

“Fortalecer la habilidad inferencial en la comprensión lectora de los estudiantes de sexto año básico mediante una propuesta curricular que incorpore estrategias pedagógicas innovadoras y contextualizadas”

POR: Tania Marcela Acevedo González

Seminario de Intervención presentado a la Facultad de Educación de la Universidad del

Desarrollo para optar al grado académico de Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa.

PROFESOR GUÍA

Dr, David Andrés Herrera Araya

Junio, 2025

CONCEPCIÓN

Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad de acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia de la obra.

ÍNDICE

Resumen	1
Lista de abreviaturas	2
Capítulo 1. Introducción	3
1.1. Fundamentación	2
1.2. Contexto de la investigación	4
1.3. Planteamiento del problema	5
1.4. Pregunta de investigación	6
1.5. Objetivos	7
1.6. Justificación	8
1.7. Limitaciones del estudio	9
Capítulo 2. Marco Teórico	10
2.1. Comprensión lectora	11
2.2. Inferencia como habilidad lectora	13
2.3. Lectura profunda y pensamiento crítico	14
2.4. Autonomía lectora	16
2.5. Fundamentación curricular	18
2.6. Modelos y estrategias de enseñanza de la lectura	20

Capítulo 3. Diseño Metodológico	22
3.1. Enfoque metodológico	23
3.2. Tipo de investigación	24
3.3. Diseño de investigación acción	25
3.4. Participantes	26
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	27
3.6. Procedimiento	29
3.7. Análisis de datos	30
3.8. Criterios éticos	31
Capítulo 4. Resultados y Discusión	32
4.1. Diagnóstico inicial	33
4.2. Descripción de la intervención	35
4.3. Resultados de la intervención	37
4.4. Análisis de resultados	39
4.5. Evaluación de la propuesta	41
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones	43
5.1. Conclusiones	44
5.2. Recomendaciones	46

Referencias 48

Anexos 54

LISTA DE ABREVIATURAS

Número	Abreviatura	Significado
1.-	APA	American Psychological Association
2.-	CRUCH	Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas
3.-	DIA	Diagnóstico Integral de Aprendizaje
4.-	L1	Lengua materna
5.-	MINEDUC	Ministerio de Educación (Chile)
6.-	NEEP	Necesidades Educativas Especiales de tipo Permanentes
7.-	NEET	Necesidades Educativas Especiales de tipo Transitorias
8.-	PEI	Proyecto Educativo Institucional
9.-	PIE	Programa de Integración Escolar
10	PIA	Plan de Intervención Académica
11.-	SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
12.-	TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
13.-	ZIEMAX	Zona de Interés Estratégico para la Mejora del Aprendizaje en el Contexto
14.-	UDD	Universidad del Desarrollo
15.-	REIE	Revista Electrónica de Investigación Educativa
16.-	EFL	English as a Foreign Language
17.-	RVE	Revista Virtual Universidad Católica del Norte
18.-	RIE	Revista Iberoamericana de Educación

19.-	TEL	Trastorno Específico del Lenguaje
20.-	CEA	Condición del Espectro Autista
21.-	TDAH	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad
22.-	APA	American Psychological Association
23.-	CPEIP	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
24.-	INE	Instituto Nacional de Estadísticas
25.-	MBE	Marco para la Buena Enseñanza
26.-	OA	Objetivos de Aprendizaje
27.-	OVA	Objeto Virtual de Aprendizaje
28.-	ODEC	Oficina Diocesana de Educación Católica
29.-	PIA	Plan de Intervención de Aprendizaje
30.-	UCAM	Universidad Católica San Antonio de Murcia
31.-	UTP	Unidad Técnico-Pedagógica

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que fueron parte fundamental en el desarrollo de esta investigación.

En primer lugar, agradezco a **mi Señor Jesús**, por darme la fuerza, la claridad y la perseverancia necesarias para culminar este importante proceso académico, y por regalarme la posibilidad de cumplir el sueño de estar en un programa de magíster desde que obtuve mi profesión.

A mi familia, especialmente a mis hijos **Marcela, Marcos, Felipe y Vicente**, por su amor incondicional, su comprensión y su constante aliento en los momentos de mayor exigencia y agotamiento. Sin su apoyo, este logro no habría sido posible.

A mi pareja y compañero, **Patricio Andrés**, por su apoyo incondicional a lo largo de este proceso académico; por su amor, paciencia y contención emocional, presentes en cada momento, incluso en los más difíciles.

A mis compañeros, en especial a **Gisselle Provoste**, quien fue mi apoyo más importante, y principalmente a **Eduardo Godoy**, quien me impulsó a ser una mejor estudiante, entregándome su experiencia y guía para crecer como profesional y estar a la altura de este desafío académico.

Agradezco profundamente a mi profesor guía, **David Andrés Herrera Araya** por su orientación experta, su paciencia y su compromiso durante cada etapa de esta

investigación -acción. Su acompañamiento fue clave para dar forma a esta propuesta con sentido pedagógico y valor académico.

También quiero reconocer a mis colegas y a los profesionales del establecimiento educativo donde se llevó a cabo la intervención, por abrirme las puertas y colaborar con entusiasmo y disposición, permitiendo que este proyecto se concretara de manera significativa.

Mi dedicación principal es a **mi Señor Jesús**, quien siempre ha puesto su amor y su confianza en mí. A Él le debo toda la gloria y la honra. Su presencia ha sido guía, fortaleza y refugio a lo largo de este camino.

Dedico este trabajo a mis hijos **Marcos, Felipe, Marcela y Vicente**, quienes son mi mayor motor y fuente inagotable de amor. Gracias por enseñarme, sin saberlo, el verdadero sentido del esfuerzo y la esperanza.

Y a mí misma, por no rendirme, por sostener mis sueños en medio del cansancio, y por dar cada paso con convicción. Este logro es el reflejo de todo lo que fui capaz de construir, incluso en los días más difíciles.

DEDICATORIA

RESUMEN

Esta investigación-acción se desarrolló en una escuela municipal de la comuna de Coronel, motivada por la necesidad de fortalecer la habilidad inferencial como componente crítico de la comprensión lectora en estudiantes de sexto año básico. El bajo desempeño observado en evaluaciones estandarizadas (DIA y SIMCE), así como en actividades curriculares del plan lector, evidenció dificultades para interpretar información implícita, establecer relaciones causa-efecto y formular inferencias, especialmente en un contexto educativo caracterizado por alta diversidad y presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

La pregunta que guió esta indagación fue: ¿Cómo incide una propuesta curricular contextualizada, basada en estrategias pedagógicas innovadoras, en el fortalecimiento de la habilidad inferencial en comprensión lectora de estudiantes de sexto año básico? Para ello, se planteó como objetivo general “Fortalecer la habilidad inferencial en la comprensión lectora de los estudiantes de sexto año básico mediante una propuesta curricular que incorpore estrategias pedagógicas innovadoras y contextualizadas”

El proceso contempló cinco objetivos específicos: diagnóstico del nivel inicial, diseño participativo de la propuesta, implementación en un ciclo de intervención pedagógica, evaluación participativa de los impactos, y reflexión crítica sobre los aprendizajes del proceso. La muestra estuvo conformada por 21 estudiantes y se utilizaron instrumentos mixtos: entrevistas, observaciones, rúbricas, cuestionarios y análisis de productos escritos. La intervención integró estrategias inferenciales progresivas, organizadores gráficos, lectura crítica, uso de Wordwall y el modelo ZIEMAX.

Los resultados muestran avances significativos en el desarrollo de la inferencia, mejora en la motivación lectora y mayor participación activa. Se concluye que una propuesta curricular situada, diseñada desde la colaboración docente y basada en estrategias pedagógicas

innovadoras, puede generar transformaciones reales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, ofreciendo un modelo replicable para contextos educativos diversos.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una habilidad esencial en el sistema educativo chileno, pues constituye un eje transversal para el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la construcción de aprendizajes significativos. Dentro de esta competencia, la habilidad inferencial adquiere un rol central, ya que permite a los estudiantes interpretar información implícita, establecer relaciones causales, formular hipótesis y elaborar juicios a partir del texto. En este sentido, Avendaño (2026, citado en Morales, 2022) plantea que esta dimensión implica un proceso complejo de desentrañamiento de información implícita, en el cual el sentido del texto no se encuentra únicamente en sus elementos lingüísticos como conectores, pronombres u oraciones, sino también en la mente del lector, quien lo construye en función de sus conocimientos previos, experiencias, contexto cultural y esquemas cognitivos. Por tanto, enseñar a inferir exige una mediación pedagógica intencionada que articule factores cognitivos y socioculturales, favoreciendo una comprensión profunda y contextualizada.

A pesar de su relevancia, la evidencia empírica demuestra que la habilidad inferencial continúa siendo una de las más débiles en los estudiantes de segundo ciclo básico. Las evaluaciones nacionales reflejan esta tendencia. En la escuela municipal de la comuna de Coronel donde se enmarca esta investigación, los resultados de la Evaluación Diagnóstica Integral de Aprendizajes (DIA) 2023 en Lenguaje y Comunicación muestran que el 72% de los estudiantes de sexto año básico obtuvo un nivel insuficiente en habilidades inferenciales, mientras que un 68% no logró los aprendizajes esperados en tareas que exigían comprensión profunda de los textos (Escuela [nombre], 2023). Esta situación es coherente con los resultados del SIMCE 2018, última aplicación nacional previa a su suspensión, donde el 61% del estudiantado del establecimiento se ubicó en el nivel insuficiente en comprensión lectora, especialmente en ítems de carácter inferencial.

Además, evaluaciones internas realizadas por el equipo docente, entrevistas semiestructuradas y planillas de seguimiento lector corroboran estas dificultades, evidenciando una práctica pedagógica centrada en la literalidad, con escasa mediación enfocada en la inferencia, limitada implementación de estrategias de andamiaje lector y un uso restringido de recursos digitales que favorezcan la autonomía y la motivación lectora.

Esta problemática se agudiza al considerar que el curso intervenido está conformado por 21 estudiantes, varios de los cuales presentan necesidades educativas especiales (NEE) y participan del Programa de Integración Escolar (PIE). Este contexto exige propuestas didácticas diferenciadas, inclusivas y culturalmente pertinentes. Tal como establecen las Bases Curriculares del currículum nacional, alcanzar los objetivos disciplinares y transversales requiere organizar los componentes pedagógicos atendiendo la diversidad del estudiantado y sus realidades socioculturales (Ministerio de Educación de Chile, 2021; Council of Chief State School Officers, 2013; Danielson, 2019).

Frente a este escenario, la presente investigación propone el diseño, implementación y evaluación de una propuesta curricular contextualizada orientada al fortalecimiento de la habilidad inferencial. Esta propuesta se construye de manera colaborativa con el equipo docente, integrando metodologías activas, organizadores gráficos, estrategias inferenciales progresivas y herramientas digitales como Wordwall, complementadas con el modelo ZIEMAX, con el fin de promover lectura crítica, mediación efectiva y atención a la diversidad.

El estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con elementos cuantitativos, enmarcado en la metodología de investigación-acción, ya que responde a una necesidad pedagógica concreta, involucra activamente a los actores escolares y favorece la mejora continua

mediante la reflexión docente. Desde esta perspectiva, el docente-investigador se posiciona como un agente transformador de su práctica, que construye conocimiento situado desde la experiencia profesional y la sistematización crítica.

La investigación se estructura en torno a la siguiente pregunta central: ¿Cómo incide una propuesta curricular contextualizada, basada en estrategias pedagógicas innovadoras, en el fortalecimiento de la habilidad inferencial en comprensión lectora de estudiantes de sexto año básico? Como propósito general, se plantea fortalecer esta habilidad mediante una propuesta colaborativa, aplicada y evaluada en el contexto escolar, que promueva la comprensión profunda, el pensamiento crítico y la autonomía lectora.

El proceso metodológico contempla cinco fases: diagnóstico del nivel inicial de la habilidad inferencial; diseño participativo de la propuesta curricular; implementación en aula; evaluación del impacto mediante instrumentos mixtos; y reflexión crítica de los logros, desafíos y aprendizajes emergentes. Las técnicas de recolección de datos incluyeron entrevistas a docentes, observación de clases, análisis de producciones escritas, rúbricas específicas y cuestionarios. Los resultados obtenidos permiten proyectar orientaciones replicables en otros establecimientos con características similares, constituyendo un aporte concreto a la innovación curricular y al fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas.

CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Contexto específico

La presente investigación-acción se implementa en una escuela municipal de la comuna de Coronel, ubicada en un sector urbano con altos índices de vulnerabilidad social y educativa. De acuerdo con el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), el establecimiento presenta un elevado Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y pertenece a la red de escuelas que implementan el Programa de Integración Escolar (PIE), atendiendo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), tanto transitorias como permanentes.

El grupo intervenido corresponde al sexto año básico, compuesto por 21 estudiantes, de los cuales un 28% presenta NEE diagnosticadas, entre ellas Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) y dificultades específicas del aprendizaje. Esta diversidad genera desafíos relevantes para el desarrollo de habilidades lectoras superiores, siendo la inferencia una de las competencias más complejas y menos desarrolladas.

Durante el primer semestre de 2023, la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) informó bajos niveles de logro en comprensión lectora, especialmente en ítems que exigen interpretar información implícita, anticipar consecuencias y establecer relaciones lógicas. Esta tendencia fue confirmada por la Evaluación Diagnóstica Integral de Aprendizajes (DIA) de Lenguaje y Comunicación, en la que el 72% del curso obtuvo nivel insuficiente en habilidades inferenciales, y un 68% no respondió adecuadamente a tareas que requerían deducir significados no explícitos (Escuela [anonimizada], 2023).

Los resultados del SIMCE 2018, última aplicación nacional disponible, reflejan una situación similar: el curso evaluado alcanzó un promedio de 248 puntos en comprensión lectora, por debajo del promedio nacional, con mayores dificultades en preguntas de tipo inferencial. Esta evidencia muestra una debilidad sostenida en la comprensión profunda del texto.

Desde una perspectiva pedagógica, observaciones de aula y entrevistas al equipo PIE revelan prácticas centradas en la literalidad textual, con escasa mediación docente orientada al desarrollo de la inferencia. También se identificó un uso limitado de estrategias de andamiaje lector y recursos digitales, lo que impacta en la autonomía y motivación del estudiantado.

Esta situación afecta no solo el rendimiento en Lenguaje y Comunicación, sino también la comprensión de consignas, problemas y textos en asignaturas como Historia, Ciencias Naturales y Matemática. La inferencia es una herramienta cognitiva compleja que permite construir sentido más allá de lo literal, establecer conexiones, deducir significados e interpretar intenciones, aspectos fundamentales para el aprendizaje disciplinar y el pensamiento crítico (Sánchez Palacios, Blanco Herrera, & Yáñez Requena, 2024).

Ante este escenario, se vuelve imperiosa una innovación pedagógica situada, que responda a las características del grupo, fortalezca el trabajo colaborativo y promueva la enseñanza explícita de la inferencia como habilidad estratégica. Como señalan Sibri y Pinduisaca (2025), la lectura guiada, al integrar estrategias como la predicción, el cuestionamiento y la retroalimentación, potencia significativamente la comprensión

inferencial, favoreciendo la autonomía, el pensamiento crítico y el rendimiento académico transversal.

1.2. PLANTEAMIENTO Y RELEVANCIA DEL PROBLEMA PLANTEADO

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para el desarrollo académico, social y personal de los estudiantes, ya que les permite construir significados, reflexionar críticamente y transferir conocimientos a múltiples contextos. Sin embargo, en el sistema escolar chileno persisten desafíos significativos en este ámbito, especialmente en los niveles de comprensión inferencial y crítica, los cuales exigen procesos cognitivos de mayor complejidad. Esta problemática ha sido evidenciada en diversas evaluaciones nacionales, como el SIMCE y el Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA), así como en estudios que señalan la persistencia de brechas en el desarrollo de habilidades lectoras superiores (León, Escudero & Olmos, 2015; Polo, 2022).

En el caso particular del establecimiento intervenido una escuela municipal de la comuna de coronel, los resultados de la prueba SIMCE 2023 mostraron un promedio de 248 puntos en el eje de Lectura en sexto año básico, situando al establecimiento por debajo del promedio nacional (Ministerio de Educación de Chile, 2023). El análisis de estos resultados reveló que las mayores dificultades se concentran en la habilidad de inferencia, es decir, en la capacidad de los estudiantes para deducir información no explícita en el texto, anticipar eventos, establecer relaciones lógicas y formular conclusiones fundamentadas. Estas limitaciones afectan no solo el rendimiento en Lenguaje y Comunicación, sino también el desempeño transversal en otras asignaturas, como Historia, Ciencias y Matemática, donde se requiere interpretar consignas, problemas o situaciones desde una comprensión profunda.

Esta problemática fue confirmada por la docente de Lenguaje y el antecedente de apoyo de la docente investigadora, el análisis de la planilla de resultados de la prueba (DIA), (ver en anexos) quienes identifican que desde niveles anteriores los estudiantes presentan escasa autonomía lectora, dificultad para sostener hipótesis y baja capacidad de argumentación textual. En particular, se observó que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), como TEL y TDAH, requerían apoyos diferenciados y metodologías activas para acceder a una lectura comprensiva significativa. Estas evidencias muestran que el problema no es únicamente de tipo académico, sino también pedagógico y didáctico, ya que implica la necesidad de revisar las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula y su alineación con las características del grupo.

En este contexto, el presente estudio se propone abordar el siguiente problema: ¿Cómo incide una propuesta curricular actualizada, basada en estrategias pedagógicas innovadoras, en el fortalecimiento de la habilidad inferencial en comprensión lectora de estudiantes de sexto año básico? Este planteamiento adquiere relevancia en tanto permite diagnosticar, diseñar, implementar, evaluar y reflexionar sobre estrategias didácticas innovadoras que respondan de manera situada a una necesidad concreta del grupo curso, promoviendo aprendizajes profundos, pensamiento crítico y mayor autonomía lectora.

La importancia de resolver este problema radica, por un lado, en el impacto que tiene la comprensión inferencial en el desarrollo del pensamiento complejo y, por otro, en la urgencia de generar propuestas pedagógicas sostenibles que articulen teoría y

práctica, en contextos escolares vulnerables. Como plantea (Quesada, Rodríguez y Téllez (2021), enseñar a inferir implica formar lectores activos, capaces de construir sentidos más allá de lo literal, condición imprescindible para desenvolverse con éxito en la vida académica y ciudadana.

Desde esta perspectiva, la investigación no solo busca generar un cambio en el grupo intervenido, sino también aportar a la reflexión pedagógica y curricular sobre cómo enseñar a comprender en profundidad. Al centrar la atención en la inferencia, se atiende uno de los niveles más desafiantes y menos desarrollados de la lectura, promoviendo así una mejora educativa con sentido, coherente con las metas de equidad, inclusión y calidad que orientan el quehacer docente.

1.3. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

En este apartado se examinan los antecedentes teóricos y empíricos relacionados con la comprensión lectora de textos narrativos, con énfasis en estudiantes de sexto año básico, grupo focal de la presente investigación-acción. El análisis se enmarca en una perspectiva evolutiva, procesual y multidimensional del desarrollo lector.

La comprensión lectora se concibe como una capacidad mediante la cual el lector construye e interpreta significados a través de una interacción activa con el texto, siendo fundamental tanto para el desempeño educativo como para la participación social (Hjetland et al., 2020). Desde una visión clásica, esta habilidad resulta de la interacción entre dos procesos interdependientes: la decodificación, entendida como el reconocimiento de palabras escritas, y la comprensión del lenguaje, que implica la interpretación del significado a partir del conocimiento lingüístico previo (Gough & Tunmer, 1986). Sin embargo, esta concepción ha sido cuestionada por considerarse una simplificación de un proceso altamente complejo (Hjetland et al., 2020). Por su parte, Esposito et al. (2020) sostienen que dimensiones como la cohesión y la estructura narrativa muestran un desarrollo progresivo entre los cuatro y los diez años, lo que respalda el análisis de la comprensión lectora en estudiantes del segundo ciclo de educación básica. No obstante, la presente investigación propone una mirada crítica a esta visión, superando el determinismo evolutivo y reconociendo la mediación pedagógica y contextual como factores clave en el desarrollo inferencial.

Desde estudios recientes centrados en la narración y la literatura infantil, se ha destacado el papel central de la inferencia como proceso cognitivo esencial para la comprensión. Comprender implica necesariamente inferir: establecer conexiones, completar vacíos textuales y proyectar significados. Según McCarthy y Goldman (2019, como se citó en Gutiérrez-Romero et al., 2023), los procesos involucrados en la comprensión lectora se pueden clasificar en dos niveles: de baja exigencia, asociados a la decodificación literal, y de alta exigencia, donde se activan funciones ejecutivas como la memoria semántica, la planificación y el monitoreo metacognitivo (Kendeou et al., 2014). En esa línea, Graesser y Kendeou (como se citó en Gutiérrez-Romero et al., 2023) destacan que la elaboración de inferencias implica integrar información explícita con conocimientos previos, interpretar intenciones comunicativas y construir coherencia textual.

La evidencia también indica que las dificultades en la comprensión inferencial pueden afectar profundamente el rendimiento académico y el desarrollo personal de los estudiantes. Como señala Polo Recio (2022), cuando un estudiante no logra un nivel adecuado de inferencia, su capacidad para comunicar ideas complejas se ve limitada, afectando su autoconcepto y generando un mayor riesgo de fracaso y deserción escolar. Esta situación repercute, además, en el profesorado, que muchas veces se siente sin herramientas suficientes para enfrentar este desafío pedagógico.

En consonancia con lo anterior, Hamel Quesada, Villavicencio Simón y Causse Cathcart (2021) enfatizan que la inferencia permite al lector deducir el tema central de un texto incluso cuando no se explicita, lo que requiere completar lagunas de

información mediante el uso de la memoria lingüística y la activación inferencial. Este tipo de estrategias se vuelve indispensable cuando se abordan textos con múltiples niveles de sentido, especialmente en el contexto de la educación básica.

Antonio et al. (2020, como se citó en Chávez et al., 2021) sostienen que las habilidades inferenciales y críticas en comprensión lectora no se estructuran jerárquicamente, sino que se interrelacionan, potenciando así los procesos de interpretación, construcción y argumentación vinculados al pensamiento crítico. En esa misma línea, Cisneros et al. (2020, como se citó en Chávez et al., 2021) afirman que la enseñanza sistemática de la inferencia debe ser un objetivo transversal en el nivel preuniversitario, promoviendo la integración de saberes a través de textos diversos y favoreciendo una comprensión profunda e interdisciplinaria.

Entre los estudios empíricos que respaldan esta línea argumental se encuentra el de Loayza (2020, como se citó en Chávez et al., 2021), quien analizó el impacto de la técnica del Arbograma en estudiantes de primer año de secundaria. Mediante un diseño cuasiexperimental y una metodología hipotético-deductiva, el autor evidenció que la aplicación sistemática de esta estrategia favorece significativamente el desarrollo de la comprensión lectora, en particular en su dimensión inferencial.

Asimismo, un estudio de Chávez et al. (2021) abordó la eficacia de una estrategia de inferencia en estudiantes de primer año de secundaria, utilizando un diseño cuasiexperimental con enfoque cuantitativo. La intervención se aplicó a una muestra de 60 estudiantes de una institución educativa del distrito de San Martín de Porres, Lima, caracterizada por un entorno de deprivación sociocultural media. A

través de pruebas pre y post test aplicadas a grupos control y experimental, se evidenció una mejora significativa en la comprensión lectora del grupo experimental, particularmente en la dimensión inferencial, alcanzando niveles de logro esperado y destacado. Estos resultados no solo validan el impacto positivo de las estrategias inferenciales, sino que demuestran su efectividad en contextos de vulnerabilidad, lo cual guarda similitud con los hallazgos de Gottheil et al. (2019), quienes concluyeron que la aplicación del programa “LEE comprensivamente” mejoró significativamente la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado pertenecientes a barrios de nivel socioeconómico medio en

la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ambas investigaciones refuerzan la necesidad de integrar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo inferencial desde un enfoque contextualizado, especialmente en comunidades educativas con menores oportunidades socioculturales (Chávez et al., 2021; Gottheil et al., 2019).

En síntesis, los antecedentes revisados evidencian que el desarrollo de la comprensión inferencial es crucial en la formación lectora de los estudiantes de educación básica, especialmente en contextos de deprivación sociocultural. Sin embargo, persiste una brecha entre el conocimiento acumulado y la implementación de estrategias didácticas contextualizadas que articulen inferencias, pensamiento crítico y autonomía lectora de manera sistemática. En el caso específico de esta investigación, centrada en estudiantes de sexto año básico de una escuela con alta vulnerabilidad educativa y sociocultural, se observa una escasa presencia de propuestas curriculares que incorporen organizadores gráficos, estrategias

inferenciales y dispositivos pedagógicos ajustados a la diversidad del aula. Asimismo, la escasa motivación del profesorado y el limitado dominio disciplinar para enseñar comprensión lectora profundizan las barreras existentes. Frente a este panorama, la presente investigación-acción propone diseñar, implementar y evaluar una intervención curricular centrada en la inferencia, como una vía pertinente y necesaria para fortalecer la comprensión lectora profunda, avanzar hacia la autonomía y promover una lectura significativa en los estudiantes.

Finalmente, considerando la relevancia de las inferencias en la comprensión lectora, así como la evidencia que demuestra que su enseñanza resulta especialmente beneficiosa para estudiantes con dificultades lectoras, resulta llamativo que estas habilidades sigan siendo escasamente abordadas dentro de las prácticas pedagógicas habituales orientadas a fortalecer la comprensión (Escudero & León, 2007; Hall, 2016).

1.4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 174 palabras Listos

¿Cómo incide una propuesta curricular actualizada, basada en estrategias pedagógicas innovadoras, en el fortalecimiento de la habilidad inferencial en comprensión inferencial en comprensión lectora de estudiantes de sexto año básico?

1.5. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

Fortalecer la habilidad inferencial en estudiantes de sexto año básico mediante una propuesta curricular actualizada, aplicada, y evaluada colaborativamente, que promueva la comprensión lectora profunda, el pensamiento crítico y la autonomía lectora.

Objetivos Específicos:

Diagnosticar el nivel inicial de la habilidad inferencial en comprensión lectora en estudiantes de sexto año básico, mediante una propuesta curricular actualizada, construida, aplicada colaborativamente, que promueva la comprensión lectora profunda, el pensamiento crítico y la autonomía lectora.

Diseñar una propuesta curricular innovadora basada en estrategias pedagógicas diversificadas y colaborativas para fortalecer la habilidad inferencial en comprensión lectora.

Implementar la propuesta curricular en el contexto real de aula, aplicando metodologías activas, trabajo colaborativo y recursos digitales que promuevan el desarrollo inferencial.

Evaluar el impacto de la propuesta curricular en el fortalecimiento de la habilidad inferencial, mediante el análisis comparativo de resultados pre y post intervención.

Reflexionar críticamente sobre los logros, dificultades y proyecciones pedagógicas derivadas de la implementación de la propuesta curricular, considerando el aporte del trabajo colaborativo en los procesos de mejora.

CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL

FUNDAMENTOS CONCEPTUALES PARA EL DESARROLLO DE LA INFERENCIA LECTORA EN CONTEXTOS ESCOLARES

2.1 La comprensión lectora como eje del aprendizaje escolar

La comprensión lectora constituye una competencia esencial en el ámbito escolar, pues permite a los estudiantes acceder al conocimiento, desarrollar el pensamiento crítico y participar de manera activa en los distintos contextos de aprendizaje. Desde el enfoque socioconstructivista, se comprende la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, donde el significado no está dado, sino que se construye en función de los conocimientos previos, las experiencias personales y el contexto social (Vigotsky, 1979).

En el marco curricular chileno, la comprensión lectora se concibe como una habilidad transversal que debe ser promovida desde las distintas asignaturas. Sin embargo, evaluaciones nacionales e internacionales han revelado brechas importantes en esta dimensión. En particular, los resultados obtenidos por los estudiantes de sexto año básico de la comuna de Coronel en la prueba SIMCE 2023 reflejan un puntaje promedio de 248 puntos, situándose bajo la media nacional (Ministerio de Educación de Chile, 2023).

2.2 La inferencia como competencia clave para la comprensión lectora

En el marco del proceso lector, la construcción de inferencias desempeña un papel esencial, ya que permite al lector interpretar información implícita mediante la activación de conocimientos previos y el reconocimiento de señales lingüísticas dentro del texto. Esta capacidad no solo contribuye a una comprensión más profunda y significativa, sino que también permite resolver anáforas, interpretar representaciones gráficas, comprender conectores lógicos y responder a preguntas inferenciales con mayor precisión (Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos & León, 2019).

La habilidad inferencial no solo enriquece el acto lector, sino que también fortalece la autonomía cognitiva de los estudiantes, promoviendo procesos de autorregulación, juicio crítico y elaboración de hipótesis. La autorregulación de la comprensión o monitoreo es la capacidad de reflexionar acerca de lo que se está leyendo y de los obstáculos que se van encontrando. Esta capacidad se desarrolla durante los años de la escuela primaria y sin ella la comprensión misma se verá afectada. El monitoreo permite al lector detectar cuándo se requiere una inferencia, si el contenido del texto o la idea es difícil de comprender, si la información leída es contradictoria, si hay palabras cuyo significado se desconoce o se está activando un significado inapropiado (Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos & León, 2019). Los niños con dificultades de comprensión lectora tienen dificultades para detectar las inconsistencias internas en el texto, dificultades que son más pronunciadas cuando las partes incorrectas de información no son adyacentes (Markman, 1981; Oakhill, Hartt y Samols, 2005; Yuill, Oakhill y Parkin, 1989).

En esta línea, Freire (2005) sostiene que la lectura debe ser un acto dialógico, reflexivo y crítico, mediante el cual el lector no solo descifra palabras, sino también el mundo. Desde esta perspectiva, la habilidad inferencial se transforma en un medio de emancipación del pensamiento, ya que permite al estudiante interpretar lo implícito, cuestionar el texto y construir nuevos sentidos desde su realidad sociocultural.

2.3 Niveles de comprensión lectora e inferencia

La comprensión lectora se estructura en tres niveles jerárquicos: literal, inferencial y crítica. El nivel literal implica la identificación directa de información explícita en el texto, como personajes, hechos y datos. El nivel inferencial, foco central de esta investigación, requiere que el lector conecte información implícita con sus conocimientos previos para deducir significados, relaciones causa-efecto, intenciones y motivaciones de los personajes. Finalmente, el nivel crítico demanda una evaluación reflexiva del contenido, permitiendo emitir juicios fundamentados y establecer posturas personales ante el texto.

Los niveles de comprensión lectora descritos en esta sección orientan los criterios de los instrumentos de evaluación aplicados en esta investigación-acción, tales como rúbricas de desempeño lector y registros de observación. Estos instrumentos permiten identificar con claridad en qué medida los estudiantes acceden a la información literal, construyen inferencias y formulan juicios críticos en torno al texto.

Dentro del nivel inferencial, se distinguen diversos tipos de inferencia que enriquecen el proceso lector. Estas incluyen: (1) inferencia lógica, basada en

relaciones formales dentro del texto; (2) inferencia pragmática, que integra el conocimiento del mundo del lector; y (3) inferencia predictiva, que permite anticipar eventos a partir de pistas textuales (Fonseca et al., 2019; León, Escudero y Olmos, 2012).

En cuanto a los resultados que sostienen la presente investigación-acción, los datos de la evaluación DIA 2023 confirman la necesidad de intervenir en las habilidades de interpretación, relación y reflexión, ya que el grupo de estudiantes obtuvo promedios inferiores al 45% en estos ejes. Dado que estas habilidades están directamente relacionadas con la capacidad inferencial, se justifica el diseño de una propuesta curricular centrada en su fortalecimiento, asegurando una respuesta pedagógica situada y basada en evidencia diagnóstica (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

2.4 Bases cognitivas para el desarrollo de la inferencia

Desde el enfoque del desarrollo cognitivo, Piaget (1977) plantea que los niños y niñas transitan por etapas en las que construyen activamente su conocimiento, siendo la etapa de operaciones concretas (aproximadamente entre los 7 y 11 años) propicia para el fortalecimiento de habilidades inferenciales. En esta etapa, los estudiantes comienzan a establecer relaciones causales y a comprender estructuras lógicas que sustentan la interpretación de textos.

Por su parte, Vigotsky (1979) subraya el papel del mediador en el desarrollo de habilidades superiores. A través de la interacción social, el docente actúa como guía en la zona de desarrollo próximo, promoviendo que el estudiante avance desde lo que

puede hacer con ayuda hacia lo que puede realizar de manera autónoma. En este contexto, la enseñanza de la inferencia se convierte en una mediación fundamental.

2.5 La enseñanza de la inferencia: evidencias, desafíos y proyecciones pedagógicas

La revisión sistemática de estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos permite identificar un patrón consistente: los estudiantes de educación básica presentan dificultades significativas en el desarrollo de habilidades inferenciales y pensamiento crítico, lo que impacta negativamente en su comprensión lectora global. Esta situación no responde solo a factores individuales, sino que se vincula directamente con limitaciones estructurales en las prácticas de enseñanza de la lectura.

Pérez et al. (2021) reportaron que solo un 4,4 % de estudiantes de sexto año logró un nivel alto en pensamiento crítico, lo que demuestra que la inferencia y el análisis textual siguen siendo habilidades escasamente promovidas en el aula. De forma similar, Bazurto y Chanzy (2022) evidenciaron que, antes de una intervención didáctica, la mayoría de los estudiantes tenía un bajo desempeño en comprensión literal, inferencial y crítica, y que los docentes aplicaban escasas estrategias para abordarlas.

Este panorama se refuerza con los hallazgos de Trigo et al. (2022) y Coral y Vera (2020), quienes muestran cómo la implementación de estrategias como la lectura compartida, el trabajo colaborativo, el uso de herramientas digitales y el análisis textual guiado mejora de forma significativa las habilidades inferenciales, siempre que se apliquen con intención pedagógica y coherencia metodológica.

Tabla N°1. Principales hallazgos sobre la enseñanza de la inferencia y sus efectos en la comprensión lectora

Autor(es)	Hallazgos clave	Implicancia educativa
Pérez et al. (2021)	Solo 4,4 % de los estudiantes alcanzó nivel alto de pensamiento crítico.	Se enseña poco a inferir; ausencia de estrategias estructuradas en el aula.
Bazurto y Chanzy (2022)	Estudiantes con bajo nivel inferencial previo; mejoras tras intervención con enfoque mixto.	La inferencia puede ser desarrollada con propuestas contextualizadas y colaborativas.
Trigo et al. (2022)	La lectura compartida favoreció el desarrollo de inferencias y pensamiento crítico.	El trabajo guiado y participativo mejora los niveles de comprensión profunda.
Coral y Vera (2020)	Se identificaron debilidades en observación, inferencia, comprensión y expresión.	Las estrategias activas permiten superar estas dificultades en estudiantes de 9–12 años.

González (2019)	La aplicación de estrategias adecuadas mejoró la comprensión y habilidades inferenciales de los estudiantes.	Enseñar con propósito y mediación docente fortalece aprendizajes lectores transferibles.
------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia

propia

2.5.1. Condiciones para enseñar la inferencia y promover comprensión profunda

A la luz de estos resultados, se hace evidente que no basta con exponer a los estudiantes a textos. Si los docentes no transforman sus prácticas ni diseñan estrategias específicas para enseñar habilidades lectoras profundas como la inferencia, los estudiantes no llegarán a comprender verdaderamente los textos ni a desarrollar pensamiento crítico. La inferencia no surge espontáneamente; es una habilidad que requiere modelamiento, práctica guiada y mediación docente efectiva.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se posiciona críticamente frente a enfoques tradicionales de enseñanza lectora, proponiendo una intervención basada en estrategias activas y contextualizadas, que considera las necesidades reales de los estudiantes y busca generar aprendizajes significativos, duraderos y transferibles.

De este modo, los hallazgos analizados no solo fundamentan teóricamente la enseñanza de la inferencia, sino que legitiman la necesidad de una propuesta

curricular que la integre como eje articulador del pensamiento crítico y la autonomía lectora.

2.6 Enfoques didácticos innovadores para la enseñanza de la inferencia lectora

Las estrategias metodológicas activas promueven un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, lo que conlleva una serie de beneficios significativos en contextos educativos son diversidad de estudiantes en el aula para una mayor apropiación de aprendizajes:

Enfoque centrado en el estudiante: Estas estrategias sitúan al alumno como protagonista activo del proceso educativo, considerando su edad, intereses y contexto sociocultural (Elliott, Kratochwill, Littlefield & Travers, 2000, como se citó en Caiza Daquilema, 2021).

Fomento de la motivación: Estimulan el entusiasmo y la perseverancia de los estudiantes al relacionar los contenidos con metas personales (Araya, Alfaro & Andonegui, 2007, como se citó en Caiza Daquilema, 2021).

Conexión con la vida cotidiana: El aprendizaje se basa en experiencias del entorno real, lo que favorece su significatividad para el estudiante (Bownel & Eison, 1991, como se citó en Caiza Daquilema, 2021).

Aprendizaje activo y experiencial: Fomentan la búsqueda, análisis, experimentación y toma de decisiones por parte del estudiante, desarrollando así el pensamiento crítico (Bloom, 1986, como se citó en Caiza Daquilema, 2021).

Valoración del conocimiento previo: Se aprovechan las experiencias anteriores de los alumnos para generar cooperación entre pares (Kagan, 1985, como se citó en Caiza Daquilema, 2021).

Desarrollo de habilidades sociales: Incentivan la interacción y participación voluntaria, fortaleciendo las relaciones interpersonales en el aula (Elliott et al., 2000, como se citó en Caiza Daquilema, 2021).

Aprendizaje auténtico y transferible: Impulsan habilidades cognitivas y metacognitivas que pueden aplicarse en diversas situaciones de la vida cotidiana (Duch, 1995, como se citó en Caiza Daquilema, 2021).

Importancia de la retroalimentación docente: El rol del docente como mediador es esencial para profundizar la comprensión y evitar abordajes superficiales (Araya et al., 2007, como se citó en Caiza Daquilema, 2021).

En el contexto de esta investigación-acción, estas estrategias no solo promueven aprendizajes más significativos y participativos, sino que constituyen un medio pedagógico eficaz para el fortalecimiento de la inferencia lectora. Se reafirma así la importancia de metodologías activas o enfoques didácticos innovadores que atienden a la diversidad, motivan al estudiante y desarrollan habilidades lectoras profundas, entre ellas, la inferencia como eje articulador de la comprensión lectora.

2.7 Estrategias metodológicas activas para el desarrollo de la inferencia

En consonancia con los principios pedagógicos de Freire (2005), quien promueve una educación liberadora basada en el diálogo, la conciencia crítica y la participación activa del estudiante, se incorpora el uso de metodologías activas que propician la reflexión, la construcción de significados y la transformación de la práctica lectora. Estas estrategias favorecen el desarrollo de habilidades inferenciales al promover un vínculo crítico con el texto y su contexto.

Entre las estrategias implementadas destacan el uso de organizadores gráficos, lecturas guiadas, resolución de problemas y el trabajo con herramientas digitales como Wordwall, que permiten una participación dinámica y significativa. Como sostienen Aroca, Martínez y Canales (2017), el trabajo colaborativo entre docentes, la planificación conjunta y la integración de metodologías activas son claves para atender la diversidad del aula y promover aprendizajes profundos.

La aplicación de estas estrategias no solo responde a las características del grupo curso, sino que está orientada específicamente a potenciar la habilidad inferencial como eje articulador del proceso lector. En este sentido, las metodologías activas se constituyen en un medio efectivo para mediar la enseñanza de la inferencia, fortaleciendo la motivación, el pensamiento crítico y la autonomía lectora.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1.1. Fundamentación metodológica

El enfoque metodológico que guía esta investigación es la investigación-acción, ya que se ajusta a la realidad educativa que se desea comprender y transformar: las dificultades que presentan los estudiantes de sexto año básico para desarrollar la comprensión inferencial durante la lectura. Este problema no solo requiere ser analizado desde una perspectiva teórica, sino también abordado mediante acciones concretas que incidan directamente en la práctica pedagógica. En este sentido, la investigación-acción resulta especialmente pertinente, al permitir al docente observar, actuar, reflexionar y modificar su práctica, generando cambios significativos en los aprendizajes de sus estudiantes.

Desde una mirada fundacional, Lewin (1946, como se citó en Fernández Reina, León Pirela y Ferrer Planchart, 2021) define la investigación-acción como una forma de indagación que combina el enfoque experimental de las ciencias sociales con planes de acción dirigidos a resolver problemas sociales. Este enfoque se estructura en ciclos de reflexión sobre las acciones realizadas, lo que posibilita al docente investigar, intervenir y volver a reflexionar desde su experiencia concreta (Fernández Reina et al., 2021, p. 32).

Además de su carácter práctico, este enfoque es también democrático y participativo, ya que promueve una perspectiva colaborativa donde los distintos actores de la comunidad educativa participan activamente en la toma de decisiones. Su objetivo es generar una comunidad capaz de observarse críticamente y actuar de

manera conjunta para su transformación (Fernández Reina et al., 2021, p. 30). En esta misma línea, Latorre (2005, como se citó en Fernández Reina et al., 2021) concibe la investigación-acción como una indagación práctica realizada por docentes, de forma colaborativa, con el propósito de mejorar su práctica mediante ciclos sistemáticos de acción y reflexión (p. 32).

En el marco de esta investigación, se propone aplicar la investigación-acción para involucrar activamente a todos los participantes: estudiantes, docentes y el contexto escolar. A través de la observación y análisis de una situación concreta del aula, se busca generar instancias de reflexión crítica sobre la práctica educativa, con el propósito de mejorarla desde su propia realidad.

Este enfoque también permite articular la intervención con el currículum escolar vigente, ya que posibilita el diseño y aplicación de una propuesta pedagógica contextualizada, situada en las necesidades reales del aula. Al integrar teoría y práctica, se espera fortalecer la comprensión inferencial desde una perspectiva inclusiva, reflexiva y crítica, en la que el rol del docente investigador adquiere relevancia como agente de mejora continua en la calidad educativa.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1 DISEÑO METODOLÓGICO

3.1.1 Fundamentación metodológica

La presente investigación se sustenta en el enfoque metodológico de la investigación-acción, por cuanto permite abordar de manera situada y transformadora una problemática detectada en la práctica pedagógica: las dificultades de los estudiantes de sexto año básico para construir inferencias durante la lectura. Esta metodología es especialmente pertinente en contextos escolares donde se requiere que el docente investigue, reflexione y mejore su práctica en forma cíclica, con la participación activa de los actores educativos.

Desde una perspectiva fundacional, Lewin (1946, como se citó en Fernández Reina, León Pirela y Ferrer Planchart, 2021) define la investigación-acción como un proceso colaborativo que une acción e investigación para la resolución de problemas concretos en escenarios sociales. A su vez, Latorre (2005, como se citó en Fernández Reina et al., 2021) señala que este enfoque permite que el profesorado observe, planifique, actúe y reflexione, fortaleciendo la práctica docente desde una perspectiva crítica.

En el marco de esta investigación-acción, se adopta un enfoque mixto, integrando datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Esta ruta metodológica no solo suma técnicas de ambas tradiciones, sino que promueve su integración e interacción para

obtener una comprensión más profunda del fenómeno (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Como afirman los autores, los métodos mixtos implican procesos sistemáticos y críticos que permiten recolectar, analizar y discutir de forma conjunta datos cuantitativos y cualitativos, generando metainferencias más robustas.

Por un lado, se recopilan datos cuantitativos mediante instrumentos como pautas de observación, registros de evaluación, pruebas diagnósticas y rúbricas aplicadas antes, durante y después de la intervención. Por otro lado, se consideran datos cualitativos provenientes de diarios de campo, entrevistas informales, registros anecdóticos y planificación diversificada de la intervención, que permiten captar las percepciones, procesos y respuestas de los estudiantes en contextos reales de aprendizaje (Creswell & Plano Clark, 2011). Esta combinación permite abordar el fenómeno desde una perspectiva integral, triangulando fuentes y fortaleciendo la validez interna del estudio.

Este diseño metodológico permite vincular la intervención pedagógica con el currículum nacional y con las necesidades concretas del aula, reconociendo la diversidad del grupo curso y respondiendo a los niveles reales de comprensión lectora identificados en el diagnóstico inicial. La propuesta de acción se construyó sobre la base de evidencias recogidas, y fue adaptándose de manera flexible y colaborativa durante el proceso, garantizando su pertinencia y relevancia. De este modo, la investigación-acción no solo busca describir o interpretar el fenómeno observado, sino intervenir activamente en su transformación, promoviendo aprendizajes profundos y sostenibles.

El docente-investigador adquiere un rol de mediador y facilitador del cambio, articulando la teoría con la práctica educativa. Desde la perspectiva vigotskiana, esta mediación ocurre dentro de la zona de desarrollo próximo, favoreciendo que los estudiantes avancen hacia una mayor autonomía lectora (Vygotsky, 1979, como se citó en Caiza Daquilema, 2021). La participación activa de la docente de aula, la asistente y la investigadora asegura una perspectiva colaborativa e inclusiva, propia del paradigma crítico.

Asimismo, la elección de este enfoque responde a la necesidad de abordar, desde una mirada situada, las habilidades de comprensión inferencial, consideradas centrales para el desarrollo lector según Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos y León (2019).

Como lo plantea Freire (2005, como se citó en Caiza Daquilema, 2021), toda práctica educativa debe orientarse a la transformación crítica de la realidad. Desde esta mirada, la investigación-acción se constituye en una herramienta emancipadora que promueve la conciencia crítica y el desarrollo de prácticas lectoras con sentido.

3.1.2. Participantes

La presente investigación-acción se llevó a cabo en una escuela básica ubicada en un contexto urbano-vulnerable de la comuna de Coronel, región del Biobío. Este establecimiento, caracterizado por un bajo nivel socioeconómico y una alta deprivación sociocultural, contó con una matrícula total de 167 estudiantes, provenientes de diversos sectores de la comuna. Un 87 % de los estudiantes estuvo integrado al Programa de Integración Escolar (PIE), lo que evidenció una alta proporción de necesidades educativas especiales, tanto permanentes como transitorias, situando la intervención en un entorno de alta complejidad pedagógica.

El criterio de selección de estos actores respondió a su implicancia directa y permanente en el aula, lo que permitió abordar la intervención desde una perspectiva integral, coherente con el enfoque de investigación-acción. Este proceso se desarrolló colaborativamente, fortaleciendo prácticas reflexivas orientadas a la mejora continua y sostenida en la mejora de las habilidades inferenciales en la comprensión lectora.

3.1.3. El equipo de aula que participó activamente en el proceso de intervención:

Estudiantes de sexto año básico: El grupo de participantes directos estuvo conformado por 21 estudiantes de sexto año básico, seleccionados intencionadamente por su estrecha vinculación con el foco de la investigación. Estos estudiantes presentaban características diversas en cuanto a estilos y ritmos de aprendizaje. De ellos, 11 estaban integrados al PIE: cinco con necesidades permanentes y seis con condiciones transitorias. El resto del grupo mostró un rendimiento general dentro de los niveles esperados, aunque con dificultades en ha Pese a las dificultades iniciales, el grupo demostró disposición, entusiasmo y motivación por participar en

las actividades propuestas, lo cual representó una fortaleza para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. Estas estrategias se estructuraron en torno a secuencias didácticas guiadas, trabajo colaborativo, apoyos visuales, retroalimentación permanente y momentos de reflexión crítica, permitiendo abordar la diversidad del grupo y fortalecer los procesos de lectura profunda.

Docente de Lengua y Literatura, profesora jefa y evaluadora institucional: Esta profesional cuenta con 13 años de experiencia en educación general básica, posee una mención en Lengua y Literatura y se encuentra en nivel avanzado de la carrera docente. Además de su rol como profesora jefa del curso. Su rol como profesora jefa se complementó con funciones de evaluadora institucional, aportando una mirada técnica sobre el aprendizaje del grupo, lo que enriqueció el diseño e implementación de la propuesta.

Docente investigadora: Educadora diferencial con 13 años de experiencia en contexto de educación básica regular e inclusivo, especializada en discapacidad cognitiva, trastornos del lenguaje, neurociencias y análisis de comportamiento aplicado (ABA) y experiencia en el abordaje de estudiantes que presentan diagnóstico de CEA (Condición del Espectro Autista). Pertenece a la Red de Maestros de Maestros y posee nivel experto I en la carrera docente. Lideró la planificación, ejecución y análisis del proceso investigativo.

Asistente Diferencial y asistente de aula común: Cuenta con 13 años de experiencia en educación básica, trabajo con estudiantes que presentan retos múltiples, con mención en discapacidad cognitiva permanente- transitorias, con estudiantes dificultades conductuales severas y experiencia en el abordaje de estudiantes que presentan diagnóstico de CEA (Condición del Espectro Autista). Su apoyo fue fundamental en el acompañamiento individual y grupal durante las fases de implementación de la intervención

3.1.3. Consideraciones éticas

El presente estudio se enmarca en una investigación-acción educativa con participación directa de estudiantes, docentes y apoderados, lo que exige una atención rigurosa a principios éticos fundamentales como la voluntariedad, el consentimiento informado, la confidencialidad y el resguardo de los datos personales.

Desde la planificación, se adoptaron medidas en conformidad con la Ley N.º 19.628 sobre Protección de la Vida Privada (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 1999) y la Ley N.º 21.430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia (Biblioteca del Congreso Nacional, 2022). Ambas normativas establecen que la información personal debe ser tratada con fines explícitos, respetando la dignidad, autonomía y bienestar de los participantes, en especial cuando se trata de menores de edad en edad escolar.

En primer lugar, se obtuvo el consentimiento informado voluntario de todos los actores involucrados. La docente de Lengua y Literatura fue informada del propósito, alcances y características del estudio, aceptando participar activamente en calidad de colaboradora experta. Se dejó constancia de su acuerdo mediante un documento escrito que incluía el detalle de los instrumentos a aplicar: entrevista semiestructurada, observación no participante y la implementación de estrategias didácticas evaluadas como Wordwall y ZIEMAX. Asimismo, se solicitó autorización formal al establecimiento educativo mediante carta institucional al jefe UTP, resguardando la identidad del centro en la futura difusión de resultados.

De forma paralela, se envió Carta de consentimiento para padres, madres y/o apoderados del 6.º año básico informando los objetivos de la investigación, las estrategias didácticas a emplear, los instrumentos a aplicar y los criterios éticos aplicados, solicitando su autorización firmada. Se enfatizó que la participación de los estudiantes era completamente voluntaria, que

no implicaba riesgos ni consecuencias académicas, y que sus datos serían tratados de forma anónima y segura.

Los datos recolectados fueron almacenados en carpetas digitales protegidas con clave personal, asegurando el acceso exclusivo de la investigadora. En todo momento, se aplicó un proceso de anonimato de nombres e institución escolar al cual pertenecen y anonimato de sus respuestas para evitar cualquier vínculo con la identidad de los participantes. Además, se garantizó que los resultados serían utilizados exclusivamente con fines académicos en el marco del seminario de grado del Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa.

Asimismo, se tuvo especial cuidado en que las estrategias implementadas en la propuesta curricular no alteraran las dinámicas naturales del aula ni impusieran condiciones externas al proceso de enseñanza-aprendizaje. La intervención se diseñó de forma contextualizada, respetando la diversidad, los tiempos escolares y el estilo pedagógico de la docente titular. Estas decisiones metodológicas también responden a un enfoque ético, centrado en el bienestar y el respeto por los estudiantes como sujetos activos de aprendizaje.

Finalmente, todos los instrumentos de recolección de datos fueron validados mediante juicio de expertos, incluyendo docentes universitarios y profesionales con experiencia en evaluación e intervención pedagógica. Esta instancia aseguró la claridad, pertinencia y sensibilidad ética de cada recurso aplicado.

La implementación de estas acciones no solo responde a exigencias normativas, sino que constituye una manifestación concreta del compromiso con la ética profesional docente y la justicia educativa.

3.1.4. Fases de la investigación-acción

La presente investigación-acción se estructuró en cinco fases fundamentales: diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y reflexión pedagógica. Cada etapa fue concebida para avanzar hacia el logro del objetivo general: fortalecer la habilidad de la inferencia mediante una propuesta curricular contextualizada que promoviera la comprensión lectora profunda, el pensamiento crítico y la autonomía lectora en estudiantes de sexto año básico durante cuatro semanas con 30 minutos de duración en cada sesión. Estas fases se desarrollaron de manera cíclica y reflexiva, sustentadas en evidencias cualitativas y cuantitativas que orientaron las decisiones metodológicas.

Fase I: Diagnóstico

Esta fase tuvo como propósito central identificar las necesidades específicas del grupo en torno a la comprensión inferencial. Se emplearon diversas técnicas e instrumentos para caracterizar el nivel de comprensión lectora e inferencial y los factores pedagógicos asociados.

Se aplicó una entrevista semiestructurada a la docente de Lengua y Literatura, lo que permitió conocer sus percepciones sobre las dificultades inferenciales del curso. Se realizó una observación no participante mediante una pauta validada por juicio de expertos, centrada en estrategias lectoras, participación estudiantil, calidad de la retroalimentación y tipos de preguntas realizadas. Esta herramienta permitió recoger datos cualitativos relevantes sobre las prácticas pedagógicas descritas en el relato de la

docente entrevistada, aportando insumos para fortalecer la enseñanza de la inferencia.
(Ver anexos entrevista)

Además, se revisaron los resultados de la prueba DIA, lo que entregó un punto de partida cuantitativo sobre el nivel lector general del curso. Asimismo, se consideró información del Proyecto de Integración Escolar (PIE), especialmente sobre estudiantes con NEE, lo que permitió ajustar la propuesta a la diversidad del aula, garantizando equidad.

El diagnóstico reveló un bajo desarrollo de la inferencia, ausencia de estrategias explícitas y una necesidad de recursos metodológicos, lo que fundamentó la construcción de una propuesta curricular situada.

Fase II: Planificación

En esta fase se diseñó una secuencia didáctica de ocho sesiones, de las cuales se implementaron seis. Las actividades fueron elaboradas mediante el programa ZIEMAX Series E, incorporando estrategias como lectura guiada, modelado inferencial, organizadores gráficos, preguntas metacognitivas y el uso de la plataforma digital Wordwall.

Durante la aplicación de la intervención se identificó la necesidad de incorporar un bloque remedial ante una situación emergente. Esto llevó a replantear la propuesta, integrando actividades innovadoras mediante Wordwall, lo que evidenció mejoras significativas en la evaluación formativa.

La planificación se articuló con los Objetivos de Aprendizaje del currículo nacional, considerando los niveles de entrada del grupo y priorizando la gradualidad, contextualización y motivación lectora. Se elaboraron fichas de trabajo diferenciadas, guías, rúbricas y planillas de seguimiento.

Fase III: Implementación

La implementación se llevó a cabo durante cuatro semanas en clases de Lengua y Literatura. La docente titular guió las sesiones, con apoyo de la investigadora y la asistente de aula. Las actividades se centraron en el desarrollo de la inferencia mediante el trabajo con textos narrativos e informativos, abordando:

- Inferencias causales y consecuencias.
- Relaciones lógicas implícitas.
- Intenciones del autor.

Una de las sesiones destacadas consistió en el uso del cuento “Ali Baba y los 40 ladrones”, trabajado con una lectura guiada digital, actividades de inferencia, reflexión metacognitiva, y un juego interactivo en Wordwall. Se desarrollaron actividades que permitieron identificar personajes, establecer relaciones de causa y consecuencia, e interpretar intenciones de los personajes a partir del texto leído.

Las sesiones fueron estructuradas en tres momentos: activación, desarrollo guiado y cierre reflexivo. Se utilizaron fichas de trabajo, pautas de verificación, cuestionarios, actas de reuniones, cronogramas, notas de campo y sesiones de

retroalimentación docente-investigadora como bitácora reflexiva. Esto permitió realizar ajustes inmediatos en función de las evidencias recogidas.

Estas actividades no solo promovieron una lectura activa, sino que se centraron específicamente en desarrollar habilidades inferenciales fundamentales, como la formulación de inferencias causales (estableciendo relaciones de causa y efecto entre los eventos del texto), la identificación de relaciones lógicas implícitas (comprensión de conexiones no explícitas entre ideas o acciones), y la interpretación de intenciones del autor (inferidas a partir de pistas contextuales y caracterización de los personajes). De este modo, se fortaleció de forma sistemática la capacidad de los estudiantes para construir significado más allá del texto literal, favoreciendo una comprensión profunda, crítica y autónoma.

Se resguardó la continuidad metodológica con el PEI del establecimiento, respetando el estilo pedagógico de la docente titular, los tiempos escolares y la inclusión activa de todos los estudiantes.

Fase IV: Evaluación

Esta fase tuvo como propósito determinar el impacto de la intervención en el desarrollo de la inferencia y recoger la percepción de los actores implicados. Se aplicaron las siguientes técnicas e instrumentos:

- Pauta de verificación de aprendizajes.(ZIEMAX y Wordwall)
- Entrevista a la docente. (análisis de datos)
- Comparación de resultados en ZIEMAX y Wordwall (incremento del 48% al 72%).

- Revisión de estrategias pedagógicas que fomentan un aprendizaje activo y crítico.
- Rúbricas de evaluación de resultados de estrategias aplicadas.

El análisis cualitativo se realizó mediante análisis de contenido inductivo (Bardin, 2022), complementado con el enfoque de marcos interpretativos (Entman, 2004; Gitlin, 1980), lo cual permitió comprender la construcción de sentido de los actores sobre la intervención. La triangulación con datos cuantitativos robusteció la validez de los hallazgos.

Se identificaron patrones de mejora, niveles de participación y aspectos metodológicos susceptibles de ser perfeccionados para futuras implementaciones.

Fase V: Reflexión pedagógica colaborativa

La última fase se orientó a reflexionar críticamente sobre los logros alcanzados, las dificultades enfrentadas y las proyecciones futuras del trabajo pedagógico. Esta etapa se desarrolló entre la docente titular y la docente investigadora en presencia de la asistente de aula y jefe UTP del establecimiento, a través de una sesión de análisis reflexivo y revisión documental.

Se analizó el proceso completo de implementación, reconociendo tanto los avances en habilidades inferenciales como las tensiones metodológicas surgidas. Asimismo, se valoró el trabajo colaborativo como una instancia clave de mejora continua, reconociendo su aporte en la toma de decisiones pedagógicas oportunas y contextualizadas.

Esta fase permitió sistematizar aprendizajes profesionales, proponer ajustes para futuras intervenciones y consolidar una cultura de reflexión crítica sobre la práctica docente.

Tabla 2. Correspondencia entre objetivos, fases, técnicas e instrumentos.

Objetivo específico	Fase	Técnica de recolección	Instrumentos
Diagnosticar necesidades en inferencia lectora	Diagnóstico	Entrevista, observación, análisis de resultados, revisión documental	Guía de entrevista, pauta de observación, reporte prueba DIA, pauta de observación no participante.
Diseñar propuesta curricular situada	Planificación	Revisión bibliográfica, validación de expertos	Matriz de planificación, juicio de expertos y consentimiento informado, Libro de estrategias de comprensión lectora ZIEMAX Series E – diseño

			de actividad plataforma digital Wordwall,
Implementar actividades para fortalecer la inferencia	Implementación	Observación directa, aplicación en aula	Rúbricas para evaluar resultados, guía "Ali Baba", juego interactivo con actividades de inferencia y estrategias y herramientas pedagógicas de trabajo, Wordwall, rúbricas de evaluación de resultados, matriz de planificaciones diversificadas, bitácora docente-investigadora. PPT de Lectura Activa: Cuento, Imágenes y

			Estrategias Inferenciales.
Evaluar el impacto de la intervención	Evaluación	Cuestionario, análisis de aplicación, desempeño y resultados, revisión documental, Revisión de registros, acta de reflexiva colaborativa.	Pauta de verificación, resultados ZIEMAX, Wordwall, bitácora docente-investigadora
Reflexionar sobre logros y proyecciones pedagógicas	Reflexión pedagógica colaborativa	Revisión de registros, sesión reflexiva colaborativa	Acta de reflexión conjunta, bitácora docente-investigadora

Fuente: Elaboración propia

Síntesis: Las fases se articularon con coherencia interna y metodológica respecto a los objetivos que dirigen la investigación -acción. El enfoque cíclico permitió avanzar desde la detección de una necesidad concreta en el aula hacia el diseño, aplicación, evaluación y reflexión de una propuesta pedagógica situada en el contexto en cual se identificó el hallazgo. La metodología empleada aseguró rigor, pertinencia y mejora

continua, promoviendo aprendizajes significativos y sostenibles tanto para los estudiantes como para los docentes involucrados.

3.2. RECOLECCIÓN DE DATOS

3.2.1. Descripción de las estrategias e instrumentos de recolección de datos

La presente investigación-acción, con enfoque mixto, tuvo como propósito fortalecer la habilidad inferencial en la comprensión lectora de estudiantes de sexto año básico. Para ello, se diseñó una estrategia de recolección de datos orientada a obtener información válida, fiable y pertinente, coherente con los objetivos específicos del estudio.

Se aplicó la triangulación metodológica, entendida como el uso de diversas técnicas para abordar un mismo fenómeno, favoreciendo la validación cruzada de los hallazgos y una visión integral del proceso educativo (Konecki, 2008; Jiménez Chaves, 2020).

La investigación-acción busca comprender prácticas educativas reales que requieren mejora. Se centra en analizar acciones de actores como docentes y estudiantes, para intervenir y optimizar procesos pedagógicos. Requiere la participación activa de quienes están involucrados, a fin de implementar decisiones pedagógicas pertinentes (Suárez, 2002, citado en Bancayán & Vega, 2020).

El análisis documental facilitó la organización de información proveniente de resultados de pruebas DIA y SIMCE, evidenciando debilidades en el eje inferencial. Esto justificó la necesidad de una intervención focalizada (Sánchez et al., 2018).

Para complementar estos datos, se aplicó una entrevista semiestructurada a la docente de Lenguaje. Esta herramienta permitió profundizar en las causas de los bajos resultados en inferencias lectoras. Según Corbetta (2007), este tipo de entrevista permite flexibilidad temática y adaptación durante su desarrollo. Fue grabada con consentimiento, transcrita y codificada, aportando datos cualitativos que enriquecieron el análisis.

Asimismo, se empleó la observación no participante, que según Hurtado (2000), implica que el investigador registre la realidad sin intervenir en ella. Se utilizó una pauta para observar una clase de Lengua y Literatura, donde se evidenció escasa retroalimentación docente, baja participación y falta de atención a estudiantes con NEE. Esto validó la necesidad de implementar estrategias mediadas, actividades críticas y recursos digitales.

La estrategia también incluyó reuniones colaborativas entre la investigadora, docente, asistente de aula y equipo directivo. Estas fueron formalizadas mediante actas. Según Rodríguez-Rojas y Ossa-Cornejo (2014), el trabajo docente colaborativo mejora la inclusión y la calidad de los aprendizajes. Se elaboró un plan de acción con actividades semanales centradas en estrategias de lectura ZIEMAX, organizadores gráficos (Ríos, 2017), Wordwall y lecturas dirigidas.

Las notas de campo resultaron claves durante la intervención. Permitieron registrar acciones, contextos y reflexiones emergentes. Según Seid y Pérez Ripossio

(2022), estas notas representan construcciones metodológicas que combinan datos empíricos y análisis, guiadas por categorías previamente definidas.

Instrumentos de evaluación del desempeño lector:

- Guías de lectura con preguntas inferenciales graduadas.
- Ejercicios de predicción y análisis causa-efecto.
- Tareas de justificación de respuestas inferidas.

Estos instrumentos se alinearon con el currículo nacional y el modelo ZIEMAX Stars Series E (2018), y fueron validados por el equipo docente mediante prueba piloto.

Wordwall se incorporó como recurso lúdico e interactivo para desarrollar habilidades inferenciales. Permitió registrar automáticamente el desempeño estudiantil. Según Cervantes-González y Hernández-López (2022), esta plataforma facilita adaptar las evaluaciones a distintos enfoques pedagógicos.

Se aplicaron cuestionarios al inicio y final del proceso, con preguntas tipo Likert y abiertas, para recoger percepciones sobre hábitos lectores, estrategias, motivación y autoconfianza. Basados en modelos validados (Polo, 2022; Quesada et al., 2021), fueron adaptados al nivel del grupo.

Justificación metodológica: El enfoque mixto permitió abordar el objeto de estudio desde distintas dimensiones: rendimiento académico, percepciones docentes y estudiantes, y comportamientos en aula. La triangulación fortaleció la validez y

credibilidad del estudio (Flick, 2007). Cada instrumento fue diseñado y validado con base en referentes curriculares y teóricos.

En síntesis, la recolección de datos permitió documentar el impacto de la intervención y construir conocimiento contextualizado, coherente con los principios de la investigación-acción (Elliott, 1993; Perkins, 1997, citado en Chaves Silva & Barrios Oviedo, 2017; Okuda & Gómez, 2005, citado en Carvajal, Marín González & Ibarra Morales, 2023).

3.2.2. Procedimiento de análisis

El análisis de los datos se realizó desde un enfoque mixto, articulando técnicas cualitativas y cuantitativas para garantizar una comprensión profunda del fenómeno investigado y responder con coherencia a los objetivos específicos del estudio.

En el plano cuantitativo, los resultados de las pruebas estandarizadas (DIA y SIMCE), así como los datos obtenidos a través de la plataforma Wordwall y los cuestionarios con escala tipo Likert, fueron sistematizados mediante tablas de frecuencia y porcentajes de logro. Este análisis permitió identificar patrones de desempeño en habilidades inferenciales, evaluar avances en la comprensión lectora y establecer comparaciones pre y post intervención. Particularmente, se analizaron los niveles de acierto en preguntas inferenciales, tiempos de respuesta y evolución individual por estudiante, lo cual aportó evidencia empírica objetiva del impacto de la propuesta curricular implementada.

Por su parte, el análisis cualitativo incluyó procedimientos de codificación temática de las entrevistas semiestructuradas, las notas de campo, las observaciones no participantes y los ítems abiertos de los cuestionarios. Se utilizó una codificación abierta inicial, seguida de una estructuración axial, organizada en torno a las categorías previamente definidas en el marco teórico: retroalimentación docente, mediación pedagógica, atención a la diversidad, participación estudiantil y percepción de logro. Este procedimiento permitió identificar regularidades, tensiones y sentidos atribuidos por los actores educativos, profundizando en la comprensión de las prácticas pedagógicas vinculadas a la lectura inferencial.

Los datos provenientes de las guías de lectura se analizaron con el apoyo de rúbricas tridimensionales, que permitieron valorar el desempeño lector en niveles literal, inferencial y crítico. Estas rúbricas fueron validadas por juicio de expertos y aplicadas sistemáticamente para monitorear el progreso individual y grupal, proporcionando insumos relevantes para la toma de decisiones pedagógicas durante la intervención.

Se aplicó además una triangulación metodológica y de fuentes, comparando datos provenientes de distintas técnicas e instrumentos, lo cual fortaleció la credibilidad, la confiabilidad y la validez interna del estudio. Esta triangulación fue clave para contrastar la evidencia cualitativa (percepciones, observaciones) con los resultados cuantitativos (pruebas, plataformas), integrando así múltiples dimensiones del fenómeno estudiado.

En suma, los procedimientos de análisis garantizaron rigurosidad metodológica, coherencia con los objetivos de investigación y solidez interpretativa. La integración sistemática de datos cualitativos y cuantitativos permitió comprender tanto los resultados de aprendizaje como los procesos pedagógicos que los sustentaron.

En síntesis, esta investigación-acción combinó estrategias de análisis acordes a la naturaleza de los instrumentos aplicados. Este enfoque integrador facilitó interpretar los procesos de cambio observados en los estudiantes y establecer relaciones entre las estrategias didácticas implementadas y el desarrollo progresivo de la habilidad inferencial. La estrategia analítica adoptada se mantuvo en sintonía con los objetivos específicos del estudio, cuidando la coherencia metodológica y el rigor investigativo.

CAPÍTULO 4: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN -ACCIÓN

4.1. Diagnóstico

La fase de diagnóstico constituyó el punto de partida fundamental para esta investigación-acción, permitiendo identificar con precisión las debilidades en el desarrollo de la habilidad inferencial en estudiantes de sexto año básico. Este proceso orientó el diseño de la propuesta curricular, al mismo tiempo que permitió caracterizar el contexto escolar y pedagógico en el que se implementaría la intervención, garantizando su pertinencia y coherencia con las necesidades reales del grupo curso.

El diagnóstico se desarrolló a través de una triangulación metodológica que integró: (1) análisis documental de resultados de pruebas estandarizadas (SIMCE y DIA), (2) aplicación de instrumentos específicos como cuestionarios y guías de lectura diagnósticas, y (3) observación no participante. Esta estrategia de triangulación, sustentada en Flick (2007), fortaleció la validez interna del estudio al permitir una aproximación holística al fenómeno.

Uno de los primeros antecedentes analizados fueron los resultados SIMCE 2023, donde el establecimiento obtuvo un promedio de 248 puntos en Lectura para sexto básico, por debajo del promedio nacional. Las principales brechas se identificaron en ítems de comprensión inferencial y crítica. Complementariamente, los resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA) confirmaron que una proporción significativa del grupo curso no logra establecer inferencias cuando la información no está explícita en el texto. Estas dificultades fueron especialmente notorias en la formulación de

hipótesis, la predicción de eventos y la justificación de respuestas inferenciales con base textual (León, Escudero y Olmos, 2015).

Para precisar el nivel de comprensión del grupo, se aplicaron guías de lectura diagnósticas que evaluaban distintos niveles de comprensión. El análisis evidenció que un 71% respondía correctamente preguntas literales, un 38% inferenciales, y solo un 25% lograba justificar críticamente sus respuestas. Esta información permitió establecer un patrón que confirma una comprensión superficial, con escasa interiorización de estrategias inferenciales.

En términos cualitativos, las observaciones no participantes y las notas de campo revelaron que los estudiantes, aunque motivados, evitaban interpretar más allá del texto. Se observó una dependencia significativa del docente, escasa autonomía lectora, y una tendencia a seleccionar respuestas sin argumentación. Estas conductas evidenciaron la falta de habilidades metacognitivas vinculadas a la inferencia y la reflexión crítica (Polo, 2022).

Durante el proceso diagnóstico también se levantaron datos desde conversaciones informales y reuniones con el equipo PIE y la profesora jefa. Estos actores confirmaron que las dificultades inferenciales estaban presentes desde niveles anteriores, lo que exigía una intervención pedagógica diferenciada e inclusiva. Se destacaron casos de estudiantes con NEE (TEL, TDAH, CEA), cuya participación requería el uso de apoyos visuales, estrategias de andamiaje y recursos interactivos.

Los cuestionarios aplicados al grupo curso permitieron recoger percepciones sobre hábitos lectores, emociones frente a la lectura y estrategias empleadas. Un 42% de los estudiantes indicó comprender lo leído sin ayuda, mientras que un 31% expresó sentirse inseguro al enfrentarse a textos extensos o abstractos. Esta información complementó el diagnóstico, revelando una dimensión emocional que incide directamente en el desarrollo lector (Quesada et al., 2021).

Con el fin de dar mayor sistematización a los hallazgos, se agruparon los resultados en tres categorías emergentes:

- **Habilidad inferencial limitada:** baja capacidad para establecer relaciones implícitas, formular hipótesis y justificar respuestas.
- **Baja autonomía lectora:** dependencia del docente, escaso uso de estrategias metacognitivas y resistencia a desafíos cognitivos.
- **Necesidades educativas diversas:** coexistencia de estudiantes con NEE, brechas acumuladas y requerimientos de apoyo diferenciado.

Estas categorías permitieron establecer patrones claros en el comportamiento lector del grupo, aportando insumos para justificar la necesidad de una propuesta curricular contextualizada, situada y centrada en la enseñanza explícita de la inferencia.

En conclusión, la fase diagnóstica permitió vincular directamente los hallazgos con el problema de investigación, estableciendo una base sólida para definir los objetivos del estudio y orientar la intervención pedagógica. Esta etapa, además de describir las dificultades, contribuyó a la construcción de criterios para seleccionar estrategias

didácticas activas, recursos digitales inclusivos y metodologías de enseñanza reflexiva. Así, se fortalece la coherencia metodológica del estudio, cumpliendo con los criterios del modelo de investigación-acción y los estándares de calidad requeridos en el contexto de intervención educativa.

4.2. Sistematización de la intervención a partir de los resultados del diagnóstico

A partir de las categorías emergentes identificadas en la fase diagnóstica habilidad inferencial limitada, baja autonomía lectora y necesidades educativas diversas se diseñó una propuesta pedagógica fundamentada en el modelo ZIEMAX Serie E, la cual considera la enseñanza explícita de estrategias inferenciales y promueve una lectura activa, crítica y autónoma.

La planificación diversificada ZIEMAX integró sesiones estructuradas según los principios del andamiaje pedagógico, combinando actividades de lectura guiada, mediación docente y trabajo colaborativo. Cada sesión contempló objetivos de aprendizaje progresivos vinculados a los tres niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica), articulando actividades con organizadores gráficos, preguntas metacognitivas y producción escrita reflexiva. Estas sesiones se adaptaron a las necesidades del grupo curso, incorporando apoyos visuales, rutinas de pensamiento visible y estrategias diferenciadas para estudiantes con NEE.

Durante la implementación, se utilizó la plataforma digital Wordwall como herramienta complementaria para reforzar la comprensión inferencial mediante OVA interactivas. Las actividades fueron diseñadas para promover el desarrollo de hipótesis, la deducción de información implícita y la argumentación textual. El registro del desempeño lector en Wordwall se sistematizó en una pauta de logros grupales, la cual permitió visualizar la evolución de los estudiantes sesión a sesión y detectar patrones de mejora o persistencia en las dificultades.

Dimensión 1: Comprensión Lectora por Nivel Cognitivo

Gráfico 1 y 2: Nivel de logro lector (Pre y Post intervención)

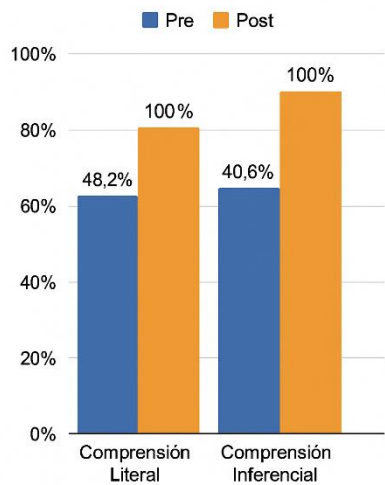


Figura 1. Nivel de logro lector por habilidad (Pre y Post Intervención)

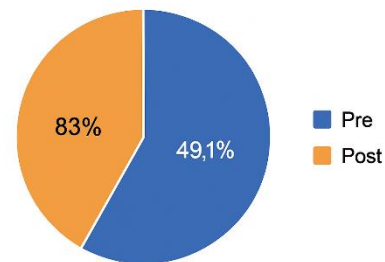


Figura 1. Nivel de logro en pensamiento crítico (Pre y Post Intervención)

Análisis e interpretación de resultados:

Dimensión 1: Comprensión Lectora por Nivel Cognitivo Gráfico 1. Nivel de logro lector (Pre y Post intervención)

Análisis e interpretación de resultados: Los datos obtenidos evidencian avances significativos en los tres niveles de comprensión lectora tras la implementación de la propuesta curricular contextualizada. En primer lugar, la comprensión literal aumentó de un 48,2% a un 100%, lo que refleja una mejora sustantiva en la capacidad de los estudiantes para identificar información explícita presente en los textos.

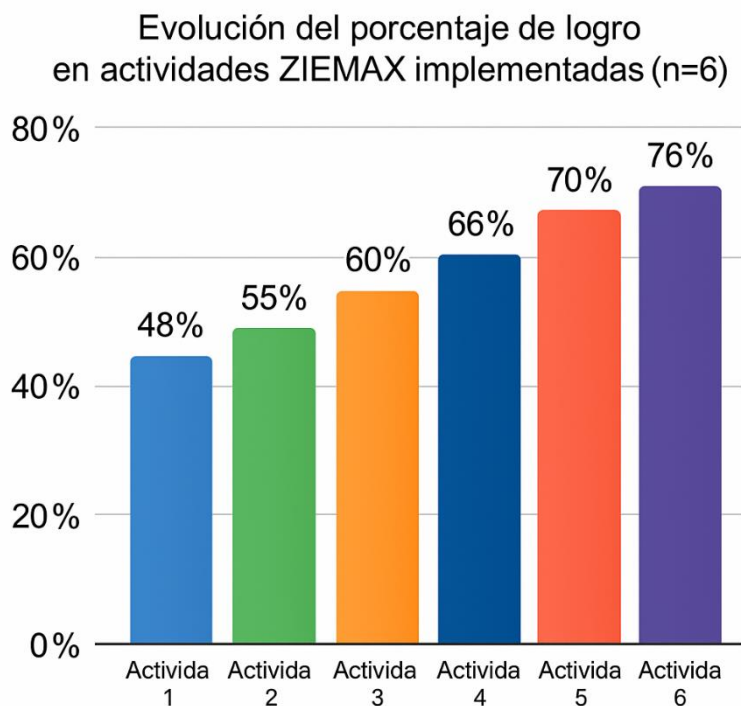
Por su parte, la comprensión inferencial, considerada el eje central de esta investigación-acción, mostró un progreso notable al pasar de un 40,6% a un 100%, lo

que demuestra un impacto directo de la intervención en la habilidad de los estudiantes para deducir información implícita, establecer relaciones causa-efecto y realizar predicciones fundamentadas.

En cuanto a la comprensión crítica, esta avanzó de un 49,1% a un 83%, indicando un desarrollo significativo en la evaluación de contenidos, argumentación con base textual y pensamiento reflexivo.

Estos resultados permiten afirmar que la implementación de estrategias didácticas basadas en el modelo ZIEMAX, junto con el uso de herramientas digitales interactivas como Wordwall, favorecieron un fortalecimiento integral de las habilidades lectoras. Además, el enfoque colaborativo y la planificación estructurada de las sesiones contribuyeron al cumplimiento de los objetivos planteados, generando mejoras sostenibles en el desempeño lector de los estudiantes de sexto año básico.

Dimensión 2: Desempeño en estrategia de comprensión lectora ZIEMAX Series E
Gráfico 3: Evolución del porcentaje de aciertos por actividad diversificada.



El gráfico evidencia una progresión sostenida en el porcentaje de aciertos alcanzados por los estudiantes en las seis actividades interactivas diseñadas en la plataforma Wordwall. En la primera actividad, el grupo curso obtuvo un 45 % de respuestas correctas, reflejando inicialmente un bajo dominio de la habilidad inferencial. No obstante, a medida que avanzaron las sesiones, se observó una mejora constante, alcanzando un 75 % en la sexta actividad.

Este aumento gradual da cuenta de la efectividad de las actividades lúdicas e interactivas como recurso complementario a la propuesta ZIEMAX, reforzando la enseñanza explícita de la inferencia. La curva ascendente indica no solo el progreso en la comprensión del contenido, sino también un mayor involucramiento del estudiantado, favorecido por el formato visual, dinámico retroalimentación constante y uso de organizadores gráficos y lecturas dirigidas para fortalecer la identificación de ideas principales y relaciones textuales.

- Actividades de inferencia para deducir significados y comprender contenido implícito.
- Selección de textos progresivos, adecuados al nivel de los estudiantes, con ejemplos contextualizados.
- Evaluación continua y retroalimentación individualizada para ajustar estrategias según el avance de cada estudiante.

Además, la progresión en los resultados es consistente con las observaciones registradas durante las sesiones, donde se evidenció un aumento en la autonomía de los estudiantes, la formulación de hipótesis con base textual y la disminución de la

dependencia docente. Estos datos refuerzan la idea de que los organizadores gráficos, bien implementadas, pueden actuar como mediadores de innovación pedagógica para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, especialmente en contextos donde existen brechas lectoras.

Dimensión 3: Percepción Estudiantil sobre Estrategias ZIEMAX

Gráfico 4: Valoración de utilidad de las estrategias implementadas

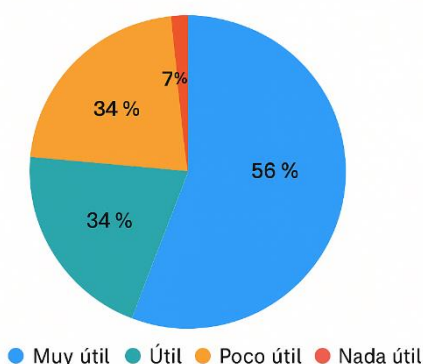


Gráfico 3. Valoración de utilidad de las estrategias implementadas

El porcentaje perceptuado en el 90 % de las estrategias ZIEMAX como "útiles" o "muy útil" indica un mínimo grado de relevancia y aplicabilidad en las prácticas caseras. La satisfacción

Los resultados reflejan una percepción altamente favorable por parte de los estudiantes respecto al uso de las estrategias pedagógicas implementadas a través del modelo ZIEMAX Serie E. El 56 % de los encuestados calificó las estrategias como "muy útiles", mientras que un 34 % las consideró "útiles", lo que representa un 90 % de valoración positiva en total. Solo un pequeño porcentaje manifestó una valoración negativa: un 7 % indicó que las encontró "poco útiles" y un 3 % "nada útiles".

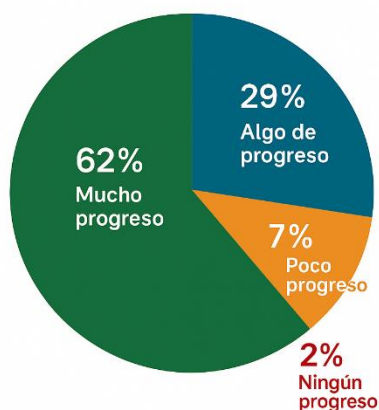
Estos datos evidencian una alta aceptación de las prácticas metodológicas desarrolladas durante la intervención, lo que se traduce en una mayor motivación y disposición al aprendizaje. Esta percepción positiva fortalece la validez pedagógica de la propuesta didáctica centrada en la inferencia, y permite inferir que los recursos empleados, como los organizadores gráficos, las rutinas de pensamiento visible y las actividades colaborativas, fueron pertinentes, accesibles y significativos para el grupo curso.

La convergencia entre esta percepción estudiantil y los resultados cuantitativos en comprensión lectora sugiere que existe una relación directa entre la implementación de estrategias activas y la mejora en las habilidades inferenciales, lo cual contribuye al logro del objetivo central de la investigación-acción.

Dimensión 4: Comprensión Inferencial según Autoevaluación Estudiantil

Gráfico 5: Autoevaluación del Progreso en Comprensión Inferencial (Cuestionario)

Autoevaluación del progreso en comprensión inferencial



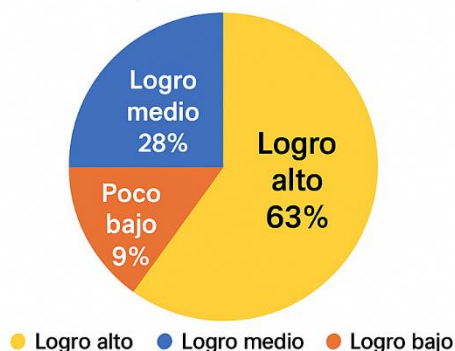
Muestra los resultados del cuestionario de autoevaluación aplicado al finalizar la intervención pedagógica. El 62% del estudiantado percibió haber logrado “mucho

progreso” en su habilidad inferencial, lo que refleja un alto grado de satisfacción y autovaloración positiva respecto del impacto de las estrategias implementadas. Un 29% señaló haber alcanzado “algo de progreso”, mientras que sólo un 7% y un 2% manifestaron avances limitados o nulos respectivamente.

Este patrón evidencia un reconocimiento mayoritario de mejora, coherente con los datos observados en los otros instrumentos aplicados (guías, Organizadores gráficos, rúbricas y observaciones de aula). Además, la percepción estudiantil da cuenta de una apropiación más consciente del proceso lector y del uso de estrategias inferenciales, consolidando así una lectura más profunda, reflexiva y autónoma. La baja incidencia de respuestas negativas indica que las estrategias didácticas resultaron pertinentes y eficaces para la mayoría del grupo curso.

Gráfico 5: Resultados de la pauta grupal con plataforma Wordwall.

Gráfico 5. Resultados de la pauta grupal con plataforma Wordwall



El gráfico 5 evidencia un alto impacto positivo de la actividad grupal realizada en la plataforma Wordwall. El 63% de los estudiantes alcanzó un nivel de logro alto, demostrando un dominio adecuado de la habilidad inferencial evaluada. Un 28% se

ubicó en un nivel medio, indicando progresos importantes, aunque aún con aspectos por reforzar. Solo un 9% presentó un logro bajo, lo que representa una proporción minoritaria. Estos resultados validan la eficacia de la estrategia innovadora implementada en el cierre de la intervención, confirmando que el uso de plataformas digitales interactivas potencia la participación activa y la consolidación de aprendizajes inferenciales en contextos inclusivos y diversificados.

Gráfico 6: Eficacia de los resultados del trabajo colaborativo



Interpretación del gráfico:

El gráfico 6, muestra que un 92% del equipo educativo (docente de lenguaje, asistente de aula, equipo PIE y directivos) valoró el trabajo colaborativo como "muy efectivo" o "efectivo", destacando su influencia positiva en la implementación de la propuesta curricular. Las reuniones semanales, registradas mediante bitácoras de trabajo y actas de reflexión, permitieron ajustar prácticas, compartir estrategias, y

apoyar de manera diferenciada a los estudiantes, especialmente a aquellos con NEE. Esta práctica conjunta favoreció un enfoque inclusivo, promovió la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas y fortaleció la capacidad de respuesta ante emergentes del aula, alineándose con el principio de co-docencia unos de los planteamientos propios de la investigación-acción.

Esta dimensión, en concordancia con Rodríguez-Rojas & Ossa-Cornejo (2014), evidencia que el trabajo colaborativo no solo impacta en el diseño e implementación de estrategias, sino que también fortalece la cultura profesional docente, generando aprendizajes colectivos que perduran más allá de la intervención específica.

4.2. Planificación

Capítulo 4.2: Planificación de la Intervención

La planificación de esta investigación-acción se fundamentó en los resultados de la fase diagnóstica, los cuales evidenciaron un bajo desarrollo de habilidades inferenciales en estudiantes de sexto año básico. Esta situación justificó la necesidad de diseñar e implementar una propuesta curricular contextualizada, flexible y basada en estrategias explícitas de comprensión lectora inferencial.

La intervención se desarrolló bajo un enfoque de enseñanza situada y colaborativa, sustentada en el modelo ZIEMAX Stars Series E (2018), el cual estructura el proceso lector en cinco momentos: mirar, predecir, leer, responder y reflexionar. Dicho modelo se articuló con los objetivos del currículum nacional y fue adaptado al nivel cognitivo y a las características del grupo curso.

Esta planificación respondió directamente a los objetivos de la investigación, los cuales orientaron el diseño de cada componente pedagógico:

Objetivo general: Fortalecer el desarrollo de la habilidad de la inferencia mediante el diseño, implementación y evaluación de una propuesta curricular contextualizada, que contribuya a mejorar el cumplimiento de los aprendizajes esperados en comprensión lectora de estudiantes de sexto año básico.

Objetivos específicos:

- Diagnosticar el nivel de desarrollo de la habilidad de inferencia en los estudiantes.
- Diseñar una propuesta didáctica contextualizada orientada al desarrollo de la habilidad de inferencia.
- Implementar la propuesta didáctica en un contexto real de aula, favoreciendo el desarrollo de habilidades inferenciales.
- Evaluar el impacto de la propuesta en la mejora de la comprensión lectora e inferencial.
- Cada una de estas metas se integró de forma coherente con las actividades planificadas y las estrategias de implementación, garantizando la coherencia interna del diseño investigativo.

El diseño consideró las condiciones reales del establecimiento, incluyendo una alta diversidad de aprendizajes, estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), recursos pedagógicos limitados y dificultades en la comprensión de textos. Por ello, se integraron TICs como Wordwall, materiales visuales, organizadores gráficos y estrategias de andamiaje progresivo que aseguraran el acceso equitativo al aprendizaje. Además, se estableció un trabajo colaborativo constante entre la docente investigadora, la profesora de aula, la educadora diferencial y la asistente de aula.

Propósitos específicos de la implementación

- Desarrollar habilidades inferenciales mediante estrategias de lectura aplicadas a textos narrativos, expositivos y argumentativos.
- Promover el pensamiento crítico a través de la formulación de predicciones, inferencias y preguntas basadas en evidencias textuales.
- Incrementar la autonomía lectora mediante actividades de autoevaluación, trabajo colaborativo y toma de decisiones lectoras guiadas.
- Monitorear el progreso lector mediante indicadores de logro que den cuenta del desarrollo de la comprensión inferencial.

Tabla 3. Actividades y propósitos de la fase de planificación

Actividades	Propósito
Instancias de reflexión pedagógica	Objetivo relacionado: Analizar la implementación de la intervención para identificar logros y dificultades.
	Descripción: Revisión de planificaciones ejecutadas y no ejecutadas, análisis de observaciones y registros de clase.
	Contribución: Toma de decisiones informadas; mejora continua de la práctica docente.
	Medio de verificación: Actas de reflexión, notas de campo, planificaciones comentadas.
Trabajo colaborativo con equipo aula	Objetivo relacionado: Co-construir estrategias pertinentes al contexto.
	Descripción: Reuniones con la profesora de lenguaje, asistente y educadora diferencial.
	Contribución: Adecuación de actividades a la diversidad del curso.

	Medio de verificación: Actas de reuniones, cronograma y materiales adaptados.
Diseño y ajuste de sesiones	Objetivo relacionado: Garantizar coherencia didáctica y progresión en el desarrollo de la comprensión inferencial en la comprensión lectora.
	Descripción: Secuencia de ocho sesiones más una actividad complementaria, con ajustes derivados de factores emergentes
	Contribución: Respuesta pedagógica contextualizada; continuidad del aprendizaje.
	Medio de verificación: Planificaciones detalladas, instrumentos de evaluación y registros de implementación.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Análisis de logros e impacto de la actividad mediante bitácoras docentes, asociadas a la participación general en reuniones de trabajo colaborativo

N.º	Indicador de desempeño	Integrantes	Acuerdos	Compromiso	Resultados	Ajustes
						Realizados
						Proyecciones
1	La docente cumple con las acciones comprometidas en las reuniones de trabajo colaborativo.	Docente de asignatura, Docente investigadora, Asistente de aula	Presentación de la propuesta de intervención basada en el enfoque de investigación-acción.	Diseño de ocho planificaciones con dos lecturas semanales de 30 minutos.	Se implementaron 6 de 8 actividades planificadas	Reprogramación parcial y diseño de actividad complementaria.

2	El impacto de las contribuciones de la docente en el trabajo colaborativo es positivo.	Docente de asignatura, Docente investigadora, Asistente de aula	Definición de roles y diseño conjunto de planificaciones. Apoyo individualizado a estudiantes con dificultades.	Aplicación de planillas de notas de campo para seguimiento.	Se cumplieron los acuerdos establecidos.	Implementación de reuniones fuera del horario de clases.
3	La docente muestra mejora continua en su participación y compromiso.	Docente de asignatura, Docente investigadora, Asistente de aula	Integración de actividades complementarias y ajuste del plan ante festividades y contingencias.	Solicitud de apoyo a apoderados y adaptación de fechas.	Hubo retrasos en la aplicación de las actividades por factores de tiempo.	Inclusión de pausas activas y adaptaciones didácticas.
4	La claridad y coherencia de los aportes entre el equipo docente son adecuadas.	Docente de asignatura, Docente investigadora, Asistente de aula	Aplicación de cuestionario ZIEMAX para evaluar comprensión lectora e inferencia.	Análisis conjunto de resultados y retroalimentación.	Número de estudiantes que completaron el cuestionario (17/21).	Sugerencia: aplicar en contextos más controlados o asincrónicos.
5	La docente investigadora fomenta el trabajo en equipo de manera activa.	Docente de asignatura, Docente investigadora, Asistente de aula	Diseño de actividad alternativa con Wordwall.	Evaluación con pauta de respuestas individuales.	Actividad implementada complementarias de sesiones no aplicadas.	Evaluar plataformas menos dependientes de infraestructura escolar

Fuente: Elaboración propia con base en bitácoras, planificaciones y registros de intervención.

Observación: Esta tabla permite evidenciar el desarrollo progresivo y reflexivo del equipo docente durante la fase de intervención, integrando logros, dificultades y aprendizajes que fortalecen la validez del proceso investigativo y la pertinencia de la propuesta curricular aplicada.

La planificación de esta intervención se caracterizó por su intencionalidad pedagógica, fundamentación teórica y flexibilidad contextual. Se articularon estrategias didácticas significativas con recursos digitales e instrumentos de evaluación coherentes. La integración de observaciones de clases, cuestionarios aplicados y guías de trabajo grupal permitió retroalimentar continuamente el proceso, evidenciando una mejora progresiva en la comprensión inferencial de los estudiantes. Esta planificación sentó las bases para una implementación reflexiva, sustentada en evidencia empírica y orientada al desarrollo de habilidades lectoras profundas y sostenibles.

4.3 IMPLEMENTACIÓN

Capítulo 4.3: Implementación de la Intervención

La implementación de la intervención se desarrolló con el propósito de fortalecer la habilidad de la inferencia en comprensión lectora en estudiantes de sexto año básico. A través de un enfoque metodológico centrado en la lectura crítica, el trabajo colaborativo y el uso de recursos tecnológicos como Wordwall, se aplicaron actividades planificadas para mejorar las habilidades de identificar información implícita, establecer relaciones causa-efecto y realizar predicciones.

Objetivo General y Específicos de la Intervención

- **Objetivo general:** Diseñar, implementar y evaluar una propuesta curricular que fortalezca la habilidad de inferencia en estudiantes de sexto año básico, promoviendo procesos de lectura profunda, pensamiento crítico y autonomía lectora.
- **OE1:** Diagnosticar el nivel de desarrollo de la habilidad de inferencia en los estudiantes.
- **OE2:** Diseñar un plan de trabajo colaborativo e instrumentos de evaluación para medir el progreso de los estudiantes en la habilidad de inferencia.
- **OE3:** Implementar una propuesta mediante talleres de lectura y actividades guiadas que promuevan el desarrollo inferencial.
- **OE4:** Evaluar el impacto de la intervención a partir de los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos durante su aplicación.

- **OE5:** Reflexionar junto al equipo docente sobre el proceso de intervención, identificando logros, desafíos y proyecciones para la mejora continua.

I. Desarrollo de las actividades

- La intervención se desarrolló durante ocho semanas, con sesiones de 30 minutos realizadas dos veces por semana. Las actividades incluyeron:
 - Lectura guiada de textos narrativos y expositivos.
 - Ejercicios de formulación de inferencias, análisis de intenciones y predicciones.
 - Uso de organizadores gráficos como mapas de relaciones causales y líneas temporales inferenciales.
 - Aplicación de actividades interactivas en Wordwall para reforzar la inferencia.
 - Talleres de formulación de preguntas inferenciales con uso de matrices de preguntas y tickets de salida como instancias de metacognición.

Se utilizó un cuadernillo elaborado por la docente investigadora, materiales impresos, recursos digitales y computadores disponibles en el establecimiento. Cada sesión contempló un inicio motivador, un desarrollo activo y un cierre reflexivo. El equipo participante incluyó a la docente de lenguaje, la asistente de aula y la investigadora.

II. Ajustes realizados

Tabla 5: Durante la intervención se realizaron los siguientes ajustes:

Ajustes	Justificación
Reprogramación de sesiones	Coincidencia con actividades institucionales.
Inclusión de ejemplos contextualizados	Dificultades de los estudiantes para inferir a partir de textos genéricos.
Apoyo en grupos pequeños	Necesidad de atención diferenciada para estudiantes con NEE y bajo rendimiento.
Refuerzo visual	Incorporación de imágenes y esquemas para facilitar la comprensión textual.
Reemplazo de actividades no ejecutadas	Uso de Wordwall como estrategia de cierre para cubrir brechas de implementación.

Fuente: Elaboración propia

Estas adaptaciones se fundamentaron en las notas de campo y el análisis del progreso individual de los estudiantes.

III. Documentación del proceso


Se aplicó un sistema de registro riguroso, que incluyó:

- **Notas de campo:** Sistematización de observaciones por sesión, avances y dificultades.
- **Listas de cotejo:** Monitoreo de la participación y uso de estrategias inferenciales.
- **Actas de trabajo colaborativo:** Registro de acuerdos, planificación conjunta y seguimiento.

- **Encuestas y entrevistas:** Aplicadas a estudiantes y docentes para obtener percepciones sobre la intervención.
- **Evidencias visuales:** Fotografías de estudiantes utilizando organizadores gráficos, aplicando Wordwall y completando tickets de salida.

Ejemplos de evidencia



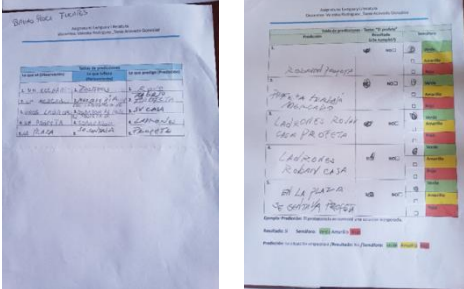
Figura 1: Actividad Wordwall:

Actividad Wordwall	
Pregunta: Inferencial y predictiva	¿Qué crees que pasará después?
Aplicación de una actividad digital donde los estudiantes debían predecir el desenlace de un texto leído. Esta herramienta brindó retroalimentación inmediata y permitió analizar el razonamiento inferencial del grupo.	
Justificación:	Wordwall facilitó la gamificación del aprendizaje, incrementó la motivación estudiantil y permitió obtener datos cuantificables para el análisis del desempeño lector.
 <p>The image block contains four photographs. On the left is a screenshot of the Wordwall software interface, showing a text-based activity with a '¿Qué crees que pasará después?' question and a '¿Qué crees que pasará después?' question. To the right are three photographs showing a teacher in a red top and blue jeans standing at the front of a classroom, presenting to a group of students seated at desks. A large screen at the front of the room displays the Wordwall activity.</p>	



Este tipo de pregunta fomenta el razonamiento inferencial de los estudiantes, ya que deben utilizar la información del texto leído, junto con sus conocimientos previos y su capacidad de análisis, para hacer una predicción sobre el desenlace. Además, al permitir la retroalimentación inmediata, esta actividad promueve la autorregulación del aprendizaje, ayudando a los estudiantes a evaluar y ajustar su comprensión del texto. En términos educativos, este tipo de preguntas son valiosas para fortalecer la capacidad de anticipación y el pensamiento crítico.

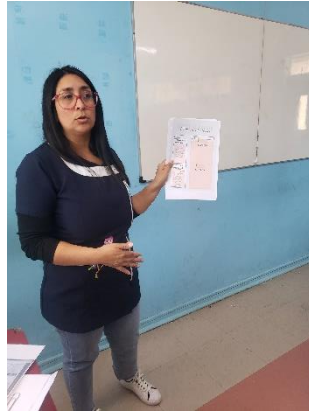
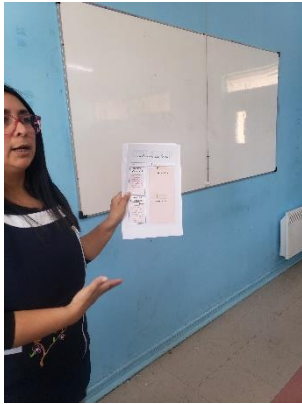
Figura 2. Uso de organizadores gráficos

Uso de organizadores gráficos	
<p>Los estudiantes utilizaron esquemas impresos para registrar relaciones causa-efecto y deducir emociones e intenciones de personajes. La evidencia fotográfica muestra el trabajo activo y cooperativo en aula.</p>	
<p>Justificación:</p>	<p>Los organizadores gráficos estructuraron el pensamiento inferencial, favoreciendo la comprensión activa y el análisis crítico de los textos.</p>
	
	
	

Los organizadores gráficos son herramientas visuales que ayudan a estructurar la información de manera clara y comprensible. Se utilizan en el aprendizaje para facilitar la organización de ideas, el análisis de relaciones entre conceptos y la interpretación de textos. En el caso de tu actividad, los esquemas impresos permitieron a los estudiantes registrar relaciones causa-efecto y deducir emociones e intenciones de los personajes, fomentando el pensamiento crítico e inferencial.

Figura 3.

Ticket de salida y matriz de preguntas	
Al finalizar cada sesión, los estudiantes completaban una ficha reflexiva donde evaluaban la calidad de sus inferencias, las preguntas que elaboraron y justificaban sus respuestas con evidencia textual.	
Justificación:	Los tickets de salida promovieron la autorregulación, el pensamiento crítico y facilitaron a la docente un monitoreo efectivo del proceso de aprendizaje.



Ticket de Salida

Curso: 6º Fecha: 03-12-24

Pregunta Inferencial 1:
¿Qué factores crees que contribuyeron a la inclinación de la Torre de Pisa y cómo afectaron su construcción?

Respuesta:
para cuando la torre se construyó el terreno no se había nivelado y el suelo era inestable y los muros no seguían la estructura adecuada.

Pregunta Inferencial 2:
¿Por qué piensas que la Torre de Pisa se ha convertido en un símbolo importante a nivel mundial a pesar de sus problemas estructurales?

Respuesta:
Porque al correr el tiempo se ha convertido en un símbolo de la inclinación por ser única y por ser un monumento.



los tickets de salida pueden ser una herramienta muy útil para trabajar la inferencia en un texto, ya que permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus propias interpretaciones y justificar sus respuestas con evidencia textual. Al finalizar cada sesión, al completar una ficha reflexiva, los alumnos activan procesos cognitivos clave como, la inferencia tras evaluar la calidad de sus respuestas, los estudiantes fortalecen su capacidad de interpretar la información implícita en un texto, a la vez, fomenta el

generando la necesidad de justificar sus respuestas llegando a una profundidad mayor de los textos.

Conclusión:

La implementación de la intervención se caracterizó por la integración de estrategias pedagógicas innovadoras, trabajo colaborativo, flexibilidad contextual y un monitoreo constante. Esta fase permitió constatar mejoras en la habilidad inferencial de los estudiantes, responder a los cinco objetivos específicos propuestos en la investigación y sentar las bases para una práctica docente reflexiva, inclusiva y sostenida en el tiempo.

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 4.4 Evaluación de la Intervención

La evaluación de la intervención se realizó a partir del análisis del cumplimiento de los indicadores de logro establecidos para cada una de las habilidades abordadas: comprensión literal, comprensión inferencial, pensamiento crítico y uso de herramientas digitales. Esta etapa, esencial dentro del ciclo de investigación-acción, permitió identificar logros, dificultades, impacto y pertinencia de la propuesta curricular orientada al fortalecimiento de la inferencia en la comprensión lectora.

4.4.1. Herramientas e Indicadores de Evaluación

Se utilizaron instrumentos cualitativos y cuantitativos para evaluar la efectividad de la intervención. Entre ellos destacan:

- Listas de cotejo aplicadas en sesiones clave para medir la participación y ejecución de estrategias inferenciales.
- Evaluaciones formativas interactivas en Wordwall.
- Notas de campo y observaciones sistemáticas por parte de la docente y la investigadora.
- Rúbricas de desempeño para analizar la argumentación, justificación textual y construcción de inferencias.
- Pautas de evaluación aplicadas a actividades del cuadernillo ZIEMAX y de la plataforma Wordwall, orientadas a registrar el desempeño inferencial de los estudiantes.

4.4.2. Resultados por indicador:

Tabla 6: Niveles de logros alcanzados.

Se presentan los niveles de logro alcanzados en cada habilidad evaluada, con base en los registros empíricos recopilados antes y después de la intervención:

Habilidad	Resultado Inicial (DIA)	Resultado Final	Mejora Observada
Comprensión Literal	48,2 %	100 %	+51,8 puntos
Comprensión Inferencial	40,6 %	100 %	+59,4 puntos
Pensamiento Crítico	49,1 %	83 %	+33,9 puntos
Uso de Herramientas Digitales	No aplica	83–92 %	—

4.4.3. Resumen de Logros por Habilidad y Estrategia Evaluada

Tabla 7: Logros por habilidad y estrategias evaluadas.

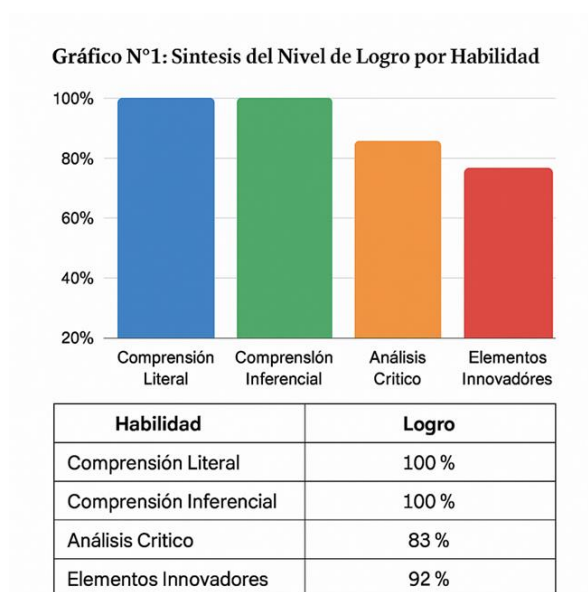
Habilidad Evaluada	Instrumento Utilizado	Nivel Inicial	Nivel Final	Mejora (%)
Comprensión literal	Guías diagnósticas + ZIEMAX Series E	71%	85%	+14%

Comprensión inferencial	ZIEMAX Series E +	38%	68%	+30%
	Wordwall			
Comprensión crítica	ZIEMAX Series E	25%	52%	+27%
Pensamiento inferencial	Actividades colaborativas	64%	83%	+19%
	Wordwall			
Uso de herramientas digitales	Plataforma Wordwall	45%	75%	+30%
Autonomía lectora	Rúbricas + observaciones + autoevaluación	Bajo	Medio-Alto	+ Notable

4.4.4. Gráficos de Resultados

Se integraron los siguientes gráficos para respaldar visualmente los datos obtenidos:

- **Gráfico 7:** Síntesis del nivel de logro por habilidad.



➤ **Gráfico 8:** Distribución porcentual del logro por indicador



4.4.6. Catego

A partir del análisis de las respuestas estudiantiles, se identificaron tres categorías clave que evidencian las principales brechas en el desarrollo lector del grupo:

- Comprensión literal consolidada
- Déficit en inferencias causales y predictivas
- Escasa argumentación crítica

Estas categorías orientaron el diseño de estrategias didácticas específicas, tales como la formulación de inferencias a partir de evidencias textuales, la anticipación de desenlaces narrativos y la justificación de opiniones fundamentadas en el texto. Asimismo, sirvieron de base para ajustar las actividades durante la intervención, articulándolas directamente con los objetivos específicos del estudio y permitiendo una adaptación pedagógica pertinente a las necesidades detectadas.

Logros y Fortalezas Observadas

- Se observó una progresión significativa en la capacidad de los estudiantes para formular inferencias justificadas.
- La participación y el entusiasmo se mantuvieron altos durante las sesiones.
- El uso de organizadores gráficos, como La lupa del detective, estructuró el pensamiento inferencial.
- Las actividades interactivas facilitaron una evaluación formativa lúdica y continua.
- Las observaciones registradas evidenciaron un mayor uso de vocabulario específico y justificación textual progresiva.

Desafíos y Limitaciones

- Inasistencia estudiantil que afectó la continuidad del aprendizaje.
- Limitaciones de tiempo: se ejecutaron 6 de las 8 actividades planificadas (67%).
- Colaboración parcial del equipo docente en algunas sesiones.
- Necesidad de adaptación constante para atender la diversidad del grupo.

4.4.7. Impacto y Reflexión Pedagógica

La propuesta no se limitó a ejercicios de inferencia, sino que promovió una lectura profunda con metacognición. El uso de tickets de salida permitió que los estudiantes reflexionaran sobre su propio proceso lector, alineándose con los fundamentos del modelo ZIEMAX y los principios del aprendizaje autónomo. Además, la autonomía y el uso de recursos digitales fueron claves: los estudiantes participaron activamente en

entornos virtuales, demostrando progresiva independencia para aplicar estrategias inferenciales.

➤ **Proyecciones y Recomendaciones**

- Incluir mayor tiempo para el trabajo colaborativo entre pares y docentes.
- Incorporar actividades de metacognición al final de cada sesión.
- Fortalecer la argumentación mediante el modelamiento de respuestas justificadas.
- Sistematizar la intervención en una guía docente.
- Continuar utilizando herramientas digitales como Wordwall, incorporando nuevas plataformas como, Canva, Educaplay y Genially para diversificar las estrategias evaluativas.

En conclusión, los datos obtenidos evidencian que la intervención tuvo un impacto positivo en el desarrollo de habilidades inferenciales, fortaleciendo la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Los resultados permiten concluir que se logró una mejora sustantiva en las habilidades lectoras de los estudiantes, respaldando así la pertinencia, coherencia y efectividad de la propuesta curricular implementada.

Desde una perspectiva global, la intervención generó transformaciones significativas no solo en el desempeño lector, sino también en la actitud hacia la lectura. El uso de estrategias explícitas, el modelo ZIEMAX y la incorporación de recursos digitales fueron factores claves para este avance. La planificación flexible y el acompañamiento permanente por parte del equipo docente aseguraron una implementación sensible a las necesidades reales del grupo.

No obstante, se reconocen desafíos relevantes, como la ejecución parcial de las sesiones y la inasistencia de algunos estudiantes, lo cual limitó la posibilidad de profundizar en la transferencia de la inferencia a otros contextos curriculares. Además, se evidenció la necesidad de ampliar las instancias de práctica para consolidar la autonomía inferencial, especialmente en estudiantes con NEE. Aunque se observó un progreso importante, aún persisten brechas que requieren estrategias diferenciadas más sistemáticas y apoyos visuales ajustados.

Uno de los aprendizajes clave fue el valor de la triangulación de fuentes para captar dimensiones del aprendizaje no siempre visibles en las evaluaciones cuantitativas. Las observaciones cualitativas y los registros de aula revelaron mejoras en la participación, en la disposición al diálogo y en la confianza de los estudiantes para construir inferencias y justificar sus ideas.

El equipo docente valoró profundamente la propuesta, considerando su alineación con las metas institucionales de mejora lectora y manifestando interés en proyectarla a otros niveles. Esta experiencia se consolida como una base replicable para futuras intervenciones centradas en la lectura profunda, el pensamiento crítico y la autonomía del lector.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de la intervención fueron organizados en torno a tres categorías analíticas claves derivadas del marco conceptual: (a) identificación de información implícita, (b) establecimiento de relaciones causa-efecto, y (c) formulación de predicciones. La sistematización de datos se realizó mediante triangulación de fuentes, incorporando distintos instrumentos según la categoría analizada. Por ejemplo, se utilizaron guías de lectura y observaciones para evaluar la identificación de información implícita, mientras que cuestionarios de autoevaluación fueron empleados para registrar el progreso en la formulación de predicciones, diversificando así las fuentes de información y fortaleciendo la validez de los hallazgos.

En la categoría de identificación de información implícita, se observó una mejora significativa. Para ilustrar este progreso, se presenta la siguiente figura con una barra comparativa que muestra los niveles iniciales y finales en las habilidades evaluadas, facilitando la visualización del impacto de la intervención pedagógica en comprensión literal, inferencial y pensamiento crítico:

Gráfico 8 y 9: Nivel de logro lector por habilidad (Pre y Post Intervención)

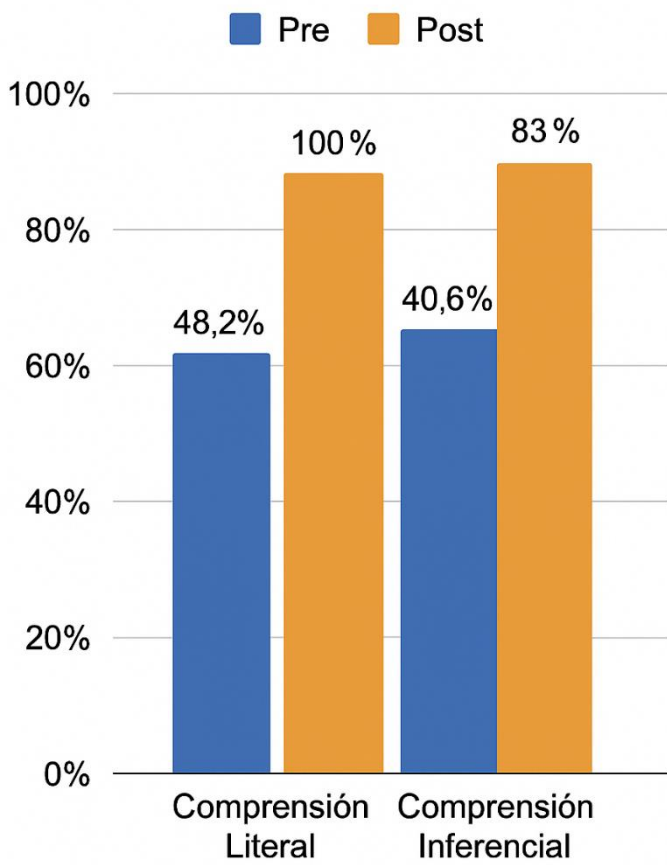


Figura 1. Nivel de logro lector por habilidad (Pre y Post Intervención)

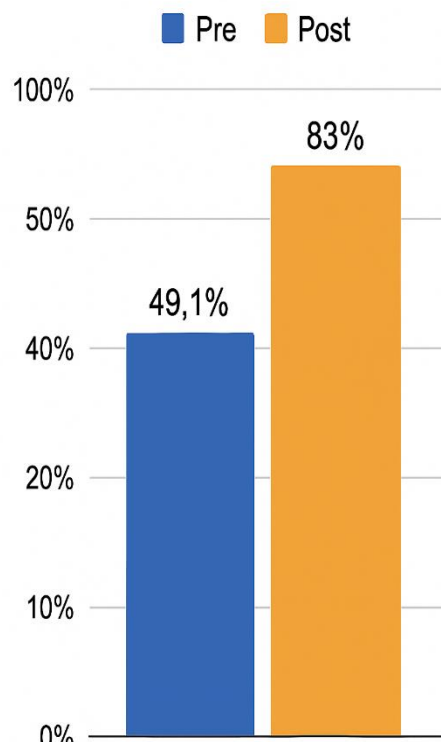


Figura 1. Nivel de logro en pensamiento crítico (Pre y Post Intervención)

Figura 1. Nivel de logro en pensamiento crítico (Pre y Post Intervención)

Esta sistematización visual permite apreciar de manera concreta el impacto de la intervención pedagógica en cada dimensión evaluada. Además, la incorporación de organizadores gráficos y estrategias inferenciales explícitas fue clave para estos logros, particularmente en textos como "Alí Babá y los cuarenta ladrones", donde se evidenciaron inferencias fundamentadas. Por ejemplo, una respuesta destacada fue: "Creo que el hermano no actuó por maldad, sino por ambición porque ya sabía que había riquezas escondidas". Esta formulación representa un nivel alto de logro, al demostrar inferencia basada en evidencias textuales.

Por otro lado, un ejemplo de nivel medio fue: "El personaje quería entrar a la cueva porque había algo importante", lo que indica deducción general, pero con menor precisión. En el nivel inicial, algunos estudiantes respondieron: "Porque quería ver qué había", evidenciando una interpretación literal o poco elaborada. Esta variedad de respuestas permitió identificar subgrupos con diferentes niveles de desarrollo inferencial y ajustar las estrategias pedagógicas en consecuencia.

Respecto a la relación causa-efecto, el 90% del grupo curso evidenció progresos en vincular acciones y consecuencias dentro de textos narrativos. Las actividades con organizadores como "La lupa del detective" y el uso de secuencias de lectura guiada permitieron mejorar la interpretación de motivaciones y efectos en los personajes. Un ejemplo fue la comprensión de que "el castigo al personaje se debió a su desobediencia y no a un accidente", lo que denota comprensión causal.

En la formulación de predicciones, un 85% de los estudiantes logró anticipar desenlaces con base en claves textuales, aunque un 15% mostró aún dificultades. Esto se manifestó en respuestas generales o poco fundamentadas, lo que subraya la necesidad de reforzar estrategias metacognitivas como el monitoreo de comprensión.

Desde una perspectiva actitudinal, más del 80% del estudiantado manifestó mayor motivación al trabajar con recursos digitales interactivos como Wordwall, lo cual fue corroborado mediante cuestionarios que incluían ítems con escala de valoración tipo Likert (por ejemplo: "Me siento más motivado/a cuando leo con actividades digitales" y "Disfruto más la lectura con recursos interactivos"). Estas respuestas fueron complementadas con observaciones en aula que evidenciaron entusiasmo, participación activa y menor resistencia frente a los textos propuestos. La percepción de "leer es más entretenido con juegos" fue recurrente.

5.1.2 Vinculación con el marco conceptual

Los hallazgos de la intervención se articulan con los planteamientos teóricos revisados. En particular, la mejora en la identificación de información implícita confirma lo expuesto por León, Escudero y Olmos (2015), quienes señalan que la inferencia es el núcleo de una lectura profunda. Además, la aplicación de estrategias explícitas para enseñar a inferir se vincula con lo propuesto por Quesada, Rodríguez y Téllez (2021), quienes sostienen que el uso sistemático de andamiaje mejora la comprensión.

Asimismo, la experiencia respalda lo planteado por Aroca, Martínez y Canales (2017) respecto a que el trabajo colaborativo entre docentes en contextos de diversidad favorece la planificación contextualizada. El rol del equipo PIE y la mediación compartida facilitaron ajustes en tiempo real y adaptaciones significativas para estudiantes con NEE.

No obstante, se identifican tensiones con lo planteado por Polo (2022), quien sostiene que el uso de plataformas digitales mejora automáticamente la atención. En esta intervención, si bien la motivación fue alta, algunos estudiantes presentaron dispersión durante las actividades en Wordwall, lo que refuerza la importancia de una mediación activa por parte del docente.

5.1.3 Reflexión crítica

Desde el enfoque de investigación-acción, los resultados dan cuenta de una transformación pedagógica efectiva. La estructura progresiva de las actividades permitió avanzar desde una comprensión literal hacia la inferencial y crítica, abordando diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Se evidencia un cambio en la actitud del grupo curso hacia la lectura: mayor participación, uso de vocabulario específico y mayor confianza en formular interpretaciones. Estos hallazgos emergentes no fueron previstos en su totalidad, lo que reafirma el valor de una planificación flexible y abierta.

Asimismo, el trabajo colaborativo con el equipo docente surgió como un aprendizaje profesional clave para la docente-investigadora, evidenciado en la implementación de co-docencia con el equipo PIE durante las sesiones. Esta práctica permitió planificar de manera conjunta estrategias diferenciadas, generar rúbricas de evaluación inclusiva y compartir observaciones para el ajuste pedagógico en tiempo real. Este cambio concreto fortaleció la capacidad reflexiva y adaptativa de la docente en función de la diversidad del aula, consolidando una práctica profesional más colaborativa y centrada en el aprendizaje profundo.

Finalmente, el análisis de datos sugiere que, pese a limitaciones como inasistencias y reestructuración de sesiones, se logró el objetivo central del estudio: fortalecer la habilidad inferencial mediante una propuesta contextualizada. Entre los hallazgos más significativos destaca el aumento de los 59,4 puntos en comprensión inferencial, considerado el eje central de la intervención, seguido por la mejora en comprensión literal (+51,8 puntos) y pensamiento crítico (+33,9 puntos). La motivación sostenida del grupo curso y el involucramiento del equipo docente fueron también factores determinantes en el éxito de la intervención. Esta jerarquización de resultados permite concluir que la propuesta impactó de manera más profunda en los procesos inferenciales, validando el enfoque metodológico adoptado. En este sentido, la intervención se proyecta como una experiencia replicable, especialmente en contextos de diversidad y brechas lectoras.

5.2 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La presente investigación-acción alcanzó satisfactoriamente su objetivo general: diseñar, implementar y evaluar una propuesta curricular contextualizada para fortalecer la habilidad inferencial en estudiantes de sexto año básico. La sistematización y el análisis de los datos obtenidos permitieron evidenciar avances significativos tanto en el desempeño lector como en la disposición hacia la lectura por parte del grupo curso.

Respecto al primer objetivo específico, vinculado a la caracterización del nivel inicial de comprensión inferencial, se identificó una comprensión superficial del texto, baja autonomía lectora y escasas estrategias metacognitivas. Estos hallazgos orientaron el diseño de una propuesta centrada en el andamiaje progresivo, la enseñanza explícita y el trabajo colaborativo, con enfoque inclusivo.

En relación con el segundo objetivo, se diseñó una propuesta didáctica contextualizada fundamentada en el modelo ZIEMAX Serie E, orientada al desarrollo de la habilidad de inferencia. Esta propuesta articuló sesiones con recursos digitales, organizadores gráficos y estrategias de mediación docente. Los resultados finales muestran un aumento del 59,4% en la comprensión inferencial, lo cual refleja un impacto positivo en la habilidad objetivo. Además, se evidenció una mejora en la comprensión literal (+51,8%) y crítica (+33,9%), así como una actitud más favorable hacia la lectura.

Con respecto al tercer objetivo, se implementó la propuesta didáctica en un contexto real de aula, favoreciendo el desarrollo de habilidades inferenciales a través de actividades inclusivas y diferenciadas. La co-docencia con el equipo PIE y el uso de herramientas digitales facilitaron la participación activa y el trabajo colaborativo.

En cuanto al cuarto objetivo, que apuntaba a evaluar el impacto de la intervención, se utilizó una triangulación de instrumentos (guías de lectura, rúbricas, observaciones, cuestionarios de percepción y pauta Wordwall), lo que permitió validar los resultados desde diversas fuentes. Se destacan los aprendizajes no previstos, como el aumento en la participación estudiantil, la colaboración entre pares y el uso de lenguaje argumentativo. También se observó una apropiación progresiva de estrategias inferenciales y metacognitivas.

Desde la perspectiva de la docente-investigadora, esta experiencia constituyó un proceso de transformación profesional. La práctica reflexiva, la co-docencia con el equipo PIE y la incorporación de ajustes en tiempo real permitieron desarrollar una mirada más inclusiva, colaborativa y centrada en el aprendizaje profundo. Este aprendizaje profesional se traduce en una planificación más diferenciada, el uso riguroso de instrumentos de evaluación y una actitud investigativa permanente. En coherencia con lo planteado por León, Escudero y Olmos (2015), los resultados alcanzados confirman que la inferencia constituye un eje estructural en la comprensión lectora profunda, cuyo desarrollo exige mediación docente activa y estrategias intencionadas. Asimismo, Quesada, Rodríguez y Téllez (2021) destacan que la enseñanza explícita de habilidades inferenciales reduce significativamente las brechas de comprensión, hallazgo que se ve reafirmado en esta investigación. De este modo, la experiencia presentada no solo valida estos enfoques teóricos, sino que también aporta evidencia contextualizada sobre su aplicabilidad y efectividad en contextos escolares reales y diversos.

A partir de estos hallazgos, se proponen las siguientes recomendaciones:

Para la docente:

- Sistematizar la experiencia en una guía metodológica replicable.
- Incorporar rutinas metacognitivas de cierre en cada sesión.
- Continuar con la formación en estrategias inferenciales y uso de tecnologías educativas.

Para el equipo docente y PIE:

- Institucionalizar espacios de planificación colaborativa.
- Diseñar rúbricas inclusivas adaptadas a las NEE del grupo curso.
- Ampliar el uso de recursos digitales como Wordwall, Educaplay y Genially

Para la comunidad educativa:

- Fomentar una cultura lectora desde el Proyecto Educativo Institucional.
- Incorporar prácticas de evaluación formativa en todos los niveles.
- Promover la continuidad curricular de la comprensión lectora desde primer ciclo.

Para futuras investigaciones:

- Profundizar en el impacto de la co-docencia en contextos de diversidad.
- Estudiar la transferencia de habilidades inferenciales a otras áreas del currículum.
- Ampliar la duración de las intervenciones para consolidar aprendizajes.

En conclusión, esta investigación demuestra que una propuesta didáctica situada, inclusiva y apoyada en recursos tecnológicos puede potenciar significativamente la comprensión inferencial. Los logros alcanzados no solo evidencian mejoras en el rendimiento académico, sino también una transformación en las prácticas pedagógicas y en la cultura de aula. Esta experiencia se proyecta como una contribución valiosa para el campo de la innovación curricular y la mejora de la comprensión lectora en contextos escolares diversos.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018, marzo 13). Orientaciones: Habilidades y estrategias para la comprensión de lectura [PDF]. Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes, Componente de Evaluación Progresiva. https://archivos.agenciaeducacion.cl/evaluacion_progresiva2018/descargas/orientaciones/estrategias_pedagogicas_lectura.pdf
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología. Paidós.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). Taxonomía de los objetivos de la educación: La clasificación de Bloom revisada. Alianza Editorial.
- Arias Gonzáles, J. L., & Covinos Gallardo, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación (1.^a ed. digital). Enfoques Consulting EIRL. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Asto Luna, E. L., Taber De la Cruz, Y. O., Chávez Espinoza, P. E., & Menacho Vargas, I. (2021). Estrategia de inferencia en comprensión lectora en estudiantes de secundaria por entornos virtuales. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5(21), 1430–1443. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.286>

Avendaño Vidal, Y. M. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 12, 95–105.
<https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/344>

Bazurto, L., & Chanzy, E. (2022). Estrategias didácticas para mejorar la comprensión inferencial en estudiantes de sexto grado: Un estudio de investigación-acción con enfoque mixto. Editorial Académica Andina.

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. Longmans, Green.

Caiza Daquilema, S. (2021). Estrategias metodológicas activas y comprensión lectora en estudiantes de Educación Intercultural General Básica del CECIB “Naciones Unidas”, Tixán [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Chimborazo].
<http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/7920/1/DP.PED.DINT.%20TESIS%20FINAL-%20CAIZA%20DAQUILEMA%20SERGIO.%20Posgrado.pdf>

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama.

Cervantes-González, E., & Hernández-López, S. (2022). La plataforma Wordwall como una herramienta pedagógica para formar competencias emprendedoras en universitarios. En M. T. García Ramírez (Coord.), La tecnología en los procesos

de enseñanza-aprendizaje (pp. 143–162). Editorial Transdigital.
<https://doi.org/10.56162/transdigitalb4>

Chaves Silva, M., & Barrios Oviedo, L. (2017). La investigación acción y el aprendizaje por proyectos en el marco del modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión. Universidad de Córdoba.
<https://www.researchgate.net/publication/323086242>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.). SAGE Publications.

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.

Escobar Gutiérrez, M. C. (2018). Los organizadores gráficos. Una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora [Trabajo de grado, Universidad Externado de Colombia].
<https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/72fdf7b7-3fd6-40fa-ab74-386d5dcaa625/content>

Escudero, J., & Olmos, J. (2015). Comprensión lectora y pensamiento crítico. Revista de Educación, (369), 133–158. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-291>

Fernández Reina, M. E., León Pirela, A., & Ferrer Planchart, C. (2021). Investigación-acción educativa: Reflexiones, experiencias y propuestas para su aplicación. Editorial Académica Española.

Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., & León, J. A. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: Impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa*, 25(2), 91–99.
<https://doi.org/10.5093/psed2019a14>

González, M. (2017). Enseñanza de la lectura inferencial. *Revista Educación y Pedagogía*, 29(74), 101–118.

Goodman, K. (1982). *Lenguaje y aprendizaje de la lectura*. Editorial Morata.

Gutiérrez-Romero, M. F., Escobar-Altare, A., & Montes-González, J. A. (2023). Tipo de inferencias y comprensión de textos narrativos en básica primaria: Un análisis desde la teoría de sistemas dinámicos. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1–27.
<https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15899>

Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement* (2nd ed.). Stenhouse Publishers.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Universidad de Celaya.

https://santic.cl/mt-content/uploads/2024/09/hernandez_metodologia-investigacion-las-rutas.pdf

ANEXO 1

VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS



VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS N°1

Estimado/a experto/a:

Mi nombre es Tania Acevedo González y soy estudiante del proyecto de tesis del Magister en Innovación Curricular y Evaluación Educativa de la Universidad del desarrollo. Actualmente me encuentro desarrollando mi trabajo de investigación titulado "Identificar cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes de sexto año básico en el desarrollo de la habilidad de la inferencia en la comprensión lectora, sus fortalezas y debilidades, y como detectar las buenas prácticas que promuevan esta habilidad para mejorar los resultados", con el objetivo de favorecer el desarrollo de la habilidad de la inferencia a través de una propuesta curricular que contribuya a mejorar el cumplimiento de resultados de aprendizaje en comprensión lectora en estudiantes de sexto año básico.

En este contexto, necesito validar el instrumento de recolección de datos que utilizaré en mi investigación, específicamente una entrevista destinada a docente de la asignatura de Lengua y Literatura de segundo ciclo. Es por ello que solicito su colaboración como experto/a en el área, para evaluar la pertinencia, claridad, y coherencia de las preguntas que componen dicho instrumento.

Su participación consistirá en revisar cada pregunta de la entrevista y entregar sus observaciones y sugerencias de mejora. Esta validación es de carácter confidencial y sus aportes serán utilizados solo con fines académicos y de investigación.

Cabe indicar que su participación en este proceso es completamente voluntaria. Además, se garantizará confidencialidad de su identidad y la información que usted proporcione.

Si accede a participar, por favor confírmelo a través de correo de la universidad y procederé a enviarle el instrumento junto con una pauta de evaluación.

ANEXO 2

ENTREVISTA FORMATO



Entrevista para docente especialista en Lengua y Literatura.

Objetivo del Diagnóstico:	Identificar el nivel actual de desarrollo de la habilidad de inferencia en la comprensión lectora de los estudiantes de 6° año básico, así como las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en este ámbito.
----------------------------------	--

Preguntas:

1. ¿Cuáles son los mayores desafíos al momento de desarrollar la habilidad de la inferencia en sus estudiantes? Es diferente entre los niveles?

Respuestas:

2. ¿Cómo evalúa la habilidad de la inferencia en la comprensión lectora en sexto año básico?

Respuestas:

3. ¿Cómo trabaja la habilidad de la inferencia con sus estudiantes? ¿Qué textos utiliza para ello?

Respuestas:

5. ¿Cómo implementa el proceso de retroalimentación para fortalecer la habilidad de la inferencia?, con qué frecuencia?

Respuestas:

6. ¿Ha recibido alguna capacitación para trabajar la inferencia en la comprensión lectora "Explique" cómo le han servido las capacitaciones para mejorar el trabajo de la habilidad de la inferencia?

Respuestas:

7. ¿Usted considera necesario capacitaciones más específicas para trabajar habilidades con los estudiantes.

Respuestas:

ANEXO 3 VALIDACIÓN DOCENTE ENCUESTADA



Solicitud de consentimiento a informar para docentes encuestados que participen en la investigación.

Estimado/a docente:

En este contexto, requiero aplicar una entrevista a la docente de la asignatura de Lengua y Literatura con el fin de “Identificar cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes de sexto año básico en el desarrollo de la habilidad de la inferencia en la comprensión lectora”. Por eso solicito su valiosa participación respondiendo a dicha entrevista.

Cabe aclarar, que su participación es completamente voluntaria y consistirá en responder a una serie de preguntas relacionadas con la temática de la investigación que es “Fortalecer el desarrollo de la habilidad de la inferencia a través de una propuesta curricular que contribuya a mejorar el cumplimiento de resultados de aprendizaje en comprensión lectora en estudiantes de sexto año básico”. El tiempo estimado para completar la entrevista es de aproximadamente media hora.

En este contexto, le indico que la información recopilada será utilizada únicamente con fines académicos y de investigación, y se garantizará la confidencialidad y anonimato de los datos proporcionados. Ninguna información que pueda identificarlo/a será publicada o divulgada.

Si accede a participar, por favor, confirme su consentimiento al inicio de la encuesta. Puede retirarse del estudio en cualquier momento sin justificación alguna.

Su participación es muy importante y contribuirá significativamente al éxito de esta investigación.

Agradezco de antemano su tiempo y colaboración.

Atentamente, Tania Acevedo González Estudiante de Magister en Innovación Curricular
Universidad del Desarrollo.

ANEXO 4: VALIDACIÓN EXPERTO 1



Estimado (a):

A continuación, se le solicita evaluar del **1 al 5** el nivel en que se encuentran las preguntas revisadas, para la entrevista de preguntas abiertas para la docente de la asignatura de Lengua y Literatura, considerando que 1 corresponde a un nivel insuficiente y 5 a uno adecuado.

Para ello, considere la siguiente descripción:

Claridad: Las preguntas realizadas demuestran claridad en su planteamiento, permitiendo ser leída rápidamente.

Pertinencia: Las preguntas están vinculadas con el problema de investigación y los objetivos de diagnóstico.

Coherencia: Las preguntas demuestran un orden gramatical, ortográfico y de coherencia adecuado.

	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Observaciones
Pregunta 1	5	5	5	
Pregunta 2	5	5	5	
Pregunta 3	5	5	5	
Pregunta 4	5	5	5	
Pregunta 5	5	5	5	
Pregunta 6	5	5	5	
Pregunta 7	5	5	5	
Observaciones generales	El instrumento de recolección de datos (cuestionario) cumple a cabalidad el propósito para el que ha sido diseñado porque las preguntas se ajustan al problema de investigación			

Nombre del profesional que valida el instrumento: Noemí Pino.

ANEXO 5: VALIDACION EXPERTO 2



Estimado (a):

A continuación, se le solicita evaluar del 1 al 5 el nivel en que se encuentran las preguntas revisadas, para la entrevista de preguntas abiertas para la docente de la asignatura de Lengua y Literatura, considerando que 1 corresponde a un nivel insuficiente y 5 a uno adecuado.

Para ello, considere la siguiente descripción:

Claridad: Las preguntas realizadas demuestran claridad en su planteamiento, permitiendo ser leída rápidamente.

Pertinencia: Las preguntas están vinculadas con el problema de investigación y los objetivos de diagnóstico.

Coherencia: Las preguntas demuestran un orden gramatical, ortográfico y de coherencia adecuado.

	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Observaciones
Pregunta 1	5	5	5	
Pregunta 2	5	5	5	
Pregunta 3	5	5	5	
Pregunta 4	5	5	5	
Pregunta 5	5	5	5	
Pregunta 6	5	5	5	
Pregunta 7	5	5	5	
Observaciones generales	El instrumento de recolección de datos (cuestionario) cumple a cabalidad el propósito para el que ha sido diseñado porque las preguntas se ajustan al problema de investigación			

Nombre del profesional que valida el instrumento: Gisselle Provoste.

ANEXO 6: Entrevista a docente de Lenguaje

Transcripción de entrevista realizada a docente especialista de 3do ciclo de enseñanza básica.

[Se presenta docente Entrevistadora y explica el contexto y motivo de la entrevista]

1. ¿Cuáles son los mayores desafíos al momento de desarrollar la habilidad de la inferencia en estudiantes?

R. “La mayor dificultad que tienen los estudiantes con la inferencia es que justamente es una habilidad de orden superior, la cual requiere el desarrollo de otras habilidades, tales como, procesar información, comparar información, analizar información, contrastar, encontrar causa y consecuencia. Entonces, para el desarrollo de esas habilidades se requiere un trabajo muy específico que muchas veces se ve interrumpido por la necesidad de abarcar otras habilidades del currículum, por lo tanto, es una dificultad que nos complica porque justamente es algo que queremos desarrollar, pero el tiempo no es el que quisiéramos”.

2. ¿Es diferente entre todos los niveles?

R. “Es diferente, si, son diferentes dependiendo además porque la inferencia es el proceso final, es como la habilidad superior final. Son diferentes dependiendo del nivel en que estén los niños; la inferencia en los niveles más grandes nos va a llevar a la reflexión final del texto, entonces en primer ciclo son inferencias más concretas que se

pueden identificar cuando los niños van identificando el porqué de las acciones de ciertos personajes”

3. ¿Cómo evalúa la habilidad de la inferencia en la comprensión lectora en 6to año básico? R. “Yo evalúo primero las estrategias de comprensión de lectura donde generalmente se hace de forma escrita en una evaluación, pregunta, de forma oral; se da porque finalmente la reflexión y la retroalimentación se van dando dentro de la misma clase. Entonces, la reflexión y el tipo de pregunta que debemos hacer deben ser acorde a lo que se va trabajando diariamente”.

4. ¿Cómo trabaja la habilidad de la inferencia con sus estudiantes?

R. “La inferencia el trabajo de forma implícita, pero haciendo lecturas mensuales, clase a clase, que finalmente son las que nos van a permitir llegar al nivel de comprensión que se requiere; entonces es una habilidad que tiene que ir en proceso y no puede ser de forma inflada, y además como es una evaluación de proceso tampoco puede ser dejada de lado, debe ser muy sistemático, porque después esa habilidad se pierde”.

5. ¿Qué textos utiliza para ello?

R. “Uno trabaja con texto informativo y narrativo. El texto informativo nos da la reflexión, pero más trabajo con texto narrativo la inferencia, novelas, cuentos, fábulas, leyendas”.

6. ¿Explique cómo trabaja los distintos recursos visuales, audiovisuales, imágenes, videos, presentaciones para trabajar la habilidad de la inferencia en la comprensión lectora?

R. "En clases se van utilizando distintos tipos de estrategias que permiten desarrollar esas habilidades, algunos estudiantes son más orales que lectores, entonces se trata de incorporar que los niños lean, lecturas entre pares, leer yo a los niños, y así se van utilizando las estrategias para favorecer ese aprendizaje y el desarrollo de esa habilidad".

7. ¿Para qué y con qué frecuencia lo realiza?

R. "Idealmente es hacerlo clase a clase, pero en algunos casos no siempre se usa el texto audiovisual o la presentación. Va dependiendo del contenido y tipo de texto que se va trabajando y se va incorporando esa estrategia. No se ocupan diariamente, pero vamos alternando una u otra".

8. ¿Cómo se implementa el proceso de retroalimentación para fortalecer la habilidad de la inferencia?

R. "La retroalimentación se da en todo momento de la clase, siempre se va conectando la clase con lo final, con lo que quedó la clase anterior haciendo activación de los conocimientos previos, con los mismos tipos de preguntas y los textos que ayudan a responder esas preguntas".

9. ¿Ha recibido alguna capacitación para trabajar la habilidad de la inferencia en la comprensión lectora? Explique cómo le han servido las capacitaciones para mejorar el trabajo de la habilidad de la inferencia:

R. "Soy profesora de segundo ciclo, especialista en segundo ciclo, y me ha ayudado a poder trabajar esas habilidades".

10. ¿Usted considera necesarias las capacitaciones más específicas para trabajar habilidades con los estudiantes?

R. "Si, evidentemente son las que necesitamos, son las habilidades que se necesitan y las capacitaciones son una base enriquecedora para fortalecer las capacidades de los estudiantes",

[La entrevistadora procede a agradecer la participación y disposición, cierre.]

Entrevistadora: Tania Acevedo

Coronel, de junio de 2024

ANEXO 7: RESULTADO SIMCE 2023

Resultados en cada prueba Simce



Lenguaje y Comunicación: Lectura

Puntaje promedio y comparación según GSE

Promedio 2016	Variación	Promedio 2017	Variación	Promedio 2018	Variación	Promedio 2022	Variación	Promedio 2023
268*	-	252	↓ -32	220	/	249*	/	248*

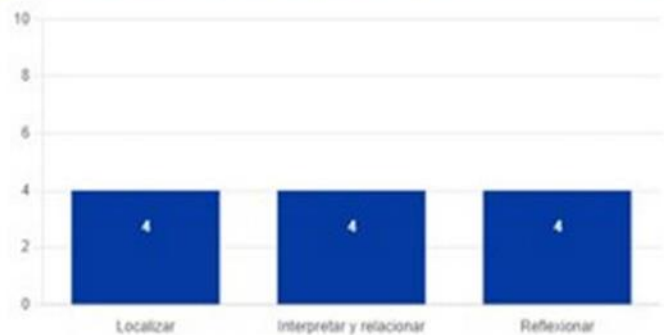


Simbología
La diferencia con establecimientos del mismo GSE es /

Distribución de estudiantes en los Estándares de Aprendizaje

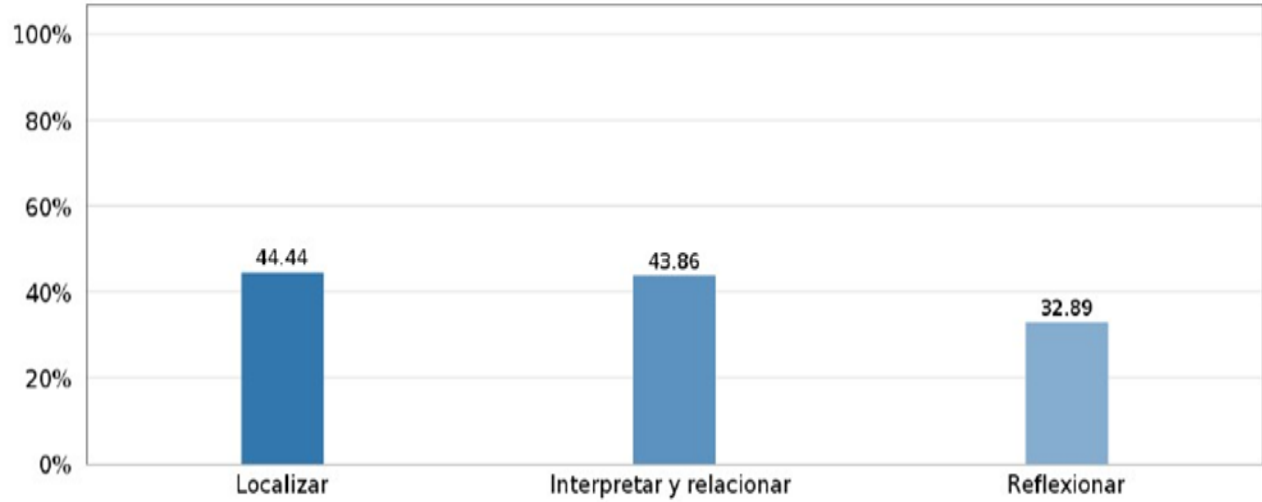
Nivel	Promedio 2016	Promedio 2017	Promedio 2018	Promedio 2022	Promedio 2023
Nivel Adecuado	*	31.6%	16.7%	28.6%	9.1%
Nivel Elemental	*	26.3%	5.6%	28.6%	54.5%
Nivel Insuficiente	*	42.1%	77.8%	42.9%	36.4%

Puntaje promedio en cada eje de habilidad



Anexo 8 Resultado Prueba DIA

Gráfico 1. Porcentaje promedio de respuestas correctas del curso según eje de habilidad



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

ANEXO 9: ENCUESTA DIA RESULTADOS 2023

Tabla 1. Resultados del curso en cada pregunta de la prueba

N.º pregunta	N.º OA (4.º básico)	Tipo de texto	Eje de habilidad	Indicador de evaluación	% respuestas
1	4	Narración	Localizar	Localizan información explícita relevante en un texto narrativo.	A: 10.53% B: 78.95% C: 10.53% D: 0.00% N: 0.00%
9	4	Narración	Localizar	Localizan información explícita relevante en un texto narrativo.	A: 15.79% B: 57.89% C: 10.53% D: 5.26% N: 10.53%
10	4	Narración	Localizar	Localizan información explícita relevante en un texto narrativo.	A: 52.63% B: 21.05% C: 15.79% D: 0.00% N: 10.53%
13	4	Narración	Localizar	Localizan información explícita relevante en un texto narrativo.	A: 31.58% B: 0.00% C: 52.63% D: 0.00% N: 15.79%

[Continúa]

N.º pregunta	N.º OA (4.º básico)	Tipo de texto	Eje de habilidad	Indicador de evaluación	% respuestas
16	6	Texto no literario	Localizar	Localizan información explícita relevante en un texto no literario.	A: 0.00% B: 57.89%

[Continuación]

N.º pregunta	N.º OA (4.º básico)	Tipo de texto	Eje de habilidad	Indicador de evaluación	% respuestas
3	4	Narración	Interpretar y relacionar	Identifican un acontecimiento o acción relevante en un texto narrativo.	A: 10.53% B: 10.53% C: 15.79% D: 63.16% N: 0.00%
4	4	Narración	Interpretar y relacionar	Identifican un acontecimiento o acción relevante en un texto narrativo.	A: 15.79% B: 26.32% C: 57.89% D: 0.00% N: 0.00%
5	6	Texto no literario	Interpretar y relacionar	Inferen relaciones entre las ideas (cause-consecuencias, problema-solución, etc.) en un texto no literario.	A: 10.53% B: 15.79% C: 15.79% D: 52.63% N: 5.26%
6	6	Texto no literario	Interpretar y relacionar	Inferen información relevante en un texto no literario.	A: 63.16% B: 0.00% C: 15.79% D: 15.79% N: 5.26%
7	6	Texto no literario	Interpretar y relacionar	Comparan información relevante en un texto no literario.	A: 5.26% B: 68.42% C: 5.26% D: 15.79% N: 5.26%
8	6	Texto no literario	Interpretar y relacionar	Inferen información relevante en un texto no literario.	A: 10.53% B: 10.53% C: 15.79% D: 52.63% N: 10.53%

[Continúa]

[Continuación]

N.º pregunta	N.º OA (4.º básico)	Tipo de texto	Eje de habilidad	Indicador de evaluación	% respuestas
11	4	Narración	Interpretar y relacionar	Identifican aspectos relevantes sobre el ambiente físico y psicológico en un texto narrativo.	A: 0.00% B: 10.53% C: 52.63% D: 26.32% N: 10.53%
12	4	Narración	Interpretar y relacionar	Identifican un acontecimiento o acción relevante en un texto narrativo.	A: 26.32% B: 36.84% C: 15.79% D: 10.53% N: 10.53%
15	6	Texto no literario	Interpretar y relacionar	Inferen información relevante en un texto no literario.	A: 5.26% B: 10.53% C: 15.79% D: 52.63% N: 15.79%
17	6	Texto no literario	Interpretar y relacionar	Inferen información relevante en un texto no literario.	A: 15.79% B: 36.84% C: 31.58% D: 0.00% N: 15.79%
21	4	Narración	Interpretar y relacionar	Identifican un acontecimiento o acción relevante en un texto narrativo.	A: 52.63% B: 10.53% C: 10.53% D: 10.53% N: 15.79%
22	4	Narración	Interpretar y relacionar	Inferen causa o consecuencia de acontecimientos o acciones relevantes en un texto narrativo.	A: 10.53% B: 26.32% C: 10.53% D: 36.84% N: 15.79%

[Continúa]

[Continuación]

N.º pregunta	N.º OA (4.º básico)	Tipo de texto	Eje de habilidad	Indicador de evaluación	% respuestas
23	4	Narración	Interpretar y relacionar	Inferen causa o consecuencia de acontecimientos o acciones relevantes en un texto narrativo.	A: 31.58% B: 10.53% C: 26.32% D: 10.53% N: 21.05%
24	4	Narración	Interpretar y relacionar	Inferen características y sentimientos de personajes en un texto narrativo.	A: 21.05% B: 47.37% C: 10.53% D: 5.26% N: 15.79%
26	6	Texto no literario	Interpretar y relacionar	Inferen información relevante en un texto no literario.	A: 21.05% B: 21.05% C: 21.05% D: 21.05% N: 15.79%
28	6	Texto no literario	Interpretar y relacionar	Inferen información relevante en un texto no literario.	A: 15.79% B: 26.32% C: 31.58% D: 10.53% N: 15.79%
29	6	Texto no literario	Interpretar y relacionar	Inferen el sentido global de un texto no literario.	A: 42.11% B: 26.32% C: 21.05% D: 5.26% N: 5.26%
14	4	Narración	Reflexionar	Opinan sobre algún aspecto controversial de un texto narrativo con fundamentos que integran información del texto.	RC: 26.32% RPC: 26.32% RI: 47.37%

[Continúa]

[Continuación]

N.º pregunta	N.º OA (4.º básico)	Tipo de texto	Eje de habilidad	Indicador de evaluación	% respuestas
20	6	Texto no literario	Reflexionar	Opinan sobre algún aspecto relevante en un texto no literario con fundamentos que integran información del texto.	RC: 26.32% RI: 73.68%

Anexo 10: Validación por expertos y expertos de rúbrica de evaluación de comprensión lectora e inferencia.

Revisión por expertos y expertas.

Estimado (a):

A continuación, se le solicita evaluar del 1 al 5 el nivel en que se encuentran las preguntas revisadas, para la aplicación de rúbrica para evaluación lectora e inferencia, considerando que 1 corresponde a un nivel insuficiente y 5 a uno adecuado.

Para ello, considere la siguiente descripción:

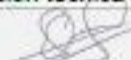
Claridad: Las preguntas realizadas demuestran claridad en su planteamiento, permitiendo ser leída rápidamente.

Pertinencia: Las preguntas están vinculadas con el problema de investigación y los objetivos de diagnóstico.

Coherencia: Las preguntas demuestran un orden gramatical, ortográfico y de coherencia adecuado.

Dimensión	Aspectos a evaluar	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Observaciones
Identificación de ideas principales.	-Comprensión de vocabulario en contexto	5	5	5	
	-Conexión de ideas principales, pero emite otras importantes.	5	5	5	
	-Identifica la mayoría de las ideas principales del texto	5	5	5	
	Identifica todas las ideas principales y las relaciona entre sí	5	5	5	
Realización de inferencias	Realiza inferencias simples y obvias	5	5	5	
	Realiza inferencias adecuadas basadas en la información del texto	5	5	5	
	Realiza inferencias profundas y las justifica con evidencia del texto				
Comprensión de vocabulario en contexto	Comprende el significado de palabras comunes en el texto	5	5	5	
	Infiere el significado de algunas palabras	5	5	5	

	desconocidas por contexto.				
	Infiere con precisión el significado de palabras desconocidas y explica su razonamiento.	5	5	5	
Conexión de ideas principales	Establece conexiones básicas entre ideas dentro del texto.	5	5	5	
	Establece conexiones claras entre ideas del texto y conocimientos previos.	5	5	5	
	Establece conexiones complejas entre el texto, conocimientos previos y otros textos	5	5	5	

Validada por: Eduardo Osorio	Lugar y fecha: 19-09-2024
Institución : Universidad del desarrollo	Título Académico: Ingeniero
Unidad a la que pertenece: Institución de educación técnica superior DUOC UC	Grado académico: Candidato a magister
Firma: 	Correo electrónico: eosorion@udd.cl

Aplicable	<input checked="" type="checkbox"/>	No aplicable	<input type="checkbox"/>
-----------	-------------------------------------	--------------	--------------------------

Nombre Profesional que Valida el instrumento: Prof. Eduardo Osorio

Firma:  _____

Anexo 11: Validación por expertos y expertos de pauta de observación de clase.

Revisión de expertos y expertas

Validación Pauta de observación de clase no participante. (6to año básico)

Estimado (a):

A continuación, se le solicita evaluar del 1 al 5 el nivel en que se encuentran las preguntas revisadas, para el instrumento de observación/revisión para aplicación de Pauta de observación de clase no participante para evaluar aplicación de retroalimentación sobre comprensión lectora, considerando que 1 corresponde a un nivel insuficiente y 5 a uno adecuado.

Para ello, considere la siguiente descripción:

Claridad: Las preguntas realizadas demuestran claridad en su planteamiento, permitiendo ser leída rápidamente.

Pertinencia: Las preguntas están vinculadas con el problema de investigación y los objetivos de diagnóstico.


Coherencia: Las preguntas demuestran un orden gramatical, ortográfico y de coherencia adecuado.

Objetivo General:

Objetivos específicos:

Dimensión	Aspectos	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Observaciones
N°1	Claridad en la presentación de la retroalimentación	5	5	5	
	Uso de ejemplos concretos del trabajo de los estudiantes	5	5	5	
N°2	Tono constructivo y motivador	5	5	5	
	Atención y compromiso durante la retroalimentación	5	5	5	
	Participación en discusiones grupales o en parejas	5	5	5	
N°3	Aplicación inmediata de la retroalimentación	5	5	5	
	Uso de preguntas para fomentar la reflexión	5	5	5	
	Adaptación de la retroalimentación a las necesidades individuales	5	5	5	
	Promoción de la autoevaluación y la coevaluación	5	5	5	
	Seguimiento de la comprensión de los estudiantes.	5	5	5	

N°4	Estructura de la trama	5	5	5	
	Desarrollo de personajes	5	5	5	
	Uso del lenguaje y estilo narrativo	5	5	5	
N°5	Mejora inmediata en la comprensión de los estudiantes	5	5	5	
	Cambios en la actitud hacia la escritura narrativa	5	5	5	
	Aplicación de sugerencias en revisiones posteriores	5	5	5	
	Aumento de la confianza de los estudiantes	5	5	5	

Validada por: Eduardo Osorio	Lugar y fecha: 19-09-2024
Institución : Universidad del desarrollo	Título Académico: Ingeniero
Unidad a la que pertenece: Instituto profesional DUOC UC	Grado académico: Aspirante a magister
Firma: 	Correo electrónico: eosorion@udd.cl

Aplicable	<input checked="" type="checkbox"/>	No aplicable	<input type="checkbox"/>
-----------	-------------------------------------	--------------	--------------------------

Nombre Profesional que Valida el instrumento: Prof. Eduardo Osorio

Firma:  _____

Anexo 12: Validación por expertos y expertos de rúbrica de evaluación de comprensión lectora e inferencia.

Validación por expertos y expertas.

Estimado (a):

A continuación, se le solicita evaluar del 1 al 5 el nivel en que se encuentran las preguntas revisadas, para la aplicación de rúbrica para evaluación lectora e inferencia, considerando que 1 corresponde a un nivel insuficiente y 5 a uno adecuado.

Para ello, considere la siguiente descripción:


Claridad: Las preguntas realizadas demuestran claridad en su planteamiento, permitiendo ser leída rápidamente.

Pertinencia: Las preguntas están vinculadas con el problema de investigación y los objetivos de diagnóstico.

Coherencia: Las preguntas demuestran un orden gramatical, ortográfico y de coherencia adecuado.

Dimensión	Aspectos a evaluar	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Observaciones
Identificación de ideas principales.	-Comprensión de vocabulario en contexto	5	5	5	
	-Conexión de ideas principales, pero emite otras importantes.	5	5	5	
	-Identifica la mayoría de las ideas principales del texto	5	5	5	
	Identifica todas las ideas principales y las relaciona entre sí	5	5	5	
Realización de inferencias	Realiza inferencias simples y obvias	5	5	5	
	Realiza inferencias adecuadas basadas en la información del texto	5	5	5	
	Realiza inferencias profundas y las justifica con evidencia del texto				
Comprensión de vocabulario en contexto	Comprende el significado de palabras comunes en el texto	5	5	5	
	Infiere el significado de algunas palabras	5	5	5	

	desconocidas por contexto.				
	Infiere con precisión el significado de palabras desconocidas y explica su razonamiento.	5	5	5	
Conexión de ideas principales	Establece conexiones básicas entre ideas dentro del texto.	5	5	5	
	Establece conexiones claras entre ideas del texto y conocimientos previos.	5	5	5	
	Establece conexiones complejas entre el texto, conocimientos previos y otros textos	5	5	5	

Validada por: Gissel Provoste	Lugar y fecha: 19-09-2024
Institución : Universidad del desarrollo	Título Académico: Educadora diferencial
Unidad a la que pertenece: Jorge Rojas Miranda	Grado académico: Candidata a magister
Firma: 	Correo electrónico: gisselleprovostez@gmail.com

Aplicable	<input checked="" type="checkbox"/>	No aplicable	<input type="checkbox"/>
-----------	-------------------------------------	--------------	--------------------------

Nombre Profesional que Valida el instrumento: Prof. Gissel Provoste

Firma: 

Anexo 13: Validación por expertos y expertas de pauta de observación de clase.

Validación de expertos y expertas

Validación Pauta de observación de clase no participante. (6to año básico)

Estimado (a):

A continuación, se le solicita evaluar del 1 al 5 el nivel en que se encuentran las preguntas revisadas, para el instrumento de observación/visión para aplicación de Pauta de observación de clase no participante para evaluar aplicación de retroalimentación sobre comprensión lectora, considerando que 1 corresponde a un nivel insuficiente y 5 a uno adecuado.

Para ello, considere la siguiente descripción:


Claridad: Las preguntas realizadas demuestran claridad en su planteamiento, permitiendo ser leída rápidamente.

Pertinencia: Las preguntas están vinculadas con el problema de investigación y los objetivos de diagnóstico.

Coherencia: Las preguntas demuestran un orden gramatical, ortográfico y de coherencia adecuado.

Dimensión	Aspectos	Claridad	Pertinencia	Coherencia	Observaciones
N°1	Claridad en la presentación de la retroalimentación	5	5	5	
	Uso de ejemplos concretos del trabajo de los estudiantes	5	5	5	
N°2	Tono constructivo y motivador	5	5	5	
	Atención y compromiso durante la retroalimentación	5	5	5	
	Participación en discusiones grupales o en parejas	5	5	5	
N°3	Aplicación inmediata de la retroalimentación	5	5	5	
	Uso de preguntas para fomentar la reflexión	5	5	5	
	Adaptación de la retroalimentación a las necesidades individuales	5	5	5	
	Promoción de la autoevaluación y la coevaluación	5	5	5	
N°4	Seguimiento de la comprensión de los estudiantes.	5	5	5	
	Estructura de la trama	5	5	5	
	Desarrollo de personajes	5	5	5	

	Uso del lenguaje y estilo narrativo	5	5	5	
N°5	Mejora inmediata en la comprensión de los estudiantes	5	5	5	
	Cambios en la actitud hacia la escritura narrativa	5	5	5	
	Aplicación de sugerencias en revisiones posteriores	5	5	5	
	Aumento de la confianza de los estudiantes	5	5	5	

Validada por: Gissel Provoste	Lugar y fecha: 19-09-2024
Institución : Universidad del desarrollo	Título Académico: Educadora diferencial
Unidad a la que pertenece: Escuela Jorge Rojas Miranda	Grado académico: Aspirante a magister
Firma: 	Correo electrónico: gisselleprovostez@gmail.com

Aplicable	<input checked="" type="checkbox"/>	No aplicable	<input type="checkbox"/>
-----------	-------------------------------------	--------------	--------------------------

Nombre Profesional que Valida el instrumento: Prof. Gissel Provoste

Firma: 

Anexo 14: Consentimiento informado para autorización del docente para realizar la observación.

Anexo N°1: Solicitud de consentimiento a informar para autorización del docente para realizar la observación no participante.

Estimado/a docente:

En este contexto, requiero aplicar una observación no participante a los estudiantes de sexto año básico de la asignatura de Lengua y Literatura con el fin de "diseñar colaborativamente un plan de trabajo e instrumentos de evaluación para medir el progreso de los estudiantes en la habilidad de inferencia y comprensión lectora" ya que me encuentro en la fase diagnóstica de mi investigación. Por eso solicito su valioso apoyo en dicha observación en el contexto de clase

Cabe aclarar, que su participación es completamente voluntaria y consistirá en permitirme la participación en su clase para apoyar la temática de la investigación que permitirá visualizar e interpretar los datos de cada estudiante y de la clase en conjunto, permitiendo una rápida identificación de patrones y áreas que requieren atención. El tiempo estimado para completar la observación de clase es de aproximadamente de 90 minutos.

En este contexto, le indico que la información recopilada será utilizada únicamente con fines académicos y de investigación, y se garantizará la confidencialidad y anonimato de los datos proporcionados. Ninguna información que pueda identificarlo/a será publicada o divulgada.

Si accede a participar, por favor, confirme su consentimiento al inicio de la observación. Puede dar término al estudio en cualquier momento sin justificación alguna.

Su participación es muy importante y contribuirá significativamente al éxito de esta investigación.

Agradezco de antemano su tiempo y colaboración.

Atentamente, Tania Acevedo González Estudiante de Magister en Innovación Curricular Universidad del Desarrollo.

Conforme y en uso de mis facultades mentales y legales firmes.

(Datos del docente que autoriza)

Lugar y Fecha

Anexo N° 15: Actas de reuniones

Acta de reuniones	
Fecha:	
Rol que desempeña:	Firma:
Rol que desempeña:	Firma:
Rol que desempeña:	Firma:
Motivo:	
Acuerdos:	
Resultados:	
<i>*Multicopiar las veces que sea necesario</i>	

Anexo N° 16: Notas de campo

Planilla notas de campo			
Fecha:	Hora:	Lugar:	Investigador:
Contexto	Descripción de la actividad	Temas emergentes	Observaciones
Próximos pasos o acciones para tomar:			
Preguntas para futuras investigación:			
Reflexión final:			
<i>* Multicotiar las veces que sea necesario</i>			

Fuente: Elaboración propia

Anexo N° 17: Planificación de actividades del plan de implementación en el aula

Planificación de Clase N°1: Comprensión Lectora - "La Inteligencia del Delfín"		
Hora de inicio: 8:30	Hora de Termino: 9:00	Duración: 30 minutos
Fecha Intervención 30-09-2024		
Objetivo general: OA 2 Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: <ul style="list-style-type: none">○ Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos○ Releer lo que no fue comprendido u formular preguntas sobre lo leído y responderlas○ Comparan información de un texto leído con sus experiencias personales o sus conocimientos previos.○ Mencionan qué información no concuerda con sus conocimientos previos (si es pertinente).		
Objetivo Específico: <ul style="list-style-type: none">○ Aplicar estrategias de comprensión lectora mediante la selección y relación de la información proporcionada por el texto, para construir conocimiento propio y utilizarlos para desarrollar habilidades inferenciales.○ Desarrollar la habilidad de identificar la idea principal e información implícita en textos narrativos utilizando la plataforma ZIEMAX.		
Actividad	Indicadores	Materiales

<p>Inicio:</p> <p>La clase comienza con una breve activación de conocimientos previos sobre el tema del texto. Durante los primeros minutos, el docente guía una conversación sobre temas relacionados con los delfines, como su comunicación, adaptación al medio marino y cómo viven en condiciones de baja visibilidad.</p> <p>Luego, se realiza la actividad "Detective de Significados", utilizando la imagen que acompaña al texto como punto de</p>	<p>Participan activamente de la actividad propuesta</p> <p>Siguen la lectura atentamente</p> <p>Participan activamente de la actividad propuesta</p>	<p>Copias del texto "La Inteligencia del Delfín" para cada estudiante.</p> <p>Proyección de la imagen que acompaña al texto. Lápices de colores (azul, verde y rojo) para marcar el texto.</p>
---	--	--

<p>partida. Los estudiantes observan la imagen y comparten predicciones sobre su contenido. Con la ayuda del docente, identifican elementos explícitos y sugieren posibles inferencias, estableciendo conexiones iniciales con el texto que leerán.</p>	<p>Siguen la lectura atentamente</p> <p>Identifican la idea principal</p>	<p>Organizadores gráficos "Lupa del Detective". Tarjetas de Reflexión para la discusión final.</p>
---	---	--

Desarrollo: Momento de Desarrollo (18 minutos)

Modelamiento de la actividad (8 minutos)

El docente realiza una lectura guiada del texto utilizando la técnica de

"pensamiento en voz alta". Durante esta lectura, se utiliza un código de colores para resaltar diferentes tipos de información: Azul: Información explícita (por ejemplo, la clasificación del delfín). Verde: Pistas textuales (como detalles sobre el sistema de comunicación del delfín).

Rojo: Inferencias (relacionadas con la importancia del biosonar y la inteligencia del animal).

El docente explica cómo conectar estas pistas con conocimientos previos y cómo estas conexiones ayudan a comprender el texto de manera más profunda.

Segunda fase: Trabajo colaborativo (10 minutos) Lectura individual (3 minutos): Los estudiantes leen el texto en silencio y

<p>marcan con lápices de colores según el código aprendido.</p> <p>Análisis en parejas (4 minutos): En parejas estratégicamente asignadas, los estudiantes discuten sus observaciones, identifican las inferencias y justifican sus conclusiones utilizando evidencias del texto. Redacción de la idea principal (3 minutos): Al final, trabajan juntos para formular la idea principal del texto en una oración completa que resuma su contenido.</p>		
<p>Cierre: (5 minutos) La sesión concluye con una reflexión guiada. El docente promueve una discusión sobre la importancia del biosonar en los delfines, destacando cómo refleja su inteligencia y adaptación al medio marino. Los estudiantes comparten sus conclusiones sobre la idea principal del texto y las conexiones que lograron establecer durante la clase. Este momento refuerza lo aprendido y valida las interpretaciones realizadas por cada equipo.</p>		

Observaciones:

La planificación de esta clase se basó en una cuidadosa selección del texto "La inteligencia del delfín", tomado del programa ZIEMAX Stars, serie E. Este texto fue elegido porque reúne varias características ideales para trabajar habilidades de comprensión lectora: combina contenido científico accesible, un balance adecuado entre información explícita e implícita, un apoyo visual que enriquece la experiencia de

lectura y una estructura clara que facilita el análisis progresivo. Además, el uso de vocabulario técnico, como el término biosonar, permitió trabajar tanto la comprensión como el desarrollo de vocabulario en un contexto científico.

Durante la clase, las estrategias y recursos planificados demostraron ser efectivos y generaron una respuesta muy positiva entre los estudiantes. El código de colores para subrayar información fue especialmente útil, ya que ayudó a los estudiantes a visualizar y organizar los diferentes tipos de datos de manera clara y estructurada. El organizador gráfico "Lupa del Detective", adaptado específicamente para este texto, facilitó que los estudiantes analizaran e interpretaran información tanto explícita como implícita. Por otro lado, el enfoque colaborativo, cuidadosamente estructurado, fomentó un ambiente de trabajo participativo y dinámico, donde los estudiantes pudieron intercambiar ideas y justificar sus conclusiones con confianza.

Impacto en el aprendizaje

Los resultados obtenidos durante la clase fueron muy positivos. Desde el inicio, los estudiantes participaron activamente en la conversación sobre sus conocimientos previos de los delfines, y este interés se mantuvo durante todo el análisis del texto, especialmente al abordar el sistema de comunicación de estos animales. Muchos estudiantes lograron establecer conexiones efectivas entre la imagen proporcionada y el contenido del texto, lo que enriqueció sus interpretaciones. Además, las justificaciones que ofrecieron al identificar la idea principal fueron más detalladas y fundamentadas en comparación con clases anteriores. La colaboración entre los docentes en la creación de esta actividad fue clave para alcanzar estos resultados positivos.

Los ajustes realizados en esta clase marcaron una gran diferencia en el aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes lograron vincular con mayor claridad conceptos como la clasificación científica del delfín, su inteligencia y la relación entre el biosonar y su adaptación al medio marino. También se observó un notable progreso en el uso preciso de términos científicos y en la claridad de las explicaciones dadas por los estudiantes.

La clase tuvo una estructura ordenada que permitió transiciones fluidas entre actividades, lo que facilitó avanzar de manera lógica desde los conocimientos previos hasta el análisis detallado del texto.

Proyecciones y Recomendaciones:

Para futuras sesiones, se podrían realizar algunos ajustes para mejorar aún más la experiencia de aprendizaje. Por ejemplo: Ampliar el tiempo destinado a las discusiones en parejas para permitir un análisis más profundo. Incluir más ejemplos prácticos que fomenten la inferencia.

Conclusiones:

Esta clase demuestra que una planificación bien diseñada, centrada en las necesidades del estudiante y apoyada en materiales cuidadosamente seleccionados, puede generar un impacto significativo en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. El enfoque en establecer relaciones causa-efecto entre las acciones realizadas, combinado con una estructura lógica y progresiva, permitió alcanzar los objetivos de aprendizaje de manera efectiva. Esta experiencia brinda una base sólida para seguir mejorando las estrategias de enseñanza y fomentando el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes.

Planificación de Clase N°2: Comprensión de Textos Informativos - Twitter como Herramienta de Comunicación
Hora de inicio: 8:30
**Hora de Terminó:
9:00**
**Duración: 30
minutos**
Fecha Intervención: 01-10-2024
Objetivo general: OA: 2

Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:

- Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
- Releer lo que no fue comprendido u formular preguntas sobre lo leído y responderlas
- Organizar la información en esquemas o mapas conceptuales
- Resumir

Criterios:

- Reconocer las características técnicas fundamentales de Twitter.
- Analizar las relaciones causa-efecto entre sus funcionalidades y su impacto en la comunicación.
- Sintetizar, mediante organizadores gráficos, las ventajas y aplicaciones de esta red social.

Actividad
Indicadores
Materiales

<p>Inicio:</p> <p>(7 minutos): La sesión comienza con una dinámica llamada "Cadena de Consecuencias Digitales". En esta actividad introductoria, se presenta una situación relacionada con el uso de Twitter, por ejemplo, el envío de un tweet importante. A partir de esto, los estudiantes exploran posibles consecuencias, lo que activa sus conocimientos previos sobre comunicación digital y los introduce al marco conceptual de las relaciones causales en redes sociales.</p>	<p>Mantiene una actitud atenta durante la lectura guiada</p> <p>Completa las actividades propuestas en el tiempo asignado</p> <p>Completa las actividades propuestas en el tiempo asignado</p>	<p>Copias individuales del texto sobre Twitter con formato claro y legible</p> <p>Copias para trabajo en parejas</p> <p>Lápices de colores (azul, verde y rojo) para codificación</p>
<p>Desarrollo:</p> <p>(18 minutos) Esta fase central de la clase se organiza en dos momentos clave:</p> <p>Lectura Guiada (8 minutos):</p> <p>Se realiza una lectura guiada de un texto sobre Twitter, aplicando una estrategia de codificación por colores que ayuda a los estudiantes a distinguir:</p> <p>Azul: Características técnicas. Verde: Funcionalidades. Rojo: Efectos o ventajas.</p>	<p>Interactúa constructivamente con sus compañeros durante el trabajo en parejas</p>	<p>Organizador gráfico "Mapa de Causalidad Digital"</p> <p>Texto seleccionado del ZIEMAX Stars, series E.</p>

<p>Análisis Causal (10 minutos): Los estudiantes trabajan con el "Mapa de Causalidad Digital", donde relacionan las características fundamentales de Twitter con sus efectos en la comunicación moderna. Esto les permite visualizar de forma clara las conexiones entre la estructura y el impacto de esta red social.</p>	<p>Identifica al menos tres características técnicas de Twitter (límite de caracteres, año de creación, gratuidad)</p>	
---	--	--

<p>Cierre:</p> <p>(5 minutos)</p> <p>La clase finaliza con una síntesis colectiva en la que los estudiantes comparten sus conclusiones sobre las características clave de Twitter, los efectos de sus funcionalidades y las ventajas que ofrece a los usuarios. Este momento sirve para consolidar los aprendizajes y confirmar que las relaciones causales identificadas han sido comprendidas.</p>	<p>Reconoce dos o más efectos de estas características en la comunicación (instantaneidad, alcance)</p> <p>Explica con sus palabras cómo una característica de Twitter afecta su funcionamiento</p> <p>Justifica sus respuestas con evidencia del texto</p> <p>Distingue entre causas primarias y efectos secundarios</p>	
---	---	--

--	--	--

Observación de clase:

La implementación de esta clase dejó varias observaciones relevantes: Los estudiantes mostraron un gran compromiso con las actividades, especialmente durante la dinámica inicial de "Cadena de Consecuencias Digitales". La conexión con sus experiencias personales en redes sociales despertó su interés y generó una participación.

Sin embargo, surgió un desafío cuando un estudiante presentó un comportamiento desregulado, lo que afectó la dinámica del grupo. Esto requirió ajustar los tiempos de las actividades para mantener el ritmo de la clase.

Implementación y desarrollo de la clase:

La implementación de esta clase dejó varias observaciones relevantes: Los estudiantes mostraron un gran compromiso con las actividades, especialmente durante la dinámica inicial de "Cadena de Consecuencias Digitales". La conexión con sus experiencias personales en redes sociales despertó su interés y generó una participación.

Sin embargo, surgió un desafío cuando un estudiante presentó un comportamiento desregulado, lo que afectó la dinámica del grupo. Esto requirió ajustar los tiempos de las actividades para mantener el ritmo de la clase.

Conclusiones:

A partir de esta experiencia, se concluye lo siguiente:

La incorporación de estrategias preventivas para manejar comportamientos disruptivos, como la información clara para transiciones entre actividades y pausas activas breves.

Mantener flexibilidad en los tiempos asignados a las actividades, preparando versiones resumidas de cada fase en caso de imprevistos.

Fomentar el trabajo en equipo junto a docente especialista de la asignatura, docente investigadora y asistente de aula contribuyo para que la asignación de roles

específicos fue un acierto para ayudar a mantener la calma en los estudiantes y continuar con la actividad, aun cuando el resultado no fue el esperado.

En conclusión, esta planificación, con sus ajustes y consideraciones, logra un equilibrio entre el rigor metodológico necesario para desarrollar habilidades de comprensión lectora y la flexibilidad que exige la realidad del aula. La integración de un tema familiar como Twitter, combinado con estrategias de análisis causal, ofrece un marco significativo para que los estudiantes desarrollen habilidades lectoras en contextos digitales modernos.

Planificación N°3: Comprensión Lectora "El Profeta"

Fecha intervención: 07-10-2024

Hora de inicio: 8:30

Hora de Terminó:
9:00

Duración: 30
Minutos

Objetivo General: OA: 2

Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:

- Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
- Releer lo que no fue comprendido u formular preguntas sobre lo leído y responderlas
- Organizar la información en esquemas o mapas conceptuales
- Resumir

Criterios:

- Desarrollar habilidades de comprensión basadas en evidencia textual
- Fortalecer comprensión lectora mediante la anticipación y verificación de eventos

Actividad

Indicadores

Materiales

<p>Inicio:</p> <p>El inicio de la sesión, que tiene una duración de 7 minutos, se organiza alrededor de una actividad visual diseñada para fomentar la predicción. Se</p>	<p>Siguen la lectura atentamente y hacen predicciones basadas en pistas textuales.</p>	<p>Secuencia de imágenes para actividad inicial</p>
--	--	---

<p>proyecta una secuencia de imágenes relacionadas con predicciones y adivinanzas, dejando fuera intencionalmente la última imagen. Los estudiantes aplican la estrategia "Observo, Pienso, Predigo", lo que les permite anticipar el contenido de la imagen faltante. Esta actividad establece un vínculo directo con el texto "El Profeta", conectando la experiencia de predicción con la situación que vive el protagonista de la historia.</p>	<p>Formulan predicciones coherentes basadas en el texto.</p>	<p>Texto narrativo de ZIEMAX Stars serie E</p> <p>Plantillas de tabla de predicciones</p>
---	--	---

<p>Desarrollo:</p> <p>La fase de desarrollo, que ocupa 18 minutos, se divide en dos momentos principales. En los primeros 8 minutos, el docente modela la estrategia de predicción utilizando la primera parte del texto "El Profeta". Se detiene en momentos clave, como la descripción inicial del profeta y la llegada del mensajero, guiando a los estudiantes en el uso de la tabla de tres columnas ("Lo que sé", "Lo que infiero", "Lo que predigo") para hacer visible el proceso de pensamiento predictivo. En este momento, se pone énfasis en la ironía que comienza a surgir en la historia, ayudando a los estudiantes a captar</p>	<p>Justifican sus predicciones con evidencia textual.</p> <p>Comprenden el concepto de predicciones con evidencia textual.</p>	<p>Tarjetas de colores para el Semáforo de predicciones</p> <p>Pizarra y marcadores</p>
---	--	---

<p>cómo esta afecta las expectativas del le</p> <p>En la segunda parte del desarrollo (10 minutos), los estudiantes trabajan en tríos con el texto completo, dividido en tres segmentos estratégicos: la presentación del profeta, el anuncio del robo, y la reacción final con el comentario irónico de los testigos. Después de leer cada segmento, los estudiantes completan su tabla de predicciones, destacando la importancia de basar sus anticipaciones en evidencia concreta extraída del texto. Esta dinámica permite un análisis más profundo y colaborativo, mientras refuerza la conexión entre el texto y las estrategias de predicción.</p>		
<p>Cierre:</p> <p>El cierre de la sesión, planificado para los últimos 5 minutos, se enfoca en comparar las predicciones realizadas con el desenlace irónico de la historia. Utilizando el recurso del "Semáforo de predicciones", los estudiantes evalúan la precisión de sus anticipaciones y reflexionan sobre cómo la ironía presente en el texto desafía sus expectativas iniciales.</p>		

Observaciones:

Durante la implementación de la clase, se enfrentó un desafío inicial debido a interrupciones administrativas relacionadas con la búsqueda de una lonchera extraviada. Sin embargo, el trabajo en tríos demostró ser una estrategia efectiva para mantener el interés y la participación de los estudiantes. A pesar de los ajustes necesarios en los tiempos, se lograron los objetivos principales de la sesión. La conexión entre la ironía del texto y la actividad de predicción logró captar y sostener la atención de los estudiantes, incluso frente a las interrupciones.

Conclusiones:

Esta experiencia resalta la importancia de la flexibilidad en la planificación, sin comprometer los elementos esenciales del aprendizaje. La ironía presente en "El Profeta" resultó ser un recurso excelente para trabajar habilidades de predicción y comprensión lectora, mientras que el trabajo colaborativo en tríos garantizó la continuidad del aprendizaje en un entorno dinámico.

Para futuras implementaciones, se recomienda mantener esta estructura colaborativa y considerar expandir el análisis de la ironía del texto, integrándolo como un elemento motivador adicional que fomente un diálogo más profundo entre los estudiantes.

Planificación de clase en formato narrativo N°4 “Organización de Información – Obesidad Infantil”**Fecha de Intervención: 08-10-2024****Hora de inicio: 8:30****Hora de termino:
9:00****Duración: 30
Minutos**

Objetivo General:

- Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
- releer lo que no fue comprendido
- formular preguntas sobre lo leído y responderlas
- organizar la información

Criterios:

- Desarrollar habilidades de organización de información mediante mapas conceptuales y fortalecer la comprensión de relaciones jerárquicas entre ideas.

Nota: En esta clase se aplicó una pauta de observación no participante para evaluar el nivel de logros alcanzados en las habilidades de comprensión e inferencia.

Actividad	Indicadores	Materiales
-----------	-------------	------------

<p>Inicio: El desarrollo de la clase se organiza en tres momentos pedagógicos bien definidos. El inicio, que ocupa los primeros 7 minutos, consiste en una actividad visual llamada "La Red de Lluvia de Ideas". Aquí se utiliza el concepto central de "salud infantil" como punto de partida para activar los conocimientos previos de los estudiantes y ayudarles a establecer conexiones iniciales. Esta actividad introductoria sirve como puente hacia el trabajo con el texto y permite al docente modelar los principios básicos de la organización jerárquica de ideas, preparando a los estudiantes para el siguiente paso.</p>	<p>Siguen la lectura atentamente y anotan la información clave.</p> <p>Identifican y resumen correctamente la información clave del texto.</p> <p>Justifican sus resúmenes con evidencia textual.</p>	<p>Texto expositivo de ZIEMAX Stars serie E</p> <p>Plantillas para mapas conceptuales</p> <p>Materiales para la Galería de Mapas</p> <p>Guía de construcción de mapas conceptuales</p>
<p>Desarrollo: En la fase de desarrollo, que abarca 18 minutos, se trabajan dos momentos clave. Durante los primeros 8 minutos, el docente guía a los estudiantes mediante una demostración práctica de cómo construir un mapa</p>		<p>Pizarra y marcadores de colores</p>

<p>conceptual basado en el texto sobre obesidad infantil. En este modelamiento, se identifican conceptos clave, se establecen relaciones jerárquicas y se organiza la información de manera clara y coherente. Posteriormente, en los 10 minutos restantes, los estudiantes trabajan en parejas con el texto completo, aplicando las estrategias enseñadas y construyendo sus propios mapas conceptuales con el apoyo de una plantilla estructurada.</p>		
<p>Cierre:</p> <p>El cierre de la sesión, planificado para los últimos 5 minutos, se centra en la socialización y retroalimentación de los mapas conceptuales creados. A través de la estrategia "Galería de Mapas", los estudiantes comparten su trabajo con el grupo y reflexionan sobre cómo la organización visual de la información contribuye a una comprensión más profunda del texto. Este momento permite consolidar los aprendizajes y valorar el esfuerzo colaborativo.</p>		
<p>Observaciones:</p> <p>Durante la implementación de esta planificación, se identificaron varios aspectos relevantes que impactaron el desarrollo de la clase. Los estudiantes mostraron una actitud atenta y participativa en general, aunque las interrupciones frecuentes</p>		

relacionadas con la búsqueda de la asistente de aula generaron ciertos contratiempos. Estas interrupciones obligaron a repetir explicaciones y ajustar los tiempos planificados, lo que, sumado a la necesidad de realizar una actividad adicional con la profesora de asignatura, limitó el tiempo disponible para completar todos los objetivos planteados al inicio.

Conclusiones:

Como conclusión y proyección, esta experiencia subraya la importancia de no palear la planificación, sino de asegurarse de que los elementos esenciales de la organización de información se preserven. En primer lugar, se necesitan protocolos claros para manejar interrupciones y se requieren versiones simplificadas de las actitudes instruidas que se realizarán en aproximadamente la mitad del tiempo inicialmente planificado. Luego, se puede promover una coordinación más significativa con los profesores de una clase para que haya el doble de educadores en el aula cada semana, lo que conduciría a una mejoría notable del tiempo total. A pesar de los desafíos, la actividad confirmó su valor para el desarrollo de las habilidades si se utiliza un papel cuando se aborde en mejores condiciones.

Planificación N°5: Tema: “El humor y la comicidad”

Fecha de Intervención:14-10-2025

Hora de inicio: 8:30

Hora de Termino:

Duración: 30

9:00

Minutos

Objetivo General: OA: 2 Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:

- Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
- Releer lo que no fue comprendido u formular preguntas sobre lo leído y responderlas
- Organizar la información en esquemas o mapas conceptuales
- Resumir

Objetivo Especifico: Fomentar la conexión entre la información del texto y las experiencias personales de los estudiantes usando textos descriptivos del ZIEMAX Stars, series E.

Actividad	Indicadores	Materiales
-----------	-------------	------------

<p>Inicio: La clase comienza creando un ambiente acogedor y participativo. El docente inicia el diálogo con preguntas que activan conocimientos previos y experiencias personales: "¿Qué los hace reír habitualmente? ¿Qué diferencia notan entre reírse de una caída y reírse de un chiste inteligente?" Estas preguntas iniciales permiten que los estudiantes comiencen a reflexionar sobre los diferentes tipos de humor desde sus propias experiencias. Para profundizar la reflexión, el docente plantea preguntas inferenciales preliminares: "¿Por qué creen que algunas cosas nos hacen reír inmediatamente y otras nos hacen pensar antes de reír? ¿Qué nos dice esto sobre los diferentes tipos de humor?" Estas preguntas preparan el terreno para la distinción entre comicidad y humorismo que presentará el texto.</p>	<p>Establece conexiones significativas entre el texto y sus experiencias personales.</p> <p>Distinguir entre conexiones superficiales y profundas</p> <p>Justifica sus conexiones con evidencia del texto y ejemplos personales</p> <p>Relaciona conceptos nuevos con conocimientos previos</p> <p>Siguen la lectura atentamente y anotan la información clave.</p>	<p>Texto descriptivo del ZIEMAX Stars, series E</p> <p>Pizarra para anotar los puntos clave compartidos.</p> <p>Tarjetas para elaborar organizador gráfico.</p> <p>Marcadores y lápices de colores.</p>
<p>Desarrollo:</p>		

<p>Durante la primera fase del desarrollo, el docente toma el texto entre sus manos y comienza una lectura pausada y expresiva. Su voz modula cuidadosamente cada palabra, creando un ambiente de atención y reflexión en el aula. Al llegar al primer párrafo, donde se introduce el concepto de humorismo, hace una pausa estratégica y dirige su mirada hacia los estudiantes." Vamos a detenernos un momento aquí", dice el profesor con tono reflexivo. "El texto que nos está revelando algo importante sobre el origen del humorismo. ¿Qué nos dice exactamente?" Los estudiantes comienzan a compartir sus observaciones, mientras el docente anota las ideas clave en la pizarra. Continúa la lectura hasta llegar a la parte sobre la comicidad, donde nuevamente se detiene para profundizar: "Pensemos juntos sobre la función esencial de la comicidad. ¿Qué nos dice el texto al respecto?" A medida que avanza la lectura, el docente va tejiendo una red de comprensión más compleja. Cuando llega al ejemplo de Chaplin, aprovecha para estimular el pensamiento inferencial: "Es interesante elegido a Chaplin como ejemplo. ¿Por qué creen que lo hizo?" Esta pregunta genera un</p>	<p>Organizan la información de manera clara y coherente en un organizador gráfico.</p> <p>Identifican información relevante a través de la conexión personal de acuerdo con sus experiencias.</p> <p>Relatan sus experiencias personales y cómo estas conexiones influyeron en la comprensión de texto leído.</p>	
---	---	--

momento de reflexión colectiva, donde los estudiantes comienzan a establecer conexiones más profundas. En la segunda fase, el aula se transforma en un espacio de trabajo colaborativo. Los estudiantes, organizados en parejas, reciben un organizador gráfico cuidadosamente diseñado. "Este será nuestro mapa para explorar más profundamente el texto", explica el docente mientras muestra cómo está estructurado en dos columnas: una para la información específica y otra para las inferencias. Las parejas comienzan a trabajar, algunas subrayando el texto, otras discutiendo en voz baja. El docente se desplaza entre los grupos, deteniéndose estratégicamente junto a diferentes parejas. "¿Qué evidencias encontraron en el texto para apoyar esa idea?", pregunta a un grupo. A otro se acerca y sugiere: "Piensen en los programas de humor que conocen, ¿cómo podrían clasificarlos según lo que hemos aprendido?" El murmullo de las conversaciones llena el aula mientras los estudiantes profundizan en su análisis. Una pareja debate sobre por qué el humorismo hace pensar mientras la comicidad solo hace reír. Otra discute animadamente sobre programas de

televisión actuales, intentando clasificarlos según los conceptos aprendidos. El docente continúa su recorrido, proporcionando andamiaje según sea necesario. "¿Cómo conecta esto con lo que ya sabían sobre el humor?", pregunta a un grupo que parece estar llegando a conclusiones interesantes. A otro que parece dudar, los anima: "¿Qué les hace pensar que esa podría ser la intención del autor?" Las conversaciones se vuelven cada vez más profundas. Los estudiantes no solo están identificando información en el texto, sino que están construyendo significados más complejos, relacionando el contenido con sus propias experiencias y con su comprensión del mundo. El docente observa con satisfacción cómo las parejas van completando sus organizadores gráficos, evidenciando tanto la comprensión literal del texto como la capacidad de realizar inferencias cada vez más sofisticadas.

Cierre:

A medida que la clase se acerca a su conclusión, el docente reúne la atención de todos los estudiantes. Con voz clara y energética, anuncia: "Ahora vamos a

subir por nuestra Escalera de Conexiones, descubriendo en cada peldaño una nueva forma de entender el humor". El ambiente del aula se torna reflexivo mientras los estudiantes sacan sus hojas de "Escalera de Conexiones", una herramienta visual que muestra cuatro peldaños ascendentes. El docente se acerca al pizarrón y dibuja una escalera similar, creando un espacio compartido para la discusión. "Comencemos por el primer peldaño", dice el profesor, señalando la base de la escalera. "Piensen en lo que acabamos de leer. ¿Cuáles son esas diferencias clave entre humorismo y comicidad?" Los estudiantes comienzan a compartir sus hallazgos, mientras el docente va organizando las ideas en el primer peldaño de la escalera dibujada. A medida que las respuestas fluyen, el profesor guía suavemente la discusión hacia el segundo nivel: "Ahora, demos un paso más arriba. ¿Por qué creen que el autor decidió presentarnos estos conceptos como diferentes? La conversación se profundiza naturalmente al llegar al tercer peldaño. "Estamos subiendo más alto en nuestra comprensión", señala el docente. "¿Qué nos dice esta distinción sobre cómo

<p>funciona el humor en nuestra sociedad?" Las respuestas de los estudiantes se vuelven más elaboradas, conectando lo aprendido con sus observaciones del mundo que los rodea. En el último peldaño, el más desafiante, el profesor plantea: "Y ahora, desde lo más alto de nuestra escalera, ¿cómo podríamos usar esta comprensión para analizar el humor que encontramos en nuestra vida diaria?" Los estudiantes comienzan a mencionar ejemplos de programas de televisión, situaciones familiares y experiencias escolares, aplicando los conceptos aprendidos a situaciones concretas. Para cerrar el círculo de aprendizaje, el docente invita a una reflexión final: "Después de todo lo que hemos descubierto hoy, ¿cómo ha cambiado su forma de entender el humor?" comparten sus nuevas perspectivas, evidenciando una comprensión más profunda y matizada del tema. Como broche final, el profesor lanza una última pregunta que resuena en el aula: "¿Qué tipo de humor consideran más valioso para nuestra sociedad y por qué?" Esta pregunta genera un momento de reflexión colectiva, donde los estudiantes no solo sintetizan lo aprendido, sino que también</p>		
--	--	--

proyectan su comprensión hacia un contexto social más amplio.		
---	--	--

Observaciones:

En esta ocasión, fue posible desarrollar la estructura de la clase desde principio a fin, mostrando un notable interés y generando un buen nivel de participación de los/las estudiantes. Ellos compartieron sus ideas sobre el tema expuesto en el texto, relacionándolo con sus experiencias personales. De manera similar, lograron completar un organizador gráfico, detallando los tres momentos más importantes de la lectura.

Conclusión:

La implementación de esta secuencia didáctica sobre humor y comicidad ha revelado significativos en el desarrollo de la comprensión lectora y, particularmente, en las habilidades inferenciales de los estudiantes. A lo largo de la sesión, se evidencia cómo la selección del texto y la metodología empleada crearon un ambiente propicio para el desarrollo del pensamiento inferencial en múltiples niveles.

La estrategia "Puentes de Experiencia" demostró ser especialmente efectiva al permitir que los estudiantes establezcan conexiones significativas entre sus vivencias personales y el contenido del texto. Este proceso no solo facilitó la comprensión literal del material, sino que también estimuló la capacidad de los estudiantes para realizar inferencias cada vez más complejas. Al contrastar los conceptos de humorismo y comicidad, los estudiantes se vieron naturalmente impulsados a inferir diferencias sutiles ya establecer relaciones causales que no estaban explícitamente señaladas en el texto.

El trabajo con el ejemplo de Chaplin resultó particularmente enriquecedor, ya que permitió a los estudiantes inferir las características del humorismo reflexivo a partir de un caso concreto. Este proceso de inferencia se expandió más allá del texto cuando los estudiantes comenzaron a identificar ejemplos similares en su propio contexto cultural, demostrando así la transferencia de sus habilidades inferenciales a nuevas situaciones. Durante el desarrollo de la clase, se observará una progresión notable en la calidad de las inferencias realizadas por los estudiantes. Comenzaron con inferencias simples basadas en sus experiencias personales con el humor, y

gradualmente avanzaron hacia inferencias más sofisticadas que involucraban la comprensión de intenciones autorales y significados implícitos en el texto. La discusión en parejas enriqueció este proceso al exponer a los estudiantes a diferentes perspectivas y formas de inferir significados.

El uso del organizador gráfico y la "Escalera de Conexiones" proporcionó un andamiaje efectivo para el desarrollo del pensamiento inferencial, permitiendo a los estudiantes visualizar y estructurar sus procesos de pensamiento. Esta herramienta metacognitiva no solo facilitó la organización de las ideas, sino que también ayudó a los estudiantes a tomar conciencia de sus propios procesos inferenciales.

Mirando hacia futuras implementaciones, será valioso incorporar más oportunidades para que los estudiantes expliquen y justifiquen sus inferencias, así como incluir una mayor variedad de ejemplos contemporáneos que puedan resonar con sus experiencias. También se podría enriquecer la sesión con actividades que promuevan diferentes tipos de inferencias, desde las más básicas hasta las más elaboradas.

En síntesis, la sesión no solo cumplió con su objetivo de desarrollar la comprensión lectora, sino que también fortaleció significativamente las habilidades inferenciales de los estudiantes. La combinación de un texto rico en posibilidades interpretativas, una metodología que promueve la conexión personal y herramientas metacognitivas efectivas, creó un entorno de aprendizaje que favoreció el desarrollo del pensamiento inferencial en múltiples niveles. Los estudiantes no solo aprendieron sobre humor y comicidad, sino que también desarrollaron habilidades críticas que podrán aplicar en futuras situaciones de lectura y análisis.

Planificación N°6: Texto “La torre inclinada de Pisa”

Fecha de Intervención: 15-10-2024

Hora de inicio: 8:30

Hora de Terminó:

Duración: 30 Minutos

9:00

Objetivo General: OA: 2 Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:

- Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
- Releer lo que no fue comprendido u formular preguntas sobre lo leído y responderlas

Objetivo Especifico: Desarrollar la habilidad de formular preguntas inferenciales y críticas a partir del texto argumentativo "La torre inclinada de Pisa", identificando información relevante y justificando las respuestas con evidencia textual.

Actividad	Indicadores	Materiales
-----------	-------------	------------

<p>Inicio: La clase comienza a las 8:30 con una dinámica llamada "Reporteros Curiosos". El docente proyecta en la pizarra una imagen de la Torre inclinada de Pisa, despertando el interés de los estudiantes. Se les invita a asumir el rol de periodistas de investigación y formular preguntas sobre la imagen. Antes de iniciar, se introduce la Pirámide de Preguntas, una herramienta visual que clasifica los cuestionamientos en tres niveles: Preguntas literales: basadas en información explícita. Preguntas inferenciales: que requieren deducción. Preguntas críticas: que promueven reflexiones profundas. Los estudiantes, trabajando en equipos, generan preguntas que el docente clasifica en la pizarra según su nivel. Por ejemplo: literal: "¿En qué país se encuentra la Torre de Pisa?" Inferencial: "¿Por qué crees que la torre se inclina?" Crítica: "¿Es importante preservar estructuras como esta? ¿Por qué?" Al terminar la actividad, el docente explica que el objetivo del día será aprender a formular preguntas significativas para</p>	<p>Comprenden el texto y importancia de relacionar la información del texto con sus propias experiencias.</p> <p>Siguen la lectura atentamente y hacen conexiones con sus propias experiencias.</p> <p>Relacionan la información del texto con sus propias experiencias de manera coherente.</p> <p>Justifican sus conexiones con evidencia textual y</p>	<p>Pizarra y marcadores</p> <p>Texto seleccionado del ZIEMAX Stars, series E.</p> <p>Copias del texto para cada grupo, hojas para anotaciones, lápices.</p> <p>Pizarra para anotar las conexiones compartidas.</p>
--	---	--

comprender mejores textos argumentativos. Esto conecta a los estudiantes con el propósito de la clase.	experiencias personales.	
--	--------------------------	--

Desarrollo: Modelamiento (8 minutos)

El docente presenta el texto argumentativo "La torre inclinada de Pisa". En voz alta, realiza una lectura modelada, deteniéndose en puntos clave para formular preguntas en voz alta, explicando el proceso detrás de cada nivel de cuestionamiento. Por ejemplo: Pregunta literal: "¿En qué año comenzó la construcción de la torre?" Pregunta inferencial: "¿Qué problemas debió enfrentar el arquitecto por la inclinación?" Pregunta crítica: "¿Por qué la Torre de Pisa es considerada un símbolo importante a nivel mundial?" Con cada pregunta, el docente destaca cómo utilizar evidencia textual para responder y organiza las preguntas en una Matriz de Preguntas en la pizarra, ejemplificando cómo registrar cada nivel de cuestionamiento. Segunda fase: Trabajo colaborativo (10 minutos) A continuación, los estudiantes trabajan en parejas. Se les entrega una copia del texto y se les pide que realicen una primera lectura silenciosa individual. Luego, colaboran para: Formular una

pregunta de cada nivel. Registrar sus preguntas en una matriz similar a la utilizada por el docente. Intercambiar sus preguntas con otra pareja y responder las recibidas, justificando sus respuestas con evidencia textual. Durante la actividad, el docente circula por el aula, observando el trabajo de los grupos, ofreciendo retroalimentación específica y asegurándose de que las preguntas formuladas sean relevantes y bien fundamentadas. La participación de los estudiantes fomenta el diálogo y el análisis crítico.

Cierre: En la etapa final, el docente introduce un Ticket de salida, donde los estudiantes evalúan la calidad de las preguntas formuladas y reflexionan sobre su experiencia. El ticket incluye criterios como: Relevancia de las preguntas para el texto. Nivel de pensamiento requerido para responderlas. Claridad en la formulación de las preguntas. Los estudiantes responden preguntas como: "¿Qué aprendiste al formular preguntas en equipo?" "¿Cómo te ayuda esto a comprender mejor un texto?" Finalmente, el docente selecciona algunas preguntas destacadas para compartirlas con el grupo y enfatiza cómo

<p>las preguntas bien formuladas mejoran la comprensión lectora y promueven el pensamiento crítico. La clase finaliza con una reflexión conjunta sobre el valor de analizar textos argumentativos a través de preguntas significativas.</p>		
<p>Observación:</p> <p>Durante esta sesión, algunos estudiantes llegaron a clase con problemas emocionales debido a conflictos ocurridos en el recreo. Aunque el inicio fue desafiante, las dinámicas colaborativas ayudaron a mejorar el ambiente. La actividad de lectura y preguntas generó interés y motivación, permitiendo que los estudiantes lograran enfocarse y trabajaran de manera respetuosa con sus compañeros.</p>		
<p>Conclusión:</p> <p>Esta clase destacó la importancia de enseñar estrategias de comprensión lectora basadas en la formulación de preguntas literales, inferenciales y críticas. A pesar de los retos emocionales que enfrentaron algunos estudiantes al inicio, la estructura progresiva y colaborativa de la actividad permitió superar las dificultades. La participación de los estudiantes al formular y responder preguntas mostró que, al proporcionar herramientas claras como la Pirámide de Preguntas y apoyo constante, los alumnos pueden desarrollar habilidades analíticas clave. La clase no solo reforzó la comprensión lectora, sino que también fomentó la reflexión crítica y el trabajo en equipo, sentando una base sólida para futuras intervenciones.</p>		
<p>Planificación N°7: Texto “La historia del payaso”</p>		
<p>Fecha de Intervención:21-10-2024</p>		
<p>Hora de inicio: 8:30</p>	<p>Hora de Termino: 9:00</p>	<p>Duración: 30 Minutos</p>

Objetivo General: OA: 2

Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:

- Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos

- Releer lo que no fue comprendido u formular preguntas sobre lo leído y responderlas
- Organizar la información en esquemas o mapas conceptuales
- Resumir

Objetivo específico: Desarrollar la habilidad de formular preguntas inferenciales y críticas a partir del texto argumentativo "La historia del payaso", identificando información relevante y justificando las respuestas con evidencia textual.

Actividad	Indicadores	Materiales
-----------	-------------	------------

<p>Inicio: La clase comienza con una dinámica llamada "Reporteros Curiosos" para captar la atención de los estudiantes. El docente proyecta en la pizarra interactiva una imagen intrigante relacionada con el texto "La historia del payaso". La imagen muestra a un payaso en una escena circense, interactuando con un público diverso. A continuación, los estudiantes asumen el rol de reporteros de investigación y el docente les presenta la Pirámide de Preguntas, una herramienta visual que organiza los cuestionamientos en tres niveles: Preguntas Literales: buscan información explícita en el texto. Preguntas Inferenciales: requieren interpretar o deducir información. Preguntas Críticas: invitan a reflexionar, emitir juicios o conectar el contenido con temas más amplios. Para activar la participación, el docente les pide que formulen preguntas sobre la imagen</p>	<p>Comprenden el texto y importancia de relacionar la información del texto con sus propias experiencias.</p> <p>Siguen la lectura atentamente y hacen conexiones con sus propias experiencias.</p> <p>Relacionan la información del texto con sus propias experiencias de manera coherente.</p>	<p>Pizarra y marcadores</p> <p>Texto seleccionado del ZIEMAX Stars, series E.</p> <p>Copias del texto para cada grupo, hojas para anotaciones, lápices.</p> <p>Pizarra para anotar las conexiones compartidas.</p>
--	--	--

<p>según los niveles de la pirámide. Por ejemplo: Literal: ¿Qué personaje está en el centro de la imagen? Inferencial: ¿Cómo crees que el payaso se siente al hacer reír a las personas? ¿Por qué crees que el humor era tan valorado en las festividades en honor a Dionisio? Crítica: ¿Crees que los payasos aún tienen un rol importante en la sociedad? ¿Por qué? Estas preguntas se registran en la pizarra y se analizan brevemente, destacando las características que hacen que las preguntas sean más profundas o reflexivas. El docente explica que el propósito de la clase será aprender a formular preguntas de calidad que nos ayuden a comprender mejor el texto que se trabajará.</p>	<p>Justifican sus conexiones con evidencia textual y experiencias personales.</p>	
<p>Desarrollo:</p> <p>Primera fase: Modelamiento explícito (8 minutos) El docente introduce el texto "La historia del payaso" y realiza una lectura modelada del primer párrafo. Durante esta lectura, utiliza la técnica de "pensamiento en voz alta" para mostrar cómo se formulan preguntas relevantes: Literal: ¿Qué festividad griega menciona el texto como posible origen del payaso? Inferencial: ¿Por qué crees que la risa y la alegría se consideran inherentes al ser</p>		

<p>humano? Según el texto, ¿qué relación podría existir entre el humor y las emociones humanas básicas como la risa y la alegría? ¿Cómo influiría la prohibición de la comedia en la vida de los actores cómicos durante la Ilustración? ¿Qué características físicas eran utilizadas por los payasos para generar comedia y por qué esto era efectivo? Crítica: ¿Cómo ha evolucionado la función del humor desde las festividades griegas hasta ahora? Cada pregunta es discutida y respondida, destacando la importancia de justificar las respuestas con evidencia textual. Estas preguntas se registran en una Matriz de Preguntas que clasifica los niveles y organiza el pensamiento crítico de los estudiantes. Segunda actividad: Trabajo colaborativo (10 minutos) Los estudiantes forman parejas y reciben una copia del texto completo. Siguen estos pasos: Realizan una lectura silenciosa del texto. Formulan al menos una pregunta por cada nivel (literal, inferencial y crítica) usando la Matriz de Preguntas entregada. Intercambian sus preguntas con otra pareja y responden las preguntas recibidas, justificando sus respuestas</p>		
---	--	--

<p>con evidencia textual. Por ejemplo: Pregunta literal: ¿Qué sucedió en Roma en 1566 relacionado con los bufones? Pregunta inferencial: ¿Qué habilidades se valoraban en los bufones durante la Edad Media y por qué? Pregunta crítica: ¿Es ético que, en el pasado, se usara a personas con deformidades físicas como entretenimiento? El docente circula por la sala, observando el trabajo en parejas, resolviendo dudas y proporcionando retroalimentación sobre la claridad y pertinencia de las preguntas formuladas.</p>		
--	--	--

Cierre:

Para concluir la clase, los estudiantes reflexionan sobre su aprendizaje utilizando un “Ticket de salida” que incluye tres breves preguntas: ¿Qué nivel de la Pirámide de Preguntas te resultó más fácil formular y por qué? ¿Cuál fue la pregunta más interesante que creaste o respondiste? ¿Cómo crees que las preguntas pueden mejorar tu comprensión de los textos? El docente realiza una breve discusión grupal sobre cómo las preguntas bien formuladas pueden enriquecer la comprensión lectora. Se destacan ejemplos de preguntas sobresalientes formuladas durante la clase, celebrando el esfuerzo

de los estudiantes. Finalmente, el docente resume la importancia de vincular las preguntas inferenciales y críticas con evidencias del texto, señalando que esta habilidad les permitirá abordar textos más complejos en el futuro.

Observación:

Durante esta sesión, algunos estudiantes llegaron a clase con problemas emocionales debido a conflictos ocurridos en el recreo. Aunque el inicio fue desafiante, las dinámicas colaborativas ayudaron a mejorar el ambiente. La actividad de lectura y preguntas generó interés y motivación, permitiendo que los estudiantes logaran enfocarse y trabajaran de manera respetuosa con sus compañeros.

Conclusiones:

Esta clase destacó la importancia de enseñar estrategias de comprensión lectora basadas en la formulación de preguntas literales, inferenciales y críticas. A pesar de los retos emocionales que enfrentaron algunos estudiantes al inicio, la estructura progresiva y colaborativa de la actividad permitió superar las dificultades. La participación de los estudiantes al formular y responder preguntas mostró que, al proporcionar herramientas claras como la Pirámide de Preguntas y apoyo constante, los alumnos pueden desarrollar habilidades analíticas clave. La clase no solo reforzó la comprensión lectora, sino que también fomentó la reflexión crítica y el trabajo en equipo, sentando una base sólida para futuras intervenciones.

Planificación N°8: La Princesa y el guisante”		
Fecha de Intervención:22-10-2024		
Hora de inicio: 8:30	Hora de Termino: 9:00	Duración: 30 Minutos
Objetivo general: OA: 2		
Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos 		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Releer lo que no fue comprendido u formular preguntas sobre lo leído y responderlas ○ Organizar la información en esquemas o mapas conceptuales ○ Resumir 		

Objetivo específico: Aplicar de manera integrada las estrategias aprendidas y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje utilizando un texto complejo del ZIEMAX Stars.

Actividad	Criterios	Materiales
<p>Inicio: La sesión comienza con la actividad llamada "El Baúl de las Estrategias". El docente presenta una caja decorada que contiene tarjetas con diferentes estrategias de comprensión lectora trabajadas durante las sesiones anteriores (inferencias, conexiones personales, preguntas, resúmenes, etc.). Los estudiantes extraen al azar una tarjeta y comparten brevemente cómo esa estrategia les ha ayudado en su comprensión lectora. Este momento inicial sirve como recapitulación y activación de conocimientos previos, permitiendo a los estudiantes reconocer su progreso y prepararse para aplicar todas las estrategias de manera integrada. El docente guía una breve discusión sobre cómo las diferentes estrategias se complementan entre sí. El docente selecciona el cuento "La Princesa y el Guisante" y demuestra cómo un lector experto aplica diversas</p>	<p>Siguen la lectura atentamente y toman notas.</p> <p>Identifican y sintetizan correctamente la información clave del texto.</p> <p>Justifican sus resúmenes con evidencia textual</p>	<p>Pizarra para anotar los puntos clave compartidos.</p> <p>Copias del texto para cada estudiante, lápices.</p> <p>Texto seleccionado del ZIEMAX Stars, series E.</p> <p>Pizarra y marcadores</p>

<p>estrategias de comprensión lectora. Inicialmente, realiza predicciones basadas en elementos paratextuales del cuento, como el título y las ilustraciones. Luego, activa conocimientos previos y establece conexiones personales con la historia, lo que facilita la comprensión del texto.</p>		
---	--	--

Desarrollo:

Durante la lectura, el docente formula preguntas de diferentes niveles para fomentar un análisis profundo y crítico del texto. Identifica información implícita y realiza inferencias, ayudando a los estudiantes a leer entre líneas y entender el significado subyacente de la historia. Además, organiza la información en estructuras visuales, como esquemas o mapas conceptuales, para una mejor visualización y comprensión de la trama. Finalmente, sintetiza el contenido manteniendo las ideas esenciales, proporcionando un resumen claro y conciso. Para ilustrar estas estrategias, el docente plantea preguntas inferenciales específicas, tales como: ¿Por qué la reina decidió usar un guisante para probar si la joven era una verdadera princesa? A) Porque quería gastar una broma. B) Porque un guisante era lo único que tenía. C) Porque

confiaba en que solo una verdadera princesa podría sentirlo. D) Porque así lo dictaba la tradición. ¿Qué nos dice la reacción de la princesa al guisante sobre su carácter? A) Que era muy sensible. B) Que era caprichosa. C) Que estaba fingiendo. D) Que tenía mucha imaginación. ¿Por qué el príncipe estaba tan interesado en encontrar una verdadera princesa? A) Porque quería casarse con cualquier noble. B) Porque deseaba una esposa que fuera tan especial como él. C) Porque la reina lo obligó a hacerlo. D) Porque necesitaba asegurar la legitimidad de su reino. ¿Qué podemos inferir sobre la relación entre el príncipe y la reina basado en cómo manejan la prueba del guisante? A) Que no se llevan bien. B) Que tienen una relación de confianza y respeto. C) Que la reina no confía en el juicio del príncipe. D) Que el príncipe no respeta las decisiones de la reina. Segunda fase (10 minutos) En esta fase, los estudiantes trabajan de manera autónoma aplicando las estrategias aprendidas al cuento "La Princesa y el Guisante". Utilizan una "Hoja de Ruta del Lector Estratégico" que les permite planificar qué estrategias utilizarán durante la lectura. Los estudiantes

<p>registran su proceso de lectura y documentan los resultados de cada estrategia aplicada, reflexionando sobre su efectividad en la comprensión del texto. Este ejercicio promueve la autoevaluación y el pensamiento crítico, facilitando un aprendizaje más profundo y personalizado.</p>		
--	--	--

<p>Cierre: El cierre se estructura como una celebración del aprendizaje. Los estudiantes completan un "Mapa de Mi Progreso como Lector", una actividad diseñada para reflexionar sobre su desarrollo lector. En este ejercicio, los estudiantes identifican las estrategias de comprensión lectora que mejor dominan, lo que les permite reconocer sus fortalezas. Además, también toman un momento para reflexionar sobre las áreas en las que aún pueden mejorar, facilitando un enfoque honesto y constructivo hacia su aprendizaje.</p> <p>Para complementar esta autoevaluación, los estudiantes establecen metas personales para su desarrollo lector. Estas metas les proporcionan un camino claro a seguir y les motivan a continuar mejorando sus habilidades de lectura. Finalmente, los estudiantes comparten un momento de "éxito lector" con el</p>		
---	--	--

<p>grupo, donde cada uno destaca un logro o avance significativo que hayan experimentado. Este intercambio fomenta un ambiente de apoyo y reconocimiento mutuo, celebrando los logros individuales y colectivos en el proceso de aprendizaje.</p>		
---	--	--

Observaciones:

La implementación de esta actividad enfrentó un desafío significativo debido a la coincidencia con la aplicación de la prueba SIMCE de Lenguaje. Esta situación, aunque inesperada, refleja una realidad común en el contexto educativo chileno, donde las evaluaciones estandarizadas pueden impactar en el desarrollo de las planificaciones regulares.

Conclusiones:

Esta planificación representa el cierre de un ciclo metodológico cuidadosamente diseñado, que incluye ocho intervenciones secuenciales. El propósito principal de este proceso fue fortalecer las habilidades de comprensión lectora e inferencial en los estudiantes. El hecho de que esta actividad se haya colocado al final no fue casual, sino que respondió a la necesidad de integrar y evaluar los aprendizajes adquiridos durante todo el ciclo.

En cuanto a la integración de aprendizajes, la planificación estaba pensada para ofrecer un espacio en el que los estudiantes pudieran demostrar el dominio de las estrategias trabajadas a lo largo del ciclo. Este momento resultaba fundamental, ya que no solo servía para evidenciar el progreso individual en las habilidades lectoras, sino también para observar cómo los estudiantes eran capaces de aplicar, de forma autónoma y flexible, las estrategias aprendidas, lo que reflejaba una comprensión profunda del proceso lector.

Sin embargo, la coincidencia con la aplicación de la prueba SIMCE de Lenguaje presentó desafíos importantes para la evaluación. Esta situación limitó la posibilidad de recoger evidencia concreta sobre el impacto global de la intervención, ya que

dificultó observar cómo los estudiantes integraban las estrategias desarrolladas.

Además, no fue posible medir de manera completa el nivel de autonomía que los estudiantes habían alcanzado en su aprendizaje.

A pesar de esta interrupción inesperada, el ciclo de implementación ha dejado un valioso legado para futuras intervenciones pedagógicas. Ha establecido una base metodológica sólida que puede adaptarse y replicarse para continuar con el desarrollo de habilidades lectoras. Esta experiencia también ha demostrado lo

importante que es ser flexible en la planificación educativa, permitiendo realizar ajustes cuando surgen imprevistos.

A nivel personal y profesional, esta experiencia ha proporcionado aprendizajes importantes. Ha evidenciado la necesidad de tener en cuenta el calendario de evaluaciones externas al planificar, resaltando la importancia de desarrollar planes de contingencia efectivos. También ha subrayado la relevancia de documentar el proceso educativo, incluso cuando no se puede llevar a cabo exactamente como se había planeado.

En conclusión, aunque la situación no fue la ideal, esta experiencia nos ha dejado valiosos aprendizajes que enriquecerán futuras implementaciones pedagógicas. La documentación detallada de estos eventos y sus implicaciones no solo mejora nuestra práctica actual, sino que también establece un camino para diseñar intervenciones más resilientes y adaptables. Este proceso reflexivo nos enseña que los desafíos en la implementación pueden convertirse en oportunidades para el crecimiento y la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

Fuente: Elaboración

propi **Anexo N°19:** Planificación para la implementación de estrategia innovadora para la comprensión lectora e inferencial en el aula.

Planificación clase		
Nombre: Tania Acevedo	Fecha: 25/10/2024	Duración clase: 90 Minutos

Objetivo general de la fase de aplicación: Implementar una propuesta educativa innovadora mediante actividades estructuradas y recursos didácticos (como guías de lectura y mapas conceptuales), que promuevan la comprensión lectora y el fortalecimiento de la habilidad de inferencia, usando herramientas tecnológicas y actividades interactivas para mejorar la motivación y el disfrute en la lectura.

Objetivo de aprendizaje: OA: 2

Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:

- Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
- Releer lo que no fue comprendido u formular preguntas sobre lo leído y responderlas
- Comparan información de un texto leído con sus experiencias personales o sus conocimientos previos.
- Mencionan qué información no concuerda con sus conocimientos previos (si es pertinente).

Actitud: LE06 OAA A

Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de esta y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

Objetivo de la clase:

Aplicar estrategias de comprensión lectora para hacer inferencias y transferir datos de un texto literario, en este caso "Ali Baba y los 40 ladrones", utilizando herramientas tecnológicas que favorezcan el análisis, la comparación con experiencias previas y el disfrute de la lectura.

- **Indicador:** Resuelve comparando la información de un texto leído con sus experiencias personales o conocimientos previos.

- Formula inferencias basadas en detalles del texto y evalúa qué aspectos podrían no concordar con su conocimiento previo o experiencia personal.

Descripción de la clase de innovación

<p>Inicio:</p>	<p>Bienvenida y Normas para el Uso de la Sala de Computación: Damos la bienvenida a los estudiantes y recordamos juntos algunas normas importantes para trabajar en la sala de computación, como "mantener el volumen bajo," "cuidar los equipos," y "levantar la mano si necesitan ayuda." Esto nos ayuda a tener un ambiente organizado y a usar la tecnología de manera adecuada.</p> <p>Activación de Conocimientos Previos y Motivación: Iniciamos con una pequeña conversación para motivarlos en torno a la lectura de cuentos. Hoy vamos a conocer una La historia famosa llena de aventuras y decisiones importantes. Preguntamos: ¿Alguien ha oído hablar de Ali Baba y los 40 ladrones? ¿Qué creen que podría tratar esta historia? ¿Qué esperarían encontrar en una historia donde el protagonista descubre una cueva llena de ladrones?</p> <p>Presentación del Objetivo de la Clase: Les explicamos el objetivo de la clase en palabras sencillas y lo escribimos en el pizarrón: "Hoy vamos a leer Ali Baba y los 40 ladrones y a practicar cómo hacer inferencias para entender mejor las decisiones de los personajes y relacionar la historia con nuestras propias ideas."</p> <p>Introducción a la Inferencia con Preguntas Iniciales: Comentamos brevemente qué significa "hacer inferencias" y lanzamos algunas preguntas para que comiencen a pensar y anticipar lo que podría ocurrir en el cuento: ¿Por qué creen que alguien se atrevería a entrar a una cueva de ladrones? ¿Cómo piensan que se sentiría Ali Baba al descubrir algo tan secreto? ¿Qué harían ustedes en su lugar?</p> <p>Instrucciones para la Lectura en PPT:</p> <p>Les pedimos que antes de abrir el PPT en sus computadores y lean el cuento Ali Baba y los 40 ladrones. Les explicamos que tendrán que leer</p>
-----------------------	---

	<p>cada diapositiva con calma y que piensen en las preguntas iniciales mientras vayan avanzando. Los animamos a Leer las instrucciones que se presentan al inicio de la lectura y cuando necesiten reflexionar y formar sus propias ideas.</p>
<p>Desarrollo:</p>	<p>En el primer momento del desarrollo de la clase se realizará una “Lectura Guiada en PPT del Cuento "Ali Baba y los 40 Ladrones”: Los estudiantes se ubican en sus computadores y abren el PPT preparado con el cuento. Se les recuerda que el objetivo es que identifiquen personajes y detalles clave que les permitan hacer inferencias. Antes de comenzar, nuevamente se les entrega una instrucción clara: "Lean el cuento con atención y, mientras lo hacen, piensen en los personajes principales y secundarios y en cómo actúan en la historia. Esto les ayudará a responder preguntas después." Durante desarrollan la lectura se les pide a los estudiantes que pausen la lectura para formular algunas preguntas de Reflexión e Inferencia: Después de avanzar en algunas diapositivas, realiza una pausa para profundizar en la reflexión con preguntas de inferencia y análisis. Invítalos a compartir en voz alta sus respuestas, incentivando el análisis crítico:</p> <p>¿Por qué creen que Ali Baba se arriesgó a entrar a la cueva de los ladrones? ¿Qué creen que sintió cuando descubrió la riqueza en la cueva? ¿Por qué piensan que los 40 ladrones no se dieron cuenta de que alguien había entrado?</p> <p>Estas preguntas ayudan a que los estudiantes conecten lo leído con sus propias interpretaciones, mientras avanzan en el texto.</p> <p>Juego Interactivo en Wordwall: Después de terminar el PPT, indica a los estudiantes que accedan al juego en Wordwall. Este juego contiene preguntas inferenciales y de comprensión que están diseñadas para evaluar su capacidad de hacer deducciones y relacionar detalles del texto con sus conocimientos previos.</p>

Ejemplos de preguntas en el juego podrían incluir: ¿Cuál es la intención de Ali Baba al tomar el tesoro? ¿Cómo describe el cuento a los 40 ladrones y qué nos sugiere sobre ellos? ¿Por qué Kasim, el hermano de Ali Baba tomó decisiones diferentes?

Se les anima nuevamente a releer el texto para responder cada pregunta con calma y a repasar el texto en el PPT si tienen dudas, favoreciendo la lectura estratégica y la reflexión.

Discusión en Grupo sobre las Respuestas y Reflexiones:

Una vez completado el juego en Word Wall, se reúne a los estudiantes en un círculo para una discusión breve. Pidiéndoles que compartan sus respuestas y justificaciones, alentándolos a expresar sus opiniones y conclusiones: ¿Qué parte del cuento les sorprendió más? ¿Cambiarían alguna de las decisiones de los personajes? ¿Por qué? ¿En qué se parece o diferencia la historia de otras que conocen? Esta discusión fomenta el análisis colectivo y permite que cada estudiante valide o compare sus ideas con las de sus compañeros, afianzando la comprensión inferencial.

Guía de Trabajo para Profundizar la Comprensión: Al final de la actividad en Word Wall, entrega una guía de trabajo en la que deberán describir a los personajes principales y secundarios, clasificándolos y describiendo sus roles en la historia.

Incluye preguntas adicionales para que completen en sus cuadernos, como: ¿Quién fue Ali Baba? ¿Cómo lo describirían?

¿Qué características lo hacen un personaje principal? ¿Por qué piensan que los 40 ladrones son personajes secundarios? Esta guía ayudará a reforzar el análisis de personajes y su papel en la historia, además de consolidar las habilidades de clasificación y descripción basadas en inferencias del texto.

Cierre:

Retroalimentación y Reflexión sobre el Aprendizaje: Nos reunimos como grupo para tener una conversación breve y revisar los conceptos clave de la clase: ¿Qué entendemos por personaje principal y personaje secundario? ¿A quiénes identificaron como los personajes principales y secundarios en el cuento? ¿Por qué creen que algunos personajes son secundarios y otros principales? Invitamos a los estudiantes a compartir ejemplos de sus respuestas para fortalecer su análisis y comprensión de los personajes en el texto.

Actividad de Metacognición: Pedimos a los estudiantes que reflexionen sobre cómo lograron identificar y clasificar a los personajes: ¿Cómo reconocieron a los personajes principales y secundarios? ¿Qué estrategias usaron para recordar o deducir las características de cada uno?

Esta conversación les ayuda a tomar conciencia de las estrategias de comprensión que usaron y refuerza sus habilidades de inferencia para futuros textos.

Repaso Aleatorio para Evaluar Comprensión General: Se elegirán a algunos estudiantes al azar para que respondan preguntas de comprensión e inferencia sobre el cuento: ¿Por qué creen que Ali Baba es visto como un héroe en la historia? ¿Qué rol tiene Kasim en la trama, y por qué es importante? ¿Qué diferencias ven entre los 40 ladrones y Ali Baba? Esta actividad nos permitirá mantener a los estudiantes motivados y preparados para participar, y permite evaluar su comprensión inferencial del texto. Ticket de Salida para Evaluar Logros Individuales: Entregamos un ticket de salida con preguntas sencillas para que cada estudiante responda: Escribe el nombre del personaje principal del cuento.

Menciona dos personajes secundarios del cuento.

Recogemos los tickets para hacer una evaluación rápida de la comprensión individual sobre los personajes y el concepto de

protagonista y personajes secundarios. Se responderán dudas: Realizamos una corrección colectiva en el pizarrón de las preguntas del ticket de salida, dando las respuestas correctas y aclarando cualquier duda. Esto les ayuda a verificar su comprensión y recibir retroalimentación inmediata.

Cierre Motivacional y Felicitación: Cerraremos la clase felicitando a todos por su participación y esfuerzo durante esta actividad de lectura. Invitamos a los estudiantes a darse un aplauso como reconocimiento a su buen desempeño, reforzando una actitud positiva hacia la lectura y el aprendizaje.

Fuente: elaboración propia

Anexo 18: Actividad para la implementación de estrategia innovadora para la comprensión lectora e inferencial en el aula.

Aly Baba y los 40 Ladrones



En una antigua ciudad de Persia vivía un humilde leñador llamado Ali Baba. Su vida era sencilla, ganándose el pan día a día cortando y vendiendo leña. Una tarde, mientras trabajaba en el bosque, escuchó el ruido de unos caballos acercándose. Se escondió detrás de unos arbustos y vio a un grupo de cuarenta ladrones llegar hasta una enorme roca. Con asombro, observó cómo el líder de los ladrones alzó la voz y dijo: “Ábrete, Sésamo”. Para su sorpresa, la roca se abrió, revelando una entrada secreta a una cueva.

Ali Baba esperó a que los ladrones se marcharan. Cuando todo quedó en silencio, se acercó con cautela a la roca y, temblando de emoción, repitió las palabras mágicas. “Ábrete, Sésamo”, dijo, y la cueva se abrió nuevamente. Dentro encontró un tesoro deslumbrante: montones de oro, joyas y objetos preciosos que brillaban como si estuvieran vivos. Con las manos temblorosas, tomó lo que pudo cargar en su saco y se apresuró a regresar a casa.

Esa noche, le contó a su hermano Kassim lo que había descubierto. Kassim, movido por la codicia, decidió ir a la cueva al día siguiente. Sin pensarlo dos veces, entró y se maravilló ante la riqueza que tenía frente a él. Sin embargo, en su excitación, olvidó las palabras mágicas para salir. Atrapado en la cueva, fue descubierto por los ladrones al regresar, quienes, al temer que su escondite fuera revelado, acabaron con su vida.

Preocupado por la ausencia de Kassim, Ali Baba fue a buscarlo. Encontró su cuerpo sin vida y, con pesar, lo llevó de regreso a casa, donde le dio un entierro digno. A partir de entonces, la vida de Ali Baba cambió drásticamente, ya que ahora él y su familia eran un objetivo de los ladrones.

Afortunadamente, contaba con Morgiana, una esclava leal e increíblemente astuta, que jugó un papel crucial en protegerlo. Con su ingenio, frustró varios intentos de los ladrones para descubrir y asesinar a Ali Baba. En una ocasión, incluso reconoció al jefe de los ladrones, quien disfrazado de mercader intentó infiltrarse en la casa de Ali Baba para acabar con él. Morgiana no solo lo identificó, sino que también lo enfrentó con valentía y acabó con la amenaza de una vez por todas.

Gracias a la inteligencia y valentía de Morgiana, Ali Baba y su familia pudieron vivir en paz. El tesoro que había encontrado en aquella cueva les permitió dejar atrás la pobreza y construir una nueva vida llena de tranquilidad y prosperidad.

(Código de Ingreso a wordwal.<https://wordwall.net/play/82068/931/439>)

Fuente: Elaboración propia

Anexo 20: Cuestionario de Evaluación: Impacto de la implementación pedagógica en Comprensión Lectora e Inferencia utilizando ZIEMAX Serie E

Objetivo general:	Implementar una propuesta mediante la elaboración de un plan de actividades estructuradas, como talleres de lectura, ejercicios de análisis textual, junto con recursos didácticos como guías de lectura, mapas conceptuales, que promuevan el fortalecimiento de la habilidad de inferencia.			
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> • Medir el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. • Evaluar la capacidad de realizar inferencias basadas en textos narrativos. • Evaluar el impacto del uso de la plataforma ZIEMAX Serie E en el aprendizaje. 			
Docente Investigadora:	Tania Acevedo González	Curso: 6° año básico	Fecha de aplicación	
Docente de Asignatura:	Lengua y Literatura		Puntaje total:	45
Instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> • No hay respuestas buenas ni malas • Tus respuestas son muy valiosas para mejorar las clases • Tómate el tiempo que necesites 			

PARTE 1: COMPRENDO LO QUE LEO			
1. Al leer textos en ZIEMAX Serie E	L (3)	ML (2)	PL (1)
a) Entiendo todo muy fácilmente			
B Entiendo algunas cosas do casi todo			
d) Me cuesta entender			
e) Me cuesta mucho entender			
Cuéntanos por qué:			
2. Cuando leo en ZIEMAX Serie E, puedo (Marca con el ✓ o que puedes hacer)	L (3)	ML (2)	PL (1)
a) Encontrar la idea principal			
b) Identificar los personajes importantes			

c) Entender el orden de los acontecimientos			
d) Descubrir el mensaje del texto			
e) Relacionar el texto con mis experiencias			
e) Relacionar el texto con mis experiencias			

Otro:

PARTE 2: DESCUBRO INFORMACIÓN OCULTA

3. Cuando leo un texto en ZIEMAX Serie E, ¿qué tan fácil es para ti descubrir información que no está escrita directamente?	L (3)	ML (2)	PL (1)
a) Muy fácil			
b) Más o menos			
d) Difícil			
e) Muy difícil			

4. Dame un ejemplo de algo que descubriste "entre líneas" en algún texto trabajado:

El texto trataba de:

Lo que descubrí fue:

Lo supe porque:

PARTE 3: APRENDO CON ZIEMAX

5. Las actividades de ZIEMAX Serie E me ayudan a:

(Marca todas las que correspondan)	L (3)	ML (2)	PL (1)
a) Leer más rápido			

b) Entender mejor lo que leo			
c) Descubrir pistas en el texto			
d) Recordar mejor lo que leí			
e) Relacionar diferentes partes del texto			
f) Otra cosa:			
6. ¿Qué cambios notaste en tu forma de leer después de usar ZIEMAX Serie E?			
a) Antes cuando leía:			
b) Ahora cuando leo:			
PARTE 4: MI OPINIÓN SOBRE ZIEMAX			
7. Las herramientas de ZIEMAX Serie E que más me ayudan son:	L (3)	ML (2)	PL (1)
a) Los mapas conceptuales			
b) Las preguntas guía			
c) Los resúmenes			
d) Las actividades interactivas			
e) Los ejemplos			
f) La que más me ayuda es:			
g) Por qué:			
8. Para mejorar mi experiencia con ZIEMAX Serie E me gustaría:			
a) Qué agregarías:			
b) Qué cambiarías:			
Puntaje obtenido:			

Anexo 20: Pauta de trabajo grupal (wordwall)

Curso: 6° año Básico	6° año Básico
Actividad Final:	Ali Babá y los 40 ladrones
Total, de estudiantes evaluados:	22 estudiantes

Logrado (80-100%) 3	Medianamente Logrado (60-79%) 2	Por lograr (menos de 60%) 1
---	---	--

Tabla de Registro Grupal

Habilidades Evaluadas				
1-Comprensión Literal		L	M	PL
Identificación de personajes principales y secundarios	Reconoce correctamente a Ali Babá como protagonista			
	Identifica a Morgiana y Kassim como personajes secundarios clave			
	Comprende el rol de los 40 ladrones en la historia.			
Reconocimiento de la secuencia narrativa	Ordena los eventos principales cronológicamente			
	Identifica el conflicto central			
	Comprende el desenlace de la historia			
Identificación de escenarios y elementos clave	Ubica la historia en Persia			
	Reconoce la cueva como escenario principal.			
	Identifica elementos mágicos (palabras "Ábrete, Sésamo")			
2. Comprensión Inferencial				
Deducción de motivaciones de personajes	Infiere las razones de Ali Babá para tomar el tesoro			
	Comprende las motivaciones de Kassim.			
	Interpreta las acciones de Morgiana			
Establecimiento de relaciones causa-efecto	Relaciona las decisiones con sus consecuencias.			
	Comprende la cadena de eventos que lleva al desenlace			
	Identifica el impacto de las acciones de cada personaje.			
Inferencia de	Deduce la enseñanza principal del relato			
	Interpreta el significado simbólico del tesoro			

mensajes o moralejas	Comprende el valor de la lealtad y la astucia.			
3. Análisis y Pensamiento Crítico				
Comparación entre personajes	Contrasta las personalidades de Ali Babá y Kassim			
	Analiza las diferencias entre protagonistas y antagonistas.			
	Evalúa el desarrollo de los personajes.			
	Fundamenta sus interpretaciones con citas del texto.			

Justificación de opiniones con evidencia textual	Fundamenta sus interpretaciones con citas del texto.				
	Relaciona diferentes partes de la historia				
	Utiliza detalles específicos para apoyar sus conclusiones.				
	Relaciona la historia con situaciones de su vida.				
	Reflexión sobre decisiones éticas				
Conexión con experiencias personales	Establece conexiones con su contexto actual				
4. Elementos Innovadores de evaluación					
1.-Integración Digital	Participación en actividad Wordwall				
	Uso efectivo del PPT interactivo				
	Capacidad de navegación entre recursos digitales.				
Metacognición	Reflexión sobre estrategias utilizadas				
	Autoevaluación del proceso de comprensión.				
Colaboración y Comunicación	Participación en discusiones grupales.				
	Capacidad de explicar inferencias a otros				
	Contribución a la construcción colectiva de significado.				
REGISTRO DE RESULTADOS:					
Puntaje Total	Número de estudiantes	Estudiantes logrados	Estudiantes Medianamente Logrado	Estudiantes por lograr	Total, de logro alcanzado

		(80-100%)	(60-79%)	(menos de 60%)	
105 Pts					
OBSERVACIONES:					
CONCLUSIONES:					

Fuente: Elaboración propia

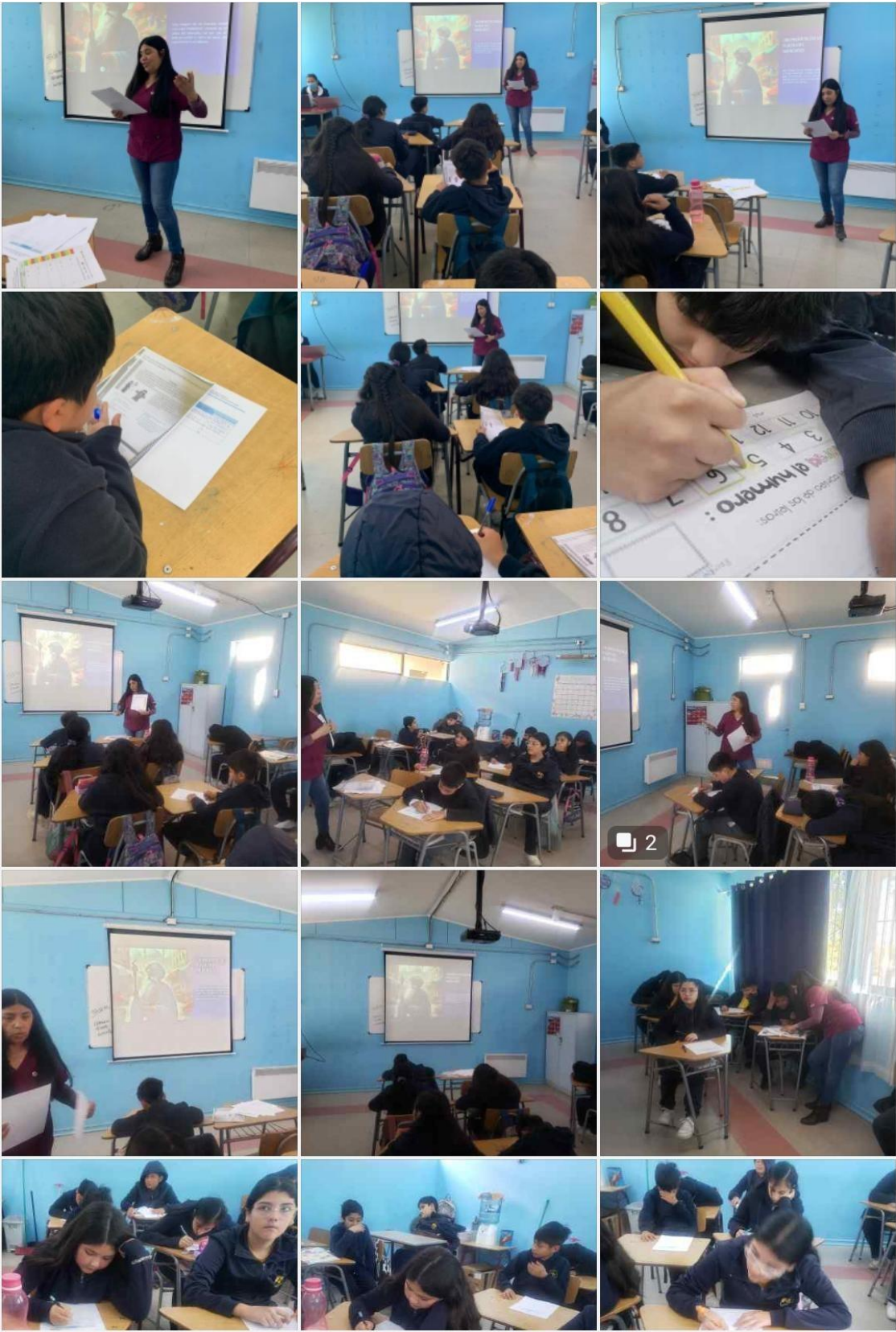
Justificación del Instrumento Aplicado

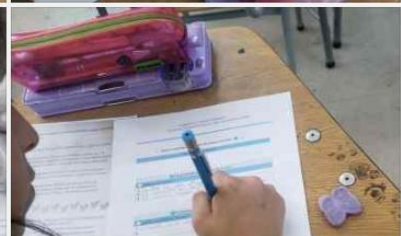
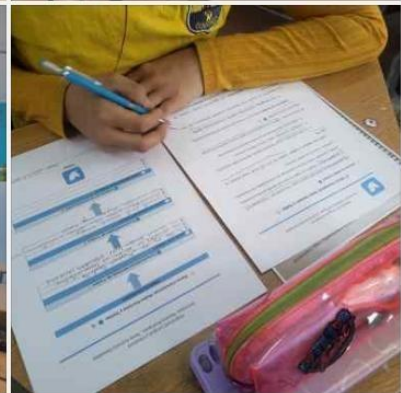
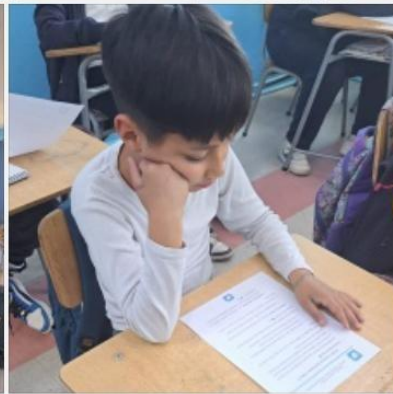
Objetivo de la pauta de observación no participante: Este instrumento tiene como finalidad **recoger datos cualitativos sobre la aplicación de la retroalimentación** en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de sexto año básico. A través de la observación sistemática de las prácticas docentes, se busca identificar **fortalezas y debilidades** en la enseñanza de estrategias de retroalimentación, el nivel de participación de los estudiantes y el impacto de las intervenciones pedagógicas en el aprendizaje.

Asimismo, este instrumento **servirá como referencia clave para la elaboración de la intervención**, permitiendo estructurar y ajustar estrategias en función de los hallazgos observados. Su diseño **emana de la entrevista realizada a la docente que imparte la**

asignatura de Lengua y Literatura, lo que garantiza que su enfoque responda a las realidades y necesidades del aula, facilitando la optimización de las prácticas pedagógicas para fomentar un aprendizaje profundo.

Anexo21: Evidencia fotográfica trabajo en aula







Anexo 22: Evidencia fotográfica de la aplicación de estrategia digital aplicada WordWall



Anexo 23: Evidencia de organizadores gráficos aplicados en aula

La Torre de Pisa

CURSO: 6º FECHA: 03-12-24

Pregunta Inferencial 1:
¿Qué factores crees que contribuyeron a la inclinación de la Torre de Pisa y cómo afectaron su construcción?

RESPUESTA:
para cuando la torre se construyó se quisieron hacer un suelo inclinado para que los cimientos sean desproporcionados

Pregunta Inferencial 2:
¿Por qué piensas que la Torre de Pisa se ha convertido en un símbolo importante a nivel mundial, a pesar de sus problemas estructurales?

RESPUESTA:
porque es como un signo por su inclinación pero actual y más o menos XD

Asignatura: Lengua y Literatura
Docentes: Valeska Rodríguez, Tania Acevedo González

Tabla de predicciones - Texto: "El profeta"

Predicción	Resultado (¿Se cumplió?)	Semáforo
1. ROBARON PROFETA	SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Verde Amarillo Rojo
2. PROFETA TRABAJA EN EL MERCADO	SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Verde Amarillo Rojo
3. LADRONES ROBARON CASA PROFETA	SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Verde Amarillo Rojo
4. LADRONES ROBARON CASA	SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Verde Amarillo Rojo
5. EN LA PLAZA SE SENTABA PROFETA	SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Verde Amarillo Rojo

Ejemplo: Predicción: El protagonista encontrará una solución inesperada.
Resultado: SI Semáforo: Verde Amarillo Rojo

Predicción: La situación empeorará / Resultado: No / Semáforo: Verde Amarillo Rojo

Asignatura: Lengua y Literatura
Docentes: Valeska Rodríguez, Tania Acevedo González

Mapa Conceptual: Redes Sociales y Twitter

Mapa de conceptualización

Características Identificativas de Twitter

¿Qué es el Twitter?

1. Twitter es una plataforma de redes sociales.
2. Los usuarios se comunican a través de mensajes cortos.
3. Los usuarios pueden leer y seguir a otros usuarios.

Funcionalidades de Twitter

¿Cómo se utiliza el Twitter?

1. Se puede seguir a otros usuarios para ver sus publicaciones.
2. Se puede publicar tweets que otros usuarios pueden leer y seguir.
3. Se puede interactuar con otros usuarios a través de retweets y respuestas.

Impacto en la comunicación

¿Qué impacto tiene Twitter?

1. Permite a los usuarios comunicarse de manera rápida y sencilla.
2. Permite a los usuarios compartir información y noticias de manera rápida y sencilla.
3. Permite a los usuarios conectarse con otros usuarios de todo el mundo.

Twitter

CURSO: 6º FECHA: 26/11/2024

Bruno Roca Fuentes

Asignatura: Lengua y Literatura
Docentes: Valeska Rodríguez, Tania Acevedo González

Tablas de predicciones

Lo que sé (Observación)	Lo que infero (Pensamiento)	Lo que predigo (Predicción)
1. UN ECENARIO	1. TANTO	1. R. P. V. D.
2. UN MERCADO	2. ARADE RI A UNO DE LOS LADRONES	2. PROFETA
3. UNOS LADRONES	3. ROBARON AL PROFETA	3. SU CASA
4. UN PROFETA	4. ROBARON	4. LADRONES
5. LA PLAZA	5. SE SENTABA	5. PROFETA

Organizador Gráfico

Objetivo: Ayudar a los estudiantes a estructurar y sintetizar la información del texto, diferenciando entre información específica e inferencias.	
Curso:	Fecha:
Instrucciones	
Completa cada columna del organizador gráfico con la información correspondiente del texto y tus inferencias.	
Información Específica del Texto	Inferencias
Introducción del humorismo:	¿Qué podemos deducir sobre el humorismo?
Respuesta: QUE ES DIVERTIDO Y HACE REIR A LA GENTE	
Función de la comicidad:	¿Qué podemos deducir sobre la comicidad?
Respuesta: ES DIVERTIDA PERO A LA VEZ SE BURLA Y HACE SENTIR MAL A LA GENTE	
Información específica del texto:	Inferencias
Ejemplo de Chaplin:	¿Por qué se eligió a Chaplin como ejemplo?
Respuesta: POR LAS CAPACIDADES Y ACTITUDES QUE EL TENIA	

Anexo 24: Evidencia de aplicación de notas de campo

Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación

Planilla notas de campo

Fecha: 29/11 Hora: Lugar: Sala de clases Investigador: Tania Aranda

Contexto	Descripción de la actividad	Temas emergentes	Observaciones
La clase tuvo como objetivo fortalecer las habilidades de organización y comprensión lectora.	La actividad se desarrolló en tres etapas: Modelación, Práctica guiada, y Práctica independiente.	Los estudiantes mostraron dificultades con la comprensión de textos expositivos, en particular con la estructura de párrafos.	Factores externos como la falta de tiempo afectaron el desarrollo de la clase.

Próximos pasos o acciones para tomar:
 - Tomar medidas para reducir interrupciones.
 - Incorporar márgenes de tiempo en la planificación para gestionar imprevistos sin comprometer los objetivos de clase.

Preguntas para futuras investigación:
 ¿Qué impacto tienen las interrupciones en el desarrollo de habilidades complejas como la organización de la información? ¿En qué medida los mapas conceptuales influyen en la comprensión de textos expositivos, en estudiantes de este nivel?

Reflexión final:
 La planificación presenta una estructura bien definida que incorpora estrategias innovadoras, como mapas conceptuales para mejorar la comprensión lectora.
 * Multiplicar las veces que sea necesario

Fuente: Elaboración propia

Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación

Acta de reuniones

Fecha: 26/09/24

Rol que desempeña: Docente lenguaje	Firma: [Firma]
Rol que desempeña: Docente Diversidad	Firma: [Firma]
Rol que desempeña: ASISTENTE DE AULA	Firma: [Firma]

Motivo: En la segunda reunión se diseñaron las planificaciones, se establecieron objetivos, contenidos, materiales y materias alineados con el currículo vigente. Se desarrolló un plan de actividades inclusivas para estudiantes con NE, buscando una propuesta innovadora que permita una retroalimentación inmediata.

Acuerdos: Se desarrolló apoyo individualizado para estudiantes con dificultades en la lectura, enfocándose en sus habilidades de comprensión auditiva, se diseñaron roles específicos; se estableció un apoyo material ligero, la docente investigadora aportará material de apoyo y realizará el cierre de cada actividad, mientras la docente de diversidad se encargará del inicio y desarrollo de la clase.

Resultados: La evaluación de la sesión se realizó mediante el registro de resultados en la planificación y a través de las notas de campo.

* Multiplicar las veces que sea necesario

Fuente: Elaboración propia

Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación

Planilla notas de campo

Fecha: 03/12 Hora: Lugar: Sala de clases Investigador: Tania Aranda

Contexto	Descripción de la actividad	Temas emergentes	Observaciones
Esta planificación está diseñada para fortalecer la comprensión lectora a través de preguntas de diferentes niveles.	Los estudiantes se organizaron en grupos de trabajo para analizar el texto y responder a las preguntas.	Exhibieron dificultades con la comprensión de preguntas de inferencia y de propósito.	Al inicio de la clase los estudiantes mostraron actitudes pasivas, pero a medida que avanzaba, se fueron volviendo más dinámicos.


Próximos pasos o acciones para tomar:
 Implementar estrategias para gestionar emociones y conflictos ante de la clase, asegurando un mejor inicio.

Preguntas para futuras Investigación:
 ¿Qué impacto tiene la práctica constante de formular preguntas críticas en la comprensión lectora e inferencia a largo plazo?


Reflexión final:
 La práctica de preguntas resultó ser muy valiosa para involucrar al grupo. Sin embargo, los roles iniciales subrayaron la importancia de establecer un ambiente emocional equilibrado antes de comenzar una clase.
 * Multiplicar las veces que sea necesario

Fuente: Elaboración propia

Anexo 25: Evidencia de aplicación de cuestionario para medir el impacto de la estrategia de comprensión lectora ZIEMAX


 Universidad del Desarrollo
 Facultad de Educación

c) Entender el orden de los acontecimientos	x		
d) Descubrir el mensaje del texto	x		
e) Relacionar el texto con mis experiencias	x		
Otro:			
PARTE 2: DESCUBRO INFORMACIÓN OCULTA			
3. Cuando leo un texto en ZIEMAX Serie E, ¿qué tan fácil es para ti descubrir información que no está escrita directamente?	L	ML	PL
	3	2	1
a) Muy fácil	x		
b) Más o menos			
d) Difícil			
e) Muy difícil			
4. Dame un ejemplo de algo que descubriste "entre líneas" en algún texto trabajado:			
El texto trataba de: <i>del delgus</i>			
Lo que descubrí fue: <i>porque lei y era corto</i>			
Lo supe porque: <i>porque me concentre</i>			
PARTE 3: APRENDO CON ZIEMAX			
5. Las actividades de ZIEMAX Serie E me ayudan a (Marca todas las que correspondan)	L	ML	PL
	3	2	1
a) Leer más rápido	x		
b) Entender mejor lo que leo	x		
c) Descubrir pistas en el texto	x		
d) Recordar mejor lo que leí	x		
e) Relacionar diferentes partes del texto	x		
f) Otra cosa: <i>me gusto</i>			
6. ¿Qué cambios notaste en tu forma de leer después de usar ZIEMAX Serie E?			



*de casa
mejor
tío*

a) Antes cuando leía: *Entusiasmo por aprender mejor*

b) Ahora cuando leo: *Me gusta*

PARTE 4: MI OPINIÓN SOBRE ZIEMAX

7. Las herramientas de ZIEMAX Serie E que más me ayudan son:	L 3	ML 2	PL 1
a) Los mapas conceptuales	X		
b) Las preguntas guía	X		
c) Los resúmenes	X		
d) Las actividades interactivas	X		
e) Los ejemplos	X		
f) La que más me ayuda es:	X		

g) Por qué: *entiéndolo mejor*

8. Para mejorar mi experiencia con ZIEMAX Serie E me gustaría:


a) Qué agregarías: *colores*

b) Qué cambiarías: *lecturas muy largas*

Puntaje obtenido:

Elaboración propia

Firma: Docente Investigadora



Anexo 26: Evidencia de aplicación de pauta de verificación de logros grupales.

Pauta de Verificación de Logros Grupales

Curso: 6° año Básico	6° año Básico
Actividad Final:	Ali Babá y los 40 ladrones
Total, de estudiantes evaluados:	22 estudiantes


Logrado (80-100%) 3	Medianamente Logrado (60-79%) 2	Por lograr (menos de 60%) 1
---------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------

Tabla de Registro Grupal

Habilidades Evaluadas				
1-Comprensión Literal				
		L	M	PL
Identificación de personajes principales y secundarios	Reconoce correctamente a Ali Babá como protagonista	3		
	Identifica a Morgiana y Kassim como personajes secundarios clave	3		
	Comprende el rol de los 40 ladrones en la historia.	3		
Reconocimiento de la secuencia narrativa	Ordena los eventos principales cronológicamente	3		
	Identifica el conflicto central	3		
	Comprende el desenlace de la historia	3		
Identificación de escenarios y elementos clave	Ubica la historia en Persia	3		
	Reconoce la cueva como escenario principal.	3		
	Identifica elementos mágicos (palabras "Ábrete, Sésamo")	3		
2. Comprensión Inferencial				
Deducción de motivaciones de personajes	Infiere las razones de Ali Babá para tomar el tesoro	3		
	Comprende las motivaciones de Kassim.	3		
	Interpreta las acciones de Morgiana	3		
Establecimiento de relaciones causa-efecto	Relaciona las decisiones con sus consecuencias.	3		
	Comprende la cadena de eventos que lleva al desenlace	3		
	Identifica el impacto de las acciones de cada personaje.	3		
Inferencia de mensajes o moralejas	Deduca la enseñanza principal del relato	3		
	Interpreta el significado simbólico del tesoro		2	
	Comprende el valor de la lealtad y la astucia.	3		
3. Análisis y Pensamiento Crítico				
Comparación entre personajes	Contrasta las personalidades de Ali Babá y Kassim	3		
	Analiza las diferencias entre protagonistas y antagonistas.	3		
	Evalúa el desarrollo de los personajes.	3		
Justificación de opiniones con evidencia textual	Fundamenta sus interpretaciones con citas del texto.	3		
	Relaciona diferentes partes de la historia	3		
	Utiliza detalles específicos para apoyar sus conclusiones.	3		
	Relaciona la historia con situaciones de su vida.		2	
	Reflexión sobre decisiones éticas		2	

Conexión con experiencias personales	Establece conexiones con su contexto actual	3			
4. Elementos Innovadores de evaluación					
1.-Integración Digital	Participación en actividad Wordwall	3			
	Uso efectivo del PPT interactivo	3			
	Capacidad de navegación entre recursos digitales.	3			
Metacognición	Reflexión sobre estrategias utilizadas			2	
	Autoevaluación del proceso de comprensión.			2	
Colaboración y Comunicación	Participación en discusiones grupales.	3			
	Capacidad de explicar inferencias a otros	3			
	Contribución a la construcción colectiva de significado.			2	
REGISTRO DE RESULTADOS:					
Puntaje Total	Número de estudiantes	Estudiantes logrados (80-100%)	Estudiantes Medianamente Logrado (60-79%)	Estudiantes por lograr (menos de 60%)	Total, de logro alcanzado
105 Pts	5 <i>Estudiantes</i>				
OBSERVACIONES:					
CONCLUSIONES:					

Anexo 27: Evidencia de aplicación de pauta de observación de clase no participante.


Universidad del Desarrollo
 Facultad de Educación

Magister en Innovación Curricular y Evaluación Educativa

Pauta de observación de clase no participante.

Fecha:	Docente investigadora: Tania Acevedo G
Docente de Asignatura: Lengua y Literatura	Curso: 6° año básico

Escala de valoración	
Frecuencia: 1 -5	Intensidad: 1 -5

Aspectos a evaluar	Frecuencia	Intensidad	Observaciones
1.- Proceso de retroalimentación			
Claridad en la presentación de la retroalimentación	<	3	
Uso de ejemplos concretos del trabajo de los estudiantes	4	3	
Tono constructivo y motivador			
2.- Participación de los estudiantes			
Atención y compromiso durante la retroalimentación	4	2	
Formulación de preguntas o solicitud de aclaraciones	3	2	
Participación en discusiones grupales o en parejas	2	1	
Aplicación inmediata de la retroalimentación	4	2	
3.- Estrategias del profesor			
Uso de preguntas para fomentar la reflexión	<	4	
Adaptación de la retroalimentación a las necesidades individuales	1	1	
Promoción de la autoevaluación y la coevaluación	1	1	
Seguimiento de la comprensión de los estudiantes	2	2	
4.- Aspectos específicos del texto narrativo abordados			
Estructura de la trama	<	3	
Desarrollo de personajes	<	4	
Uso del lenguaje y estilo narrativo	<	5	
5.- Resultados observables			
Mejora inmediata en la comprensión de los estudiantes	4	3	

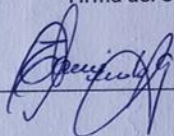
Magister en Innovación Curricular y Evaluación Educativa

Cambios en la actitud hacia la escritura narrativa	3	2
Aplicación de sugerencias en revisiones posteriores	1	1
Aumento de la confianza de los estudiantes	2	2
Puntaje total:	110 puntos	Puntaje obtenido:

Observaciones Adicionales:

Reflexiones del evaluador experto:

Firma del evaluador:



Anexo 28: Evidencia de aplicación de planillas de nota de campo de trabajo colaborativo.

UDD
Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación

Acta de reuniones

Fecha: 27/09/24

Rol que desempeña: Docente lenguaje Firma: [Firma]

Rol que desempeña: Docente Investigadora Firma: [Firma]

Rol que desempeña: ASISTENTE DE AULA Firma: [Firma]

Motivo: En esta sesión se presentaron actividades complementarias para desarrollar conexiones entre ideas y conceptos, buscando mejorar las habilidades de comprensión lectora e inferenciales. Se completaron las planificaciones restantes para completar las actividades programadas manteniendo el formato y contenido establecidos en el trabajo colaborativo.

Acuerdos: Se decide pedir apoyo a los apoderados para garantizar la asistencia y puntualidad de los estudiantes durante el período de fiesta patria, considerando la actividad cultural y el foro no Simce 2024 para dar sistematicidad al proceso de intervención y evitar retrocesos en su aplicación.

Resultados: Se acordó mantener el plan de intervención, con flexibilidad y disposición para ajustar los fechas de la implementación de las actividades si fuera necesario para optimizar los resultados.

*Multicotipar las veces que sea necesario

Fuente: Elaboración propia

UDD
Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación

Acta de reuniones

Fecha: 25/09/24

Rol que desempeña: Docente lenguaje Firma: [Firma]

Rol que desempeña: Docente Investigadora Firma: [Firma]

Rol que desempeña: ASISTENTE DE AULA Firma: [Firma]

Motivo: Se propone una intervención de investigación acción en la que se busca hacer observaciones puntuales de comprensión lectora e inferencial, usando estrategias pedagógicas, realizando el plan de material de las clases y para así los docentes se puedan realizar con mayor pertinencia y eficacia en la intervención y apoyar como forma de seguimiento a la aplicación de la clase.

Acuerdos: Se diseñará una planificación con una actividad concreta de la semana al inicio de las clases de lenguaje durante su mes.

Resultados: El seguimiento se realizará mediante planillas de nota de campo, entregando en cada planificación un espacio para registrar los resultados por clase, permitiendo hacer un análisis oportuno del proceso.

*Multicotipar las veces que sea necesario

Fuente: Elaboración propia

UDD
Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación

Acta de reuniones

Fecha: 26/09/24

Rol que desempeña: Docente lenguaje Firma: [Firma]

Rol que desempeña: Docente Investigadora Firma: [Firma]

Rol que desempeña: ASISTENTE DE AULA Firma: [Firma]

Motivo: En la segunda reunión se diseñaron las planificaciones finales, estableciendo objetivos, contenidos, materiales y lecturas alineados con el currículo vigente. Se desarrolló un plan de actividades exclusivas para estudiantes con NEE, buscando una propuesta innovadora que permita una retroalimentación inmediata.

Acuerdos: Se desarrolló apoyo individualizado para estudiantes con dificultades en la lectura, enfocándose en sus habilidades de comprensión auditiva, se diseñaron roles específicos; se prestó apoyo material lector, la docente investigadora aportará material de apoyo y realizará el cierre de cada actividad, mientras la docente de lenguaje se encargará del inicio y desarrollo de la clase.

Resultados: La evaluación de la intervención se realizará mediante el registro de resultados en la planificación y a través de las notas de campo.

*Multicotipar las veces que sea necesario

Fuente: Elaboración propia

Anexo 29: Resultado de aplicación de pauta de observación no participante.

Pauta de observación no participante: La siguiente herramienta será esencial para recoger datos cualitativos que, combinados con la información cuantitativa que aporten otros instrumentos, te permitirán elaborar un análisis completo sobre el impacto de la retroalimentación en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes.

Pauta de observación de clase no participante para evaluar aplicación de retroalimentación sobre comprensión lectora.

Fecha: 19-08-2024		Docente investigador: Tania Acevedo
Curso: 6 año básico		Asignatura: Lengua y Literatura
	Escala de valoración	
	Frecuencia: 1 -5	Intensidad: 1 -5

Aspectos a evaluar	Frecuencia	Intensidad	Observaciones
1-Proceso de retroalimentación			
Claridad en la presentación de la retroalimentación	4	2	Falta de retroalimentación Inmediata.
Uso de ejemplos concretos del trabajo de los estudiantes	2	2	Falta mayores ejemplos
Tono constructivo y motivador	2	2	Aspecto por mejorar
2-Participación de los estudiantes			
Atención y compromiso durante la retroalimentación	2	2	Falta mejorar la frecuencia y la intensidad
Formulación de preguntas o solicitud de aclaraciones	1	1	No se evidencia
Participación en discusiones grupales o en parejas	1	1	No se evidencia
Aplicación inmediata de la retroalimentación	2	2	Demasiado aisladas
3-Estrategias del profesor			
Uso de preguntas para fomentar la reflexión	3	2	Podría haber usado mas preguntas
Adaptación de la retroalimentación a las necesidades individuales	1	1	No se evidencia

Promoción de la autoevaluación y la coevaluación	1	1	No se evidencia
Seguimiento de la comprensión de los estudiantes	2	2	Bajo nivel
4- Aspectos específicos del texto narrativo abordados			
Estructura de la trama	4	4	Se podría haber aprovechado mejor.
Desarrollo de personajes	4	4	
Uso del lenguaje y estilo narrativo	5	5	
5-Resultados observables			
Mejora inmediata en la comprensión de los estudiantes	3	3	Solo en algunos estudiantes
Aplicación de sugerencias en revisiones posteriores	4	3	Solo en algunos estudiantes
Aumento de la confianza de los estudiantes	4	3	Solo en algunos estudiantes
Puntaje de Logro Frecuencia			
Puntaje de logro Intensidad			
Puntaje total	90 puntos	90 puntos	
Resultados Frecuencia			
Resultados Intensidad			

Observaciones Adicionales

Durante la observación de clase, se evidenció que la docente llegó con un retraso de 10 minutos para iniciar la sesión. Al comenzar, saludó a los estudiantes y presentó el objetivo de aprendizaje correspondiente a los OA: 2 y OA: 6. Posteriormente, explicó brevemente el concepto de infografía, proyectó algunos formatos como ejemplo y, finalmente, entregó una guía de trabajo individual a todos los estudiantes. Dicha guía incluía un texto relacionado con el tema de la clase y una serie de preguntas que debían responder.

Algunos estudiantes se acercaron al escritorio de la docente para plantear sus dudas, mientras que el resto permaneció en sus puestos intentando desarrollar la actividad. Muchos de ellos dirigieron sus consultas a la asistente de aula, ya que presentaban dificultades para comprender las instrucciones contenidas en la guía. La docente, por su parte, permanecía en su escritorio completando el libro de clases. Tras un tiempo, se levantó brevemente para explicar de forma general lo que se debía realizar, centrando su atención exclusivamente en los estudiantes que se acercaban a pedir ayuda.

Cabe destacar que en ningún momento se observó que la docente se desplazara por el aula para monitorear o apoyar de manera activa a los estudiantes. Esta función fue asumida en su mayoría por la asistente de aula. Asimismo, se pudo observar a varios estudiantes sin realizar la actividad, otros solicitaban ayuda a sus compañeros, y algunos caminaban por la sala buscando respuestas sin recibir orientación clara.

Los estudiantes con necesidades educativas especiales manifestaron reiteradamente que no comprendían el contenido de la guía y que el texto les resultaba extenso. A pesar de ello, no se observaron adaptaciones ni apoyos diferenciados para atender sus requerimientos.

Transcurridos aproximadamente 40 minutos, la docente comenzó a escribir las respuestas en la pizarra. En ese momento, algunos estudiantes rezagados iniciaron la actividad. Solo tres estudiantes, quienes habían sido retroalimentados

directamente por la docente, participaron levantando la mano; el resto del curso permanecía en silencio. Finalmente, el timbre que anunciaba el recreo interrumpió la clase, dejando a varios estudiantes sin completar la guía de trabajo.

Reflexiones del evaluador experto

Al realizar la observación de la clase, resulta indispensable señalar la falta de retroalimentación efectiva por parte de la docente hacia los estudiantes, así como un uso ineficiente del tiempo disponible. Si bien la guía explicaba brevemente el concepto de infografía, se requirió una enseñanza más profunda, con mayor ejemplificación y el uso de recursos innovadores, considerando que el contenido ofrecía oportunidades pedagógicas para hacerlo.

Llama la atención que la docente permaneciera sentada llenando el libro de clases mientras transcurría la actividad, lo cual evidencia una desconexión con el proceso de enseñanza-aprendizaje que debía estar guiando activamente. Además, la guía entregada a los estudiantes era extensa, en blanco y negro, y poco atractiva visualmente, lo que dificultaba su comprensión y respuesta, especialmente para los estudiantes que requerían mayor apoyo.

Desde una perspectiva inclusiva, se observa una falta de adaptación del material para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes

manifestaron claramente sus dificultades de comprensión, sin recibir el acompañamiento adecuado.

Por último, es importante destacar que el rol de la asistente de aula fue asumido como el de una figura central en el apoyo a los estudiantes, supliendo funciones que debieron ser lideradas por la docente. El trabajo de la asistente debe ser orientado por la docente, no reemplazar su labor pedagógica.

Ante los hallazgos descritos, se concluye que es urgente tomar medidas pedagógicas que integren metodologías activas, recursos pertinentes y estrategias de retroalimentación auténtica, a fin de garantizar un aprendizaje profundo y significativo. Por tanto, esta observación valida plenamente la necesidad de implementar la intervención propuesta para el curso de sexto año básico, enfocada en potenciar la comprensión inferencial en lectura, eje central de esta investigación.