...
5. Rastrea su subjetividad	13. Lee los nombres propios	21. En resumen...
6. Detecta posicionamientos	14. Verifica la solidez y la fuerza	22. Medita sus reacciones
7. Descubre lo oculto	15. Halla las palabras disfrazadas	
8. Dibuja el " mapa sociocultural"	16. Analiza la jerarquía informativa	

Nota: Tomado de Cassany. 2006, Página:115

Se espera que, el estudiante al hacer uso de esas estrategias, favorezca los procesos cognitivos y metacognitivos que en palabras de Solé son la “capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla, de evaluarla y de modificarla” (1993, p. 4) acercándose a la inferencia, que según el diccionario de la Real Academia Española es la palabra derivada del latín que quiere decir “llevar hacia”; esto es, llegar a algo nuevo a partir de lo dado previamente (2014), en palabras de Cassany la inferencia es “leer en entre líneas”.

En adherencia a las 22 técnicas para desarrollar la lectura inferencial propuestas por Cassany, otros autores han realizado adaptaciones de acuerdo a los resultados de sus prácticas en diferentes aulas (de educación básica, media y superior), donde se sugiere abordar con leves ajustes las propuestas inicialmente en el libro tras las líneas; en estas prácticas se presenta como resultado que su uso, facilita o da acceso y cercanía a la comprensión, algunas de ellas son: Inferir el significado de una palabra desconocida, inferir fragmentos perdidos en un texto, inferir hipótesis de causa y consecuencia,

identificar las ideas principales dentro de un texto, hacer subrayado, realizar sumillado, hacer esquemas, formular preguntas y hacer resúmenes (Aguirre et al., 2013).

Adicionalmente, el programa de estrategias de comprensión lectora en su edición América Latina (Echavarría Martínez & Gastón Barrenetxea, 2000) enseña 12 estrategias de comprensión, orientadas al desarrollo del pensamiento, para adquirir un dominio en las competencias cognitivas de nivel superior, entre ellas están: hallar la idea principal de un texto, recordar hechos y detalles de lo leído, comprender la secuencia del texto, reconocer causas y efectos de la lectura, hacer comparaciones y contrastes durante la lectura, hacer predicciones mientras se lee, hallar el significado de las palabras en el contexto, sacar conclusiones de lo leído, al igual que inferencias, distinguir claramente entre un hecho o una opinión, identificar el propósito del autor, interpretar el lenguaje figurado dentro del texto y hacer resumen. En consonancia, se toma de la autora Isabel Solé (1993) la pregunta que a todos los docentes y especialmente del área del lenguaje inquieta, ¿Qué estrategias es necesario enseñar?

Las primeras estrategias que expone permiten dotarse de objetivos concretos de lectura, discriminando los implícitos y explícitos que en ella se encuentren. Al mismo tiempo, aportar a la lectura conocimientos previos relevantes. Las segundas, son aquellas que permitan establecer inferencias de distinto tipo, interpretaciones, predicciones, hipótesis, conclusiones: así mismo evaluar el contenido, la intención y la complejidad del texto usando el sentido común. Las terceras estrategias van dirigidas a establecer las ideas principales de la lectura, separar lo que es fundamental de lo que no lo es, para luego: resumir, sintetizar, parafrasear y extender y transformar los conocimientos adquiridos, otorgando y atribuyendo significados propios. Al tomar en cuenta las anteriores, se permite “determinadas formas de enseñar y de aprender a leer ayudan a que dicho paso pueda realizarse sin dificultades excesivas” (Solé, 1993, p. 2).

Cassany (2006); Aguirre et al. (2013) y; Echavarría Martínez & Gastón Barrenetxea (2000) y Solé (1993), exponen estrategias parecidas de diferente manera, todas ellas



favorables para la comprensión de lectura, esto porque, en el proceso de comprensión es necesario consolidar diferentes tipos de prácticas y aprendizajes para lograr la lectura inferencial o la lectura tras las líneas. Las estrategias, aunque de aparente simplicidad son complejas, lo cual se nota al momento de preguntar o hacer una evaluación para comprobar si el estudiante comprende, dado que las respuestas en su mayoría no reflejan lo pretendido.

### **2.2.6. Las secuencias didácticas.**

En el artículo “Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas para el ámbito educativo”, se define secuencia didáctica como todos aquellos procedimientos instruccionales y deliberados realizados por el docente y el estudiante dentro de la estrategia didáctica, divididos en momentos y eventos orientados al desarrollo de habilidades sociales (competencias) sobre la base en las reflexiones metacognitivas. Sin embargo, existe una variedad de visiones, por parte de los estudiosos del hecho educativo, en cuanto a los procedimientos esenciales de la secuencia didáctica; es decir, los momentos, los eventos instruccionales y a las variables donde se den los encuentros pedagógicos (Feo Mora, 2010).

Para Díaz Barriga, secuencia didáctica es toda actividad secuenciada que le permita al estudiante “establecer un clima de aprendizaje”. “Las secuencias, constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que realizan los alumnos y para los alumnos, con la finalidad de crear situaciones que les permita desarrollar un aprendizaje significativo” (2013, p. 1). Es la secuencia didáctica un instrumento de importancia en el aula que alberga múltiples posibilidades tanto para el docente como para el estudiante. Una secuencia en sí, hace que el estudiante abra un proceso, que realice acciones que lo vinculan a conocimientos y experiencias previas, también la vinculación a informaciones que provienen de un objeto de conocimiento.

La secuencia tiene benéficas bondades en cuanto a la evaluación, integra tres dimensiones; diagnóstica, formativa y sumativa, lo cual permite detectar dificultades o

una mejor posibilidad de aprendizaje y modificarla en su curso. Lo anterior obedece a que toda secuencia debe de estar inscrita en un marco de las planeaciones dinámicas, donde todos los factores que intervienen en una planeación, se afecten entre sí.

Según Díaz Barriga, toda secuencia didáctica debe manejar una línea, la cual es integrada por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre:

En la apertura, como su nombre lo dice, se abre un clima de aprendizaje sobre una pregunta o varios interrogantes, que sean significativos para los estudiantes, así, cada uno de ellos, relacionan información y en la mayoría de las ocasiones la trae y esta le permite nuevas conexiones. Como segunda actividad, el desarrollo, las actividades tienen la finalidad de que el estudiante interactúe con una nueva información, en esta parte se unen la información previa, la información nueva y si es posible referentes actuales que contextualicen y ayuden a dar sentido a la información actual. “Dos momentos son relevantes en las actividades de desarrollo, el trabajo intelectual con una información y el empleo de esa información en alguna situación problema” (Díaz Barriga, 2013, p. 9), es en este momento es muy importante que la aplicación de la información, le sea al estudiante significativo. Luego, el cierre, con la finalidad de lograr la integración del conjunto de actividades realizadas, permitiendo una síntesis del proceso y de aprendizajes desarrollados. Se busca finalmente que el estudiante logre una reelaboración de estructuras conceptuales que tenía antes de iniciar la secuencia didáctica, reorganizando a su vez, estructuras del pensamiento a partir de las interacciones que le produjo la información a la que tuvo acceso.

De una u otra manera, las actividades de cierre, posibilitan una perspectiva de evaluación para el docente y el estudiante, desde la formación hasta la sumatoria de nota final, de esta manera se logra analizar lo que el estudiante va adquiriendo, así como las deficiencias y dificultades que se van encontrando a lo largo de la aplicación, tanto a nivel general como individual (Díaz Barriga, 2013). Los usos de las secuencias también favorecen múltiples aspectos dentro del aula y las prácticas pedagógicas de los

docentes, ellas permiten valorar el grado en que los estudiantes pueden avanzar en el curso, así mismo, las dificultades que enfrenta su proceso de aprendizaje, de manera individual y grupal (Díaz Barriga, 2013).

Para Díaz, las principales estrategias para la enseñanza que se evidencian en una secuencia didáctica pueden ser: Pre-instruccionales, preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo se va a aprender. Algunas estrategias típicas son los objetivos, ordenadores previos, agendas de trabajo. Co-instruccionales, apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza, cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos y mantenimiento de la atención y motivación.

Smith y Ragan, citados en (Feo Mora, 2010, p. 11) afirman que otra forma de realizar la secuencia didáctica, puede ser desarrollada a partir de cuatro etapas de actividad educativa: inicio, desarrollo, cierre y evaluación. De esta manera, las estrategias docentes, podrían clasificarse de acuerdo al momento de uso y su presentación en la secuencia didáctica: (a) de inicio; (b) de desarrollo; (c) de cierre y (d) de evaluación.

El momento de inicio busca la orientación preliminar o introducción, ayuda al docente a preparar a los estudiantes para lo que se va a enseñar. Tiene como propósito aclarar los fines de la actividad utilizando los conocimientos y la habilidad de los estudiantes para que participen. Para ello pueden utilizarse estrategias como las siguientes: presentar información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del estudiante, planear o suscitar problemas, describir la secuencia de la tarea a realizar, relacionar el contenido con las experiencias previas del estudiante.

El momento de desarrollo se caracteriza por aquellas estrategias utilizadas por el docente a la hora de ejecutar la actividad a la que ha dado apertura. En relación con la forma de realizar la actividad y el contexto de la clase se puede organizar la actividad

en grupos cooperativos, la evaluación individual dependerá de los resultados grupales, dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de autonomía, orientar la atención del estudiante más hacia el proceso de solución que hacia el resultado.

En el momento de cierre se emplean estrategias utilizadas por el docente para finalizar la actividad que se ha desarrollado, asegurando que se ha logrado un aprendizaje significativo. Se logra un cierre cuando los propósitos y principios fundamentales de la actividad se consideran aprendidos de manera tal que sea posible relacionar el nuevo conocimiento con el que ya se poseía. Las estrategias de cierre promueven la discusión y reflexión colectiva, buscan la forma que los estudiantes realicen de alguna manera, una representación que les ayude a recordar el proceso seguido. Estas estrategias deben orientar la atención de los estudiantes hacia la tarea, informando sobre lo correcto o incorrecto del resultado, promover de manera explícita la adquisición del aprendizaje, atribuyendo los resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables.

El momento de evaluación el cual concibe la evaluación como un proceso que supervisa la instrucción, la misma no se ubica en ningún momento instruccional en particular, pues se entiende que el monitoreo y la retroalimentación con fines instruccionales son constantes. En este contexto, se entiende el monitoreo como el proceso de chequeo permanente de la actividad del estudiante para obtener evidencias de su progreso en el aprendizaje y la retroalimentación como la información oportuna para el estudiante sobre su desempeño, con miras a que mejore su ejecución futura.

Las teorías, las propuestas, los conceptos y los reglamentos descritos en el marco referencial fueron el apoyo para enmarcar el problema de investigación, con ello, se abordaron términos propios del proceso de la investigación, y profundizando en ellos fue posible enmarcar en las necesidades específicas de la intervención; y las posturas,

corrientes y estrategias necesarias para el diseño, validación, aplicación y evaluación de los desempeños, relacionados con el proceso de investigación.

## **2.3. Marco Legal**

### **2.3.1. Sobre las pruebas escritas.**

El ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) es la entidad que además de prestar el servicio de evaluación de la educación en todos los niveles en Colombia, también es la encargada de investigar sobre los factores que inciden en la calidad educativa con la finalidad de ofrecer información para mejorarla (ICFES, 2016). En esta medida, lo que plantea el ICFES en cuanto a las preguntas en sus pruebas es que, el estudiante identifique qué información necesita para responder a la pregunta y no al texto, ya que para todas las preguntas se debe diferenciar una información determinada. Para ello el ICFES, propone cinco grupos de preguntas, que a continuación serán nombradas:

**Identificación.** Aquí se ubican aquellas preguntas que todo lector puede responder adecuadamente, llamadas también de piso, porque operan en el ámbito local. Hacen parte principalmente del discurso y se evidencia la respuesta con facilidad. O sea, preguntas con información que aparece de manera explícita.

**Paráfrasis.** Aquí el estudiante debe reconocer la opción que recoge la información textual que explícita vínculos y relaciones textuales, estas preguntas apuntan a aspectos locales o globales del texto. O sea, el lector realiza un trabajo de selección, omisión y síntesis de información.

**Enciclopedia.** Aquí el lector debe de tener contenidos previos de información no lingüística, generalmente intertextualidad. O sea, el lector realiza un trabajo de cooperación y diálogo con el texto.

**Pragmática.** Aquí se necesita que el lector reconstruya a partir de la información que le ofrece el texto desde la comunicación. O sea, identificar principalmente la intención y la finalidad del enunciador, las circunstancias de producción textual, entre otros.

**Gramática.** Aquí el estudiante debe dar cuenta de la forma gramatical de los enunciados, para dar respuesta correcta. O sea, identificar elementos de coherencia y cohesión en el texto.

Adicional a ello, el ICFES define para todas sus pruebas tres niveles de lectura; lectura literal, que hace énfasis en el reconocimiento y construcción del sistema básico de significación, cuyo énfasis es la comprensión literal de los textos y la producción de mensajes vinculados con necesidades inmediatas. Lectura inferencial, hace énfasis en el uso y la explicación del uso, cuyo énfasis es la comprensión inferencial de los textos y la producción de mensajes más elaborados. Por último, la lectura crítica, el posicionamiento crítico y la intertextualidad, cuyo énfasis “lo constituye la comprensión dialógica de los textos, con posiciones críticas sustentadas desde los textos mismos, y la producción de mensajes con los rasgos propios de la universalidad” (Castillo Ballén et al., 2007, p.17).

Conjuntamente, el ICFES y los estándares del Lenguaje (MEN, 2006) afirman que, los procesos del lenguaje son los mismos para los diferentes grados, aunque haya mayor complejidad para algunos, esto sucede principalmente en cuanto al trabajo sobre el tipo de texto a trabajar. Esta tensión se aborda en las pruebas trabajando los mismos procesos del lenguaje para la básica primaria y para la secundaria, e incluso para los exámenes de Estado, definiendo la complejidad entre un grado y otro, desde la exigencia de los textos que se seleccionan.

Dicho en otras palabras, la complejidad entre un grado y otro debe buscarse en las características de los textos que son objeto de indagación, exploración y/o producción. (Castillo Ballén et al., 2007, p.25). Es por esto importante, la consciente selección de

textos que los maestros abordan en el aula ya que se deben respetar unos criterios según su función, algunos de esos criterios son: la pertinencia de la temática en atención a la edad y grado de escolaridad, la densidad léxica contenida en el texto, la complejidad sintáctica del texto, el tipo de saberes previos se supone tienen la generalidad de los estudiantes, la complejidad de estilo que tenga el texto, la complejidad en su estructura textual y la extensión del texto, principalmente en los grados inferiores o según el caso.

En este sentido, existen categorías que el ICFES en su documento *Marco teórico de la prueba de lenguaje* (2007) tiene en cuenta al evaluar las pruebas tipo Saber, al igual que para el diseño de las mismas, estas categorías serán nombradas:

**Legibilidad.** En esta categoría se evalúa la cualidad que presenta un escrito de poder leerse. Un escrito es ilegible, cuando su desciframiento resulta imposible, entre las que se encuentran, la diferenciación entre mayúsculas y minúsculas o su mezcla sistemática, el uso de mayúscula sostenida.

**El léxico.** En esta categoría se evalúa la significación de los vocablos del texto que se encuentran presentes en el habla, aunque no estén registrados como palabras en los diccionarios.

**Conexión y conectores.** En esta categoría se evalúa el nivel de control de recursos para establecer relaciones de conexión entre unidades del texto.

**Cohesión y correferencias.** En esta categoría se evalúa la referencia a la unión entre unidades del texto, a través del uso de anáforas y catáforas, pronombres.

**Puntuación.** En esta categoría se evalúa la marcación del límite de unidades y al establecimiento de relaciones lógicas entre esas unidades, a través del uso de signos de puntuación.

**Progresión temática.** En esta categoría se evalúa el control de tópicos y temas, en las unidades como en los párrafos, apartados y textos.

**Estructura textual.** En esta categoría se evalúa el control de la superestructura, la secuencia textual, particular del texto.

**Ortografía y aspectos formales.** En esta categoría se evalúa el control de los recursos ortográficos y recursos formales, como las concordancias en género, número, tiempo y persona.

**Intencionalidad.** En esta categoría se evalúa la pertinencia y la ubicación frente a la intención comunicativa del texto.

**Reconocimiento de la práctica socio discursiva.** En esta categoría se trata de explorar la presencia de marcas lingüísticas y discursivas que indican conciencia sobre la existencia de un tipo particular de práctica en la cual se inserta el texto que es producido.

**Punto de vista.** En esta categoría se enuncia una tesis, el punto de vista del autor del texto, si lo hay.

**Argumentos.** En esta categoría se evalúan los argumentos que apoyan y documentan las ideas del texto.

**Conclusiones.** En esta categoría se evalúa si hay conclusiones derivadas de los argumentos soportados en las ideas y tesis planteadas.

Se hace necesario resaltar que las pruebas estandarizadas (ICFES, 2016) apuntan a evaluar los componentes del lenguaje: semántico, sintáctico (competencia textual) y pragmático (competencia discursiva). Como resultado de una lectura adecuada, un texto debe de ser abordado de varias maneras, para así poder ser interpretado, con esto, el estudiante debe hacer una lectura desde lo literal hasta lo intertextual, pasando por la inferencia y la crítica. Sólo cuando un estudiante logra interpretar, argumentar y proponer en cada uno de los niveles; literal, inferencial, crítico e intertextual, es cuando realmente comprende lo que lee.



Sin embargo, estos procesos no se dan de manera aislada, así que, a la vez que un estudiante desarrolla habilidades referidas a una de estas competencias está preparando su camino de adquisición o mejoramiento de las otras; cada categoría de las enunciadas se desarrolla a la par logrando el progreso de manera gradual en cada nivel de lectura sin verse mediado necesariamente por el grado de escolaridad.

### **2.3.2. Propuesta estatal sobre niveles de lectura.**

Desde la propuesta más actual del ICFES, los niveles de lectura se distinguen de la siguiente manera:

**Lectura literal.** Este modo de lectura explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita. También se refiere a la “realización de una comprensión del significado local de sus componentes”. (Castillo Ballén et al., 2007, p.23). En esta lectura se privilegia la función denotativa del lenguaje, como una entrada al texto, que a su vez permite asignar el significado de los diferentes términos y la función de cada uno dentro de la oración o los párrafos.

**Lectura inferencial.** En este modo de lectura “se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita”. (Castillo Ballén et al., 2007, p. 24) En esta lectura se supone la comprensión global del contenido de un texto, así como la intención y situación comunicativa.

**Lectura crítica.** Este tipo de lectura “explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto”. (Castillo Ballén et al., 2007, p.24) En esta lectura obligadamente se supone la elaboración de un punto de vista, es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos.

**Lectura intertextual.** Este modo de lectura se refiere a la “posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el de otro u otros textos”. (Castillo Ballén et al.,

2007, p. 24) En esta lectura es obligado el conocimiento de características del contexto que aparecen en el texto, que generalmente se encuentran implícitas y se relacionan con el mismo texto, de igual modo, esta lectura implica establecer relaciones de diferente orden entre el escrito y el entorno textual.

Con la propuesta del ICFES respecto a los niveles de lectura, a continuación, las habilidades que se espera que un estudiante desarrolle en cada nivel de lectura, para dar fe de que comprendió lo que el texto le aporta. En el nivel de lectura literal, que reconozca las frases y las palabras clave del texto, capte lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. En su nivel primario se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en localizar e identificar los elementos del texto a partir de ideas principales, ideas secundarias, comparar características explícitas, identificar razones de causa-efecto. Por consiguiente, la lectura literal en profundidad, es un nivel más avanzado y requiere que el lector efectúe una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.

El nivel de lectura inferencial debe proporcionar al estudiante la capacidad de escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, buscar relaciones que van más allá de lo leído, explicar el texto más ampliamente, agregar informaciones y experiencias anteriores, relacionar lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. Es meta de este nivel elaborar conclusiones, por eso, exige un grado considerable de abstracción que abarca tanto las deducciones estrictamente lógicas y las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos. En un texto no está todo explícito (según el tipo de texto y el autor), hay una enorme cantidad de implícitos que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial.

El nivel inferencial puede incluir operaciones como inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente; inferir ideas principales, no incluidas explícitamente; inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera; inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones; predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no; interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

El nivel crítico de lectura, considerado el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad.

### **2.3.3. Comprensión e interpretación según los estándares básicos de competencias del lenguaje.**

Los estándares Básicos de Competencias del lenguaje, direccionados desde el MEN, definen la comprensión e interpretación textual por grupo de grados: grupo 1: primero, segundo y tercer grado; grupo 2: cuarto y quinto grado; grupo 3: sexto y séptimo grado; grupo 4: octavo y noveno grado y grupo 5: décimo y undécimo grado.

En el caso particular de la intervención fruto de este informe, se trabaja con el grupo cinco, el cual exige unas habilidades específicas para los grados décimo y undécimo, comprender e interpretar textos con actitud crítica y capacidad argumentativa, para lo cual, el estudiante deberá: Elaborar hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto leído; relacionar el significado de los textos leídos con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido;

diseñar un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa; construir reseñas críticas acerca de los textos leídos; asumir una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.

Teniendo en cuenta los fundamentos legales colombianos para la evaluación de educación colombiana de desempeño escolar en el área y grado de este informe, se procedió con el diseño y validación de las herramientas para las intervenciones, dirigidos a alcanzar el objetivo propuesto.

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

En el marco metodológico se plasman dos asuntos combinados: uno es el que fuera el diseño metodológico planeado para realizar la investigación básica y la intervención pedagógica, otro es la intervención propiamente dicha. Los elementos teóricos y conceptuales fundamentan lo realizado, incluso, las técnicas y los instrumentos, y la práctica ilustra lo sucedido in situ, es decir, en el campo de acción. En este ítem se procura el mayor detalle de las rutas seguidas para solucionar la situación de investigación.

#### **3.1. Tipo de investigación**

Se consideró un enfoque mixto que mezcla lo cuantitativo con lo cualitativo facilitando múltiples opciones para la recolección de datos (Creswell, 2009), esto porque “ambos enfoques resultan muy valiosos y han realizado notables aportaciones al avance del conocimiento” (Hernández Sampieri, Collado Fernández, & Lucio Baptista, 2010, p. 16).

Desde el método cuantitativo se tomaron algunas medidas de tendencia central (media y moda), en las cuales “se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones al respecto” (Hernández Sampieri, Collado Fernández, & Lucio Baptista, 2010, p.4). La medición posibilitó abstraer aspectos relevantes de la realidad, luego analizarlos en su conjunto buscando constantes y regularidades que permitieron generalizaciones teóricas (Sautu, 2003).

Se acudió a la investigación cuantitativa para tener un acercamiento a la medición de fenómenos, en nuestro caso los bajos rendimientos en pruebas estandarizadas; esta utiliza estadísticas, las cuales se usaron para leer y analizar los resultados de pruebas Saber 9° y 11°, a nivel regional, departamental y nacional; se encarga de hacer análisis de causa-efecto, que, para el proyecto se definió como el efecto que causó la

implementación de las secuencias en el grado décimo. Así mismo, dentro las bondades al usar del enfoque cuantitativo encontramos: la de generalizar unos resultados, intentar el control del fenómeno y, predicción de aspectos por mejorar. (Hernández Sampieri, Collado Fernández, & Lucio Baptista, 2010, p. 4). De igual manera al usar el enfoque se tuvo presente que, “los fenómenos estudiados deben poder observarse o referirse en el “mundo real” que, para este caso específico, son los resultados emitidos por el ISCE y los que posteriormente nos arrojaron la presentación de los tests. El único aspecto que se manipuló de la realidad intervenida fue el texto de opinión al interior de las secuencias didácticas.

Del método cualitativo se tomó la exploración detallada de una población determinada, la importancia otorgada a la particularidad de cada estudiante y la movilización de análisis profundos integrados con el método anterior (Creswell, 2009). Este enfoque “puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Hernández Sampieri, Collado Fernández, & Lucio Baptista, 2010, p.10).

Desde este método se identificaron “múltiples realidades subjetivas” (Hernández Sampieri, Collado Fernández, & Lucio Baptista, 2010, p. 5), entre ellas: bajos desempeños en los componentes de lectura, dificultades para el acceso a la información y educación, situaciones socioeconómicas de los sectores implicados, poco o nulo acompañamiento en la escuela por parte de las familias, entre otras. Este enfoque nos exigió una inmersión inicial en el campo, que en palabras de Sampieri significa sensibilizarse con el ambiente o entorno en el cual se lleva a cabo un estudio (2010), como maestras de aula se nos permitió la inmersión al campo y todo lo posterior a ello, las situaciones o problemáticas referidas a nuestra labor no son ajenas al estudio.

En este enfoque se sugieren “técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, y la interacción e introspección con grupos o comunidades” (Hernández Sampieri, Collado Fernández, & Lucio Baptista, 2010, p. 9) para el caso concreto de esta investigación se utilizaron principalmente la observación no estructurada durante las clases en las que fueron aplicadas las secuencias y el registro de las observaciones en el diario de campo; se aprovechó la interacción con el grupo que además de ser inherente a la profesión hace parte de las intervenciones llevadas a cabo dentro del aula.

Dentro de las bondades al implementar este enfoque están la interpretación de lo que se va captando activamente porque, el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado; se extienden, flexibilizan y amplían los marcos para la interpretación de fenómenos, se entiende a los participantes, se establece empatía con ellos registrando particularidades de la intersubjetividad.

En esta propuesta se exploró un fenómeno común en nuestro contexto: bajos rendimientos en pruebas estandarizadas, lo que llevó a detectar un desarrollo inferencial mínimo para los sujetos de investigación. Esta misma, fue aplicada en un ambiente natural: la escuela, pretendiendo la interpretación de éste para intervenirlo, en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos: “las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas. Van de lo particular a lo general.” (Sampieri, 2010).

### **3.1.1. Diseño de la investigación.**

Se le da un tratamiento cuasi-experimental, utilizando el diseño de “un grupo control para comparar los resultados obtenidos en el grupo experimental, teniendo en cuenta que, para los fines del experimento, ambos grupos deben ser

iguales, excepto en que uno recibe tratamiento (el factor causal) y el otro no” (Tamayo y Tamayo, 1999, p. 45).

Esta investigación que se llevó a cabo con los estudiantes del grado 10°2 de cada una de las instituciones: IELN grupo experimental y IEJMVJ grupo control. En el análisis comparado se tuvieron en cuenta las variables establecidas por las investigadoras en condiciones similares de los grupos, de acuerdo con la caracterización ya antes mencionada. En el grupo experimental se aplicaron diversas técnicas: pretest, tres tests intermedios y posttest, y, secuencias didácticas, mientras que, en el grupo control sólo se aplicaron los tests (incluyendo el pre y post) sin intervenir con secuencias didácticas. Lo anterior con el fin de llevar a cabo la comparación de los avances de un grupo respecto al otro.

Un propósito de la investigación experimental es determinar con la mayor confiabilidad posible las relaciones de causa-efecto existentes, en uno o dos grupos, llamados estos grupos experimentales, los grupos son expuestos a “los estímulos experimentales y los comportamientos resultantes se comparan con los comportamientos de ese u otros grupos, llamados de control, que no reciben el tratamiento o estímulo experimental” (Tamayo y Tamayo, 1999, p. 45).

El énfasis comparativo se pudo dar porque se cumplió con algunos aspectos que propiciaron algún factor a confrontar, como lo fueron: Instituciones educativas públicas de la misma estratificación, con población similar en tanto a las condiciones socioeconómicas, la educación a nivel familiar, estudiantes en similares edades e igual grado de escolaridad, y en su mayoría con una mínima capacidad de inferir al momento de comprender una lectura.

### **3.1.2. Alcance de la investigación.**

La finalidad de la investigación está dada por un alcance correlacional que en palabras de: Hernández Sampieri, Collado Fernández, & Lucio Baptista “es conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos” (2010,



p.81). En este caso, como el objetivo fue reconocer el desarrollo de la inferencia en un grupo experimental (IELN) y un grupo control (IEJMVJ) a partir del uso de secuencias didácticas basadas en el texto de opinión, fue un alcance de utilidad debido al comparar después de aplicar secuencias didácticas usando el texto de opinión y el desarrollo de la lectura inferencial en los estudiantes del grado décimo mientras en el otro grupo no se aplicaron secuencias didáctica, aunque se persiguió el mismo fin.

### **3.2. Población y muestra**

Para la investigación se tomó una población de 46 estudiantes de las IELN y IEJMVJ ubicadas en la ciudad de Medellín, Antioquia (Colombia), lugar donde las docentes laboran. La población estaba distribuida en 15 y 31 estudiantes respectivamente, de ellos se tomó la muestra de 11 estudiantes pertenecientes a cada uno de estos grupos, dando un total de 22 estudiantes que culminaron el proceso de investigación.

La particularidad que llevó a seleccionar la población radica principalmente en la disponibilidad de los grupos de la IELN, ya que esta institución para el año de aplicación tenía dos grupos en grado décimo y uno de ellos participaba en la media técnica, lo que suponía dificultades para los encuentros y las aplicaciones. Por esta razón se decidió el trabajo con el grado 10°2 que para principios del 2017 contaba con una matrícula de 15 estudiantes, pero, al finalizar el año, permanecieron 11 los cuales culminaron el proceso.

La IEJMVJ, también contaba con dos grupos académicos del grado décimo y, para nivelar los resultados y lograr una comparación que permitiera reconocer los efectos de las secuencias en el desarrollo inferencial, de acuerdo con lo propuesto en el objetivo general, también se seleccionó uno de los grupos, el 10°2, del cual, los estudiantes también debían completar todos los test, de esta manera fue nombrado grupo experimental. De la población mencionada fueron seleccionados 11 estudiantes que

culminaron el proceso, de los 28 que presentaron las actividades completas. La selección se hizo a necesidad de la investigación en curso. Con la definición de un grupo experimental – de la IELN- y un grupo control se pudo reconocer si la implementación de las secuencias didácticas, en tanto propuesta de intervención, surtía efecto en el desarrollo de la inferencia; los estudiantes de la IEJMVJ actuaron como grupo control, por lo tanto, con ellos no se aplicaron secuencias didácticas.

Con base en el análisis de los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas ICFES, se valoraron los niveles de lectura en las pruebas escritas por institución y entre las instituciones; esto dio cabida a la elaboración de un pre test, tres tests intermedios interrelacionados y otro test final. El primer test tuvo una finalidad diagnóstica; con los intermedios se procuró guiar los contenidos trabajados durante las secuencias y con el último se tuvo una intención de cierre sobre el proceso en general.

### **3.3. Técnicas para la recolección de datos**

#### **3.3.1. La observación participante.**

De acuerdo con Sabino “la observación puede definirse, como el uso sistemático de nuestros sentidos en la búsqueda de los datos que necesitamos para resolver un problema de investigación”. (1992, p.111) Dado que las docentes hacemos parte activa de los grupos observados, en la práctica de aula llevada a cabo a través de las secuencias didácticas se tuvo la oportunidad de intervenir las situaciones y, al mismo tiempo consignar las observaciones en el Diario de Campo (Anexo D) del grupo experimental, solamente.

El marco metodológico fue la herramienta que, en cuanto diseño, permitió indagar el contexto de estudio, acercarnos desde otras miradas a los estudiantes, implementar los instrumentos diseñados para transformar la situación de investigación, así como suponer las rutas que nos llevarían a una solución. Fue una guía, no una camisa de

fuerza por cuanto lo previsto sufrió algunas modificaciones debido a situaciones administrativas dentro de la IE donde se trabajó con el grupo experimental.

Desde su creación se tuvieron en cuenta aspectos para definir los pasos a seguir durante el proceso. Lo primero que se definió fue el tipo de investigación, ello para saber cómo se debía proceder. Luego se dio paso a elegir la población y la muestra con la cual se trabajaría al igual que las técnicas y los instrumentos a utilizar.

## **4. INTERVENCIÓN**

En este trabajo se articularon la investigación básica in situ y la intervención pedagógica con la intención de conocer una realidad de aula, con relación al desarrollo inferencial de los estudiantes y actuar para favorecerlo. Con la propuesta diseñada se busca dar explicación a esa realidad con el ánimo de identificar ajustes requeridos en los desarrollos didácticos orientados al aprendizaje, generar tejido social y al mismo tiempo aportar para que los estudiantes adviertan sus propias dificultades referidas a la habilidad inferencial, y una vez aceptadas acepten las contribuciones que les permitirá alcanzar los logros del grado, y más aún, mejorar sus desempeños en sociedad. A continuación, serán especificados los elementos en que se basó la intervención, lo mismo que los instrumentos usados y adaptados para la investigación.

### **4.1. Secuencias didácticas**

El diseño y la aplicación de las secuencias didácticas tuvo como fin ahondar en las reflexiones, el análisis, la capacidad de inferir y la comprensión de los estudiantes participes en el proceso. Con ello se buscó una correspondencia con los objetivos específicos y las competencias para el área. En el grupo experimental se aplicaron tres secuencias didácticas (Anexo B), cada una de ellas contenía un test en el momento de cierre mientras que, al grupo control solo se les aplicaron los tests que los estudiantes respondieron después de leer el texto de opinión.

### **4.2. Diario de campo**

Se llevó a cabo el diario de campo docente (Anexo D), libreta donde se consignaron los hallazgos relevantes y directamente relacionados con la inferencia durante la aplicación de las secuencias que, posteriormente sirvió para el análisis de las categorías de estudio. Dadas las condiciones de comparación sólo se hizo necesaria esta técnica en el grupo experimental porque allí las intervenciones admitían

participación activa de los estudiantes, mientras que, en el grupo control solo leían los textos de opinión y respondían los test asociados.

### **4.3. Rúbrica con los desempeños**

Para el tratamiento de la información fue elaborada y aplicada una rúbrica, para la cual se tomaron los aprendizajes establecidos en la matriz de referencia de evaluación del ICFES. Estos se adaptaron a tres niveles de desempeño: en desarrollo, básico y superior y, adicionalmente, se elaboraron otros basados en las técnicas de lectura usadas en la aplicación de las secuencias. Esto fue útil para contrastar una vez finalizó el proceso los niveles de desempeño y a su vez develó el desarrollo la competencia inferencial; con la misma se evaluó lo positivo o benéfico del texto de opinión como base de la secuencia para lograr adquirir dicha competencia.

Se tomaron en cuenta las anteriores técnicas ya que se ajustan a las necesidades de la investigación, permitiendo el uso de los instrumentos necesarios para recolectar la información y concluir acerca de los beneficios para una posterior aplicación en diferentes grupos e instituciones educativas con el fin de mejorar la competencia inferencial tanto en la básica como en la media.

### **4.4. Tests**

El reconocimiento de los niveles de desarrollo inferencial llevó a que el pretest o test inicial (Anexo A) se creara con base en los logros para el grado noveno, es decir, un grado inferior y se procuró que por lo menos, uno de los indicadores respondiera a una de las competencias requeridas: sintáctica, semántica o pragmática. El diseño y validación de éste partió de los aprendizajes con menor resultado según el ISCE, indicadores que atienden a los aprendizajes trabajados a su vez en cada secuencia. En él también se incluyeron textos discontinuos, historietas, de las cuales debían hacer lectura inferencial para responder acertadamente. Los siguientes tests (Anexos A), aplicados una vez se finalizaba cada intervención, fueron pruebas escritas con

respuestas de selección múltiple basados en columnas de opinión. Fueron concebidas para el grado décimo de acuerdo a sus referentes legales y, evaluando los mismos componentes; de ahí que, en cada caso, el contenido temático es diferente, sin embargo, se conservó la metodología. El diseño del Postest (Anexo A) se hace de acuerdo a las pruebas liberadas del ICFES con la intención de medir el desarrollo de acuerdo a las pruebas que dieron el diagnóstico y definición del problema inicial.

#### **4.5. Rejilla evaluativa.**

Fue diseñada también por las investigadoras y validada por un experto con la cual se cuantificaron resultados (Anexo E). Este instrumento resumió la información de los resultados de los tests de los estudiantes de cada institución, dando paso una lectura más clara en cuanto a los resultados cuantitativos y facilitó la elaboración de las gráficas que permitieron el análisis de los procesos llevados a cabo dentro del aula y del desarrollo de la lectura inferencial discriminado en cada una de las competencias (pragmática, semántica, sintáctica) de manera individual y grupal.

#### **4.6. Validez para los procedimientos ajustados a los objetivos específicos**

Las razones para llevar a cabo la intervención con el grado décimo, están aclaradas en la descripción del problema donde se evidenció en las pruebas saber 9°-2016 los bajos desempeños en la competencia de lectura. Para las fechas en las que se realizaron las intervenciones ya este grupo poblacional se encontraba cursando grado décimo, allí fue posible la aplicación de las pruebas y la validación de los resultados. Los procedimientos, determinados desde los objetivos específicos se pueden enunciar así:

Las pruebas escritas se desarrollaron partiendo de los resultados arrojados en el ISCE se diseñó el pretest, con un nivel básico en el desarrollo de la lectura inferencial, tomando como eje referencial los aprendizajes que de acuerdo el ISCE tenían menor porcentaje de logro para así, reconocer las falencias específicas de los estudiantes y,

tomando estos resultados tener un punto de partida en el diseño de las secuencias. Al finalizar la aplicación de cada secuencia se evaluó el resultado por medio de tests encaminados a determinar la capacidad inferencial desarrollada por la aplicación de las secuencias y, por último, un Postest, diseñado en un nivel superior para determinar el desarrollo de la competencia a lo largo de las aplicaciones.

Para la fase del planteamiento de secuencias, se estudió la estrategia “Secuencia didáctica”: cómo se planea, desarrolla y evalúa y con base en ello se crearon, implementaron y evaluaron. Asimismo, con los exponentes del texto de opinión se generó un amplio referente de consulta con la cual las docentes diseñaron secuencias apropiadas para la muestra y para el objetivo de la intervención. Vale la pena mencionar que, los textos de opinión utilizados fueron seleccionados buscando temas cercanos a los estudiantes y de interés grupal.

Se articularon implícitamente las veintidós técnicas de Cassany (2006) retomadas por Aguirre et al. (2013), con el fin de relacionarlas con los componentes sintáctico, semántico y pragmático, y así usarlas como estrategias de aula para el desarrollo de la lectura inferencial y como eje referencial para la elaboración de pruebas que exploraron más allá del contenido específico del área, buscando otras realidades vinculadas no sólo a la cultura de la escuela y que además, provocaran opinión en los estudiantes frente a los hechos de la vida cotidiana haciendo posible apreciar actitudes y valoraciones de otros contextos que motivaran la formación académica y personal.

Con la aplicación de las secuencias se intervino la muestra del grupo experimental, para que, paulatinamente desarrollara o potenciara los niveles de lectura inferencial. Estas fueron desarrolladas en los momentos de clase de lengua castellana asignados por la IE, y, paulatinamente citados en momentos extras a clases para concluir las secuencias que se vieron interrumpidas por factores intrínsecos al quehacer educativo. Por estas irregularidades en las sesiones de clase con el grupo experimental, no se pudo lograr la asistencia de la docente que acompañaba el grupo control ya que los

horarios no fueron coincidentes por reubicación de estos a nivel institucional. Cada secuencia tenía asociado un test que correspondía a la evaluación de la comprensión del texto de opinión trabajado con las estrategias de lectura propuestas.

Se realizó el seguimiento para evaluar efectos, no sin advertir que éste último es inherente a todo el proceso de intervención. En esta lógica el análisis y el informe de la intervención son fruto del método mixto anteriormente enunciado. Para el análisis cualitativo se usó la información proveniente de los diarios de campo producto de la observación del grupo experimental y se hizo el análisis de las categorías correspondientes.

El análisis cuantitativo de los desempeños se realizó a luz de los siguientes indicadores (Tabla 3), con tres niveles de dificultad: en desarrollo, básico y superior; que describen el nivel de logro de acuerdo a los tres componentes de lectura pragmático, semántico y sintáctico. En la primera columna se describen los indicadores en un nivel de desarrollo con una valoración de 2.5 y 3.4. En la segunda columna los indicadores en un nivel básico, con valoraciones entre 3.5 y 4.5. En la tercera columna se describen los indicadores en el nivel superior, con valoraciones entre 4.6 y 5.0. Los valores según decreto 1290 de 2002, regidos por el Ministerio de Educación con rangos de 0 a 5 puntos. En la cuarta columna se relaciona el componente al cual pertenece cada indicador de logro.

Los desempeños fueron adaptados de los mismos aprendizajes que evalúa el ICFES para cada componente y se ajustaron de acuerdo a las técnicas de lectura aplicadas en las secuencias. La numeración correspondiente atiende al nivel de dificultad seguido de punto y el número del indicador; así, el indicador tiene sus tres niveles de desempeño.

**Tabla 3.**  
*Indicadores del desarrollo de la lectura inferencial.*



No	<b>En desarrollo (2.5-3.4)</b> "Sus habilidades referidas a la comprensión lectora están por debajo de la media requerida para el grado 10°."	No	<b>Básico (3.5-4.5)</b> "El estudiante logra el mínimo requerido de habilidades referidas a la comprensión lectora para el grado 10°"	No	<b>Superior (4.6-5.0)</b> "Demuestra habilidades de pensamiento superior de acuerdo a lo requerido desde la comprensión lectora para grado 10°"	componente
1.1	Identifica la información textual dando cuenta literal de lo leído.	2.1	Identifica y relaciona información para construir el sentido global del texto.	3.1	Identifica, relaciona y deduce la información para construir el sentido global de un texto.	Semántico
1.2	Identifica información de la estructura explícita del texto.	2.2	Reconoce información explícita o implícita de la situación de comunicación.	3.2	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.	Pragmático
1.3	Recupera la información explícita de la situación de comunicación.	2.3	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	3.3	Asume una posición crítica relacionando textos al movilizar saberes previos.	Semántico
1.4	Moviliza saberes previos para ampliar referentes.	2.4	Emplea información explícita de la organización, tejido y componente de los textos.	3.4	Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.	Sintáctico
1.5	Recupera información explícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	2.5	Reconoce información y elementos implícitos de la situación de comunicación.	3.5	Plantea hipótesis de la situación de comunicación.	Sintáctico

1.6	Reconoce información y elementos explícitos de la situación de comunicación.	N/A	N/A	Pragmático		
1.7	Parafrasea la información leída.	2.7	Relaciona la información leída con otros eventos o hechos que le son familiares.	3.7	Compara la información con hechos o eventos del panorama nacional e internacional.	Pragmático
1.8	Relaciona el título con el contenido.	2.8	Intitula composiciones según el contenido.	3.8	Propone contenidos contrarios a los títulos.	Semántico
1.9	Da cuenta de fragmentos del texto.	2.9	Utiliza sus experiencias para poner ejemplos acerca del texto leído.	3.9	Hace preguntas cual si hablara con el autor para ampliar la información.	Pragmático
1.10	Privilegia la lectura de textos cortos.	2.10	Realiza composiciones a partir de los títulos.	3.10	Identifica elementos cohesivos e inconexos y da razones.	Sintáctico

Nota: Adaptado de Ministerio de Educación Nacional. Siempre Día E, 2016.

## 5. HALLAZGOS Y RESULTADOS

Después de la aplicación de tres secuencias didácticas y, la lectura de las respuestas de los tests usando el texto de opinión como lectura base para el desarrollo de la inferencia en los estudiantes de décimo grado de la IELN, grupo experimental y; IEJMVJ, grupo control, se realizó la lectura de los resultados partiendo de la creación de una red semántica entre las categorías y subcategorías, y el análisis de los gráficos comparativos realizados en Excel para el análisis cuantitativo además de, la lectura detallada del Diario de Campo (Anexo D), en adelante nombrado (DC).

En la tabulación de la izquierda se relaciona el porcentaje de logro del componente sintáctico comparativo entre el año 2016 y 2017, antes y después de la aplicación en la IELN, de igual manera en la tabulación de la derecha el porcentaje de logro comparativo en la IEJMVJ, en los mismos años.

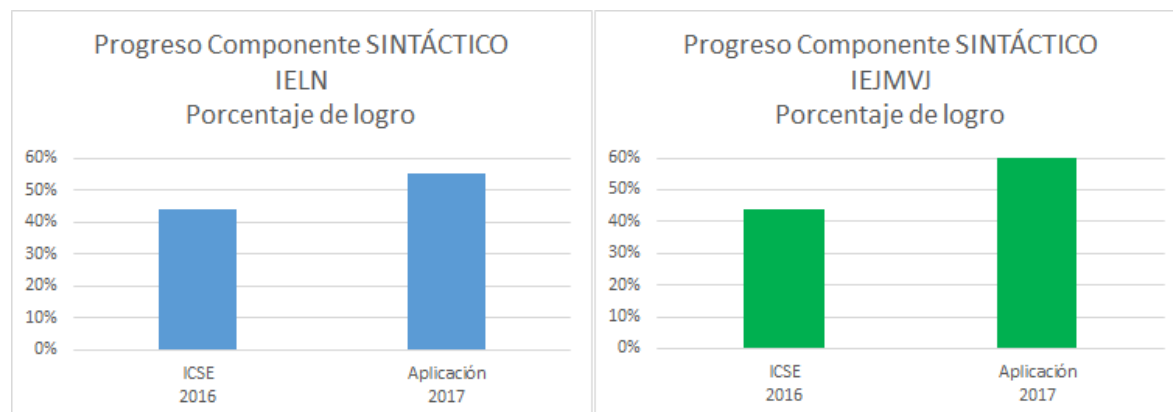


Figura 3. Progreso comparativo del componente sintáctico. Fuente propia.

En la anterior figura, se presentan los resultados de las aplicaciones 2017 de ambas instituciones en comparativa con los resultados del año 2016 de acuerdo al ISCE. Se tomaron en cuenta los aprendizajes relacionados al componente sintáctico y se calculó el porcentaje de logro de acuerdo con el número de estudiantes que participaron en la

prueba. La competencia fue evaluada a la luz de 7 indicadores en 14 preguntas. Este componente, según el ISCE, se encontraba en un porcentaje de logro por grado de 44% para ambas IIEE y, después de aplicadas las secuencias se aprecia una movilización de 11% para IELN con un resultado final de 55% y una movilización del 20% para la IEJMVJ con un resultado final del 64%.

En la aplicación de las secuencias didácticas se tuvo en cuenta el componente sintáctico en los ejercicios de clase, por medio de las actividades se evidenciaron los indicadores asociados a este componente, como fue el caso en la aplicación del pretest (Anexo A), en el que los estudiantes debían identificar la relación del uso de una palabra en un contexto diferente al regular; en una de las preguntas, se discute en el grupo sobre la expresión “la fauna amazónica está siendo diezmada”, ante el interrogante los estudiantes la relacionan con el diezmo de la iglesia, y aluden a que quizás es un error de coherencia, sin embargo, tratan de adaptar otras palabras en su lugar, dando como resultado una inferencia, al concluir cómo los animales estaban encerrados; la expresión quería decir que los animales corrían peligro de extinguirse (DC, 24/May).

Vale la pena aclarar que, durante las intervenciones se acudió al uso de secuencias didácticas para dar fuerza a los indicadores referidos a la tipología y entramado textual, del tipo de texto elegido para las intervenciones.

En el componente sintáctico para el grupo experimental, el uso de la secuencia didáctica favoreció que los estudiantes observaran detalles que acompañan al texto como los son títulos, imágenes, entradillas, etc.; ya que la sintaxis hace parte de esos demás aspectos que le proporciona al texto un modelo o estructura entre frases (Van Dijk, p. 271), haciendo posible la lectura comprensible de este y de todos los detalles. De igual manera, que la intención comunicativa que al expresar opiniones como se presentó en este caso, se puede lograr una conversación en un contexto propio que lleva a establecer un acto comunicativo con una intención propia dentro de una

sociedad específica, por esta razón, en cada aplicación se les pedía a los estudiantes inferir partiendo del título, autor o entradilla los temas o ideas que se desarrollarían en el mismo y, como se expresó inicialmente en el problema y se replantea en los diarios de campo, se puede notar en los estudiantes la falta de información previa para dar respuesta a las preguntas, constantemente están verificando la información expuesta, preguntan por términos o expresiones utilizados en los textos y se muestran inseguros para tomar alguna decisión (DC, 24/May).

Así, teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado y partiendo de la comparación de los resultados arrojados en la figura 3, se **hace notable que la movilización del grupo experimental fue menor al grupo control, de las 14 preguntas asociadas a este componente en los test, la IEJMJ obtuvo mejores desempeños cotejados tanto entre ellos mismos, así como con los resultados interinstitucionales; concluyéndose que, el avance porcentual de la IELN no obedece necesariamente a la aplicación de la secuencia** puesto que, la IEJMVJ sólo con el desarrollo del plan de estudios establecido por la IE y sin aplicación de secuencias didácticas obtuvo mejores desempeños; esto porque la lectura es la base de todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela (López & Arciniegas, 2002) y se puede aludir el avance como parte del conjunto de todos sus acercamientos académicos.

Lo anterior pudo ser observado cuando los estudiantes que seleccionaron las respuestas erradas exponían razones que no estaban directamente relacionadas con el tema que se estaba desarrollando, pero en cambio tenían que ver con sus apreciaciones, aducían que las tres opciones de respuesta podrían ser correctas sin discriminar el grado de cumplimiento de la premisa: “Profe, es que uno sueña con las cosas que le pasan en el día, entonces cuenta ovejas para dormir porque de pronto le gustan” (DC, 24/May). Siguiendo a Cassany, el componente se abordó en los tests porque es necesario que un estudiante “encuentre significado en las palabras, recupere

la información de cada una de ellas y las relaciones con las anteriores o posteriores, de esta manera logre construir un significado único para un texto” (2006, p. 25)

En la aplicación de las secuencias los estudiantes demuestran dominios básicos en la contextualización de palabras desconocidas que ofrecen los textos. De acuerdo con el lenguaje que los estudiantes han venido desarrollando, sus conocimientos y experiencias ellos hacen sus interpretaciones, algunos demuestran habilidad para inferir el significado de la palabra por la información que ofrece la lectura: “un lector en el último grado de escolaridad debe de tener la capacidad de distinguir la interpretación semántica de la interpretación crítica” (Eco, 1992 p.35), a otros aún les cuesta trabajo hacerlo, como fue el caso del pre-test, donde debían transferir el conocimiento de una palabra que reconocían en connotaciones religiosas “diezmo” a una narración que hablaba sobre la fauna amazónica. Esto despertó el interés de ellos, y los llevó a suponer el significado al enlazar la ofrenda con la problemática expuesta: “si diezmo es de entregar, se supone que la fauna de las amazonas está en extinción por la comercialización de los animales” (DC, 24/May), dando sentido a las palabras de Rossemblatt (2002) donde manifiesta que el estímulo hace que los estudiantes desarrollen un enfoque reflexivo.

Los estudiantes comprenden el significado de la palabra a partir del entendimiento de la totalidad del mensaje emitido, situación que en perspectiva pragmática releva el significado por el uso y la función del lenguaje más que por su estructura; e igualmente da mayor importancia al contenido total, en este caso a una idea completa en lugar de la palabra aislada o fragmentada. Este caso se presenta cuando, tratando de retratar lo ocurrido en un partido, se usa el término “mascullar” (en España dicen que mascullaba “la concha de tu madre” mientras salía. Párrafo 4, del texto: No más humillaciones para James Rodríguez en el Real Madrid. Abril 09, 2017. El País) palabras que hacen parte de jergas utilizadas en el fútbol, obligando de esta manera al estudiante a inferir el significado de la palabra para comprender la lectura.

Es importante resaltar que, si bien las dificultades que se presentaron en el texto, no fueron repetidas en las otras dos secuencias, al ser el fútbol el contenido de este tema y una actividad social que les genera interés les permitió hacer una búsqueda más eficaz del lenguaje desconocido.

Cuando se empezaron a aplicar las secuencias didácticas la participación del grupo era diferencial: “participa una parte del grupo, el resto de los estudiantes está atento a las respuestas y afirman con la intención de aprobar los comentarios de sus compañeros” según se lee en DC, 31/May. Para luego, con la práctica que facilita o da acceso y cercanía a la comprensión se pudiera apreciar que los estudiantes hacían más intervenciones con predicciones relacionadas al tema o postura del autor (Aguirre et al., 2013)

Con respecto a los resultados desde el componente semántico, evaluado en 10 preguntas a la luz de 6 indicadores se registraron los siguientes progresos. Según la figura 4, el ISCE para el año 2016, se registraba un porcentaje de logro de 48% en la IELN y de 42% en la IEJMVJ; después de la aplicación de los test para ambos grupos, se evidencia una movilización de un 39% y 5% respectivamente; dando como resultados finales un porcentaje de aprobación del 91% para el grupo experimental y del 45% para el grupo control.

En la siguiente figura se relaciona el porcentaje de logro en el componente semántico antes y después de las aplicaciones. En la tabulación de la izquierda el logro en porcentajes comparado el año 2016 con el 2017 en la IELN y, de igual manera en el lado derecho el de la IEJMVJ.

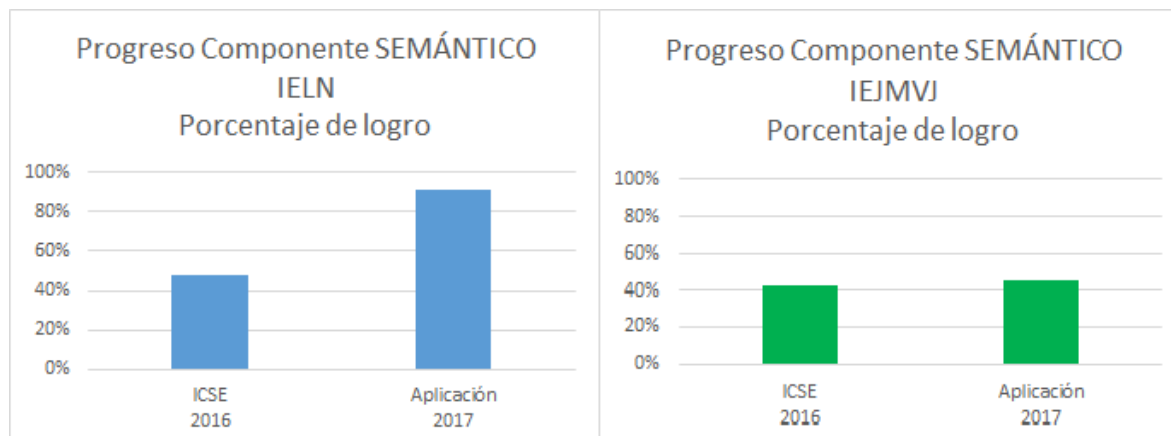


Figura 4. Progreso Comparativo Componente Semántico. Fuente propia.

Este componente fue abordado desde la concepción psicolingüística (Cassany, 2006) donde los aspectos de significado y sentido cobran valor: se entienden cosas que no están dichas ni escritas en las que cada lector aporta datos de su conocimiento del mundo y los pone en contexto para hacer su propia comprensión de un texto o un discurso.

Se observa en las gráficas, que el grupo control no tuvo un avance significativo con respecto a los resultados del 2016, mientras que, para el grupo experimental los resultados fueron satisfactorios. **La aplicación de las secuencias favoreció la dinamización de las clases, el grupo tuvo tendencias a participar más y con esto a hacer explícita la interpretación que cada uno tenía del texto;** “sin embargo, los estudiantes que tienden a participar menos, son los mismos que presentan más dificultades en escoger los conectores acertados a la situación comunicativa” (DC, 3/Nov), y se confirma este resultado ya que se propicia un factor diferencial con respecto a la inferencia cuando el objetivo de la lectura es contárselo a alguien (León, Solari, Olmos, & Escudero, 2012).

Otros estudiantes manifestaban la comprensión de la pregunta porque sabían la respuesta antes de leer las opciones de selección múltiple; es así como, la participación en el desarrollo de las secuencias didácticas tiene que ver con el interés de los



estudiantes en el texto de opinión expuesto en la secuencia: “Los estudiantes manifiestan que sienten que comprenden mejor el texto” (DC, 7/Jun).

Algunos de los estudiantes con los indicadores más bajos, son los más participativos en las actividades de socialización; se les cuestiona acerca del porqué de los resultados y ellos manifiestan que en algunas de las preguntas dudaron y decidieron cambiar la respuesta, y en otras porque buscando las razones de justificación se confundían ellos mismos al no confiar en el instinto”, (DC, 10/Nov).

Durante la activación de saberes en cada secuencia la participación del grupo fue aumentando de manera efectiva, en consonancia con Diaz Barriga (2013), la actividad secuenciada permitió establecer un clima de aprendizaje, y con esto se logró comprometer a los estudiantes en esta parte del proceso con relación a las primeras secuencias, ya que, al inicio, cuándo se realizaban preguntas, se notaba temor al responder usaban tono de voz más bajo y en ocasiones evadían al docente para evitar que se les preguntara (DC, 31/May).

Por último, nos remitimos a los resultados desde la competencia pragmática: desde la concepción sociocultural de Daniel Cassany enfatiza en que, tanto las palabras como el conocimiento previo o el sentido que se le den a las mismas, forman parte de la globalidad para la comprensión textual, en sí, leer es una práctica que se inserta en una comunidad particular la cual posee: costumbres, hábitos, tradiciones, historias, entre otros, y, solo conociendo esas particularidades propias de cada comunidad se aprende a leer, no basta con descodificar las palabras, para comprender es necesario además conocer otros aspectos como: estructura de cada género, presentación de la prosa, usos del lenguaje, etc.

En la figura 5, se muestra el porcentaje de logro desde el componente pragmático en ambas IIEE, comparando el año 2016, antes de la aplicación, con el año 2017, después de la aplicación. A la derecha resultados de la IELN y a la izquierda, resultados de la IEJMVJ.

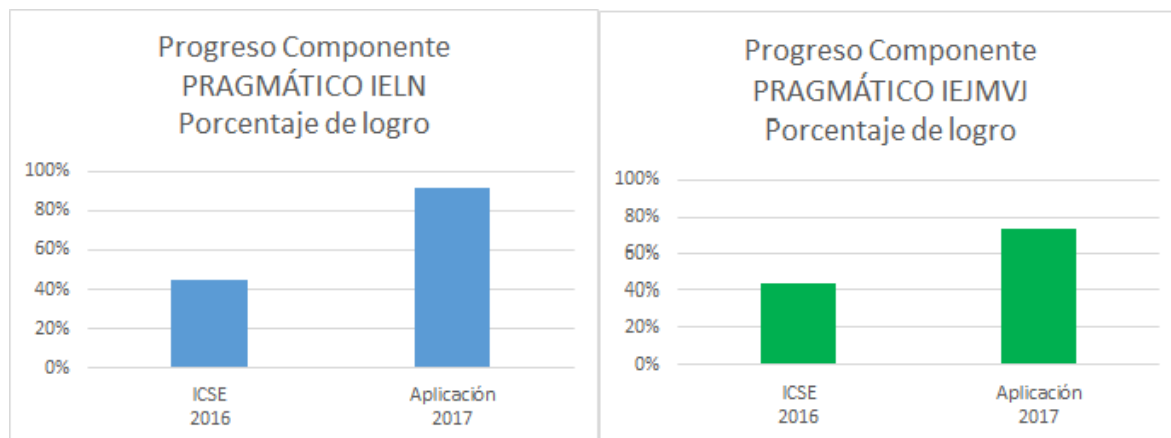


Figura 5. Progreso Comparativo Componente Pragmático. Fuente propia.

Como se muestra en la figura 5, para el año 2016 en los resultados del ISCE, este componente registró un logro de un 45% para la IELN y 44% en la IEJMVJ, presentándose una movilidad del 36% y 17% respectivamente; finalizando las aplicaciones con resultados totales del 91% para el grupo experimental y 73% para el grupo control. En este caso, el componente fue evaluado con 15 preguntas a la luz de 7 indicadores generándose una respuesta positiva en ambas IIEE, pero resaltando la productividad en el caso de la IELN.

En el caso de este componente, los estudiantes desarrollan las tareas más desde lo espontáneo. Lo anterior tiene que ver con el uso del lenguaje dentro del contexto del aula, lo que al mismo tiempo lleva a entender instrucciones que antes se debían repetir o reiterar y asumir los compromisos escolares con sentido (DC, 25/Oct). Por esta razón el texto de opinión permitió a los estudiantes la realización de inferencias por medio de un acercamiento a lecturas actuales y de su interés.

Una síntesis de lo ocurrido entre los grupos es la siguiente gráfica comparativa, donde se evidencia el progreso en cada componente por institución, esto con el fin de resumir con claridad la movilidad que se presentó en ambas instituciones después de la aplicación de los test o pruebas escritas. Las tablas de la figura expresan los valores de cada estudiante después de la aplicación en cada uno de los componentes.

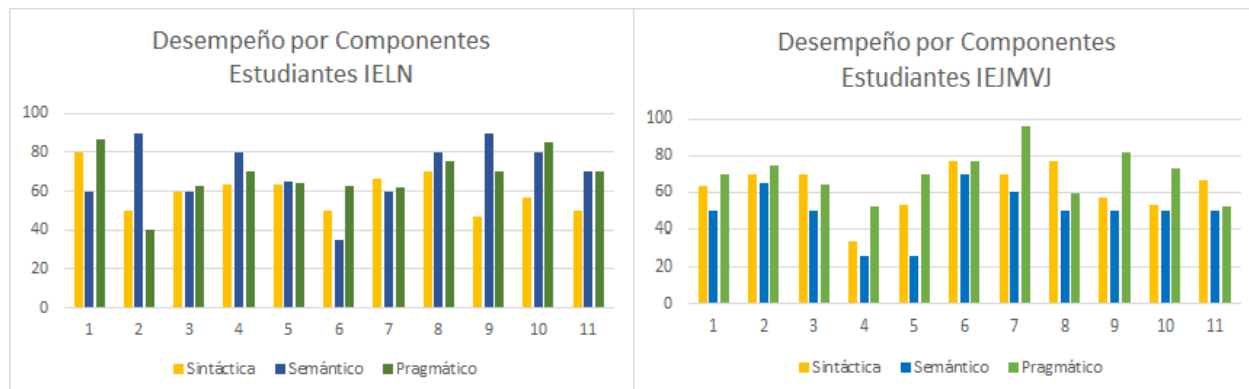


Figura 6. Desempeños por componentes y estudiante, ambas Instituciones. Fuente: Propia.

La figura 6 muestra el número de estudiantes que presentaron las pruebas y su posición numérica, en la tabla de la figura, se discriminaron valores para dar un puntaje según respuestas correctas. Los estudiantes fueron medidos según el adelanto en cada uno de los componentes, así como lo muestra la tabla 4, de la siguiente manera: se encontraba en desarrollo si obtenía un valor de 0 a 40 puntos, en básico un valor de 40 a 60 puntos, en básico con tendencia a superior un valor de 60 a 80 puntos y superior un valor de 80 a 100 puntos.

En el grupo experimental se puede apreciar que, la mayoría de los estudiantes en todos los componentes superaron los 60 puntos, ubicándose en un nivel básico con tendencia al superior y para el grupo control sucedió lo mismo en los componentes sintáctico y pragmático, quedando solo valores por debajo de lo esperado en el componente semántico.

#### Tabla 4.

*Valor numérico de 0 a 100 puntos, según respuestas de los estudiantes*

Institución Educativa	Estudiante	Sintáctica	Semántico	Pragmático
Las Nieves	1	80	60	87
	2	50	90	40
	3	60	60	63
	4	63	80	70
	5	63	65	64
	6	50	35	63
	7	67	60	62
	8	70	80	75
	9	47	90	70
	10	57	80	85
	11	50	70	70

Institución Educativa	Estudiante	Sintáctica	Semántico	Pragmático
Jesús María Valle Jaramillo	1	63	50	70
	2	70	65	74
	3	70	50	64
	4	33	25	53
	5	53	25	70
	6	77	70	77
	7	70	60	96
	8	77	50	59
	9	57	50	82
	10	53	50	73
	11	67	50	53

Fuente propia.

La tabla se encuentra conformada por cinco columnas, en la primera se encuentra el nombre de la IE. En la segunda columna cada uno de los estudiantes a los que se les realizó la aplicación. En las últimas tres columnas, se encuentran los valores numéricos según respuestas de los estudiantes a los tests desde los tres componentes, sintáctico, semántico y pragmático.

Después de hacer la identificación del nivel inferencial de los estudiantes de grado décimo de ambas IIEE se procedió a crear, planear y aplicar las secuencias didácticas usando el texto de opinión para dar respuesta tanto al objetivo general como a los específicos. Se logran establecer relaciones del texto de opinión con la lectura inferencial y la aplicación de dichas secuencias para evidenciar una movilidad o progreso en cada uno de los estudiantes participantes.

No se desconoce lo útil del uso de las secuencias didácticas en cualquier práctica de aula, ellas planteadas en los tres momentos: inicio, desarrollo y cierre (Feo Mora, 2010, p. 11). Las secuencias deben ser diseñadas para ser aplicadas en sesiones seguidas y no extendidas, de lo contrario, los estudiantes pierden el hilo conductor de la actividad debido a los largos tiempos, y mientras se retoma, por una parte, se pierden ideas antes esclarecidas, y por otra, el tiempo destinado a la intervención se torna en evocación. Al pedirles que recordaran los momentos anteriores en cada sesión se hacía necesario que la docente les ayudara con la descripción de los momentos previos, evitaban tomar la vocería, evadían la respuesta, tal vez, por falta de claridad (DC,

25/oct). Las interrupciones regulares en las aulas, tanto por situaciones referidas a las dinámicas institucionales como por salidas pedagógicas, reuniones de docentes, desarrollo de proyectos; pero también por causas externas como incapacidades o el paro del magisterio ocurrido en el año 2017 que también afectaron la secuencialidad fueron las principales causas de prolongación del tiempo dedicado al desarrollo de las secuencias.

Las secuencias fueron interrumpidas por diferentes actividades institucionales, al mismo tiempo, la disposición de los estudiantes para retomar las secuencias antes de continuarlas se veía afectada debido a la falta estudio en casa y porque no hay acompañamiento familiar. Si bien en teoría no se presenta explícitamente ni la duración de una secuencia, ni las problemáticas si se presentan interrupciones, la secuencia didáctica según Díaz Barriga (2013) es definida como una organización de las actividades de aprendizaje, y estos eventos que afectaron la dinámica de secuencialización, también influyeron en el progreso, al realizar los test finales: “La estudiante 10 a pesar de sus grandes esfuerzos no concreta ideas ni de manera oral ni escrita; esto por su constante inasistencia e incumplimiento con las asignaciones de clase” (DC, 28/Jul).

Tras el proceso de aplicación, el texto de opinión deja ver la disposición de los estudiantes para leer temas de su interés y cercanos a su cotidianidad como el fútbol, la farándula, la moda, entre otros; lo cual, marca distancia en su actitud con relación a los textos académicos. Esta pertinencia en la elección del texto es justificada según Solé (1993), ya que indica la importancia de saber qué texto usar en el aula, la elección de las estrategias y el diseño de la clase; esto exige el conocimiento de los intereses de los estudiantes, pero también de la funcionalidad del mismo para el aprendizaje.

De estas afirmaciones dan cuenta algunos registros en los diarios de campo: “en esta actividad se evidencia que el conocimiento del tema propicia un ambiente de discusión más nutrido ya que los compañeros intervienen y hacen comentarios sobre el uso del

lenguaje” (31/May); “las intervenciones son continuas, generando contra-argumentos, la mayoría de las ocasiones entre géneros, además, de comentarios como «profe, por fin algo en lo que yo sé que decir»” (28/jul). De esta manera, el conocimiento del grupo se ve mediado por sus intervenciones sobre el tema, se motivan a participar y a escuchar sobre las opiniones o aportes de los demás compañeros, como se hace evidente en la sesión del 3 de noviembre: “Son apuntes superficiales a la forma o uso de algunas palabras, que si bien no significan mucho desde la evaluación si demuestra que el grupo se escucha y está en búsqueda de corregirse” (DC).

Al abordar los textos de opinión se encontró que algunos estudiantes estaban convencidos que lo que dice en ellos es cierto sin discriminar que la información hace parte de una opinión bien justificada y argumentada. Durante las intervenciones se hizo hincapié en identificar argumentos en texto de opinión, lo cual a su vez permite identificar noticias falsas. Muchos dieron por real la información allí suministrada “el grupo creyó que la información de las noticias era cierta, a pesar de que no encontraron ninguna relación e importancia en las fuentes que estas suministraron” (DC, 18/Oct), así que, después de los diálogos al interior de la clase, “Los estudiantes se proponen como objetivos para la sesión aprender a diferenciar entre opiniones y argumentos y; ampliar su capacidad de análisis.” (DC, 31/May); ya que, como parte del proceso inferencial es necesario inducir a los estudiantes desde lo que se encuentra explícito: vinculando ideas, llenando lagunas, haciendo conjeturas, entre muchas otras, para así, llegar realmente a deducir lo que se encuentra implícito en el mismo (Aguirre et al., 2013)

El trabajo con estos textos les permitió que los estudiantes menos participativos quisieran tomar la palabra en el aula, participar en discusiones y en síntesis lograr más intervenciones notándose esta en una capacidad argumentativa a nivel general y el interés por emplear términos correctos y hacer intervenciones pertinentes según el tema tratado (DC, 25/Oct). Evidenciándose esto en los resultados del componente pragmático para ambas IIEE.

Con relación al desarrollo de la inferencia, y atendiendo a que los estudiantes suelen usar el lenguaje para exponer ejemplos de situaciones que viven y hacerse entender de esa manera, se advierte una fragmentación entre el texto de opinión y el texto académico. Es decir, cuando el texto de opinión se refiere a un tema de interés de los estudiantes, estos realizan la lectura y opinan sobre su contenido, mientras que, cuando se trata de textos como las narrativas en literatura, la actitud de los estudiantes suele ser de indiferencia. Por esto, en los estándares y lineamientos de lengua castellana se le da importancia al dominio de la capacidad expresiva y comprensiva.

Esto no solo se muestra en los resultados, también se hace evidente en los comentarios positivos que resultaron durante la aplicación de algunas de las secuencias didácticas, consignados estos en los diarios de campo. El primero de ellos resultó en la actividad de secuencia 1, “cuestión de perspectiva” (DC, 31/May) en la que los estudiantes realizaron la lectura y manifestaron expectativa por las novedades ofrecidas por el autor, como lo expresaban algunos de ellos “¡Qué buen texto profe! James está perdiendo el año en ese equipo. A James le tienen bronca” Las mujeres permanecen atentas intentando descifrar los comentarios de los compañeros, finalmente surgen comentarios como “Qué interesante saber de fútbol. ¿Profe, donde encontramos textos como éste? Cada día se aprenden cosas interesantes sobre el fútbol. Como me le hacen el feo a ese papacito”.

El segundo resultado positivo frente al uso del texto de opinión, se reflejó con la lectura del texto “No creer en las redes sociales” (DC, Oct/25). Cuando se inició la socialización el grupo leyó, participó con su opinión acerca de lo que se puede creer o no de las redes sociales; expresó sus ideas, hizo críticas y varios integrantes del grupo se evaluaron frente al uso de estas, todo ello por medio de ejemplos de la vida diaria.

Al analizar los resultados obtenidos en las pruebas, en la secuencia 2, “La moda no incomoda”, (DC, Jul/28) la mayoría de los estudiantes obtuvo un buen resultado en ella, las preguntas estaban en un orden literal, también indicando que, los estudiantes

abordaron el texto con gusto y entendiendo lo que la autora exponía, es decir, con una actitud de disposición hacia la lectura y hacia las inferencias en la misma; ligado a lo anteriormente mencionado que, cuando hay un interés por el tema, el grupo asume este con mayor interés.

En lo que respecta a la lectura inferencial, se aplicaron las secuencias usando el texto de opinión con el fin de desarrollar la inferencia sin dejar a un lado los tres componentes (sintáctico, semántico y pragmático) propuestos desde (MEN, 2006). En este caso particular se desarrolla la estrategia buscando mejorar los desempeños específicamente en el segundo nivel de lectura, es decir, el inferencial.

Con relación a la comprensión literal se nota poca aplicación dentro de las secuencias debido a que se extrae información explícita, los estudiantes presentaron agilidad al responder y sus respuestas eran mayoritariamente acertadas, presentando mejores resultados en las preguntas relacionadas con este nivel, como se puede leer en la descripción del diario de campo “Es importante destacar que las primeras cinco preguntas obedecen a una lectura de carácter literal, y en esta primera parte de la prueba se puede observar que todos los estudiantes tuvieron prácticamente todas las respuestas correctas” (DC, 7/Jun).

En el nivel de lectura inferencial no se logró lo que se esperaba, aunque se dio movilización. En el DC hay registros y reflexiones que llevan a afirmar que los estudiantes continúan con dificultad para elegir la respuesta correcta, entre las manifestaciones se aprecia que, durante la reflexión y selección dudan de lo que conocen “se les cuestiona acerca del porqué de los resultados y ellos manifiestan que en algunas de las preguntas dudaron y decidieron cambiar la respuesta, y en otras porque buscando las razones de justificación se confundían ellos mismos al no confiar en el instinto.” (DC, 10/Nov) mientras que, otros estudiantes indican que no saben por qué seleccionan una o la otra, sino que optaron por ellas espontáneamente.



Sobre la inferencia y el avance en los estudiantes se precisa no solo conocer, unir y combinar las grafías, sino que también se requiere un desarrollo de múltiples habilidades cognitivas que impliquen comprensión de lo que se lee (Cassany, 2006), por ende, construir un significado. Y esto requiere integrar los tres componentes para la comprensión de lectura, el sintáctico, semántico y pragmático, que en términos de Cassany se denominan concepciones: lingüística, psicolingüística y sociocultural. Al trabajar sobre dichos componentes o concepciones se teje una especie de red que le sirve al estudiante para el logro del objetivo propuesto de la investigación, el desarrollo inferencial.

Respondiendo al objetivo reconocer el desarrollo de la inferencia en un grupo experimental (IELN) y un grupo control (IEJMVJ) a partir del uso de secuencias didácticas basadas en el texto de opinión, se considera necesario por parte de los estudiantes asumir una postura de lectura proactiva frente a los textos de opinión, ellos exponen temas cotidianos y de interés; como lo afirma Ausubel (1976) “Comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta. Si comprendemos lo que está escrito es porque podemos ir relacionándolo con cosas que ya conocíamos e ir integrando la información nueva en nuestros esquemas previos; ello permite no sólo comprender, sino también ampliar, quizás, nuestros conocimientos”. Notándose que el avance pudo ser favorable por el uso del texto elegido.

Para Isabel Solé y sus estrategias de comprensión de lectura, “aprender a partir de textos supone aprender a poner en marcha un conjunto de operaciones mentales y, además, aprender a hacerlo sobre unos textos específicos, distintos”. Partiendo de esta premisa, la autora afirma que se prepara para comprender la lectura con el uso de textos que se van a encontrar en la vida cotidiana, enseñando en la escuela distintas estructuras textuales permitan al estudiante el aprendizaje. Así, se pudo apreciar en los estudiantes al acercarlos a los textos de opinión, durante la lectura y el momento de las

respuestas a la prueba escrita, se apreció en la mayoría de ellos comodidad, seguridad e identificación de inferencias, de esta manera lograban responder las preguntas por que conocían parte de lo que les exponía la lectura.

Solé, en el artículo de revista *Lectura y vida*, señala que, en la lectura, las estrategias son importantes para una comprensión significativa alcanzable por medio de una competencia efectiva. En estos términos, la lectura se concibe hoy como un proceso mental complejo e interactivo, a través del cual el lector construye activamente una representación del significado, poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos previos y con su propia actividad reflexiva” (León, Solari, Olmos, & Escudero, 2012). Desde esta mirada, los estudiantes lograron mejor desempeño siguiendo la secuencia, reflexionando y participando en conversatorios alrededor de los textos abordados.

Del enfoque cualitativo implementado en este trabajo emergen lo siguientes hallazgos:

- La tendencia en los participantes, aún en los más silenciosos del grupo experimental, al realizar inferencias de carácter verbal con relación a temas cercanos a su cotidianidad, principalmente asociados con futbolistas, modelos y modas. Esto lleva a un cuestionamiento por el tipo de texto empleado con los estudiantes según sus intereses, la familiaridad con los contenidos y las intenciones pedagógicas con respecto a lo que se espera que alcancen cognoscitivamente. Esta es una expresión de pragmática que les hace poner por medio de la participación en grupo, sus pensamientos, valores, expresiones y conocimientos, entre otros, en contexto, como posibilidad de entendimiento con los otros (aunque sea en torno a este tipo de tema).
- Dar cabida a este tipo de expresiones por parte de los estudiantes favorece su escritura acerca de lo mismo, en lo cual se nota que la inferencia puede tener un desarrollo emergente que no siempre cabe en los esquemas de la enseñanza ni

del docente, y por lo mismo, tampoco es encasillable. Aquí la reflexión a considerar variedad de textos y en cada variedad su utilidad potencial para desarrollar la inferencia.

- Consecuente con lo anterior, es necesario salirse como docentes de la idea de que las inferencias por parte de los estudiantes están sujetas a unos tipos de texto y de expresión, por el contrario, es necesario considerar el desarrollo inferencial en las actividades de la vida diaria, dentro y fuera del colegio, en familia y fuera de ella porque es una cualidad, facultad y capacidad profundamente personal. Lo anterior no niega la responsabilidad y el compromiso que, desde la institución educativa, se continúe aportando al desarrollo de la inferencia (movilizando el razonamiento, el análisis, la discriminación, la conexión, la solicitud de razones y otras habilidades requeridas para la comprensión) desde las diferentes áreas de conocimiento.

## 6. CONCLUSIONES

El nivel de desarrollo de la lectura inferencial en los estudiantes del grupo experimental presentó avances en los 15 estudiantes del grupo experimental con relación a lo reportado en el informe Siempre Día E en las siguientes dimensiones: Semántica (aciertos frecuentes, no siempre, al deducir información para dar un sentido global al texto; movilización de saberes previos para ampliar referentes y contenidos; recuperación de información en el contenido del texto, con ayudas por parte de la docente pero con mejores posibilidades de evocación). En Pragmática, empezaron a reconocer la información explícita e implícita de la situación de comunicación, y en Sintáctica, mejoraron en cuanto a identificar la estructura explícita del texto y en recuperar información de los componentes de este último. Aunque los progresos fueron generales para el grupo no fueron homogéneos, sino que hubo algunos estudiantes más destacados en cada dimensión de esta competencia, como se aprecia especialmente en los anexos 1, 3, 5, 8. La aplicación de test favoreció el desempeño de los estudiantes cuando fue diseñado para un grado inferior (inicio de la intervención) al cursado por ellos y se les tornó difícil de resolver cuando fue formulado para su grado (intermedio y final). Este desempeño no niega aprendizajes en la generalidad del grupo, pero no permite mostrar desempeños en la escala propuesta por el MEN, como puede verse especialmente en los anexos 10 y 11.

La implementación de secuencias didácticas usando el texto de opinión, generó un efecto inesperado, consistente en una tendencia de los 15 participantes a realizar inferencias verbales y no escritas, lo cual lleva a considerar que: las habilidades predominantes en los estudiantes al ser orales favorecen la competencia pragmática, en cuanto y en tanto movilizan esa habilidad del pensamiento en contexto a partir del tema abordado. En ese sentido, surge el cuestionamiento acerca de la escritura que se orienta a los estudiantes y la que estos realizan, lo cual permite advertir que la

inferencia puede tener un desarrollo emergente no siempre esquematizado ni esquematizable. De ahí que, todo tipo de texto puede ser válido para desarrollar la inferencia.

La realización de inferencias por parte de los estudiantes, no siempre de índole escrita ni sujetas a los textos académicos que se trabajan con ellos, lleva a considerar el desarrollo inferencial en las actividades de la vida diaria, dentro y fuera del colegio. Sin embargo, al interior del colegio desde las diferentes áreas de conocimiento es conveniente continuar aportando al desarrollo del razonamiento, el análisis, la discriminación, la conexión, la solicitud de razones y otras habilidades requeridas para la comprensión.

Al privilegiar el componente pragmático se cualifica el componente semántico puesto que se propicia la interacción de los estudiantes con los textos y entre ellos en contextos respectivos como el texto de opinión y el aula de clase. También el sintáctico por la estructura gramatical y el uso de signos de puntuación, entre otras cualidades, que permiten la comprensión al comunicar.

Las secuencias didácticas fueron diseñadas siguiendo la propuesta de Díaz Barriga; su implementación al igual que la del texto de opinión resultó novedosa puesto que en la pesquisa de antecedentes no se hallaron experiencias que integraran texto de opinión y secuencia didáctica en el desarrollo de la inferencia de estudiantes de educación básica. Sí se halló, como está consignado, el uso del texto de opinión para desarrollar la inferencia en estudiantes universitarios, y la implementación de secuencias didácticas especialmente para abordar contenidos de distintas áreas de conocimiento.

Cada uno de los momentos desarrollados durante la aplicación de secuencias didácticas brindó la oportunidad a cada estudiante de desplegar sus conocimientos previos por medio de actividades enmarcadas en el tema expuesto en el texto de opinión y, desarrollar la lectura inferencial haciendo uso de las 22 técnicas de Daniel

Cassany, sin embargo, se podría afirmar que no bastaron los elementos empleados para lograr el nivel de inferencia esperado para grado 10°.

Aunque la secuencia didáctica puede dinamizar los procesos de acercamiento a la lectura, la inferencia y la comprensión de los estudiantes, es más una herramienta para que el docente diseñe la sesión. En el mismo sentido, el texto de opinión se torna en una excusa de la cultura (acorde con la dimensión sociocultural planteada por Cassany) para llevar a que los estudiantes aprendan los contenidos de las áreas de conocimiento, y especialmente, los contenidos del contexto de los que son parte.

El uso de las actividades secuenciales dentro del aula, según (Feo Mora, 2010), es útil y representa procedimientos instruccionales para generar estrategias movilizantes del desarrollo de habilidades metacognitivas. También Díaz Barriga (2013) reconoce climas de aprendizaje favoreciendo de manera positiva al sujeto y permitiendo desarrollar un aprendizaje significativo.

## 7. RECOMENDACIONES

Al dar por terminado el trabajo surgen algunas recomendaciones, principalmente orientadas al campo docente y a las intervenciones de aula. Después de dos años de investigación, intervenciones y aplicaciones se puede decir que fue un trabajo sentido y gozado que hace parte de nuestra labor docente con miras a mejorar los desempeños de los estudiantes y por ende de ente territorial y de la nación, ya que cada vez es más preocupante los resultados expresados por el ISCE, año tras año.

Se recomienda el uso de diversas tipologías textuales y no ceñirse solo a textos literarios, con ello permiten un conocimiento más amplio del contexto y la argumentación desde las opiniones de otros. “La estructura de los textos constituye un aspecto importante para explicar tanto el éxito como las dificultades que los lectores pueden experimentar al leer e intentar aprender a partir de lo que leen” (Solé, 1993, p.2).

La duración de las secuencias didácticas debe ser acorde con la asignación de tiempo por jornada para el área de conocimiento, no excederla.

Conviene promover la opinión desde el aula como texto. Empezar por lo que está más cercano a los estudiantes propicia que se familiaricen y apropien los contenidos que se abordan, que comprendan y desarrollen sus capacidades y sus distintas dimensiones.

Para la protección del medio ambiente y economía para las familias, se recomienda la búsqueda de los textos de manera virtual, son formas de lectura que en el momento motivan el interés de los estudiantes y pueden favorecen de igual manera la comprensión, más, al tratarse de textos cortos que se encuentran por lo general en columnas de periódicos de fácil acceso en la red. Los textos escritos “desde luego no es el único medio que poseemos, las explicaciones orales, los audiovisuales, la

experiencia de otros, y la propia experiencia son fuentes inagotables de conocimiento” (Solé, 1993, p. 1)

Se recomienda tener en cuenta el documento; “Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje” (ICFES, 2016), en éste orientan sobre la elaboración de pruebas, esto resulta importante porque nuestra labor contempla la obligación de permitir al estudiante un buen desempeño en su vida formativa, así mismo proveerle habilidades y herramientas que le permitan enfrentar las pruebas estandarizadas favorablemente.

Es importante anotar que no hay mecánicamente recetas, ni instructivos que nos permitan establecer las estrategias exactas para los procesos de comprensión. Las técnicas a usar deben ir de la mano o en función con los objetivos que se persiguen, o sea que, cada docente debe de ser consiente de a dónde quiere llegar para hacer uso de las más adecuadas para lograrlo.

Se hace necesario reforzar en la escuela los procesos básicos de la lectura “lectura en su faceta de instrumento para el aprendizaje” (Solé, 1993, p. 1), porque si bien hubo movilización en cuanto a los resultados, estos no alcanzan a ser satisfactorios y continúan por debajo de las valoraciones del ISCE. Como lo señala Solé, los estudiantes leen, pero continúan con dificultades para comprender (1993) se logró percibir que identifican con facilidad los explícitos, no siendo estos la intención principal de la investigación.



## BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo Giraldo, C. H. (2014). Secuencia didáctica para la comprensión lectora desde la perspectiva de Teun Van Dijk aplicada a estudiantes de 6°2 de la institución educativa Byron Gaviria. *Biblioteca de información Científica. Universidad Tecnológica de Pereira*.
- Aguirre, M., Maldonado, C., Peña, C., & Rider, C. (2013). *Cómo leer y escribir en la universidad. Prácticas letradas exitosas*. Lima: UPC.
- Alfaro López, H. G. (2010). La lectura o los caminos de la comprensión y el poder. *Biblioteca Universitaria*, 13(1), 74-80.
- Bombini, G. (1996). Otras literaturas. Otras culturas: un problema pedagógico. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (9), 7-13.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castañeda Naranjo, L. S., & Henao Salazar, J. I. (2014). La lectura crítica: un ejercicio aplicado a una columna de opinión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (43), 75-97.
- Castillo Ballén, M., Triana, N. C., Duarte Agudelo, P., Pérez Abril, M., & Lemus Espinosa, E. (mayo de 2007). Sobre las pruebas saber y de estado: Una mirada a su fundamentación y orientación de los fundamentos en Lenguaje. *Marco teórico de la prueba de Lenguaje*. Bogotá, Colombia: Secretaría General, Grupo de procesos Editoriales. ICFES.
- Colomer, T., & Camps, A. (2000). *Enseñar a Leer, Enseñar a Comprender*. Barcelona: Celeste.
- Contreras Calderón, G. C. (2016). Desarrollo de la comprensión en lectura inferencial del grado noveno de un colegio público de Bogotá. *Universidad Nacional de Colombia*, 15-205.

- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, quantitative, and mixed Methods Approaches*. Los Ángeles: SAGE.
- Daniels, Harry. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, B. Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *Comunidad de conocimiento UNAM*, 1 - 15.
- Echavarría Martínez, M. A., & Gastón Barrenetxea, I. (2000). Comprensión lectora en América Latina: Dificultades y posibles intervenciones. *Redalyc.org*.
- Eco, U. (1992). Los límites de la interpretación. 36-38.
- Feo Mora, F. J. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 221-236.
- Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Dialnet*, 46-73.
- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García Dussán, E. (2014). La importancia de las inferencias iniciales en los procesos de comprensión lectora. *Enunciación*, 116-134.
- González Pinzón, B. Y., Salazar Sierra, A., Molina Ríos, J. A., & Moya Chaves, S. (2015). Acciones para la construcción de una política de lectura y escritura universitaria. *Folios* (41), 143-155.
- ICFES. (Julio de 2016). *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación*.  
Obtenido de [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co)
- León, J. A., Solari, M., Olmos, R., & Escudero, I. (2012). La generación de inferencias dentro de un contexto social: un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Dialnet*, 13-42.
- López, G. S., & Arciniegas, E. (2002). La transformación de las prácticas de lectura y de escritura en la universidad desde una perspectiva metacognitiva. *Escuela de Ciencias del Lenguaje*, 16-22.

- Martínez, M. C. (2002). *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. Cali: Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- Medina, R. (2014). *A leer se aprende leyendo*. Caracas: CENAL.
- MEN. (2006). En *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (págs. 20-24). Bogotá.
- Mendoza Gómez, M. (2011). Reflexiones sobre la lectoescritura en el contexto de la ESMIC. *Revista científica "General José María Córdova"*, 210-223.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). ISCE. *Índice Sintético de Calidad*.
- Paba Barbosa, C., & González Sanjuán, R. (2014). La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 79-101.
- RAE. (2003). *Diccionario de la Real Academia Española*.
- RAE. (2014). *Diccionario de la Real Academia Española*.
- Roseblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Barcelona: S.L. Fondo de cultura económica de España.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Lumen, Buenos Aires.
- Sampieri Hernández, R., Collado Fernández, C., & Lucio Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Sautu, R. (2003). *Todo es Teoría*. Buenos Aires: Lumiere.
- Saux, G. I. (2012). Comprensión de Textos, Inferencias y Modularidad Funcional. *Redalyc.org*, 83-98.
- Sequea Romero, E., & Barbosa, J. L. (2012). Estrategias interactivas de investigación acción para consolidar la comprensión de lectura. *Redalyc.Org*, 64-71.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Solé, I. (1993) Estrategias de comprensión de lectura. Conferencia, *Lectura y vida*. 25 años, 1 – 20.

Tamayo y Tamayo, M. (1999). Serie Aprender a Investigar. Módulo 2. La investigación.  
En M. T. Tamayo. Bogotá: ICFES.

## ANEXOS

A continuación, se adjuntan los instrumentos utilizados durante el proceso de investigación, ellos están ubicados en orden cronológico de acuerdo con los momentos de aplicación, así, se podrá encontrar primero el pretest, seguido de cada secuencia didáctica con su respectivo test y por el último el postest. Adicionalmente, el registro del diario de campo según las fechas de aplicación, las rejillas en las que se hizo la lectura de resultados para ambas instituciones y por último, los tres textos de opinión que hicieron parte del proceso.

### **Anexo A. Tests.**

Las pruebas aplicadas a los estudiantes fueron llamadas test: un pre test como prueba diagnóstica, su diseño se basó en las pruebas liberadas del ICFES 2014 del área del lenguaje, las preguntas fueron adaptadas de varios cuestionarios. Tres tests intermedios para verificar la lectura inferencial en cada uno de los momentos, todos aplicados después de cada secuencia didáctica. Estos tests intermedios, fueron diseñados por las docentes investigadoras y validados por el experto acompañante del proceso; estas se realizaron basadas en el documento *Sobre las pruebas y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje*. Por último, el post test, que de igual forma fue diseñado con preguntas tomadas de las pruebas liberadas por el ICFES en el año 2014.

### **Pretest**

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

Las preguntas que usted debe responder son de inferencias o conclusiones que se sacan de la lectura. Lea los textos y marque con una “X” la alternativa correcta para cada pregunta.

## Encuentro en el Amazonas

Fui hasta la jaula de los animales. Dentro de pocos años ya no quedaría ninguno. Toda la fauna amazónica está siendo diezmada. Cuando me vio, la onza empezó a brincar. Corría y se revolcaba, barriga al aire, como si fuera un gato. Otro animal muy bonito y elegante era la suasurana, una especie de leopardo. Su pelo lila, lavado, brillaba en la claridad de la mañana. Los monos, sin embargo, parecían animales tristes, desgraciados y maníacos. Había uno que ocultaba el rostro agarrado de las barras de hierro. Sus manos parecían las mías. El rostro y la mirada del mono tenían el aire de desilusión y de derrota de quien perdió la capacidad de resistir y soñar.

Fonseca, Rubén. Encuentro en el Amazonas (Fragmento). En: Cuentos latinoamericanos II, Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007

1. Cuando el texto dice que toda la fauna amazónica está siendo diezmada, dentro de la situación narrada la expresión quiere decir que

- A. los animales del Amazonas están siendo vendidos.
- B. la vida del Amazonas se está agotando.
- C. los animales del Amazonas se están extinguiendo.
- D. la vida del Amazonas está siendo cuidada.

2. Cuando el narrador se refiere a los animales realiza una descripción de sus actitudes de manera muy personal, a través de la

- A. objetividad del relato en el zoológico.
- B. interpretación de sus gestos y acciones.
- C. imaginación de un hecho fantástico.
- D. burla frente a lo que sucede en el zoológico.

3. Algunos autores latinoamericanos leen la realidad del continente y la reelaboran literariamente. En este caso puede decirse que el autor pretende

- A. realizar un relato fantástico.
- B. construir una fábula.
- C. realizar una crítica.
- D. entretener al lector.

Lea atentamente la siguiente historieta, observe también los gestos y símbolos presentes en ella.



4. ¿Qué problema tiene Mafalda?

Se durmió antes de terminar de contar las ovejas.

Le cuesta dormirse.

No puede dormir, por lo tanto, se enoja.

5. ¿Por qué aparecen ovejas en el relato?

Porque son las mascotas preferidas de la niña.

Porque no saben cómo saltar.

Porque ayudan a la niña a dormir.

6. Se concluye que la niña logra dormir cuando  
cuenta ovejas.

cuenta hasta veintiséis.

cuenta hasta veinticinco.

7. En el tercer cuadro, ¿cuál es el problema que se presenta?

La oveja no sabe saltar.

La oveja olvidó cómo saltar.

La oveja no quiere juntarse con sus compañeras.



8. De la lectura se deduce que los dos niños

se asustan con el militar.

No pudieron dormir.

son vecinos.

9. Se concluye que el niño, durante la noche

huyó.

durmió.

gritó.

10. En el último cuadro se infiere que el niño siente\_\_\_\_\_ por lo que dice Mafalda.



molestia

miedo.

vergüenza.

### **Test secuencia 1.**

1 ¿Quién es Ancelotti, según lo leído?

El anterior técnico del Real Madrid

El técnico vigente del Real Madrid

El representante de James Rodríguez

El jugador dirigente del Real Madrid

2 ¿Con qué palabras Zidane justifica los relevos de James durante los partidos?

Los jugadores estrella se cuidan especialmente en partidos con ligas pequeñas.

Los buenos jugadores se valoran

Los jugadores ofensivos son los primeros que tienen que salir del campo.

Los jugadores que se cansan no juegan 90 minutos

3 ¿Qué nacionalidad tiene el técnico Ancelotti?

Brasileña

Cucuteña

Española

Italiana

4 ¿De cuántos y cuáles modelos habla el texto?

2 modelos: Ancelotti y Zidane

2 modelos: James y Benítez

4 modelos: Ancelotti, Zidane, Merengues y Leganés

4 modelos: Benítez, Zidane, Ancelotti y Leganés

5 ¿Cuál es la escena más reciente mencionada en el texto?

El último partido jugado

Lo último que se dijo del jugador

El primer juego de James en el Real Madrid

La salida de James del Real Madrid

Preguntas de carácter inferencial

6 ¿Qué significa en el texto la expresión "a James le deben pesar toneladas en su cuerpo una liga que no juega"?

Juega y se siente muy cansado

No alcanza a jugar los 90 minutos

En la mayoría de los casos lo dejan en la banca

Ha subido de peso durante la liga

7 ¿Cuál es la razón por la que James no juega un partido completo en el Real Madrid?

Porque para Zidane y Benítez, James es uno más de la plantilla

Porque James se cansa si juega 90 minutos

Porque James no le simpatiza a Zidane

Porque lo cuidan para partidos importantes

8 ¿A qué hace referencia la expresión "James es suplente del suplente del suplente"?

A que hasta la fecha James, de 40 partidos ha jugado 6

A que James jugó un total de 46 partidos y marcó 17 goles

A que James asistió 17 veces a sus compañeros para anotar

A que James espera en la banca hasta ser el último en ingresar al campo

9 ¿Para qué se habla de “modelo” en el texto?

Para hacer ver a James como el más lindo

Para hacer una comparativa entre los dos técnicos

Para proponer una rutina en el fútbol internacional

Para hacer ver al jugador como modelo y no como futbolista.

10. ¿A qué hace referencia el texto cuando hablan de capítulos?

A una novela donde el protagonista es James

A un tramo de la vida futbolística de una estrella.

A una novela del fútbol internacional

A la recreación a modo de novela una noticia específica.

### **Test de la secuencia 2.**

*Dime como te vistes y te diré quién eres.*

Después de leer el artículo de opinión de Ángela Marulanda, responde a las siguientes preguntas.

1. Según el texto, ¿la vestimenta dice mucho sobre quiénes somos?

a. Sí, porque hace parte de la imagen que proyectamos al otro.

b. No, porque el hábito no hace al monje.

- c. Sí, porque exhibirse no está bien visto en la sociedad.
  - d. No, porque la impresión visual no puede estar de la mano con la personalidad.
2. Según lo leído, la cultura del consumismo aprovecha la necesidad de los jóvenes para:
- a. que compren todo lo que se les vende.
  - b. Mostrar e imponer la moda principalmente en algunos sectores.
  - c. Que las jóvenes se liberen de tabúes sexuales y se exhiban.
  - d. Mostrar maneras atrevidas de vestir y seducir al género opuesto.
3. De acuerdo con la autora, los principales culpables de las modas exhibicionistas son:
- a. Los padres de familia que permiten a sus hijas vestirse así.
  - b. La industria que promueve el consumo con imágenes de mujeres que se visten de manera provocativa.
  - c. Los hombres que se preocupan por escoger pareja de acuerdo a la apariencia.
  - d. Los adolescentes que no se preocupan por cuidar su intimidad.
4. La expresión “Pero sí sorprende que los padres permitamos que ellas se vistan de forma atrevida” devela que la autora:
- a. Es una mamá preocupada por cómo se viste su hija.
  - b. Como periodista está chapada a la antigua, y no se ha dado cuenta que la moda cambió.
  - c. Está sorprendida por cómo se viste su hija.
  - d. Siente una responsabilidad social en alertar a los padres en general, del juego consumista en el que caen sus hijas.

5. ¿Cuál es la conclusión del texto?

- a. Nadie debe vestirse de acuerdo a las demandas que impone el comercio.
- b. Las mujeres que exhiben su cuerpo parecen fáciles, así no lo sean.
- c. Los padres deben educar a sus hijas para que comprendan que deben imponerse sus cualidades sobre el aspecto físico.
- d. La industria debe evitar la publicidad donde se muestren niñas con ropa atrevida y poses seductoras, porque promueve la pedofilia.

**Test de la secuencia 3.**

*“No creer en las redes sociales”*

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

Después de realizar la lectura comprensiva del texto de opinión, seleccione para cada pregunta la respuesta correcta. En el espacio justifique las razones de descarte de las otras opciones.

1. Cuando se menciona la palabra boomerangs, se hace referencia a:

- a. Una bomba de tiempo en la narración.
  - b. Una expresión para conmocionar a quienes leen sobre el tema tratado.
  - c. Una advertencia del peligro de las redes sociales.
  - d. Una repetición circular de momentos falsos.
- 

2. De acuerdo con la intención del primer párrafo, se puede afirmar que el autor:

- a. No cree que sea tan cierta la vida como la cuentan las personas en Facebook o Instagram.

- b. Le parece exagerada la forma en la que sus amigos publican cada segundo de su vida en las redes.
  - c. Es inmaduro al eliminar amigos de las redes sociales, sólo porque no puede llevar una vida perfecta como la de los demás.
  - d. Siente envidia de que sus amigos no sonrían para las fotos en las reuniones.
- 

3. El autor del texto, utiliza la palabra síndrome para:

- a. Designar el conjunto de síntomas que se producen al observar la felicidad de otros en las redes sociales.
  - b. Insinuar que creer lo de las redes sociales es una enfermedad que se propaga como un virus.
  - c. Nombrar la triste realidad de Ariadna al salir con una persona que todo el tiempo mintió en las redes sociales.
  - d. Aclarar que lo que vemos a través de Instagram y Facebook no siempre obedecen a sucesos de la realidad.
- 

4. La relación que se establece entre los políticos y Vacchi es una:

- a. Relación de grandes mentiras o falsedades difundidas en redes sociales.
  - b. Relación de amistad por ser grandes multimillonarios.
  - c. Relación de hurtos y robos desde el poder.
  - d. Relación de viajes, cenas, lujos tanto de políticos como de Vacchi.
-

5. La expresión “viviendo en un idílico mundo de almuerzos, cenas y reuniones en los que todos los presentes tienen siempre una sonrisa de oreja a oreja”, hace referencia a:

- a. Estar sonriente siempre en todos los encuentros con las personas de su misma condición social.
  - b. Sentirse en un mundo ideal o utópico lleno de lujos.
  - c. Salir todos los días a encuentros lujosos con sus amigos, multimillonarios.
  - d. Vivir en el exterior y viajar todos los días a encontrarse con sus amigos y compartir con ellos.
- 

6. La premisa “en la génesis misma de Instagram estaba el concepto de tomar fotos a las que les podían añadir unos filtros” hace referencia a que:

- a. Algunas personas consideran esta red social como su propia biblia y estilo de vida, al poder arreglar sus fotografías a su antojo.
  - b. Desde los inicios de Instagram se ha sabido que la imagen se puede editar.
  - c. Los filtros hacen parte de las mentiras que se promueven en las redes sociales últimamente.
  - d. No se puede confiar en Instagram debido a sus conceptos.
- 

7. En el texto cierran diciendo que: Vacchi es un personaje inocuo, esto significa según lo leído que:

- a. Vicchi es un personaje que no hace daño ni físico, ni moral a las demás personas.
- b. Vicchi es un personaje polémico, por eso es visitado y analizado en las redes sociales.

- c. Vicchi es un personaje con el que todas las mujeres sueñan estar algún día.
  - d. Vicchi es un personaje famoso y millonario, novio de la ex reina, Ariadna Gutiérrez.
- 

8. El autor hace referencia a la clase política porque:

- a. Es consciente que se puede manipular fácilmente desde las pantallas de los dispositivos, así que trata de promover un uso adecuado de la información en las redes; ya que, la vida del italiano no nos afecta en nada pero las mentiras de los políticos sí.
  - b. Quiere mostrar un pequeño ejemplo de cómo una persona que está en la rotunda quiebra puede jugar con nuestras mentes, tan sólo publicando una media verdad de su vida a través de las redes sociales.
  - c. Los políticos usan las redes sociales para difundir publicidad engañosa para convencer a las demás personas para que voten por el NO en el plebiscito por la paz, haciendo creer a todos que Colombia sería como Venezuela.
  - d. Tal como lo hacen las redes sociales, los políticos disfrazan la realidad de acuerdo como a ellos les convenga; mostrando solo la parte que ellos quieren, para provocar todo tipo de sentimientos en los ciudadanos.
- 

**Postest.**

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

Texto 1

¿Cuál es el afán?

Unir las palabras sexualidad y jóvenes se ha convertido para los adultos en sinónimo de problemas. El verdadero inconveniente es no hablar del embarazo adolescente y seguirlo considerando un tabú.



De acuerdo con la Encuesta Nacional de Demografía de 2010, una de cada cinco adolescentes en el país, con edades entre los 15 y 19, ya es madre o está esperando su primer hijo. Claro indicio de la falta de educación sexual.

Aunque evitar el embarazo adolescente es una tarea de las familias, las escuelas y la sociedad, es fundamental que la prevención parta desde los jóvenes, cualquiera puede tener dudas y curiosidad, pero ya no hay excusa para no preguntar e informarse.

Adaptado de: Revista Semana Jr. octubre 2012. Bogotá: Publicaciones Semana. Panamericana Formas e Impresos. Página 6.

## Texto 2

### Embarazo adolescente: otra mirada

Un embarazo adolescente no puede tratarse como un problema y el bebé y la mamá deben recibir el apoyo por parte de los futuros abuelos. La situación antes de ser una fatalidad, es una posibilidad para que los adolescentes maduren y se planteen varias decisiones que marcarán su vida.

En otros momentos de la historia resultaba normal tener hijos a tempranas edades, como se aprecia en Romeo y Julieta de Shakespeare, por ejemplo, allí Julieta aún no tenía catorce años cuando su madre le dice: “Otras más jóvenes que tú, aquí en Verona, señoras de gran estima, ya son madres” (I, III).

Si en otros tiempos eran aceptados los embarazos tempranos, ¿por qué no podemos apoyar a nuestros jóvenes antes de hablar de su irresponsabilidad y precariedad económica?

Adaptado de: Rovati, Lola. (2006) El embarazo de adolescentes. Bebés y más. Blog sobre embarazo, infancia, papás y mamás. Disponible en: <http://www.bebesymas.com/otros/elembarazo-de-una-adolescente>

1. La idea que defiende el autor del texto 1 es:

- A. “La escuela y las instituciones oficiales deben garantizar la educación sexual”.
- B. “Es extraño que las inquietudes sobre sexualidad no se les comenten a los padres”.
- C. “Ningún discurso debería hablar de adolescentes y sexualidad al mismo tiempo”.
- D. “Para evitar el embarazo adolescente es necesario dejar de considerarlo un tabú”.

2. En el enunciado del texto 2: “Un embarazo adolescente no puede tratarse como un problema... la situación antes de ser una fatalidad, es un posibilidad para que los adolescentes maduren”, la expresión subrayada permite

- A. plantear una condición frente a lo que se viene diciendo.
- B. mostrar el tiempo en que ocurren las acciones.
- C. expresar un principio que refuerza lo que se ha dicho.
- D. oponer dos argumentos contrarios sobre la situación

3. En el segundo párrafo del texto 1, el autor busca

- A. representar la situación problema por medio de un ejemplo verídico.
- B. explicar las causas de las carencias que tiene la educación sexual.
- C. dar validez a sus argumentos basándose en información fidedigna.
- D. fundamentar su posición en lo dicho por una institución reconocida.

4. De acuerdo con el texto 1 el embarazo adolescente debe concebirse como un problema reprobable. Por el contrario, para el autor del texto 2 el embarazo adolescente

- A. es un problema que deben solucionar los futuros padres sin la ayuda de los futuros abuelos.
- B. es un asunto que requiere ayuda del Estado porque los jóvenes siempre viven en precariedad económica.

C. es un proceso que se ha desnaturalizado en las sociedades contemporáneas, pero es normal.

D. es un hecho que debe ser analizado por la sociedad, en cuanto al papel que esperan del adolescente.

5. En el segundo párrafo del texto 2 el autor habla desde una visión

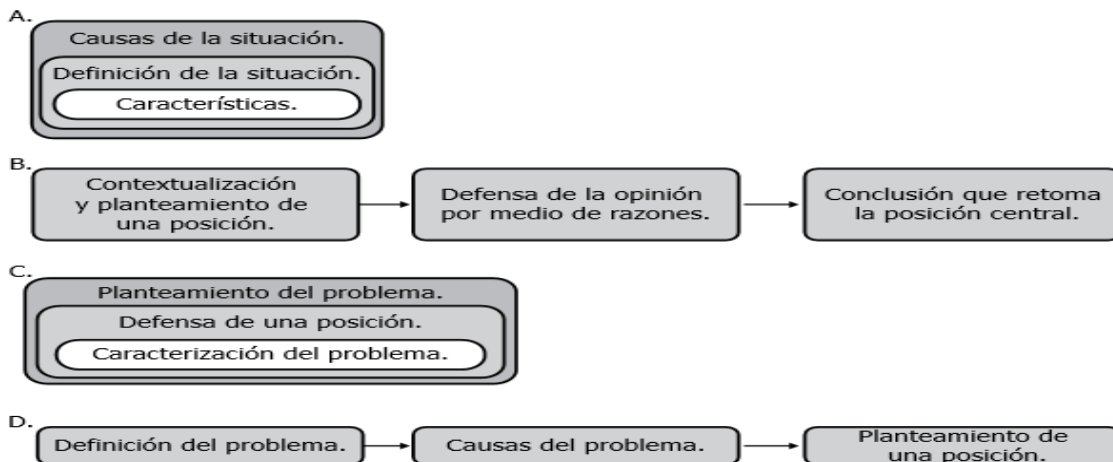
A. normativa, pues busca reglamentar el comportamiento de los jóvenes con base en lo dicho por las autoridades.

B. histórica, porque compara la posición actual con la de tiempos pasados frente al embarazo.

C. literaria, pues pretende embellecer la percepción que se tiene frente al embarazo juvenil.

D. pesimista, porque indica que no se podría esperar nada mejor de la población joven.

6. La estructura de los dos textos se representa en el esquema (Clave b)



## **Anexo B. Secuencias Didácticas.**

Las secuencias didácticas fueron diseñadas por las docentes investigadoras, revisadas y avaladas por la asesora experta. Para realizarlas se tuvo en cuenta la teoría de Díaz Barriga consignada en el marco referencial de la investigación, apoyadas adicional a ello de los DBA (Deberes Básicos del Aprendizaje) del lenguaje y Estándares curriculares del para el área del MEN (Ministerio de Educación Nacional) . Ellas fueron previstas para ser aplicadas durante máximo cuatro sesiones de clase.

### **Secuencia Didáctica 1**

Título: Cuestión de perspectiva.

Objetivos: Comprender e interpretar textos de opinión por medio de estrategias como: conceptualización, radicalización, contextualización y sinonimia al vocabulario desconocido.

Estándares: Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.

Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.

DBA: Asume una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva para analizar su influencia en la sociedad actual.

Comprende diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído.

Número de 2 sesiones Momento 1 en una hora

Sesiones: Momento 2: en un bloque

## Momento 1

Materiales: Un pedazo de hoja iris de 5 x 27 cm para cada estudiante.

Carpeta tipo folder por estudiante

Desarrollo: Se ambienta al grupo en sala de prensa. Se les informa que todos ellos trabajan en una oficina de redacción y que para el día de hoy se van a seleccionar 2 titulares para dos periódicos distintos; sobre un evento: artículo deportivo “James y el Real Madrid”

Entregue a cada estudiante una tira de papel iris y pídale que escriban el titular sobre la noticia que cada uno redactaría. Recuérdeles que, en la noticia el orden sintáctico varía.

Una vez los estudiantes han escrito su titular, pídale que lo lean al grupo y lo peguen en un espacio dispuesto para eso. Dirija a su vez un conversatorio dónde puedan evidenciar las posturas de los estudiantes respecto al tema, con sus encuentros y diferencias.

Finalmente, escoja con ayuda del grupo los dos mejores, promoviendo la selección de titulares con posturas diferentes.

Indíqueles que se trabajará el texto de opinión como ruta de llegada a la comprensión textual y que, dentro de las estrategias a desarrollar se usarán la radicalización, contextualización y sinonimia. Teniendo en cuenta lo anterior, pídale que se propongan objetivos para el desarrollo de la secuencia, y escríbalos en la presentación destinada para esto.

## Momento 2

Materiales: Del artículo a trabajar, prepare con tiempo el vocabulario que cree que ellos desconocen y elabore un listado para el momento de la intervención.

Fotocopias del artículo (Uno por estudiante)

Desarrollo: Exponga a los estudiantes los objetivos de la secuencia.

Entregue a cada estudiante una copia del artículo a trabajar, y evalúe de forma oral la estructura global del texto, a la luz de las siguientes preguntas:

¿Qué tipo de texto es? ¿En qué medio podría encontrarse?  
Según la imagen, ¿Cuál podría ser el tema?  
Según el título, ¿Cuál es la posición del autor?  
¿Quién escribió el artículo? ¿Cuándo? ¿Para qué editorial?  
¿En cuántas partes está dividido?

Realice con ellos una primera lectura grupal; dé la salida y todos deben leer en coro. Esté atento al ritmo y a la entonación del grupo, y que al mismo tiempo que vayan identificando el vocabulario desconocido.

Pida a los estudiantes que subrayen las palabras que les son desconocidas, y que posteriormente traten de identificar el significado de estas, en esta búsqueda es importante que los estudiantes escriban sus claves para dar con el significado de la palabra. Realmente una vez hayan finalizado, teniendo en cuenta tanto el vocabulario que ellos señalaron como el que usted listó anteriormente.

A continuación, los estudiantes en parejas deberán señalar o reescribir la idea principal de cada párrafo, justificando sus respuestas.

Realice la retroalimentación de la actividad pidiendo a diferentes parejas que lean sus resultados, haga las correcciones pertinentes y si es posible, motive a los demás estudiantes a participar de la discusión.

Luego, de manera individual invítelos a responder las siguientes preguntas:

**¿Cuál es el tema que se expone en el artículo?** (Evitar la transcripción del título)

**¿Qué plantea el autor?** (Redactar un párrafo con mínimo 3 ideas principales)

**¿Cuál es la postura del autor y cómo es el lenguaje con que la expresa o plantea?** (Cuál es el lenguaje y posición del autor).

Momento 3:

Materiales: Prepare con anticipación una presentación con 10 preguntas sobre el texto (5 de carácter literal y 5 de carácter inferencial)

También puede consultar las preguntas aquí:

Presentación con las preguntas

Equipo de proyección.

Desarrollo: Projete una por una las preguntas; y pida a los estudiantes que escriban la respuesta correcta; una vez todos la hayan escrito, pídales que justifiquen su elección, haga las correcciones pertinentes y por último projete la respuesta correcta.

Momento 4

Desarrollo: Pida a los estudiantes que reflexionen sobre la utilidad de conocer el significado de las palabras en un texto.

Al finalizar la sesión, los estudiantes deben legajar su material de trabajo en la carpeta.

### **Secuencia Didáctica 2**

Título:	La moda no incomoda
Objetivos:	Comprender la información que suministra el texto entre líneas, a través de los significados de las familias de

	<p>palabras.</p> <p>Comprender e interpretar textos de opinión.</p>
Estándares:	<p>Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.</p> <p>Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.</p>
DBA:	<p>Asume una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva para analizar su influencia en la sociedad actual.</p> <p>Comprende diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído.</p>
Número de Sesiones:	<p>Sesión 1: 1 hora de clase.</p> <p>Sesión 2: 2 horas de clase.</p>

### Momento 1

#### Materiales:

Prepare con anticipación un apareamiento en el que los estudiantes deban unir titulares de noticias con entradillas, la selección debe ser cuidadosa, procurando que entre el titular y la entradilla haya sinonimia, pero no las mismas palabras.

De acuerdo con los recursos de su aula, prepare la proyección del apareamiento con Video Beam, cartelera, televisor, etc.

#### Desarrollo:



Disponga el aula para la proyección del apareamiento, lea con los estudiantes las premisas de la actividad y luego permita que participen con sus respuestas.

Indíqueles que para esta sesión se desarrollará la lectura de un texto con un tema que puede generar muchas contraposiciones de pensamientos. Se va a practicar la comprensión desde el uso de las familias de palabras y, teniendo en cuenta esto, deberán establecerse un objetivo sobre su habilidad argumentativa. Escriba los objetivos en la presentación dispuesta para ello. (Anexo 1.0)

## Momento 2

### Materiales:

Artículo sin paratextos y con las familias de palabras resaltadas.

Equipos de proyección (T.V o video Beam)

Hoja de block por estudiante

Copias del artículo por estudiante (sin modificaciones)

### Desarrollo:

Antes de proyectar el texto de la clase (Anexo 1.2) aclare a los estudiantes que tendrán 2 minutos para leer las palabras resaltadas y clasificarlas de acuerdo a su color (sea enfático que sólo deben leer estas palabras).

Proyecte el texto y permita la lectura silenciosa evitando cualquier comentario de los estudiantes durante la actividad.

Oculte el texto y proponga lo siguiente:

1. Escribe en un párrafo de qué trata el texto.
2. Escribe un título para el artículo.
3. Escribe ¿Cuál es la postura de la autora?

Se finaliza la primera sesión con la lectura en voz alta a cargo de la docente.

Segunda Sesión:

Se inicia la segunda sesión entregándole a cada estudiante el texto físico; pídale que observen los paratextos asociados.

De manera oral, pida que justifiquen el título, relacionándolo con el refrán “Dime con quién andas y te diré quién eres”

De manera individual, proponga una lectura mental del texto, y a medida que lean, deberán señalar en cada párrafo UNA palabra clave y justificar de manera escrita el porqué de la elección.

Reúna a los estudiantes en equipos de 4; y pídale socializar las respuestas entre ellos, unificando los resultados.

Momento 3

Materiales:

Copias de las preguntas de comprensión.

Desarrollo:

Disponga el aula por filas y entregue a cada estudiante las preguntas de comprensión; pida que lean atentamente las preguntas y sus opciones de respuesta. Aclare que para este tipo de preguntas pueden remitirse al texto original si es necesario, y que además, hay varias respuestas válidas pero sólo una es la correcta, deberán entonces descartar las opciones basándose en la lectura, no en su opinión. Para esto, deberán utilizar las líneas debajo de cada pregunta, en dónde escribirán las razones por las cuales escogieron cada una de sus respuestas.

Una vez todos los estudiantes hayan finalizado realice un intercambio de hojas para que se evalúen. Para esto, proyecte una por una las preguntas y promueva la

participación de los estudiantes dando las razones de descarte o selección de cada una de las opciones antes de indicar cuál es la respuesta correcta.

### Secuencia Didáctica 3.

Título:	No todo lo que brilla es oro.	
Objetivos:	<p>Analizar eventos de acuerdo a sus causas y efectos.</p> <p>Relacionar la información de los textos que lee con las problemáticas actuales de su contexto.</p>	
Estándares:	<p>Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.</p> <p>Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.</p>	
DBA:	<p>Asume una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva para analizar su influencia en la sociedad actual.</p> <p>Comprende diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído.</p>	
Número de Sesiones:	3	
Indicadores de Desempeños:	Identifica, relaciona y deduce la información para construir el sentido global de un texto.	
	Identifica información de la estructura explícita del texto.	
	Evalúa información explícita o implícita de la	

	<p>situación de comunicación.</p> <p>Asume una posición crítica relacionando textos al movilizar saberes previos.</p> <p>Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.</p> <p>Plantea hipótesis de la situación de comunicación.</p>
Bibliografía	<p>Cómo leer y escribir en la universidad. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) Centro de Información. Aguirre, Mauricio; Maldonado, Claudia; Peña, Cinthia; y Rider, Carlos (comps.).</p> <p>CALVÁS, Juan Pablo. Periódico el Tiempo. Columna de opinión 15 de agosto de 2017</p> <p>Google: Noticias falsas tomadas como ciertas.</p> <p>Conectores lógicos. Tomado de: . Agosto de 2017.</p>

### Sesión 1

#### Momento 1

#### Materiales:

Copias de noticias falsas difundidas recientemente por redes sociales, separadas por párrafos a modo de rompecabezas.

#### Desarrollo:

Divida al grupo en equipos de máximo 4 estudiantes; y entregue a cada grupo uno de los rompecabezas con las noticias falsas. Pídeles que organicen los párrafos de modo que quede un solo texto con sentido completo. Una vez hayan finalizado, deberán

analizar las consecuencias de la difusión de noticias como esa, a la luz de las siguientes preguntas:

¿Creen que esa información sea cierta? Sí, no; ¿por qué?  
¿Qué implicaciones tiene la difusión de esa información en los medios de comunicación?

Para terminar, de la palabra a cada equipo para que lean la noticia y compartan sus respuestas, dé espacio para que otros compañeros profundicen en los efectos que producen la difusión de cada una de las noticias.

Cuando todos los equipos hayan socializado la noticia; exponga de manera general la propuesta de intervención que afianzará la comprensión en los procesos de causa y efecto; y, teniendo esto en cuenta cada estudiante deberá proponer un objetivo para dicha sesión. Escriba tres de ellos como ejemplo en la diapositiva dispuesta para ello (Anexo 2.1). Posteriormente, lea a los estudiantes los objetivos propuestos por esta secuencia.

## Sesión 1

### Momento 2

#### Materiales:

Copia del texto de opinión.

#### Desarrollo:

Proyecte en pantalla el título del artículo a trabajar y promueva predicciones partiendo de este y de preguntas orientadoras, de manera que ellos vayan descubriendo el tema central; puede apoyarse de algunos paratextos (conjunto de enunciados que acompañan el texto principal de una obra) que no devalen completamente la información.

Entregue a cada estudiante el texto a trabajar, pida una lectura silenciosa y consciente donde apliquen los conocimientos de comprensión estudiados en las secuencias anteriores (Identificar las palabras desconocidas y contextualizarlas para comprender el sentido de la oración y descubrir la postura del autor partiendo de la familia de palabras) y luego que subrayen las ideas principales de cada párrafo.

Una vez tengan claras las ideas principales por párrafos, cada estudiante deberá seleccionar un solo párrafo donde se encuentre la idea principal de todo el texto y justificar por escrito la razón de su elección.

Organice el salón en mesa redonda y realice la socialización de los hallazgos de los estudiantes. En el siguiente orden:

Indague sobre el significado de algunas palabras de difícil comprensión.

Pregunte por las ideas principales de cada párrafo, y trate de puntualizar acerca de la importancia de esa idea dentro del texto en general.

Concluya la idea principal de todo el texto argumentando el porqué.

## Sesión 2

### Momento 3

#### Materiales:

Cuadro de conectores lógicos.

#### Desarrollo:

Inicie la sesión aclarando las dudas sobre la función de los conectores lógicos e invite a los estudiantes a participar haciendo uso de los diferentes conectores en algunas oraciones.

Luego, realice la lectura en voz alta del texto de opinión seleccionado.

Pida a los estudiantes que transcriban las ideas principales que señalaron en cada párrafo en la sesión, para que las unan usando conectores lógicos dando como resultado un resumen del texto.

### Sesión 3

#### Momento 4

#### Materiales:

Cuestionario de comprensión lectora.

#### Desarrollo:

Entregue a cada estudiante una copia con el cuestionario a desarrollar; pida que seleccione la respuesta correcta y que justifiquen en los espacios las razones para descartar las opciones incorrectas.

### Sesión 3

#### Momento 5

Intercambie las hojas entre compañeros y realicen la revisión grupal de las preguntas; aclare las razones de descarte y por último presente la respuesta correcta. Cada estudiante califica las respuestas de sus compañeros, una vez realizada la retroalimentación, finalice la sesión preguntándoles ¿Qué aportaron sus compañeros a su proceso de aprendizaje?

### **Anexo C. Textos de Opinión.**

Los textos de opinión fueron buscados en las publicaciones recientes para primer semestre del año 2016, en algunas de las revistas o diarios reconocidos de nuestro país, la búsqueda se hizo de manera virtual. La caracterización sobre la búsqueda se acordó en un encuentro con la asesora acompañante del proceso, quedando que sería mejor la elección de textos cercanos a los gustos e intereses de los estudiantes de grado décimo, y así se hizo, tratando de buscar temas relacionados con: deportes, farándula, modas y religión.

#### **No más humillaciones para James Rodríguez en el Real Madrid.**

Abril 09, 2017 - 12:44 p.m. Por César Polanía, editor de El País



El jugador colombiano marcó nuevamente con la camiseta del Real Madrid.EFE / El País

La novela de James Rodríguez con el Real Madrid tiene que llegar a su final a mitad de año, cuando termine la temporada en Europa. No hay que darle un capítulo más a esta historia y ese final no debe ser otro que la partida del colombiano.

James no es el mejor jugador del mundo, pero es una estrella. Y a las estrellas se cuidan. Se valoran. Se respetan. Algo que en el Madrid solo supo entender y aplicar



Ancelotti. Mientras el italiano dirigió a los 'merengues', James brilló en todo su esplendor. Pero para Benítez y Zidane, el cucuteño ha sido uno más de la plantilla.

La escena más reciente de esta novela ocurrió el miércoles. Zidane les dio un chance a los suplentes para enfrentar al Leganés por la Liga.

James fue inicialista, marcó un gol, puso otro y era figura hasta el minuto 72, cuando Zidane lo relevó. El colombiano abandonó con cara dura la cancha (en España dicen que mascullaba "la concha de tu madre" mientras salía), pasó por el lado del técnico sin saludarlo y al llegar al banco golpeó con un puño el asiento.

A James, bajo la óptica de Zidane, no le alcanza ni para jugar 90 minutos contra el Leganés. ¡El Leganés!, casilla 17 en la tabla. Cuando el equipo abandonó el estadio, James pasó por la zona mixta cabizbajo y no se detuvo para hablar con la prensa, como suele hacerlo.

Minutos antes, Zidane había dado en rueda de prensa la peor explicación de un técnico para justificar un relevo: "A los jugadores ofensivos son los primeros que tienes que sacar, porque trabajan mucho". Claro. Seguro. A James le deben pesar toneladas en su cuerpo una Liga que no juega.

En el modelo Ancelotti, James hizo línea en el mediocampo con Luka Modric y Toni Kroos. Arriba era inamovible la BBC. El italiano supo potenciar al artillero del Mundial de Brasil, al punto que jugó un total de 46 partidos (3619 minutos), en los que marcó 17 goles y asistió la misma cantidad de veces a sus compañeros para anotar. Fue elegido el mejor volante de la Liga.

En el modelo Zidane, James es suplente del suplente del suplente. De los 49 partidos que ha dirigido el francés en la Liga (y mejor ni hablemos de la Champions), James solo ha jugado seis completos. Y pese a ello, ha marcado cinco goles y de sus pies han partido 12 asistencias (el jugador con más pases-gol del equipo). ¿Entonces? James no vive en el banco por su bajo nivel —como dicen equivocadamente algunos

periodistas—, porque el colombiano ha sabido aprovechar las pocas chances que tiene. James vive en el banco porque a Zidane —y solo el técnico sabe la razón— sencillamente no le sirve. Este sábado tampoco lo tuvo en cuenta frente al Atlético de Madrid.

Que termine ya la novela, porque se volvió cansona, repetitiva y dañina para el jugador. Capítulo uno: James no juega. Capítulo dos: Zidane dice que no tiene nada contra él y que es importante para el equipo.

Capítulo tres: James dice o hace cosas que insinúan su aburrimiento y su partida. Capítulo cuatro: Zidane dice que quiere que el colombiano se quede. Capítulo cinco: la prensa especula y pone a James en el Chelsea, el Liverpool, el Inter, la Juventus y hasta en la China. Y vuelve y arranca una nueva temporada, cual serie de Netflix, con la misma historia.

Basta ya. James tiene 25 años y mucho fútbol por exhibir. El Real Madrid no es el único club grande del mundo. Muchos otros de Europa también tienen el perfume de los mejores y pagan bien. Y, sobre todo, valoran y respetan a una estrella de la talla del colombiano.



**“Dime cómo vistes y te diré quién eres”**

COLUMNISTA el colombiano. 16 de abril de 2017.

Es un principio básico de las relaciones sociales que nuestra apariencia influye decisivamente, tanto en nuestra conducta como en la impresión que damos a los demás, y por ende, en su actitud hacia nosotros. Esto significa que la forma como vestimos es nuestra carta de presentación ante la gente, pues dice mucho sobre quiénes somos.

Hoy con frecuencia las vestimentas de las adolescentes son tan atrevidas que están viéndose como jóvenes “fáciles” de seducir, aun cuando no lo son. Parece que la moda juvenil ahora se guía por el exhibicionismo que promueven algunos anuncios publicitarios al presentar a niñas en poses seductoras para atraer el interés del público. Así, los pantalones descaderados que apenas les cubren el pubis, el torso desnudo con



los pantis “seda dental” a la vista, los “tops” de telas traslúcidas y escotes atrevidos hacen que algunas niñas se vean vulgares o provocativas.

No es de sorprender que la cultura consumista use y explote a la mujer para promover sus negocios y que aproveche la necesidad de las niñas de liberarse de los tabúes sexuales

para animarlas a exhibirse. Pero sí sorprende que los padres permitamos que ellas se vistan en forma atrevida. Valdría la pena preguntarnos ¿qué dicen sus vestimentas sobre ellas?

Es urgente evitar que los deseos de popularidad de las niñas las lleven a que se expongan como objetos sexuales porque así serán tratadas. Vestidas en forma atrevida serán más “seductoras”, pero no más bellas ni mejores personas.

Como padres tenemos que defender a nuestras hijas contra la manipulación de las industrias que se lucran explotándolas y contra la moda que expone su intimidad y las predispone a ser abusadas. Ayudémosles a liberarse de la presión para que muestren más de lo debido a base de conquistar la plenitud de sus derechos y el reconocimiento de que son mucho más que un cuerpo. Es urgente que les hagamos ver a las hijas que sus cualidades físicas no deben ser un objeto para lograr más conquistas sino, ante

todo, ser un testimonio de sus dones naturales, así como de la bondad de su corazón y de su abundante belleza interior.



### **No creer en las redes sociales**

La vida de Gianluca Vacchi resultó ser una mentira que muchos estuvimos dispuestos a creer.

|

Por: , 15 de agosto 2017 , 12:00 a.m. Periódico el Tiempo

¿También ha sentido que en Facebook o Instagram todos son más felices que usted?  
 ¿Ha quedado, como yo, sorprendido de que algunos amigos suyos parece que pasan su vida en vacaciones o viviendo en un idílico mundo de almuerzos, cenas y reuniones en los que todos los presentes tienen siempre una sonrisa de oreja a oreja? ¿Ha dejado de seguir a algún amigo en sus redes sociales solo para no volver a sentir ese agobio que genera el saber que su vida no es tan perfecta como la de los demás?

Si ha respondido positivamente a una o varias de las preguntas anteriores, le doy la bienvenida al club del síndrome Ariadna Gutiérrez. Un nuevo malestar que surge cuando se termina siendo víctima de las redes sociales y de aquellos espejismos que se vislumbran minuto a minuto a través de las pantallas de los celulares y de los computadores. Lamentablemente, ese síndrome va cogiendo más fuerza, pues a cada segundo son más los que deciden ver el mundo a través de esa angosta mirilla, que solo ofrece visiones parciales o, a veces, falsas de la realidad.

La desgracia financiera que padece el ahora 'novio' o 'enamorado' de la ex señorita Colombia, Gianluca Vacchi, es el mejor ejemplo de la manera en que las redes sociales se convirtieron en un gran espacio para compartir nuestra vida, pero también para hacer creer algo que no somos y que, tal vez, estamos lejos de ser.

En el caso de Vacchi, a quien hasta hace una semana los medios llamaban “el multimillonario italiano que baila y sorprende por su cuerpo”, la verdadera sorpresa llegó con el embargo de sus bienes por parte de los bancos, hecho que dejó en evidencia la gran farsa que tenía montada en su Instagram subiendo fotos y videos de una vida de ensueño que en realidad le proveían sus amigos (esos sí multimillonarios) y sus tarjetas de crédito (con sus multideudas). Vacchi, como muchas de las cosas que vemos en las redes sociales, resultó ser una mentira que muchos estuvimos dispuestos a creer.

No en vano, en la génesis misma de Instagram estaba el concepto de tomar fotos a las que les podían añadir unos filtros que daban la impresión de que las imágenes eran tomadas por un profesional. Desde entonces, todo el mundo cree ser el nuevo Henri Cartier-Bresson o la heredera de Annie Leibowitz. ¡Pero no! Un filtro digital no lo hace a usted mejor fotógrafo, ni le convierte en un artista en un dos por tres.

Pero ese es apenas el primero de los engaños de las redes. Luego vienen las sonrisas forzadas, los videos de bailes, los insoportables boomerangs, que, de manera infinita, como un rollo de película sin fin, nos dejan ver supuestas vidas felices y momentos perfectos que parecen reservados a los demás.

¿En qué nos cambió la vida el señor Vacchi? Nada. En cambio, todos los que decidieron seguir sus cuentas en las redes sí se la cambiaron convirtiéndolo en un perfecto vehículo del mercadeo de lo inútil. Tan inútil como sus hoy vacías cuentas bancarias.

Y este es el caso que debe servirnos de ejemplo: si Vacchi logró hacernos creer tales cosas de su vida, ¿qué no podrán hacer con nosotros los políticos, expertos en medias verdades?

Antes decíamos que el papel todo lo podía. Ahora debemos actualizar el viejo refrán y decir que las redes todo lo pueden con el riesgo que esto implica. De ahí que tenga sentido unirnos al llamado que Camila Zuluaga hace para decir que en las redes

#NoComoCuento. Vacchi es un personaje inocuo, pero qué filtro nos pondrán los políticos en sus redes para hacernos creer que son mejores que nosotros.

### **Anexo D. Diarios de Campo.**

Los diarios de campo no son instrumentos propios, ellos pertenecen a las Instituciones Educativas, por lo tanto, su diseño y estructura ya está dado. El diario de campo se usó para consignar en él todo lo relevante durante la aplicación de las secuencias didácticas, solo fue usado en la IELN (Institución Educativa Las Nieves), porque allí fue donde se aplicó todo el proceso con cada uno de los estudiantes. La información recolectada ahí le sirvió a la investigación para hallar parte de los resultados cualitativos de la investigación.

#### **Actividad: Pre-test**

Semana 5

Fecha: miércoles, 24 de mayo 2017.

Hora: 2:10

Anotaciones a la clase:

Se inicia después del descanso sin novedad

A las 3:00 de la tarde se hace la entrega del vaso de leche

Descripción del momento.

Se inicia la clase indicando la ruta de trabajo para el día, dónde, además de hacer la retroalimentación a los textos descriptivos producto de la secuencia PTA, se llevaría a cabo la aplicación de un test de comprensión lectora. Se les aclara a los estudiantes que se harán unas rutas de trabajo que corresponden con el trabajo de grado de la docente para la maestría y que estará enfocado en el desarrollo de competencias de lectura.

Se les pide a los estudiantes una distribución en filas en el salón, dejando una silla de diferencia para la aplicación del pre-test. Se hacen algunas aclaraciones sobre la prueba: es para evaluar la capacidad inferencial, se les explica que es la inferencia y qué es lo que se espera de ellos en la prueba.

Como indicaciones, se les pide no girar la hoja hasta que todos la tengan en sus manos para medir el tiempo de aplicación de la prueba, sin embargo, Brayan Gómez gira la hoja antes de tiempo y sus compañeros reclaman por la “trampa” a lo que él responde que no se enteró de la indicación. Actitud bastante común en el grupo, ya que, a pesar de que es usual una actitud silenciosa en clase esto no corresponde a que estén prestando atención necesariamente.

Se les pide que no hagan preguntas sobre la prueba, sino que, sigan las instrucciones allí presentes y que respondan con mucha consciencia descartando opciones por razonamiento no por suerte o parecer.

El primero en terminar la prueba fue Sebastián Grajales en 7’39” la última es Melisa en 13’; se les pide intercambiar las hojas entre ellos para hacer la corrección de cada una de las preguntas:

La docente hace la lectura en voz alta del primer texto y, a medida que lee les pide a los estudiantes que resuelvan dudas sobre lo que ocurre, vocabulario desconocido e intención comunicativa en algunas figuras literarias:

Se evidencia poca comprensión de la lectura en sus partes detalladas, ya que para las descripciones el autor utiliza nombres poco comunes para ellos y los confunde haciéndolos pensar que no existen y que pertenecen a la imaginación del autor. Cristian sugiere que se haga la búsqueda de la imagen de la “onza” en el pc, así que se aprovecha y vemos las imágenes de cada uno de los animales descritos para compararlos con la idea del autor.



Con la primera pregunta de este test, se discute en el grupo sobre la expresión que utiliza la palabra diezmada, los estudiantes manifiestan relacionarla con el diezmo de la iglesia, pero que cómo los animales estaban encerrados suponían que la respuesta era la extinción. Solo 3 estudiantes seleccionan respuestas incorrectas; quienes escogieron la a) indican que creían que los estaban vendiendo porque estaban en jaulas, aduciendo a que si están en jaulas es para la venta, pero dejando por fuera la conclusión que el manejo de la fauna la lleva paulatinamente a su extinción. Julio, al ser estudiante nuevo, aun no quiere hacer intervenciones así que con timidez indica que no sabe porque seleccionó su opción (la fauna está siendo cuidada), su respuesta demuestra poca comprensión del texto, ya que las descripciones no apuntan a esta inferencia.

Se continúa con el segundo punto, donde se debe comparar los elementos de la lectura, nuevamente, solo tres estudiantes no lograron la respuesta, siendo Héctor Julio reincidente y dos estudiantes nuevos. En el caso de Bryan G, la respuesta seleccionada es absurda ya que se habla del Amazonas y su respuesta apunta a un zoológico, cuando se le pide justificar manifiesta que pensar en jaulas lo hizo remitirse al zoológico y por esto se inclinó a esta respuesta, pero se ríe cuando los compañeros le señalan su error. Bryan Zapata, insiste en que él creía que ninguno de esos animales existía y por eso pensó que era imaginación del autor.

Continuando con el tercer punto, se recuerda a los estudiantes sobre las corrientes literarias “realistas y naturalistas”; y se aclara que este punto va dirigido a verificar este conocimiento conceptual. La mayor parte del grupo tiene la tendencia a dar la respuesta correcta, mas no todos lo hicieron por la razón correcta; puesto que infirieron por los comentarios de la lectura no porque recordaran las características de la corriente.

Se da continuidad a la prueba, haciendo la lectura de la primera historietta, la respuesta del grupo fue muy dispersa, ya que pocos escogieron la respuesta correcta, además, los estudiantes que seleccionaron las respuestas erradas, no tenían razones de peso

para justificar, esto se debe a un problema de interpretación e inmadurez cognitiva, donde aducen que las tres opciones podrían ser correctas sin discriminar el grado de cumplimiento de la premisa.

Caso contrario con la pregunta 5, en la que solo un estudiante falló en la respuesta; esta pregunta hacía referencia a un conocimiento previo sobre las ovejas y el sueño y Héctor manifiesta que no sabía de esta relación; lo cual parece extraño para estudiantes de grado 10° y como docente creo que más bien no leyó y respondió al azar.

Continuando con la pregunta 6, se observa que en las preguntas cuando las opciones son correctas y deben descartar por cierto grado de error hay mayor dificultad; suelen equivocarse en la selección y les cuesta reconocer el error de las mismas.

Los estudiantes manifiestan con la respuesta en la pregunta 7 que en las imágenes es más complicado dar con la respuesta correcta, ya que deben analizar todos los elementos que esta sugiere y que por esto se tornan más parecidas las respuestas.

Con el último grupo de preguntas los estudiantes hacen intervenciones más acertadas y de hecho la tendencia en las preguntas apunta a una mayoría con respuestas buenas.

Es necesario reforzar principalmente la evaluación de las estrategias implícitas del contenido de los textos, profundizar en la intencionalidad del autor y en la relación de lo que se lee con otros eventos que deben ser de conocimiento para ellos.

De igual forma, se hace evidente la falta de contexto de algunos estudiantes para dar respuesta a las preguntas.

Semana 6

### **Actividad: Secuencia 1 “Cuestión de perspectiva”**

No Total de intervenciones: 3

Fecha: miércoles 31 de mayo 2017.

Hora: 2:10

Anotaciones a la clase:

Se inicia después del descanso sin novedad

A las 3:00 de la tarde se hace la entrega del vaso de leche

Descripción del momento.

Se les indica a los estudiantes la ruta de trabajo propuesta en la secuencia, aclarando que tendremos 3 momentos de pre-lectura, lectura y un último momento de evaluación.

Se ambienta el primer momento a modo de sala de redacción y se hace entrega de los materiales, con esto el grupo se muestra a la expectativa del trabajo y esperan las indicaciones. Una vez se aclara que la actividad es escribir el titular, algunos de los estudiantes manifiestan no saber que está ocurriendo sobre el tema propuesto “James Rodríguez y el Real Madrid”. Frente a esta inquietud, se inicia en el grupo un conversatorio donde algunos estudiantes toman la vocería y explican a sus compañeros las situaciones por las que pasa el jugador colombiano y gracias a esto empiezan a aparecer ciertas posturas en el tema, aunque la mayoría de estas están sesgadas con la misma opinión. Cuando se les pide escribir en su papel el titular para la noticia los hombres planean y discuten, mientras que, algunas mujeres prefieren verificar con ayuda de sus compañeros si su idea si es acertada. Esto porque los consideran un buen referente sobre el tema propuesto en la clase. En primer momento los hombres se encuentran a la expectativa con el texto y hacen comentarios como: “¡Qué buen texto profe! James está perdiendo el año en ese equipo. A James le tienen bronca” Las mujeres permanecen atentas intentando descifrar los comentarios de los compañeros, finalmente surgen comentarios como “Qué interesante saber de fútbol. ¿Profe donde encontramos textos como esté? Cada día se aprenden cosas interesantes sobre el fútbol. Como me le hacen el feo a ese papacito”. Cada estudiante sale al frente y hace

la exposición de su titular, en esta actividad se evidencia que el conocimiento del tema propicia un ambiente de discusión más nutrido ya que los compañeros se intervienen y hacen comentarios sobre el uso del lenguaje, porque la intención de hallar diferentes opiniones al respecto no fue posible, el grupo estaba sesgado en creer que James merece más protagonismo en el club contratado.

Los estudiantes se proponen como objetivos para la sesión aprender a diferenciar entre opiniones y argumentos y; ampliar su capacidad de análisis.

Con esto se da inicio a la entrega del artículo a los estudiantes.

Antes de iniciar la lectura se hace la verificación de los paratextos: los estudiantes identifican fácilmente que se trata de una noticia y que esta podría encontrarse en periódicos o revistas, indican que se llega a esta conclusión por la imagen y el título. Se sostiene la conversación con el grupo respecto a la distribución y tejido global del texto, en este momento participa una parte del grupo, el resto de los estudiantes está atento a las respuestas y afirman con la intención de aprobar los comentarios de sus compañeros; pero hay estudiantes más relegados que ni se molestan en verificar en el texto la información que se solicita.

Posteriormente en el momento de la lectura grupal, se les dificulta seguir el ritmo, la docente lee y ellos siguen la lectura mental diferente de lo planeado. Se continúa con la siguiente actividad pidiéndoles inicialmente la ubicación del lenguaje desconocido. En el texto se había señalado con anterioridad las palabras que las docentes suponían eran desconocidas para ellos; el grupo manifiesta conocer las palabras y comprender la oración haciendo uso de ellas, pero se presentan dificultades a la hora de pedirles que las reemplacen por palabras sin afectar el sentido; en este momento el grupo en general pidió ayuda de la docente para tratar de concretar sus ideas.

Para el siguiente momento se distribuye el salón en parejas y se les pide ubicar la idea principal de cada párrafo, además de justificar su selección.

El diseño de clases en equipos siempre toma tiempo, es necesario llamar la atención para que logren concentrarse e inicien las actividades, ya que conversan y charlan demasiado.

Se termina la primera sesión, con dificultad se logra iniciar este momento, queda pendiente para la próxima clase.

Fecha: viernes 2 de junio de 2017.

Hora: 4:10

En estas clases el grupo tiende a dispersarse por el agotamiento de la semana.

Se inicia la clase haciendo un resumen de lo sucedido en la clase anterior, esto con el fin de recordar la ruta a los estudiantes y además, de poner al día a los que no estuvieron presentes.

Se les pide que se organicen de nuevo en las parejas de trabajo; como hoy faltaron algunos estudiantes, se reorganizan e inician de nuevo con otra lectura del texto para la clasificación de las ideas principales.

El grupo en sí trabaja con la actividad, pero también hay momentos de mucha dispersión, lo que hace necesario llamar la atención para que se concentren; además, de la inseguridad de los estudiantes para resolverse a marcar una idea como principal.

Una vez finalizada la actividad en parejas se pasa a realizar la socialización de las ideas principales. En esta actividad ya los estudiantes se sienten cómodos con el tema, puesto que se han leído mínimo 3 veces el texto y tienen suficiente información para debatirlo. En la mayoría de las parejas se resuelve con la idea principal correcta, además de que en la sustentación se analizan los casos donde no se coincide y se llegan a acuerdos entre el grupo, lo que hace que la discusión sea amplia y con buenos argumentos.

Con este avance, se les pide a los estudiantes responder a las preguntas sobre el texto leído; en este caso, la totalidad del grupo da respuestas correctas y en los términos esperados. Con la excepción de Héctor Julio (estudiante con diagnóstico) quién aún en su escritura demuestra serias dificultades relacionadas a la dislexia, además de uso de palabras incoherentes en el contexto.

A continuación, se lleva a cabo el momento del test programado sobre esta lectura, éste estaba diseñado con 5 preguntas de carácter literal y 5 de carácter inferencial. En esta primera sesión se resuelven las primeras 5, ya que el tiempo no alcanza.

Cada estudiante debía escribir la opción que respondía a la pregunta y después de cada una de ellas se hacía la retroalimentación, esto con la intención de enseñarles los métodos de descarte de opciones dadas las observaciones en la aplicación del pre-test. El grupo participa con sus dudas, aunque también es evidente que Héctor Julio esperaba a que todos terminaran para escoger su opción. Edwin Silva toma la vocería en la mayoría de las preguntas acertando en las preguntas; es muy eficiente ir solucionando las preguntas a medida que ellos las responden, pero no denota ningún mejoramiento en las otras respuestas.

Semana 7

Actividad: Secuencia 1 “Cuestión de perspectiva”

No Total de intervenciones: 3

Fecha: miércoles 7 de junio de 2017.

Hora: 2:10

Anotaciones a la clase:

A las 3:00 de la tarde se hace la entrega del vaso de leche

Descripción del momento.

Se concluye la secuencia didáctica con la evaluación de la lectura inferencial y la retroalimentación de las técnicas de lectura y descarte de respuestas. Los estudiantes manifiestan que sienten que comprenden mejor el texto, pero los resultados de acuerdo a las preguntas si bien son buenos, no cumplen con la expectativa, teniendo en cuenta que se le dedicó bastante tiempo a la lectura y análisis del mismo.

Es importante destacar que las primeras cinco preguntas obedecen a una lectura de carácter literal, y en esta primera parte de la prueba se puede observar que todos los estudiantes tuvieron prácticamente todas las respuestas correctas.

La interrupción del test pudo afectar los desempeños, ya que la segunda parte se aplicó una semana después de su inicio, además, que la secuencia se extendió.

Los estudiantes manifiestan que al trabajar un texto de fútbol los motivó puesto que pudieron ayudar a los compañeros y, que es un tema del que saben; por su parte quienes indicaron no saber nada de fútbol, indicaron que fue buena la actividad porque con el trabajo comprendieron lo que sucedía y trataba de retratar el escritor del artículo.

Además, también se afectó principalmente, aquellos estudiantes que faltaron a cualquiera de las 3 últimas clases puesto que, desarrollaron los procesos de manera incompleta y les costó adaptarse a la dinámica de trabajo.

Semana: 11

**Actividad: La moda no incomoda**

No Total de intervenciones:

Fecha: viernes, 28 de Julio de 2017.

Hora: 4:10 a 6:00

Anotaciones a la clase:

No se inician las secuencias en la semana pasada porque se unieron los grados 10°s

Descripción del momento.

Se inicia la secuencia tratando de dar orden al grupo, por la participación en los torneos intercalases de voleibol llegan tarde 10 estudiantes (es más de la mitad del grupo).

Se les indica a los estudiantes que no es excusa para llegar tarde, así que deben apresurarse en comer y estar dispuestos para la clase.

El grupo en general se ve disperso, hay comentarios del partido mientras se arreglan.

Se les aclara la ruta de la secuencia que se inicia, indicándoles que se trabajará con un texto que genera controversias y se requiere de su capacidad argumentativa.

Se les pide que tomen nota del apareamiento y que lo resuelvan en hojas.

El grupo resuelve el apareamiento relacionando cada título con entradilla, la resolución es correcta en el 100% de los casos, los estudiantes manifiestan que descartaron por palabras comunes, ya que si se habla de maestros era obvio que la entradilla tuviera que ver con educación, y así con los otros casos. Se les indica que esa relación obvia entre las palabras se llama “familia de palabras” y es que estas se usan con la intención de se les evitar redundancias y poder desarrollar ampliamente los textos.

Se les recuerda que el texto que se está trabajando es de opinión, así que pueden generarse diferentes opiniones y no coincidir con el punto de vista del autor, así que deben argumentar, se les pide que se propongan los objetivos que desean cumplir para la clase.

Los estudiantes aducen que desean comprender la posición de la autora en la primera lectura y además, generar sus propios argumentos respecto al tema.

Se da continuidad a la actividad, dando las instrucciones para la segunda parte donde debían concentrar su atención en leer las palabras subrayadas y tratar de clasificarlas por sus colores en dos minutos. Ante esta indicación los estudiantes se estresan e indican que es muy poco tiempo cuando ven la longitud del texto proyectado, así que se



retira la proyección y se aclara nuevamente que solo deben leer las palabras resaltadas además de que es tratar de encontrar una categoría para nombrar todas las que estén en el mismo color, una parte del grupo sigue mascullando, pero al poco tiempo se concentran en la actividad central.

El grupo logra estar concentrado en las actividades y una vez finalizaron se hicieron preguntas referidas al texto, buscando determinar el nivel de comprensión usando solo las palabras principales. El grupo coincide en el tema del artículo de opinión y la posición “conservadora” de la autora, pero, las respuestas se dividen cuando se pregunta cuál serían los subtemas que se desprenden del principal.

Se finaliza la sesión 10 minutos antes, ya que a esta hora muchos grupos empiezan a hacer el aseo y el ruido en los pasillos no permite la discusión grupal.

Semana: 12

Actividad: La moda no incomoda

No Total de intervenciones: 3

Fecha: miércoles, 28 de Julio de 2017.

Hora: 10:00 am

Anotaciones a la clase:

En esta segunda sesión se cita el grupo a las 10:00a.m trabajan 4 horas seguidas pagando el tiempo por adelantado ya que la docente tiene clase el viernes.

Desarrollo de la actividad

A pesar de que el grupo se cita a las 10:00 a.m se inicia la clase un poco antes de las 11:00; ya que no había salón disponible.

Se retoma la clase con la parte del grupo que está presente (faltaron 4 estudiantes a la sesión) se les pide que recuerden las actividades llevadas a cabo el viernes; Angie toma la palabra y describe los momentos de la clase del viernes.

Se proyecta de nuevo el texto y se cuestiona sobre las palabras y la clasificación de acuerdo a los colores, en esta ocasión manifiestan que el texto tiene una posición contundente y es resaltar que la forma como se visten las personas habla mucho, pero que en este caso se critica principalmente es como visten las mujeres y niñas. Se les pregunta sobre sus opiniones al respecto y el grupo masculino comparte su opinión con la autora, mientras que las mujeres indican que depende mucho de la persona, el momento y el lugar.

Se hace entrega a cada estudiante del texto en físico, se les pide que en primer lugar observen los paratextos disponibles.

Cuando se les pregunta con qué relacionan el título, la mayoría hacen alusión al refrán, pero se da la situación de 3 estudiantes que no reconocen la referencia; como docente me sorprende que aún haya estudiantes que no identifican o no transfieren conocimientos simples del contexto o de temas anteriores.

Se da el espacio para que cada estudiante por párrafo seleccione la palabra clave; y justifique su elección. Los estudiantes dudan de la instrucción y preguntan si es posible seleccionar una frase completa; se les dan algunos ejemplos de palabra clave para el primer párrafo y se les pide que continúen con los demás.

Una vez terminaron la actividad se reunieron en equipos de 4; entre ellos debían ponerse de acuerdo de las seleccionadas entre ellos cuál es la más acertada; para esto debían justificar su elección y tratar de persuadir a sus compañeros. Los grupos se ven participativos, en ellos siempre se establece un líder que indica quien debe hablar, aunque también se notan algunos estudiantes que simplemente ceden a que no quede su palabra.

La mayoría de los grupos tienen tendencia a seleccionar los adjetivos, ya que son fuertes y son los que tienen la carga emocional de lo que desea expresar la autora.

Por último, se hace entrega del test relacionado a la lectura; se les indica que además de seleccionar la respuesta correcta deberán indicar porque descartaron la otra en los espacios correspondientes para ellos. Se les recuerdan las estrategias de descarte practicadas en la clase anterior, y se les pide que las apliquen para esta prueba.

Se termina la sesión, y la docente califica los test, ya que el tiempo no fue suficiente en clase para hacer la retroalimentación entre ellos.

### Resultados

La mayoría de los estudiantes responden la prueba rápido y de manera correcta, casi todas las preguntas se encontraban en un orden muy literal.

Nayely, a pesar de sus grandes esfuerzos no concreta ideas ni de manera oral ni escrita; además, es constante su inasistencia e incumplimiento con las asignaciones de clase.

Albert y Kevin Diaz tienen un trabajo con tendencia por debajo de las competencias;

Durante la aplicación se empiezan a hacer evidentes las ausencias constantes de algunos estudiantes, en este caso, se suma la dificultad de tener que citar el grupo en la mañana a reponer el tiempo.

Tercer periodo

Semana: 1

### **Actividad: No creer en las redes sociales**

No Total de intervenciones:

Fecha: miércoles 18 de octubre de 2017.

Hora: 2:00 m

Anotaciones a la clase:

El grupo viene con constante desmotivación ante las advertencias de rectoría con respecto a la solución de su año escolar. En vez de ser un factor de mejora, se siente en el grupo poca intención de trabajo.

Desarrollo de la actividad

El día viernes se da inicio a la secuencia No 3 de la maestría referida a la comprensión por causa y efecto.

El grupo inicia con el análisis de algunas noticias falsas, en primer lugar, acomodando la historia por oraciones. Para este primer momento se organiza el grupo en equipos y se les pide organizar el texto correspondiente que se les entregó separado por oraciones; una vez lograron organizarlo y tener un texto con sentido, se les pidió que analizaran la información que tenían allí. Ellos no sabían que era una noticia falsa, así que se les pidió que respondieran sobre:

¿Qué tan útil es la información que aparece allí?

¿La noticia usa fuentes reales para afirmar lo que informa?

¿Es la información que se expresa allí cierta?

¿Cuáles serían las consecuencias si esa información resultara ser cierta?

En primer lugar, se debe resaltar que la totalidad del grupo creyó que la información de las noticias era cierta, a pesar de que no encontraron ninguna relación e importancia en las fuentes que estas suministraron. Además, de creerlas ciertas, se invirtió mucho tiempo en la socialización ya que los estudiantes tienden a contar experiencias relacionadas al tema pero que no aporta en profundidad; se trata de canalizar la información, para lograr concluir de manera grupal que además de ser información

falsa, cada una desencadenaría relaciones de causa y efecto sobre lo dicho. Se les indica que, cada vez que nos aproximamos a un texto, toda información inicial tendrá repercusiones en lo que suceda al final.

Posteriormente, se inicia el trabajo con los para textos, en esta actividad se esperaba que, los estudiantes teniendo como referentes las imágenes, entradillas, y parte del título logran develar la información o tema principal del artículo de opinión. Sin embargo, para los estudiantes la información no fue suficiente y si bien se aproximaron a una idea, no lograron concretar ni con el tema, ni con los personajes implicados en este.

Se les hace entrega del texto y se les pide hacer las actividades de forma individual.

Primero deben llevar a cabo la lectura del texto de manera global, para después hacer una lectura más consiente en búsqueda de las ideas principales de cada párrafo. Es evidente que el grupo presenta mejor resultado cuando se les acompaña en la lectura, pero en esta actividad los resultados son flojos y hechos de mala gana. También, puede estar influyendo en el grupo la idea de perder el año por no haber realizado los refuerzos en las fechas correspondientes. Además, que, también se demuestra que ellos desarrollan las actividades como se debe por la vigilancia, más no porque tengan la cultura de hacer bien las cosas.

La clase finaliza con esta actividad, no se logra socializar completamente.

Fecha: viernes 20 de octubre de 2017

Hora: 4:00 pm

Anotaciones a la clase:

No se puede desarrollar la clase ya que unen los grupos 10°s por capacitación de un docente. Así que se diseña actividad para unificar los grupos.

Desarrollo de la actividad

Pendiente

Fecha: miércoles 25 de octubre de 2017.

Hora: 2:00 pm

Anotaciones a la clase:

Sólo se da una hora de clase ya que hay dirección de grupo por la semana de la convivencia.

Desarrollo de la actividad

Se les pide releer el texto, ya que como se inició la secuencia hace 1 semana es probable que no tengan claras las ideas, así que, deben preparar la socialización del tema (leer y justificar por qué lo que señalaron es una idea principal)

Cuando se inicia la socialización se había notado un interés del grupo no solo por leer, también por conocer qué es en lo que se puede creer o no de las redes, también en participar de manera activa y hacerlo de manera adecuada, esto porque, lo hacen en orden, procuran utilizar un lenguaje adecuado para expresar sus ideas y la mayoría se esforzó por hacer críticas constructivas y hacerse una evaluación frente al uso de las redes sociales y las mentiras que allí se tejen. Si bien, no todos lograron identificar la idea principal del texto, si participaron e intervinieron tratando de justificar su elección. De igual forma, el grupo poco a poco va moldeándose en estas actividades y van logrando diferenciar las ideas principales de las secundarias.

Una vez finaliza la socialización, entre el grupo se decide cuáles serían el párrafo principal y el párrafo de conclusión.

Se llega a conclusiones con el grupo sobre la importancia de tener claro el hilo que conduce la escritura, ya que estas son las guías principales para quién lee y que,

identificando esta información se nos hará más fácil comprender la postura del autor y de igual forma, el texto.

Fecha: viernes 27 de octubre de 2017

Hora:

Anotaciones a la clase:

No hay clase por salida al parque de las aguas.

Desarrollo de la actividad

Se aplaza

Fecha: miércoles 1 de noviembre de 2017.

Hora: 2:00 pm.

Anotaciones a la clase:

Reunión de profesores

Desarrollo de la actividad

Fecha: viernes 3 de noviembre de 2017.

Hora: 4:00 pm

Anotaciones a la clase:

Ninguna

Desarrollo de la actividad

Se inicia el trabajo haciendo un repaso rápido sobre los marcadores textuales; se les indica que los conectores son parte fundamental del texto escrito ya que le da coherencia y fluidez a la lectura y al mismo tiempo, con estos se acentúa la intención de la comunicación.

Se les pide entonces, que completen algunas oraciones con los conectores trabajados; hay una parte del grupo se le facilita entender la intención del texto y logra usar el conector en el lugar adecuado, sin embargo, los estudiantes que tienden a participar menos, son los mismos que presentan más dificultades en escoger los conectores acertados a la situación comunicativa.

Una vez finalizada esta ejemplificación, se les da la indicación de la actividad correspondiente con la secuencia:

Se les pide que en parejas hagan la reescritura del texto de opinión trabajado anteriormente, escogiendo únicamente las ideas principales de cada párrafo y usando para dar continuidad algunos de los conectores anteriormente trabajados.

Al inicio los estudiantes manifiestan que la actividad está muy complicada, se les orienta nuevamente, pero estos se dispersan y no se ve que en realidad estén trabajando; así que, se interrumpe el proceso y se les guía con ejemplos del mismo artículo de opinión trabajado. Así, con el ejemplo, empiezan a fluir las ideas entre los estudiantes y logran concretar la actividad; en este caso, se nota que en ocasiones no sólo les queda difícil la comprensión de actividades cuando las leen, sino que, en algunos casos, también tienen problemas de comprensión ante las instrucciones oralizadas y dependen regularmente del ejemplo para poder llevar a cabo algunas tareas.

El grupo finaliza la actividad compartiendo sus textos completos, el resultado es muy bueno y hay mucha recepción por parte del grupo con la actividad, algunos hacen anotaciones sobre la línea de textos de los compañeros, pero son apuntes superficiales a la forma o uso de algunas palabras, que si bien no significan mucho desde la evaluación si demuestra que el grupo se escucha y está en búsqueda de corregirse.

Fecha: miércoles 8 de noviembre de 2017.

Hora: 2:00 pm



Anotaciones a la clase:

No hubo clase por salida al museo

Desarrollo de la actividad

Se aplaza

Fecha: viernes 10 de noviembre de 2017.

Hora: 4:00 pm

Anotaciones a la clase:

Desarrollo de la actividad

Se lleva a cabo el test correspondiente al texto “no creer en las redes sociales”

El grupo se dispone fácilmente para la actividad y ya no es necesario redundar en las estrategias de selección ya que las conocen, al igual, que con los espacios dispuestos presumen que deben escribir las razones de descarte o selección de las respuestas.

El grupo responde de manera ágil a las preguntas y, presentan pocas dudas durante la prueba, pero las que se manifiestan son referentes más a la pregunta como tal, que a las respuestas.

Se realiza posteriormente la socialización de las respuestas, la mayor parte del grupo logra los objetivos propuestos en esta e identifican las condiciones de causa y efecto de la información presentada en el texto.

Los estudiantes con los indicadores más bajos, son irónicamente los más participativos en las actividades de socialización; se les cuestiona acerca del porqué de los resultados y ellos manifiestan que en algunas de las preguntas dudaron y decidieron cambiar la

respuesta, y en otras porque buscando las razones de justificación se confundían ellos mismos al no confiar en el instinto.

**Actividad: Pos-test**

Fecha: miércoles 15 de noviembre de 2017.

Hora: 10:00 am

Anotaciones a la clase:

Se dan las 4 horas de clases seguidas por pago de horas de la maestría.

Se unen a las 12:00 los dos décimos por reunión con docente Maicol.

Descripción del momento.

Se les indica a los estudiantes que con esta actividad se da por finalizado el proceso de las secuencias correspondientes a la maestría; así que es de vital importancia para evaluar los aprendizajes adquiridos durante el tiempo de aplicación.

Se les informa que, en este caso no se aplica sobre un texto de opinión, sino sobre textos correspondientes a pruebas ICFES, pero que deben hacer la prueba a conciencia para lograr observar los objetivos.

Se les entrega el material de trabajo, y los estudiantes reclaman por el espacio de justificación; se les aclara que, en este caso, deben usar el conocimiento, pero no se evaluará el proceso de selección, ya que esta es prueba definitiva.

Se les recoge el material, y no se alcanza a realizar la socialización por procesos de autoevaluación de la institución y porque se unen los grupos.

**Actividad: Lectura de mi entorno**

Fecha: miércoles 22 de noviembre de 2017.

Hora: 2:00 pm

Lugar: Terraza de la I.E

En primer lugar, se lleva a cabo la finalización de las secuencias establecidas desde la maestría. Para esto, se hace uso de diferentes espacios con la intención de fortalecer el concepto de “texto” se les pide hacer una lectura de su entorno desde la terraza y a partir de esta realizar algunas inferencias propuestas.

Este día se presentan una serie de dificultades, puesto que se interrumpió en varias ocasiones la clase por la grabación de unas entrevistas para la premiación de la institución. Sin embargo, se desarrolló la actividad en su totalidad, aunque no con la calidad esperada, ya que hizo falta retomar los temas, redundar en eventos para facilitar el proceso de la grabación.

En el segundo bloque se hace la aplicación del postest con todo el grupo, ya que en la mañana habían faltado varios estudiantes, además se aprovecha para agradecerles por la disposición de su tiempo, pero también para recordarles que los aprendizajes son para todos los momentos, no sólo cuando los profesores les digan que los apliquen. Se aprovecha el tiempo restante para desarrollar actividades de mejoramiento con los chicos que están atrasados.

## Anexo E. Rejillas evaluativas por estudiante.

Las rejillas evaluativas fueron creadas por las docentes investigadoras y aprobadas por la institución que sirvió para resumir la información arrojada de cada uno de los tests presentados a los estudiantes inmersos en el proceso de ambas Instituciones Educativas. Al mismo tiempo que, facilitó la elaboración de gráficos para analizar cada componente evaluado.

### Grupo experimental

Tabulación de resultados en pretest, tests y postest Institución Educativa Jesús María Valle Jaramillo

Estudiante 1	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3				
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID
Responde	S	S	N	N	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
PUNTAJE	60										100										100					75				
PUNTAJE PROMEDIO	77																													
RESULTADO	B+																													

Estudiante 2	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3				
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID
Responde	S	N	S	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	N	S	N	S	S
	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1
PUNTAJE	70										80										60					63				
PUNTAJE PROMEDIO	58																													
RESULTADO	B																													

Estudiante 3	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3				
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID
Responde	S	S	S	S	S	N	N	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	N	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S
	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1
PUNTAJE	70										70										60					75				
PUNTAJE PROMEDIO	62																													
RESULTADO	B+																													

Estudiante 4	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3									
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14					
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID					
Responde	S	S	S	N	S	S	N	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S					
	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1					
PUNTAJE	70										80										100					50									
PUNTAJE PROMEDIO	70																																		
RESULTADO	B+																																		

Estudiante 5	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3									
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14					
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID					
Responde	N	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S					
	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1					
PUNTAJE	70										60										100					50									
PUNTAJE PROMEDIO	66																																		
RESULTADO	B+																																		

Estudiante 6	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3									
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14					
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID					
Responde	N	N	N	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	N	S	S	N	N	S	S	N	S	S	N					
	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0					
PUNTAJE	50										70										60					63									
PUNTAJE PROMEDIO	52																																		
RESULTADO	B																																		

Estudiante 7	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3									
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14					
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID					
Responde	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S					
	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1					
PUNTAJE	80										70										100					63									
PUNTAJE PROMEDIO	66																																		

RESULTADO	B+
-----------	----

Estudiante 8	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3										
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14						
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID						
Responde	S	N	N	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	N	N	S	N						
	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0						
PUNTAJE	60										80										100					50										
PUNTAJE PROMEDIO	75																																			
RESULTADO	B+																																			

Estudiante 9	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3										
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14						
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID						
Responde	S	S	S	N	S	N	S	N	S	N	S	S	S	N	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S						
	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1						
PUNTAJE	60										70										80					75										
PUNTAJE PROMEDIO	64																																			
RESULTADO	B+																																			

Estudiante 10	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3										
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14						
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID						
Responde	S	S	N	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S						
	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1						
PUNTAJE	70										70										80					75										
PUNTAJE PROMEDIO	72																																			
RESULTADO	B+																																			

Estudiante 11	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3				
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID
Responde	N	S	S	S	N	S	S	N	N	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S

	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1					
PUNTAJE	50										90										80					75									
PUNTAJE PROMEDIO	62																																		
RESULTADO	B+																																		

## grupo control

Tabulación de resultados en pretest, tests y postest Institución Educativa Jesús María Valle Jaramillo

Estudiante 1	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3									
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14					
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID					
Responde	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S					
	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1					
PUNTAJE	80										70										80					63									
PUNTAJE PROMEDIO	65																																		
RESULTADO	B +																																		

Estudiante 2	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3									
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14					
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID					
Responde	N	S	N	N	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S					
	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1					
PUNTAJE	50										80										100					63									
PUNTAJE PROMEDIO	72																																		
RESULTADO	B +																																		

Estudiante 3	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3				
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID

Responde	N	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S				
	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
PUNTAJE	70										80										100					63									
PUNTAJE PROMEDIO	69																																		
RESULTADO	B+																																		

Estudiante 4	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3									
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14					
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID					
Responde	N	S	S	N	S	S	S	N	N	S	N	N	S	S	N	S	S	N	N	S	N	S	N	S	S	S	S	N	N	N					
	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0					
PUNTAJE	60										50										60					25									
PUNTAJE PROMEDIO	42																																		
RESULTADO	B																																		

Estudiante 5	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3									
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14					
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID					
Responde	N	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	N	S	S	N	S	N	S	S	N	S	N					
	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0					
PUNTAJE	70										70										60					38									
PUNTAJE PROMEDIO	54																																		
RESULTADO	B																																		

Estudiante 6	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3				
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID
Responde	N	S	S	N	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S
	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1



PUNTAJE	60	90	100	50
PUNTAJE PROMEDIO	77			
RESULTADO	B+			

Estudiante 7	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3					
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14	
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID	
Responde	N	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S
	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	
PUNTAJE	70										90										80					75					
PUNTAJE PROMEDIO	80																														
RESULTADO	S																														

Estudiante 8	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3				
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID
Responde	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	N	S	S	N	N	S	S	S	N	S	S
	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1
PUNTAJE	80										70										60					63				
PUNTAJE PROMEDIO	68																													
RESULTADO	B +																													

Estudiante 9	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3				
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID
Responde	N	S	S	N	N	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S
	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
PUNTAJE	60										80										100					63				

PUNTAJE PROMEDIO	67																			
RESULTADO	B +																			

Estudiante 10	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3				
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID
Responde	N	S	S	N	N	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N
	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
PUNTAJE	50										80										100					38				
PUNTAJE PROMEDIO	67																													
RESULTADO	B +																													

Estudiante 11	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3				
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID
Responde	N	S	S	N	S	N	S	N	N	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	N	S
	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1
PUNTAJE	50										70										80					50				
PUNTAJE PROMEDIO	63																													
RESULTADO	B +																													

	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3				
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID
Responde	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S
	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
PUNTAJE	80										80										100					50				
PUNTAJE PROMEDIO	75																													

RESULTADO	B +																														
	Pre - test										Secuencia 1										Secuencia 2					Secuencia 3					
N° de pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
INDICADOR	23	22	31	27	29	34	16	34	310	16	11	19	13	14	16	23	21	25	24	27	15	24	31	32	35	27	32	23	37	14	
Código	IB	IB	IS	IB	IS	IS	IB	IS	ID	ID	ID	ID	ID	ID	ID	IB	IB	IB	ID	ID	ID	IB	IS	IS	IS	IB	IS	IB	IB	ID	
Responde	N	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	N	S	N
	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	
PUNTAJE	70										90										80					50					
PUNTAJE PROMEDIO	71																														
RESULTADO	B +																														