

**Desarrollo de una secuencia didáctica basada en el cómic para movilizar el nivel de comprensión inferencial de estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón.**

**Jhoanna Mendoza Pinchao**

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

**Asesor:**

**Juan Camilo Zúñiga Amaya**

**Universidad Icesi**

**Escuela de ciencias de la educación**

**Maestría en Educación**

**Santiago de Cali**

**2021**

## **Agradecimientos**

A mi familia, amigos, compañeros y maestros  
que me apoyaron en este proceso.

## Tabla de contenido

Introducción .....	9
Capítulo 1: Problema .....	10
1.1 Contexto de la Institución Educativa .....	10
1.2 Problema de investigación .....	11
Capítulo 2: Objetivos .....	16
2.1 Objetivo General .....	16
2.2 Objetivos Específicos.....	16
Capítulo 3: Justificación .....	17
Capítulo 4: Marco teórico .....	19
4.1 El problema de la comprensión lectora.....	19
4.2 Los niveles de comprensión lectora.....	23
4.3 Las inferencias .....	25
4.4 Competencias evaluadas por el Icfes .....	26
4.5 El cómic .....	28
Capítulo 5: Diseño metodológico .....	30
5.1 Sujetos de la investigación.....	30
5.2 Instrumentos de recolección de datos .....	31
5.3 Categorías de análisis.....	32
Capítulo 6: Descripción de la Secuencia Didáctica .....	33
Capítulo 7: Análisis de la intervención.....	35
7.1 Primera fase del diagnóstico .....	35
7.2 Segunda fase del diagnóstico.....	41
7.3 Análisis de tres momentos de la SD .....	45
7.4 Prueba de salida .....	58
7.5 Análisis comparativo final .....	68
Capítulo 8: Conclusiones .....	72
Referencias.....	75

## Lista de tablas

Tabla 1. Porcentaje promedio de respuestas incorrectas en cada aprendizaje evaluado en Ciencias naturales .....	15
Tabla 2. Competencias y evidencias de la prueba Icfes.....	27
Tabla 3. Resultados de la prueba diagnóstica de comprensión lectora.....	37
Tabla 4. Resultados de la prueba de comprensión lectora de salida.....	61

### Lista de figuras

Figura 1. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.....	12
Figura 2. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto .....	13
Figura 3. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global .....	14
Figura 4. Formato de planeación de la SD.....	34
Figura 5. Texto utilizado para el diagnóstico.....	35
Figura 6. Cómic de Mafalda y la sopa .....	42
Figura 7. Tarea sobre el cómic de Mafalda y la televisión .....	50
Figura 8. Respuesta de la estudiante # 4 .....	52
Figura 9. Cómic de Mafalda, jugando al gobierno .....	53
Figura 10. Avance en la realización de inferencias por sesión .....	58
Figura 11. Fragmento presentado en la prueba final.....	60
Figura 12. Cómic de Mafalda y el planeta .....	63
Figura 13. Gráfico del desarrollo de inferencias en la prueba final .....	67
Figura 14. Resultados de preguntas literales en pruebas inicial y final .....	69
Figura 15. Resultados de preguntas inferenciales de tipo I en pruebas inicial y final .....	69
Figura 16. Resultados de preguntas inferenciales de tipo V en pruebas inicial y final .....	70

### **Lista de anexos**

Anexo A. Secuencia didáctica completa.....	79
Anexo B. Infografía de Mafalda .....	89
Anexo C. Respuestas de estudiantes sobre el cómic de Mafalda y la televisión .....	90
Anexo D. Respuestas de estudiantes en la prueba final realizada en plataforma. ....	91

## Resumen

El propósito de esta investigación fue movilizar el nivel de comprensión inferencial en estudiantes de grado séptimo de una institución oficial de la ciudad de Buga, mediante el diseño e implementación de una secuencia didáctica basada en el cómic. Este estudio fue fundamentado en los planteamientos sobre la comprensión lectora de Cassany (2006) y los tipos de inferencias de Ripoll (2015). El diseño metodológico fue de tipo cualitativo, con un enfoque de investigación-acción, por medio del cual se diagnosticó y analizó la situación problema, para luego implementar la secuencia didáctica con la que finalmente, se obtuvieron resultados favorables y los estudiantes lograron hacer auténticas inferencias.

*Palabras clave:* Inferencia, secuencia didáctica, cómic, comprensión lectora.

### **Abstract**

The purpose of this research was to mobilize the inferential comprehension level of seventh grade students of a Buga's official school, through the design and implementation of a didactic sequence based on the comic. This study was based on the Cassany's approaches about the reading comprehension and Ripoll's types of inferences. The methodological design was qualitative with the action research approach, through which the problem situation was diagnosed and analyzed, in order to implement the didactic sequence, which allowed obtaining positive results and finally, students were able to make authentic inferences.

*Key words:* Inference, didactic sequence, comic, reading comprehension.



## Introducción

La comprensión lectora es un proceso necesario en la vida del hombre, quien, además de leer un texto también busca comprender el mundo. Pero, este proceso es complejo y actualmente muchos estudiantes atraviesan dificultades para desarrollar las habilidades lectoras, lo que se ha evidenciado en las aulas y en pruebas de estado, como se mostrará en los primeros capítulos. Es por eso, que en este trabajo se propuso movilizar el nivel de comprensión inferencial de estudiantes de grado séptimo, diseñando e implementando una secuencia didáctica basada en el cómic. Así pues, a partir del cuarto capítulo se presentan los referentes teóricos en los que se fundamenta el modelo interactivo de comprensión lectora, sus niveles, una clasificación de inferencias y la importancia del cómic como recurso didáctico.

Posteriormente, se presenta el diseño metodológico aplicado, parte de la caracterización del grupo de estudiantes de un grado séptimo la institución Tulio Enrique Tascón, la descripción de la secuencia didáctica y los resultados obtenidos, con los cuales se realizó el análisis. Con este último se pudo interpretar y comprender cómo se efectuaban los procesos de comprensión lectora de los estudiantes antes, durante y después de la intervención. Finalmente, se presenta el capítulo con las conclusiones, en las que se realiza una reflexión sobre el alcance de la investigación, frente a los objetivos planteados, en cuanto al desarrollo del nivel de comprensión inferencial de los estudiantes y el valor que esto tiene para las prácticas escolares diarias, y asimismo para el quehacer pedagógico.

## Capítulo 1: Problema

### 1.1 Contexto de la Institución Educativa

La institución educativa Tulio Enrique Tascón es una institución de carácter oficial de calendario A, que atiende a cerca de 3.000 estudiantes desde preescolar hasta la media técnica y académica. La institución está conformada por 4 sedes de la siguiente forma: en la escuela Jorge Eliecer Gaitán se ofrece el grado 5°, en la escuela General Francisco de Paula Santander se ofrecen los grados 1° y 2° de primaria, en la escuela Joaquín Camilo Torres están ubicados los grados preescolar y 3°, por último, en la sede principal, se atiende a los estudiantes de 6° a 11°, en las jornadas de mañana, tarde y noche.

En la jornada de la mañana, parte de la población estudiantil es de la zona rural cercana a Buga, de municipios como Sonso, Guacari, Yotoco y también de algunas veredas. Y la otra parte, en su mayoría, vive en la zona urbana de Buga, en las comunas 3, 4 y 5, las cuales son de estrato medio y medio-bajo. En cuanto a las condiciones socioeconómicas, muchas familias están conformadas por 2 ó más de 5 personas, las cuales habitan en la misma vivienda, pero solo una o dos de ellas aporta ingresos. Lo anterior, ha dificultado un poco el desarrollo de los procesos de aprendizaje durante la virtualidad, pues varios estudiantes no cuentan con el acceso a Internet o con las herramientas tecnológicas.

Sobre las prácticas escolares, según una encuesta realizada al grupo de estudiantes con el que se realizó esta intervención, además del área de lenguaje, en algunas áreas como sociales, naturales y ética se realizan lecturas, siendo las ramas de las matemáticas las menos comunes para el proceso lector. Del mismo modo, casi el 80% de los estudiantes manifiesta muy poco gusto por la lectura y una de las razones es porque la encuentran aburrida. Este poco interés de

los estudiantes se puede deber a la falta de hábitos lectores desde edades tempranas y desde casa, pues casi el 70% de sus padres suelen leer muy poco, lo que también tiene incidencia en cuanto tiempo invierten los estudiantes en actividades relacionadas con la lectura y en la cantidad de libros que leen, que en este caso no pasan de 3 libros leídos por año, para la mayoría de estudiantes.

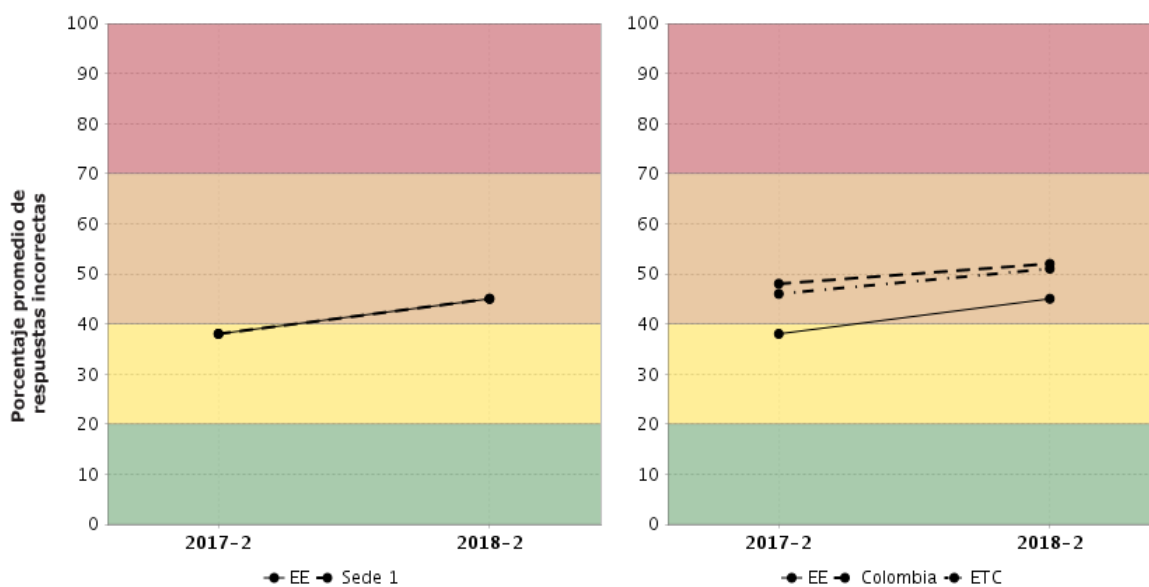
## **1.2 Problema de investigación**

De acuerdo a las últimas pruebas Pisa realizadas en el año 2018, se presentaron deficiencias en la comprensión lectora de los estudiantes del país, siendo Colombia uno de los 37 países que hacen parte de la Oede con los puntajes más bajos. Si se tienen en cuenta resultados anteriores a estos, como los obtenidos a nivel nacional en el año 2017 en las pruebas Saber 11, también se encuentran deficiencias en la comprensión.

A continuación se presentaran los resultados compilados de los distintos componentes que evalúa la prueba Saber, pues los resultados del año 2018 de la institución educativa Tulio Enrique Tascón muestran que en el desempeño de los estudiantes frente a la reflexión a partir de un texto y evaluación de su contenido, se obtuvo un promedio del 45% en respuestas incorrectas en este proceso de pensamiento; aumentando así el número de respuestas incorrectas en comparación con el año 2017, en el que las respuestas incorrectas llegaban al 38%, en la figura 1 se muestran estos resultados.

## Figura 1

*Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido*



Nivel de agregación	Aplicaciones	
	2017-2	2018-2
Establecimiento educativo (EE)	38%	45%
Colombia	48%	52%

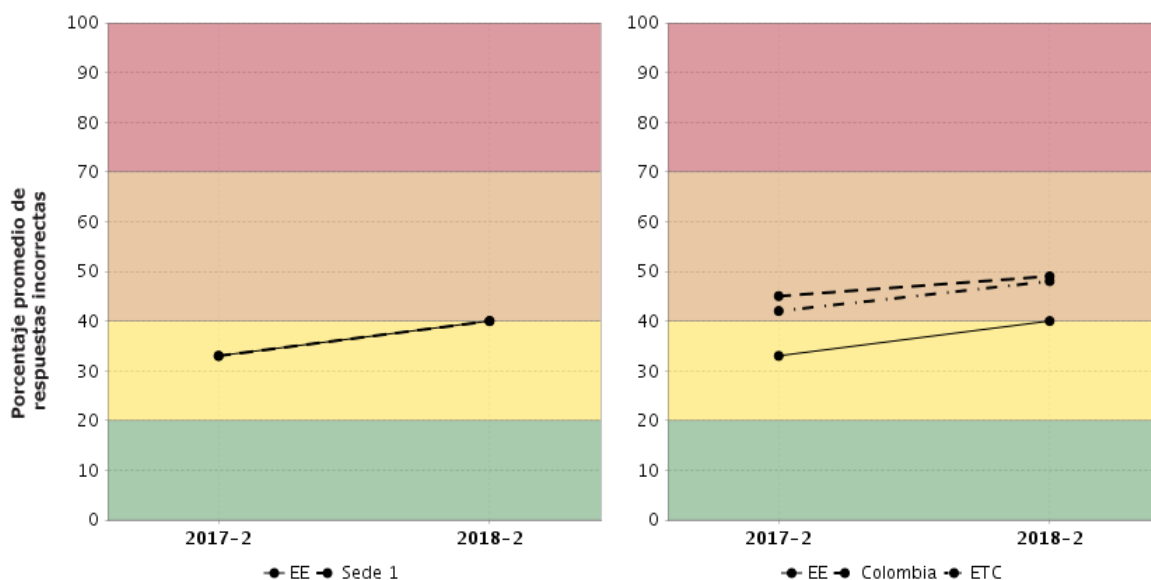
\*ETC: Entidad territorial certificada a la que pertenece el establecimiento (Buga)<sup>1</sup>.

En la figura 2 podemos ver cómo el desempeño de los estudiantes en ese proceso de pensamiento disminuyó, llegando al 40% en respuestas incorrectas en el año 2018, frente al 33% del año anterior.

<sup>1</sup>Tomado del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [Icfes], por Ministerio de educación nacional [MEN], 2018, (<https://www2.icfesinteractivo.gov.co/>).

**Figura 2**

*Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto<sup>2</sup>.*



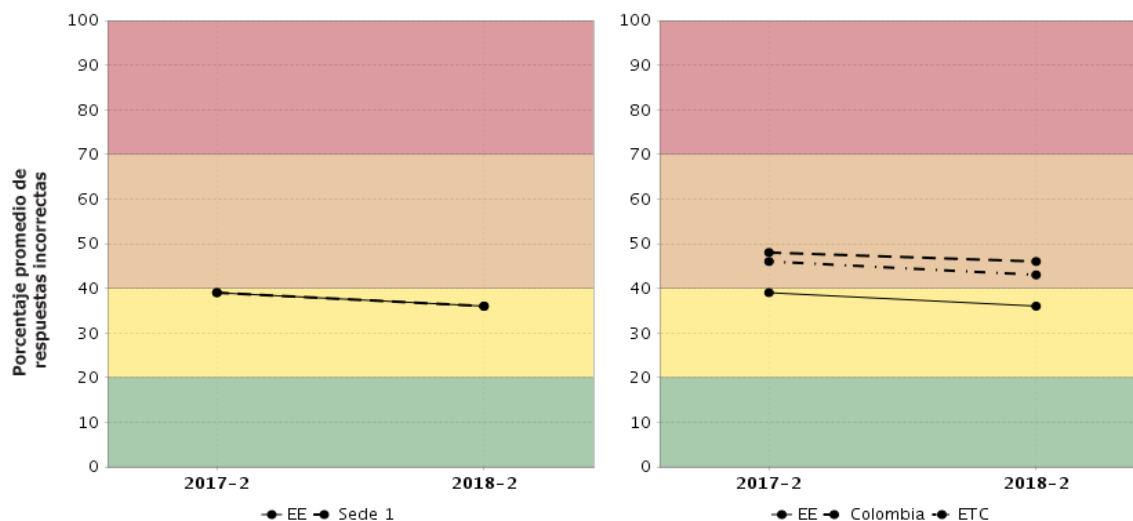
Nivel de agregación	Aplicaciones	
	2017-2	2018-2
Establecimiento educativo (EE)	33%	40%
Colombia	45%	49%

En la figura 3 se muestra que en el proceso de pensamiento evaluado se obtuvo un promedio de respuestas incorrectas que pasó del 39% en el año 2017 al 36% para el año 2018. Aunque la cantidad de respuestas incorrectas disminuyó 3 puntos en este proceso, en realidad esto no refleja un avance mayor, pues si se comparan el retroceso dado del año 2017 al 2018 en las dos figuras anteriores, este fue de 7 puntos.

<sup>2</sup> Tomado de Icfes, por el MEN, 2018, (<https://www2.icfesinteractivo.gov.co/>).

**Figura 3**

*Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global<sup>3</sup>*



Nivel de agregación	Aplicaciones	
	2017-2	2018-2
Establecimiento educativo (EE)	39%	36%
Colombia	48%	46%

Todo lo anterior evidencia las falencias que existen en la comprensión de textos, lo que puede también afectar los resultados en otras áreas del conocimiento en las que es necesario utilizar esas habilidades de pensamiento. En ciencias naturales, por ejemplo, debido al bajo nivel de comprensión se obtuvieron resultados con respuestas incorrectas en un 58% y 59%, así se muestra en la tabla 1.

<sup>3</sup> Tomado de Icfes, por el MEN, 2018, (<https://www2.icfesinteractivo.gov.co/>).

**Tabla 1**

*Porcentaje promedio de respuestas incorrectas en cada aprendizaje evaluado en Ciencias naturales<sup>4</sup>*

<b>Aprendizaje</b>	<b>E.E</b>	<b>Colombia</b>
Utiliza algunas habilidades de pensamiento y de procedimiento para evaluar predicciones –procesos químicos.	58 %	61 %
Utilizar algunas habilidades de pensamiento y de procedimiento para evaluar predicciones- procesos físicos	59 %	66 %

Como se había dicho anteriormente, como causantes de este problema de comprensión, además de la falta de hábitos lectores, se suma que en las instituciones educativas a menudo se delega la responsabilidad de desarrollar los procesos de comprensión lectora solamente al área de lenguaje. Aunque la comprensión lectora es un proceso transversal realizable desde cualquier área, como ciencias naturales, en algunas de esas áreas parece no realizarse procesos de comprensión de forma consciente y completa. De este modo, la falta de habilidades de comprensión influye no solo en resultados y rankings, sino que más tarde se ven reflejadas en la vida en sociedad.

De acuerdo a la problemática expuesta, se plantea la siguiente pregunta de investigación:  
 ¿Cómo movilizar el nivel de comprensión inferencial en estudiantes de grado séptimo de la I. E. Tulio Enrique Tascón de la ciudad de Buga?

<sup>4</sup> Adaptado de Icfes, por el MEN, 2018, (<https://www2.icfesinteractivo.gov.co/>)

## Capítulo 2: Objetivos

### 2.1 Objetivo General

Movilizar el nivel de comprensión inferencial por medio de una secuencia didáctica basada en el cómic en estudiantes de grado séptimo de la I. E. Tulio Enrique Tascón de la ciudad de Buga en el año 2021.

### 2.2 Objetivos Específicos

- Diagnosticar las habilidades de comprensión de lectura inferencial en relación con el cómic, en los estudiantes de grado Séptimo.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en el cómic para promover la comprensión inferencial en los estudiantes de grado séptimo.
- Analizar la eficacia de la secuencia didáctica propuesta en relación con el cumplimiento de los objetivos planteados.



### Capítulo 3: Justificación

Teniendo en cuenta los bajos niveles de comprensión lectora demostrados en diferentes pruebas nacionales e internacionales por los estudiantes a nivel nacional y regional y específicamente los de este contexto institucional en donde se llevará a cabo la investigación; se hace necesario utilizar herramientas que permitan desarrollar los niveles de lectura más allá de lo literal. De este modo, los estudiantes podrán estar en capacidad de comprender realmente la información, hacerse preguntas sobre la misma y construir hipótesis e inferencias, capacidades que le van a permitir avanzar hacia el pensamiento crítico y tomar postura frente a los textos que leen y a los datos que les presenta el actual mundo saturado de información, pues de acuerdo a Paulo Freire, llevar a cabo un buen proceso de lectura de la palabra también significa saber leer el mundo (1991).

Este problema de comprensión lectora se evidencia día a día en las aulas de clases y persiste en la adultez, hasta llegar a incidir en la toma de decisiones de la vida diaria, algunas de ellas de importancia para la sociedad, como lo es la elección de representantes que contribuyan a la mejora del país y no a la de unos pocos. Con este trabajo lo que se pretende entonces, es generar impacto al diseñar una secuencia didáctica que sea de utilidad para la mejora de las prácticas lectoras, comenzando desde la asignatura de lenguaje pero siendo esta estrategia también útil en otras asignaturas, de modo que se puedan aplicar en otros grupos y grados de la institución, para que luego estas competencias se extrapolen a otros contextos, como el mencionado anteriormente.

Con base en lo anterior, tomando en consideración algunas estrategias de lectura y por medio de los cómics, se busca diseñar una secuencia didáctica útil en las prácticas educativas y

que permita el desarrollo de competencias como relacionar información de forma lógica, predecir y comprender el sentido e intención de un texto. Se utilizan los cómics porque son vistos como algo novedoso y llamativo para los estudiantes, esto, si se comparan con la lectura de un texto normal, que para muchos de ellos es considerada como una actividad mecánica, monótona y aburrida, pues no han desarrollado hábitos lectores, lo que es comprensible en un país en el que la mayoría de sus habitantes lee uno o dos libros por año, además de que la población objeto de estudio, en su mayoría es de pocos recursos.

Del mismo modo, los cómics son poco utilizados por los docentes, pues casi siempre se suelen utilizar libros de texto u obras literarias, lo que está bien, pero siendo las únicas fuentes de lectura y vistos como parte de la rutina de los estudiantes en el aula de clases, no generan el interés y la motivación que sí podría generar el cómic. Por esto, se requiere también que los maestros tengan claros los modelos o teorías que existen referentes a la comprensión, pues con unas bases sólidas y por medio de diferentes tipos de textos, podrán orientar a los estudiantes en el desarrollo de las prácticas de comprensión y fortalecer otras habilidades de pensamiento.

Ahora bien, el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en el aula es esencial no solo en el entorno académico sino también en la comprensión que se hace del contexto y las situaciones que viven los estudiantes día a día. En esta perspectiva, Cassany (2005, citado en Cardona, Londoño, 2017) expresa que “no leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos”. (p. 382). En ese sentido, más que mejorar resultados de pruebas, la comprensión lectora se hace cada vez más indispensable para formar ciudadanos más conscientes y capaces de afrontar los desafíos del mundo actual.

## Capítulo 4: Marco teórico

Con el fin de intervenir la problemática mencionada con anterioridad, en el siguiente apartado se hará un acercamiento conceptual sobre tres aspectos principales con referencia a la lectura. En la primera parte se presentan los modelos: ascendente, descendente y equilibrado, y la perspectiva de los mismos sobre la comprensión lectora; haciendo énfasis en el último modelo y su relación con las prácticas de literacidad, relevantes para este estudio. En la segunda parte, se presentan los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico y su correspondencia con las competencias evaluadas por el Icfes en las pruebas realizadas cada año. Por último, se ahonda en el cómic como recurso didáctico y de importancia en el desarrollo del nivel de comprensión inferencial.

### 4.1 El problema de la comprensión lectora

La comprensión es un proceso complejo en el que interactúan el escrito y el lector, y este último, según Peronard (1997, citado en Cáceres *et al.*, 2012), es quien "...participa activamente en la construcción o reconstrucción del significado intencionado por el hablante/autor, poniendo en juego una serie de procesos mentales". Así, por medio de la memoria, el análisis, la síntesis y la decodificación, entre otras capacidades, se puede dar sentido a un texto. Sobre lo dicho, algunos autores como Solé (1992) señalan otros factores importantes que intervienen en la comprensión, puesto que en el proceso también es necesario que el lector aporte sus experiencias o saberes previos, emita y verifique sus hipótesis a medida que recorre el texto.

En concordancia con lo anterior, Escudero (2010), menciona que por el hecho mismo de incluir representaciones mentales, la elaboración de numerosas inferencias y esa relación de conectar lo previo y nuevo, es que resulta difícil delimitar la comprensión. Además de que el

proceso engloba otras actividades que se dan posterior a la lectura, como hacer una síntesis, argumentar o proporcionar información pedida sobre lo leído. Según el autor “Todo ello contribuye a la habilidad del lector para extraer el significado conectando múltiples oraciones dentro de una representación mental coherente conectada, que podríamos considerar como el producto de la comprensión y susceptible de ser evaluado” (p. 2).

Desde luego, la comprensión lectora también es abordada con base a otras teorías, solo por mencionar algunas encontramos la teoría del esquema, útil en la explicación y planeación de actividades para el desarrollo de comprensión, y la teoría transaccional, en la que se da una transacción, valga la redundancia, entre lo que aporta el autor y el lector. También hay modelos que explican cómo se da este proceso de comprensión, por eso, para lograr tener un referente claro, a continuación, de acuerdo a Galdames (2009) se presentarán tres modelos, y estos a su vez, estarán definidos desde la perspectiva de Cassany (2006) y sus representaciones sobre la lectura:

-El modelo ascendente: está basado en teorías de aprendizaje conductista y corresponde a metodologías tradicionales. El modelo promueve dos momentos del proceso de lectura, el primero es la etapa en la que se usan cartillas con palabras divididas en sílabas para enseñar a leer. La lectura entonces, se basa primero, en la decodificación de grafemas, luego, silabas y palabras. El segundo momento es el desarrollo de comprensión lectora, pues desde el segundo grado de primaria, desde este punto de vista, se va ascendiendo a las oraciones, párrafos cortos como poemas o cuentos y luego a procesos más elevados para más que interpretar, traducir el texto.

En ese sentido, en este modelo perceptivo también conocido como bottom-up, se excluye la lectura crítica del texto y todo lo que esto implica (Orton, 1937 como se citó en Valles, 2005). Por lo tanto, se considera que se ha realizado una buena comprensión si las preguntas que se hacen son resueltas siguiendo lo dicho en el texto, siendo el significado del escrito dado únicamente por el autor. Desde la mirada de Cassany, este modelo le da una concepción meramente lingüística y simple a la comprensión, por eso, el conocer las reglas de las unidades léxicas y saber combinarlas será suficiente para obtener un único significado, en el que no son relevantes otras interpretaciones dadas por los diferentes tipos de lectores.

- El modelo descendente o top down: surge como oposición al primer modelo, que según los críticos, produjo falencias en la comprensión lectora de los estudiantes, en su época. El modelo "...descarta la necesidad de enseñar el código pues se supone que los niños y niñas lo descubrirán naturalmente a través de experiencias gratificantes de escuchar textos leídos y de descubrir ellos mismos las regularidades del lenguaje escrito" (Galdames, 2009, p.4). Por lo tanto, le da prioridad al significado que aporta el lector, el cual es dado de acuerdo a las experiencias y saberes previos que este tenga, y luego a la identificación general o global de las palabras.

Este segundo modelo reconoce que puede haber numerosas interpretaciones de un texto, así como lectores. También requiere que el lector, ahora con un rol más activo, ponga en juego otras habilidades como inferir información o formular hipótesis, pues de acuerdo a Cassany, "Los escritos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entendemos" (2006). De ahí que el significado no esté en un escrito, sino en la mente del que lee y por consiguiente la concepción de la comprensión lectora sea de tipo psicolingüística. Si bien este modelo o

concepción permite la construcción de significados, priorizando al lector, el modelo es insuficiente para lograr un proceso de comprensión completo.

- El modelo interactivo: o también llamado equilibrado, surge luego de analizar los dos modelos anteriores y su ineficacia en el avance de los estudiantes. Este modelo es uno de los más abordados en países desarrollados y en camino al desarrollo. A diferencia de los modelos anteriores, en este no se prioriza el texto o el lector, sino que tiene en cuenta lo perceptivo y cognitivo como un conjunto; además de darle un especial énfasis a los procesos de escritura. La metacognición también es relevante en el modelo equilibrado, puesto que es importante que los lectores sean conscientes de lo que es comprender y de las estrategias o el cómo hacerlo.

Entre las estrategias que se plantean para que los lectores puedan desarrollar la comprensión están: conectar el texto leído con los conocimientos previos y con su vida misma, representar el texto o hacer esquemas sobre el, resumirlo, hacerse preguntas sobre lo que se ha comprendido, hacerle preguntas al mismo texto y además, responder preguntas literales, inferenciales y críticas. También es importante trabajar colaborativamente con otras comunidades de lectores. Para Cassany, el concepto de comunidad cobra una gran relevancia, pues desde la concepción sociocultural que él sustenta, la comunidad, sus discursos particulares y sus diversas visiones del mundo contribuyen significativamente en las prácticas de comprensión, que más que procesos de tipo biológico y mental, son una práctica cultural inmersa en comunidades específicas.

De acuerdo a lo anterior, este último modelo será el marco de referencia de esta investigación, pues situado desde un enfoque constructivista, y teniendo como base autores como Bruner, Vigotsky y Cassany, con el aporte de otras ciencias como la sociolingüística y la

psicolingüística, el modelo pretende desarrollar la literacidad. En palabras de Cassany (2006), la literacidad, como un campo profundo: “Estudia la epidermis (la ortografía o la fraseología), pero también las raíces (las formas de pensamiento) y los frutos (los valores y las representaciones transmitidas)” (p. 39). Es decir, como práctica compleja, la literacidad abarca varios componentes y competencias que resultan necesarios al momento de leer y comprender un texto de forma completa.

Entre los componentes se encuentran, primero, las reglas que rigen las ramas de la lingüística, como la sintaxis, la ortografía y la morfología. También es determinante para la comprensión de los textos: conocer su estructura, los géneros y tipos y las marcas de puntuación utilizadas. Pero, además de los aspectos de forma, la semántica y la pragmática también son de gran importancia, pues los significados se van construyendo de acuerdo a las representaciones culturales del lector y autor, según la comunidad en la que ambos estén inscritos.

Así pues, en la literacidad también se incluyen otros elementos como: la función del texto, del autor y el lector, sus puntos de vista, los métodos o formas de pensar y leer el escrito y la intención del discurso. Todos estos componentes, mediados por la identidad, el status y los valores a los que el lector y autor hayan estado expuestos, de forma individual y/o como colectivo, son necesarios para ejercer una práctica de comprensión lectora acertada. En el mismo sentido, otros discursos que han sido escritos y son transmitidos por medios audiovisuales también hacen parte de la literacidad.

#### **4.2 Los niveles de comprensión lectora**

El proceso de comprensión lectora se da en tres niveles: literal, inferencial y crítico. En el primer nivel el lector se mueve en el plano de la sintaxis y puede reconocer los significados explícitos, los signos de puntuación y su funcionamiento en el texto. Según Pérez (2003), este nivel “Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje” (p. 40). Por lo tanto, el lector no realiza una interpretación profunda del escrito, en cambio se centra en la identificación de elementos básicos como personajes, lugares, tiempo e ideas principales.

El segundo nivel, inferencial, es considerado como el núcleo del proceso de comprensión y con el que es posible develar lo oculto en el texto (Escudero, 2010). En este nivel, el lector como portador de sentido, construye significados que no necesariamente están incluidos en el texto. Esta construcción la hace con base a sus conocimientos y saberes previos, que relaciona de forma lógica con la información dada entre líneas por el texto, para luego elaborar hipótesis y así llegar a la comprensión global del texto. Las inferencias se pueden clasificar en diferentes tipos y de acuerdo a sus autores, por lo tanto, más adelante se ampliará esta información.

El último nivel es el crítico, en este se espera que el lector pueda analizar el texto, su propósito, el contexto en el que se da y la intención del autor, para así, tomar una posición, formar sus propios juicios sobre el texto, sus personajes y comportamientos o las situaciones presentadas allí, y así elaborar su punto de vista. Igualmente, se espera que el lector pueda relacionar el texto leído con otros, ya sea por su forma o estructura y contenido. En el nivel crítico se da la comprensión profunda del texto, por eso, para avanzar a este nivel, es necesario que el lector haya superado los dos niveles anteriores.



### 4.3 Las inferencias

Existen diferentes taxonomías para las inferencias y aquí se adoptará la clasificación propuesta por Ripoll (2015), quien agrupa los tipos de inferencias de forma compatible con las taxonomías ya existentes, y que además son de fácil comprensión para desarrollar estos procesos en el aula. Los cinco tipos de inferencias son:

- Inferencia tipo I o léxica: además de aportar cohesión al texto frente a cómo se relacionan los referentes, por medio de esta inferencia el lector puede descifrar palabras y frases desconocidas a partir de lo que sabe y de la información dada en el texto. También puede definir qué significado, de los posibles que puede tener un concepto, es el adecuado.
- Inferencia tipo II o explicativa: teniendo en cuenta conocimientos sobre el tema del texto, formas de pensamiento y comportamiento, el lector puede definir porqué, los personajes de un texto, por ejemplo, actúan de determinada forma y las relaciones existentes de causa y efecto.
- Inferencia tipo III o predictiva: en este tipo de inferencia el lector crea hipótesis sobre lo que pueda suceder en el texto o con los personajes, y aunque para hacerlo toma la información dada en el texto, formula nuevas ideas.
- Inferencia tipo IV o lógica-informativa: esta no es considerada tan importante puesto que consiste en que el lector proporcione información extra o complementaria sobre el texto, pero esta información no tiene mucha relevancia para el significado global del texto.
- Inferencia tipo V o temática: (o también pragmática) por medio de esta inferencia el lector debería poder identificar el tema tratado en el texto, cuando este no sea evidente o

explícito. Además, es útil para la interpretación del lenguaje figurado presente en el texto, así como para hallar enseñanzas o moralejas que incluyera el mismo.

#### **4.4 Competencias evaluadas por el Icfes**

Las pruebas Icfes son presentadas cada año por todas las instituciones educativas del país. En estas se evalúa el desarrollo de las competencias básicas de los niños y jóvenes que cursan los grados 3°, 5°, 9° y 11°, en las áreas de: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas. En el área de lenguaje se evalúan los tres niveles de comprensión lectora, mencionados previamente, aunque en el Icfes estos se identifican como competencias, como se detalla a continuación.

En la prueba realizada a estudiantes de grados 5. ° Y 9. °, se evalúan dos competencias: la comunicativa-lectora y la comunicativa-escritora. En la primera, que es la de interés para este trabajo, se espera que los estudiantes “puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos” (Icfes, 2017 ). En el mismo sentido, las pruebas Saber 11° evalúan las competencias que se muestran en la tabla 2.

**Tabla 2***Competencias y evidencias de la prueba Icfes<sup>5</sup>*

<b>Competencia</b>	<b>Evidencia</b>
<b>1.</b> Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	1.1 Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto. 1.2 Identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).
<b>2.</b> Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	2.1 Comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes. 2.2 Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto. 2.3 Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto. 2.4 Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo. 2.5 Identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo).
<b>3.</b> Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido	3.1 Establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo). 3.2 Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados. 3.3 Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto. 3.4 Reconoce las estrategias discursivas en un texto. 3.5 Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en este.

En las competencias que se evalúan en la prueba de lectura crítica fácilmente vemos reflejados los tres niveles de comprensión lectora. En cada uno de estos se distribuyen las preguntas de la siguiente forma: en la competencia 1 o nivel literal 25%, en el 2 o inferencial 42% y el crítico, el 33%, (Icfes, 2019). Aquí es conveniente señalar la importancia que tiene el nivel inferencial en los procesos de comprensión lectora, y por lo tanto la relevancia que tiene

<sup>5</sup> Adaptado de Icfes interactivo, por el MEN, 2019, (<https://www.icfes.gov.co/web/guest/acerca-examen-saber-11>).

fortalecer esta competencia en el aula. Otro dato importante sobre la prueba es que en ellas se utilizan los textos continuos y discontinuos. Algunos ejemplos de los primeros son los cuentos, artículos y novelas. Y entre los discontinuos están la infografía, tablas, caricaturas o el cómic.

#### **4.5 El cómic**

El cómic, o también llamado ‘historieta’ en español, es entendido según la Real Academia Española (s. f.), como una “Serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia”. Otra definición más completa es la de McCloud (2007, como se citó en Rey Cabero, 2013), que considera los cómics como “Ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector”. Así como varían las definiciones del cómic, también su objetivo, pues por su carácter narrativo, el uso de recursos gráficos, los elementos verbales e icónicos y su función lúdica, generalmente se le asigna la única finalidad de entretener o divertir, pero eso no es lo único que define al cómic, pues este también puede llevar a procesos de comprensión complejos, como cualquier otro texto.

Dentro de ese orden de ideas, autores como Umberto Eco, consideran que más que una historia entretenida, el cómic es un producto cultural que “funciona según toda mecánica de la persuasión oculta... los cómics, en su mayoría, reflejan la implícita pedagogía de un sistema y funcionan como refuerzo de los mitos y valores vigentes” (Rodríguez, 1988, cómo se citó en Ponce, 2010). En otras palabras, los cómics pueden reflejar aspectos de la sociedad y presentar puntos de vista sobre la misma, de forma sutil. Asimismo, los cómics pueden resaltar o fortalecer determinada cultura, valores, costumbres o roles de grupos sociales, dados también en momentos históricos determinados.

Precisamente, este aspecto de lo oculto que menciona Eco, la habilidad de desentrañar los significados, puede realizarse durante la lectura de ciertos cómics. Esto, porque el cómic, por medio del uso de signos y enunciados en los globos, cartelas o como onomatopeyas; con las viñetas, dibujos, planos o encuadres, gestos y metáforas visuales, además de los pre-saberes y la lectura del mundo del estudiante, pueden llevarlo a descubrir también las intenciones del texto y de su autor, y estas acciones son propias del nivel inferencial. Por lo dicho, los cómics pueden ser de gran utilidad en el campo educativo, ya que como recurso didáctico además de motivar por sus elementos gráficos, están cargados de significado y posibilitan el desarrollo de competencias lectoras.

Del mismo modo, otros elementos como los colores usados en los cómics, pueden comunicar estados de ánimo o emociones y así transmitir ideas. Igualmente, los gestos de los personajes acompañados de los diálogos pueden expresar sarcasmo o ironía, actitudes que no serían comprensibles desde un nivel literal. Sobre los personajes, Gubern (1988, como se citó en Delgadillo, 2016) menciona que pueden ser “sometidos a representaciones icónicas características y muy estables, a partir de rasgos peculiares que se convierten en sus señas permanentes de identidad”. Así pues, estos personajes o los estereotipos que ellos representan pueden llevar a que el lector desarrolle la capacidad de valoración crítica y de reflexión, a partir del ser y actuar de los personajes y las situaciones que estos viven en las historietas.

## **Capítulo 5: Diseño metodológico**

El diseño de esta investigación es cualitativo porque la información que se obtuvo es de carácter no numérico y con ella se buscó interpretar y comprender de forma profunda cómo se estaban dando los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, para luego lograr fortalecerlos, teniendo en cuenta las interacciones y experiencias de un grupo reducido de estudiantes. De acuerdo a Sampieri, el estudio parte de lo particular a lo general, puesto que desde el abordaje cualitativo, las investigaciones “están sujetas a las circunstancias de cada ambiente o escenario particular”. (2006, p. 686).

El enfoque de este estudio es el de investigación-acción en el aula puesto que pretende diagnosticar y comprender una situación de interés para los educadores, para luego, corregir el problema concreto dentro del contexto definido (Berrocal y Expósito, 2011). Para este fin se implementan estrategias y métodos innovadores de acuerdo a la realidad del aula, evaluando y reflexionando continuamente como mejorar la práctica. Este enfoque, además de la metodología cualitativa, también incorpora instrumentos de recolección de información de tipo cuantitativo, como se presentará en los siguientes párrafos.

### **5.1 Sujetos de la investigación**

El estudio se realizó desde el área de lenguaje con el grado 7-2 de la jornada de la mañana de la institución educativa Tulio Enrique Tascón, sede central. El grupo está conformado por 39 estudiantes, 17 niñas y 22 niños, cuyas edades oscilan entre los 11 y 14 años. La secuencia didáctica se implementó con todos los estudiantes, pero se tomaron como referencia para este trabajo 6 estudiantes, 2 niñas y 4 niños. Una de las razones para la selección de estos estudiantes

es que han asistido con regularidad a las clases durante la virtualidad, por lo tanto era posible hacer el seguimiento del proceso de cada uno de ellos.

## **5.2 Instrumentos de recolección de datos**

Los instrumentos utilizados en la investigación para profundizar en la comprensión de temas específicos de los participantes fueron:

1. Diagnóstico y prueba de salida: en ambas pruebas se realizaron preguntas literales e inferenciales, primero sobre un fragmento de un texto y luego sobre un cómic de Mafalda. El diagnóstico se realizó en dos fases, una primera parte de forma asincrónica y una segunda parte, sincrónica, en donde por medio del diálogo se realizaron preguntas abiertas. La prueba de salida se realizó para la última sesión de la SD y fue de forma asincrónica, en esta misma se incluyó un fragmento de un texto y preguntas abiertas sobre un cómic, esta vez debían contestarlas de forma escrita.
2. Encuesta: en esta se abordó la percepción de los estudiantes respecto a la lectura, sus gustos, motivaciones y sus hábitos lectores en casa. También se solicitó información sobre las condiciones y herramientas tecnológicas con las que contaban los estudiantes para su asistencia a las clases virtuales.
3. Actividades: estas fueron desarrolladas por medio de la secuencia didáctica (SD) y se realizaron de forma sincrónica y asincrónica.

### **5.3 Categorías de análisis**

El análisis se realiza de acuerdo a la clasificación de las inferencias pragmáticas realizada por Ripoll (2015). Estas son las inferencias de tipo I, II, III, IV y V, las cuales fueron abordadas previamente en el apartado del marco teórico (página 20 y 21).



## Capítulo 6: Descripción de la Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica, en adelante SD, consta de una serie de actividades organizadas que tienen una intención u objetivo propuesto, siendo una de sus principales características y desafíos el lograr articular la información con los saberes previos de los estudiantes y situaciones de la realidad (Díaz Barriga, 2013, p. 21). También es importante que con la SD se logre fusionar las actividades con las evidencias de evaluación, para que la evaluación cumpla una función formativa y reflexiva, útil en la mejora de los procesos de aprendizaje. De modo que, las actividades planteadas aquí están orientadas a ejercitar la comprensión inferencial, teniendo como eje central diferentes cómics de Mafalda.

La SD se implementó con los estudiantes del grado 7-2 de la jornada de la mañana de la institución. Esta se desarrolló en 6 sesiones de forma sincrónica y asincrónica desde el 7 de abril hasta el 30 de abril de 2021. Las sesiones eran de una hora y se realizaban una o dos veces por semana, por medio de la plataforma Zoom y de forma asincrónica por medio de Whatsapp y la plataforma institucional. El diagnóstico se llevó a cabo en dos fases, como ya se ha mencionado previamente, y los resultados obtenidos sirvieron de insumo para hacer las modificaciones que requería la SD para su mejor implementación. En la última sesión de la SD se realizó una prueba de salida para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en la comprensión lectora de tipo inferencial.

La SD fue diseñada teniendo como referencia el formato de la versión original del grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura, que lleva por título ‘Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas’ (Pérez - Abril, M., Roa, C., Villegas, L. y Vargas, A.,

2013). En la propuesta se presentan algunos instrumentos para planear secuencias didácticas, los cuales permiten seguir una ruta metodológica para la práctica docente y así conseguir, por medio de la SD profundizar en procesos de lenguaje determinados. El formato de la figura 4 fue adaptado para su utilización en esta intervención y en el apéndice se encuentran los formatos de la SD completa.

#### Figura 4

##### Formato de planeación de la SD

<b>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la secuencia didáctica</b>			
1.Sesión No. 1	Exploración de saberes sobre el cómic e información de la propuesta.		
2.Fecha en la que se implementará	Sincrónico: jueves 8 de abril de 2021		
3. Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	-Realiza diferentes tipos de inferencias en la lectura de un fragmento y un cómic. -Comprende que es inferir y su importancia para la comprensión de un texto.		
4. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Actividades y/o momentos de la secuencia didáctica	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	Actividad 1: En el encuentro sincrónico realizado por medio de la plataforma...	Los estudiantes participaran dando sus respuestas a las preguntas...	Posterior a la prueba diagnóstica...
	Momento 2: Proyectando las diapositivas en pantalla se explicará...	Se espera que los estudiantes tengan en cuenta...	Se explica que al leer siempre se están construyendo inferencias...
5.Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Se tendrá en cuenta el diagnóstico realizado y las respuestas dadas de forma oral por los estudiantes durante la exploración de saberes.		
6.Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	-Se guardarán las pruebas diagnósticas realizadas en la plataforma por los estudiantes. -Se grabará la clase realizada en Zoom y el chat con las respuestas dadas por los estudiantes.		

## Capítulo 7: Análisis de la intervención

En el siguiente apartado se presentará el análisis narrado de las dos fases del diagnóstico inicial, tanto de la prueba de comprensión lectora y sus resultados, como de las conversaciones en las que se evidencio el pensar de los estudiantes sobre algunas temáticas abordadas en los cómics. Luego, se realiza el análisis sobre algunos momentos y actividades de la SD, en los que se describen las fortalezas, debilidades y los avances que los estudiantes iban logrando en el proceso. Finalmente, con la prueba de salida se realiza el análisis de las competencias alcanzadas por los estudiantes en relación con la comprensión inferencial.

### 7.1 Primera fase del diagnóstico

En esta primera fase se realizó una prueba por medio de la plataforma institucional y de forma asincrónica, previo a la primera sesión de la secuencia didáctica. El tiempo para realizar la prueba fue de una hora y un solo intento y esta consistía en leer el fragmento del texto ‘La hojarasca’ de Gabriel García Márquez, el cual se muestra en la figura 5.

#### Figura 5

*Texto utilizado para el diagnóstico*

**La Hojarasca**  
**Gabriel García Márquez**  
**(Fragmento)**

Los hombres traen el ataúd y bajan el cadáver. Entonces recuerdo el día de hace veinticinco años en que llegó a mi casa y me entregó la carta de recomendación. Fechada en Panamá y dirigida a mí por el intendente General del Litoral Atlántico a fines de la guerra grande, el coronel Aureliano Buendía. Busco en la oscuridad de aquel baúl sin fondo sus baratijas dispersas.

Está sin llave, en el otro rincón, con las mismas cosas que trajo hace veinticinco años. Yo recuerdo: *Tenía dos camisas ordinarias, una caja de dientes, un retrato y ese viejo formulario empastado*. Y voy recogiendo estas cosas antes de que cierren el ataúd y las echo dentro de él. El retrato está todavía en el fondo del baúl, casi en el mismo sitio en que estuvo aquella vez. Es el daguerrotipo de un militar condecorado. Echo el retrato en la caja. Echo la dentadura postiza y finalmente el formulario.

Cuando he concluido hago una señal a los hombres para que cierren el ataúd. Pienso: *“Ahora está de viaje otra vez. Lo más natural es que en el último se lleve las cosas que le acompañaron en el penúltimo. Por lo menos, eso es lo más natural”*. Y entonces me parece verlo, por primera vez, cómodamente muerto.

Examino la habitación y veo que se ha olvidado un zapato en la cama. Hago una nueva seña a mis hombres, con el zapato en la mano, y ellos vuelven a levantar la tapa en el preciso instante en que pita el tren, perdiéndose en la última vuelta del pueblo. “Son las dos y media”, pienso. *Las dos y media del 12 de septiembre de 1928; casi la misma hora de ese día de 1903 en que este hombre se sentó por primera vez a nuestra mesa y pidió hierba para comer*. Adelaida le dijo aquella vez: “¿Qué clase de hierba, doctor?” Y él, con su parsimoniosa voz de rumiante, todavía perturbada por la nasalidad: “Hierba común, señora. De esa que comen los burros”.

*Nota.* Tomado de Cuadernillo de actividades para el fortalecimiento de la comprensión lectora, GTO, 2011 ( [https://issuu.com/trasteandoconlasideas/docs/espa\\_ol\\_2\\_grado\\_secundaria/2](https://issuu.com/trasteandoconlasideas/docs/espa_ol_2_grado_secundaria/2) ).

De acuerdo al fragmento se debían responder 7 preguntas: 2 literales y 5 inferenciales, de tipo I y V. Cada pregunta tenía 3 opciones y una única respuesta, como se muestra a continuación:

- |  |   |
|--|---|
| <p><b>1.</b> ¿En qué mes y año transcurre la historia?</p> <p><b>a.</b> En septiembre de 1903.</p> <p><b>b.</b> En septiembre de 1928.</p> <p><b>c.</b> En septiembre de 1982.</p>                               | <p><b>a.</b> Para meter objetos personales del difunto.</p> <p><b>b.</b> Para meter la dentadura postiza del difunto.</p> <p><b>c.</b> Para meter el zapato del difunto.</p>  |
| <p><b>2.</b> En el párrafo 2, la palabra dispersas puede sustituirse por:</p> <p><b>a.</b> esparcidas.</p> <p><b>b.</b> acomodadas.</p> <p><b>c.</b> reunidas.</p>   | <p><b>5.</b> Dadas las características del texto, se puede decir que la novela cuenta con descripciones:</p> <p><b>a.</b> sencillas.</p> <p><b>b.</b> detalladas.</p> <p><b>c.</b> superficiales.</p>   |
| <p><b>3.</b> De acuerdo a sus características, el narrador de esta novela se clasifica como:</p> <p><b>a.</b> narrador protagonista.</p> <p><b>b.</b> narrador omnisciente.</p> <p><b>c.</b> narrador autor.</p> | <p><b>6.</b> Por el contenido del texto, se puede describir al doctor fallecido como un hombre</p> <p><b>a.</b> sencillo y con pocas posesiones.</p> <p><b>b.</b> famoso por ser un militar condecorado.</p> <p><b>c.</b> acaudalado y viajero.</p> |
| <p><b>4.</b> ¿Por qué se abre el ataúd una segunda ocasión?</p>  |   |

7. La palabra ‘daguerrotipo’ hace referencia a:
- a. un retrato.
  - b. una insignia.
  - c. un arma.

Ahora bien, en la tabla 3 se muestran los resultados obtenidos en el diagnóstico, los cuales se irán analizando a continuación.

**Tabla 3**

*Resultados de la prueba diagnóstica de comprensión lectora*

Pregunta	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5	Estudiante 6
#1 <b>Literal</b>	NO	OK	OK	OK	OK	NO
#4 <b>Literal</b>	OK	NO	OK	OK	NO	OK
#2 <b>Inferencial Tipo I</b>	OK	OK	OK	OK	OK	OK
#7 <b>Inferencial Tipo I</b>	OK	OK	OK	OK	OK	OK
#3 <b>Inferencial Tipo V</b>	NO	NO	OK	OK	OK	NO
#5 <b>Inferencial Tipo V</b>	OK	NO	OK	OK	NO	OK
#6 <b>Inferencial Tipo V</b>	OK	OK	NO	NO	NO	NO
<b>Desempeño</b>	Básico	Bajo	Alto	Alto	Bajo	Bajo

*Nota.* Las respuestas incorrectas están representadas con la palabra ‘NO’ y las correctas con ‘OK’

En las primeras filas de la tabla 1 podemos observar que en las preguntas literales, 4 de los 6 estudiantes respondieron de forma incorrecta. En estas dos preguntas, se debía responder primero, por el mes y fecha en que transcurría la historia narrada, y segundo, por un objeto específico, el cual se mencionaba en el texto. Las respuestas dadas por los estudiantes demuestran las falencias que existen para identificar elementos e información explícita del texto, pues están haciendo una lectura rápida sin hacer consciencia de lo que leen y de los detalles que ofrece el texto, lo que también podría dificultar el desarrollo de otros niveles de comprensión más complejos.

Al respecto, en el portal Colombia Aprende se menciona que en la lectura literal se decodifica la información de forma básica y “Una vez se hace este tipo de recuperación de información, se pasa a otras formas de interpretación que exigen desplegar presaberes y hasta hipótesis y valoraciones” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], s. f.).

En las siguientes filas de la tabla (preguntas #2 y #7) se muestran las preguntas inferenciales de tipo I. Todas las respuestas fueron marcadas como correctas para los seis estudiantes, lo que evidencia que no presentan dificultades en las comprensiones de este tipo. En las dos preguntas realizadas se pedía sustituir una palabra del texto por un sinónimo y referenciar una palabra con otra de acuerdo a la información dada en el texto. Las respuestas correctas reflejan el conocimiento que los estudiantes tienen sobre el léxico y su capacidad para inferir elementos ambiguos o desconocidos de un texto, esto, también de acuerdo a sus propios saberes. Del mismo modo, lograr hacer este tipo de inferencias implica la capacidad de darle coherencia al texto en general.

Respecto a las inferencias de tipo V, en la prueba había 3 preguntas, pues este tipo de inferencias pueden ser consideradas como "...auténticas inferencias" (Ripoll, 2015, p. 116), ya que no están relacionadas con elementos explícitos y específicos en el texto sino con su interpretación global. En la tabla de resultados podemos ver cómo en este tipo de inferencias empieza a haber dificultades. Así, en la primera pregunta de tipo V, 3 estudiantes marcaron respuestas incorrectas a la pregunta sobre si el narrador era omnisciente, autor o protagonista. Esta última era la respuesta correcta y es posible que los estudiantes hayan pasado por alto el uso de la primera persona en que estaba escrito el texto, o desconocieran el significado de la palabra 'omnisciente' y su relación con un texto escrito en tercera persona.

De acuerdo a lo anterior, para lograr hacer inferencias, y en especial las de tipo V, es importante que los lectores tengan conocimientos sobre el mundo y los géneros literarios, entre otros elementos. En el caso de la segunda pregunta inferencial de tipo V, era primordial saber sobre el género narrativo y específicamente sobre la novela. En la pregunta se pedía identificar el tipo de descripciones que se hacían en el texto y el enunciado de la pregunta era el siguiente: "Dadas las características del texto, se puede decir que la novela cuenta con descripciones:..." Si observamos este enunciado, en el había un indicio o pista importante, pues al mencionar que el texto era una novela, bastaba con conocer algunas cualidades o rasgos particulares de este tipo de texto, como que suele tener una trama compleja y se sirve de los detalles, para enseguida poder llegar a la respuesta correcta.

Por último, la pregunta #6 fue en la que tuvieron más dificultad los estudiantes, 4 de los 6 fallaron en esta pregunta, incluso los dos que alcanzaron un desempeño alto. Esta pregunta daba cuenta de la comprensión de los estudiantes frente a las descripciones, esta vez de uno de los personajes de la historia, cuya respuesta correcta era que el hombre era sencillo y de pocas

posiciones. Los dos primeros estudiantes respondieron de forma correcta porque no se fijaron solamente en algunas frases o palabras que podrían ser claves en el texto y que además se encontraban en las opciones de respuesta, sino que construyeron la inferencia teniendo en cuenta el texto en su conjunto. Escudero menciona que en esta acción “El lector no obtiene simplemente significado de la información explícita, sino que hace esfuerzos por elaborar la información implícita” (2010, p. 14).

Por otro lado, de los otros 4 estudiantes que fallaron en la pregunta 6, dos de ellos escogieron la opción 2 que describía al personaje como famoso militar condecorado y los otros dos estudiantes escogieron la opción 3. Esta respuesta de opción 2 refleja que probablemente los estudiantes la escogieron porque parte de ella estaba de forma explícita en el texto o porque había palabras similares con las que las podían relacionar. Por ejemplo, en el texto se encontraba la frase: ‘Es el daguerrotipo de un militar condecorado’, como en la opción de respuesta esto se mencionaba, los estudiantes pudieron haber omitido la palabra ‘famoso’ que acompañaba esa respuesta. Por lo tanto, al tomar una parte concreta del texto y no hacer la interpretación global del mismo, omitieron otra información que los podría haber conducido a inferir que el personaje no tenía las características para ser considerado como famoso.

En la tercera opción de respuesta, en la que se referían a que el hombre era acaudalado y viajero, los estudiantes pudieron haber relacionado esa segunda palabra con la frase ‘Ahora está de viaje otra vez’. Y al tomar esa información como literal no lograron deducir que ese viaje que mencionaban se trataba de la muerte y el otro viaje era de cuando el personaje había llegado a la casa del narrador, como se cuenta en las primeras líneas del fragmento. Asimismo, los dos estudiantes no tuvieron en cuenta otras partes importantes y no hicieron la interpretación del texto en su totalidad, ya que para resolver la pregunta debían tener en consideración lo siguiente:



“...sus baratijas dispersas...en el otro rincón, con las mismas cosas que trajo hace veinticinco años. Yo recuerdo: Tenía dos camisas ordinarias, una caja de dientes, un retrato y ese viejo formulario”. Lo anterior era importante para inferir que el hombre no tenía bienes o riquezas, y por lo tanto no era acaudalado.

Como última observación de esta primera fase del diagnóstico, en la tabla de resultados se muestra que los estudiantes 3 y 4 tuvieron un buen desempeño en las preguntas literales e inferenciales de tipo I y en las de tipo V hubo solo un desacierto. Sobre el primer estudiante que obtuvo desempeño básico, hubo 2 respuestas incorrectas, una literal y una inferencial de tipo V. Y para terminar, respecto a los estudiantes de desempeño bajo, todos ellos tuvieron al menos una respuesta incorrecta en la parte literal y luego dos equivocaciones en las inferencias de tipo V. Como conclusión, los resultados indican que es importante reforzar la comprensión literal e inferencial, para que luego, los estudiantes puedan desarrollar capacidades de más alto nivel y hacer auténticas inferencias.

## **7.2 Segunda fase del diagnóstico**

En la primera sesión de la secuencia didáctica, en un encuentro sincrónico por medio de la plataforma Zoom se observó un cómic de Mafalda (figura 6) y se realizó su lectura en voz alta. Sobre el cómic se hicieron algunas preguntas orientadoras de tipo I, II, IV y V como: ¿Para Mafalda quienes son los grandes? Y ¿el ser grande, es algo positivo o negativo para Mafalda? ¿Por qué? De acuerdo a estas preguntas se inició la conversación y los estudiantes iban participando dando sus respuestas y opiniones. Luego, para profundizar en lo que lo que los estudiantes comprendían del tema del cómic se hicieron otras preguntas, como: ¿Por qué

Mafalda no quiere ser grande?, ¿Cómo son las personas grandes? Y ¿Qué problemas tienen las personas grandes?

### Figura 6

*Cómic de Mafalda y la sopa*<sup>6</sup>



### Inferencia tipo II: ser 'grande', ¿positivo o negativo?

**Estudiante 2:** *“Para Mafalda es bueno por que crece más pero para el cómic es malo porque pierde la personalidad y el gusto del comic que es que Mafalda este pequeña”.*

**Estudiante 5:** *“Es algo positivo, quiere ser grande. Cuando sea grande no se quiere tomar la sopa”.*

En este tipo de pregunta los estudiantes debían establecer relaciones entre la causa: tomarse la sopa y el efecto: ser grande. El estudiante 5 no comprende esta relación y el significado implícito en el texto, sin embargo, infiere algo nuevo, plantea que al Mafalda ser grande podrá no tomarse la sopa y por tanto es algo positivo. El estudiante 2 percibe el efecto como algo positivo porque se enfoca en la perspectiva del padre de Mafalda, pero su respuesta no refleja la comprensión de lo que expresaba Mafalda, el pensamiento o sentimiento del personaje (Ripoll, 2015, p. 112). Por otro lado, el estudiante analiza el hecho de que el personaje

<sup>6</sup> Tomado de Blog Profablanca, 2017, (<http://academiapadocentes.blogspot.com/>).

principal crezca, pues si apareciera como adulto en sus cómics no sería beneficioso, pues que Mafalda sea pequeña es parte de lo que atrae o llama la atención de esa historieta.

Es de notar que en la primera parte del diagnóstico que consistía en interpretar el fragmento de un texto, los estudiantes con desempeño básico y bajo, es decir, los estudiantes 2 y 5 tuvieron más dificultad para responder de forma correcta a las preguntas inferenciales. Pero, al realizar la lectura del cómic y responder a preguntas sobre este, aunque ambos no obtuvieron respuestas correctas a las preguntas dadas y tuvieron dificultades para relacionar causa y efecto, si lograron hacer otro tipo de reflexión. Por ejemplo, la respuesta dada por el estudiante 5 se podría clasificar como una inferencia de tipo III, ya que infiere algo nuevo o crea una hipótesis.

Conforme a lo anterior, se puede mencionar que la inferencia tipo III se distingue de la de tipo II porque esta última es explicativa y da cuenta de cómo se construye la representación del texto, con coherencia y cohesión. Sobre la inferencia tipo III algunos autores plantean que “Estas predicciones no son necesarias para comprender el texto... este tipo de inferencias podría relacionarse con el interés que despierta el texto (Campion, Martins y Wilhelm, 2009 citado en Ripoll, 2015). Aunque no se puede comprobar si la inferencia realizada por el estudiante 5 es acertada, el haberla realizado si puede dar cuenta que un tipo de texto como el cómic es del agrado de los estudiantes y por lo tanto sería útil para el desarrollo de procesos de lectura.

### **Inferencia tipo V: Problemas de las personas grandes**

**Estudiante 1:** *“Pueden tener problema familiares, que pasen en la casa o problemas así, que no tienen plata para pagar cosas o deben muchas deudas, y las van cogiendo y entonces ya es mucho dinero que debe y las personas grandes se estresan y no saben qué hacer”.*

**Estudiante 6:** *“Que pueden tener enfermedades”* (los adultos).

Profundizando en el tema del cómic, sobre los grandes y lo negativo de crecer, varios estudiantes del grupo participaron y mencionaron como desventajas de crecer, la vejez y las responsabilidades. Los 6 estudiantes seleccionados no dieron respuesta a esta pregunta inicialmente, luego de la intervención de otros chicos, los estudiantes 1 y 6 participaron ampliando la información sobre lo que para ellos eran las responsabilidades, relacionándolo también con otros conocimientos o vivencias cercanas. El hecho de no lograr responder desde un primer momento a algunas preguntas puede ser consecuencia del no identificar algunos aspectos del cómic.

Siendo así, primero se debía identificar el tema que trataba el cómic, el cual estaba implícito y hace parte de lo que se debe lograr para hacer inferencias de tipo V. Comprendiendo por qué ser grande era algo negativo, luego se podrían mencionar los posibles problemas que tienen los grandes. En ese orden de ideas, hubiera sido necesario fijarse en los gestos de los personajes, y sobre todo en el de Mafalda en la última parte de la historieta. También faltó observar con más detenimiento el uso de palabras clave, como en la última viñeta, en la que se utiliza la negrilla y un tamaño diferente, comparado con el resto del texto en los otros globos, además del uso de los signos de exclamación.

A la observación de esos elementos mencionados se puede sumar el hecho de no interpretar otros significados posibles para la frase ‘¡así que encima... ¡Eso!’ Pues la palabra ‘encima’ en esa frase no se refiere a algo superior sino que tiene un significado relacionado con algo que se desprecia, lo que se podría notar con más claridad teniendo en cuenta el gesto que se usaba al decir la frase. Además de notar esos elementos, según Ripoll, para lograr inferir significados “es útil tener conocimientos sobre el autor, su contexto y sus intenciones” (2015, p. 15). Por ello, el conocimiento general sobre el cómic y su estructura, sobre Quino, el creador de

la historieta, y el objetivo particular que este tiene para hacer reflexionar sobre algunas situaciones y a la vez divertir a los lectores, eran componentes indispensables para construir diferentes tipos de inferencias y dar respuesta a los interrogantes.

En definitiva, el análisis realizado a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico evidencia la problemática existente en los estudiantes de grado séptimo. Aunque 2 de los estudiantes se encuentran en desempeño alto y los otros estudiantes, 1 en básico y 3 en desempeño bajo, en todos se presentaron dificultades para construir diferentes tipos de inferencias, tanto en la parte de la lectura de un texto, como en la lectura de una historieta. Lo anterior, demuestra lo necesario que es realizar una intervención como esta, que lleve a movilizar habilidades concretas para la mejora de la comprensión lectora de tipo inferencial, pues este nivel es fundamental para el desarrollo de otros procesos de lectura más avanzados.

### **7.3 Análisis de tres momentos de la SD**

A continuación se presentará el análisis de tres momentos de la secuencia didáctica, dos de ellos realizados de forma sincrónica y uno asincrónico. El primer momento se da en la primera sesión y se realiza solo para dar a conocer algunos conocimientos básicos sobre la inferencia y el cómic, pero en el transcurso de la instrucción se manifiestan inferencias elaboradas por los estudiantes. En los siguientes dos momentos, que corresponden a las sesiones 2 y 3, por medio de los cómics se movilizan inferencias de tipo II, III y V.

#### **Primer momento: Instrucción**

Previo a la realización de las actividades con los cómics se hizo una pequeña introducción sobre los niveles de comprensión lectora y lo que es inferir, además se dieron algunas estrategias para construir inferencias, como: preguntarse por los saberes previos sobre el tema, localizar las

palabras clave y el contexto en el que se daban, también, preguntarse el porqué de las acciones y estados de los personajes. Con esta información clara se realizó un primer ejercicio de forma conjunta y en el que se aplicaban algunas de las estrategias dadas. El texto que se analizó en clase fue el siguiente:

“**Rosa** llevaba dos años trabajando intensamente en un **guion**, pero no lo acababa. Por fin, después de un último esfuerzo, se lo entregó a su **editor**. Recuperó el **crédito** de sus **lectores** y obtuvo, tres años más tarde, un premio al mejor guion original”.

Luego de leer el texto en voz alta, se iban haciendo preguntas a los estudiantes, y las respuestas sobre lo que iban infiriendo, a su vez iban llevando a otras preguntas, como se puede observar a continuación:

**1. Docente:** ¿Quién es Rosa o qué trabajo tiene?

**Estudiante 5:** *“Trabaja en una librería”.*

**Estudiante 2:** *“Rosa es escritora”.*

**2. Docente:** ¿Cómo sabemos que es escritora?

**Estudiante 1:** *“La palabra guion”.*

**Estudiante 5:** *Porque “...después de su último esfuerzo se lo entregó a su editor”.*

**3. Docente:** ¿Quién es o será el editor? ¿A qué se refiere esa palabra?

**Estudiante 3:** *“Al que se encarga de acomodarlo (el texto) y producirlo, y enviarlo”.*

En estas primeras respuestas obtenidas se puede observar que a diferencia de los estudiantes 1 y 2, el estudiante 5 no se fijó inicialmente en las palabras señaladas, que podrían ser las palabras claves, por lo tanto da una respuesta incorrecta en la pregunta #1. Las dos primeras preguntas podrían ser consideradas entonces como inferencias de tipo II, pues para responderlas de forma correcta se podía establecer una relación entre las palabras clave y los posibles empleos o trabajos relacionados con ellas. Así, las respuestas correctas evidencian esas relaciones no explícitas en el texto pero hechas por algunos estudiantes. En el caso de la pregunta # 3, al ser de tipo I, el estudiante 3 logra responderla, como menciona Ripoll (2015), usando su conocimiento léxico.

Teniendo en cuenta el uso e importancia que los estudiantes le iban dando a las palabras claves, se continuó haciendo preguntas sobre algunas de ellas y el contexto en el que los estudiantes comprendían las palabras, así:

4. **Docente:** de acuerdo al texto ¿Qué significa ‘recuperar el crédito de sus lectores’? ¿Qué es crédito?

**Estudiante 1:** “*Es un banco*”.

**Estudiante 3:** “*Es como un préstamo*”.

5. **Docente:** ¿Será que los lectores le prestaron plata a Rosa? ¿Qué otros significados tendrá la palabra crédito en la frase?

**Estudiante 2:** “*Puede que antes a Rosa no le haya ido bien con los libros o puede que haya hecho un libro no tan bueno y con este que hizo ahora último recuperó a los lectores*”.

(Respuesta enviada por el chat de la plataforma y leída al final).

**Estudiante 6:** *“Que recuperó la atracción”.*

**Estudiante 3:** *“Los lectores volvieron a encantarse con los libros de ella”.*

Las preguntas 4 y 5 también corresponden a la inferencia de tipo I. En las primeras respuestas dadas los estudiantes 1 y 3 se aventuran a dar el significado de la palabra crédito, pero olvidan el contexto en el que la palabra se encuentra. Los estudiantes 2 y 6 son quienes primero logran responder correctamente a la pregunta inferencial, el primero de ellos lo hace por chat y su respuesta es leída a los demás solo al final, con el objetivo de escuchar todas las posibles respuestas de los estudiantes antes de llegar a una correcta. Aunque ninguno de los estudiantes consiguió dar un significado preciso a la palabra crédito, si lograron reconocer a que hacía referencia esa palabra en la oración. A su vez, la respuesta del estudiante 6, que fue la primera dicha en clase, llevó a proponer otras respuestas, como la del estudiante 3.

La última pregunta que se hizo a los estudiantes fue de tipo IV:

- 6. Docente:** ¿Qué se puede inferir de la frase “Rosa llevaba dos años trabajando”? ¿por qué Rosa se demoró tanto? ¿Escribir un libro es fácil?

**Estudiante 3:** *“No es fácil escribir un libro, porque tienes que argumentar muchas ideas”.*

**Estudiante 2:** *“No es fácil porque hay que tener mucha creatividad, paciencia y muchas ideas”.*

Aunque las preguntas de tipo IV son consideradas como vagas o irrelevantes por algunos autores, las respuestas dadas por los estudiantes permitieron conocer algunos de sus saberes previos respecto al tema. De la misma forma, muchas de sus respuestas sirvieron para que se dieran cuenta de que al leer siempre se están construyendo inferencias, y que es importante que ellos mismos sean conscientes de esas estrategias y puedan utilizarlas para lograr inferir, más y



mejor. Muchas de estas preguntas también fueron posibles porque la actividad se realizó de forma conjunta, así fuera por medio de una pantalla, las ideas dadas por algunos de los estudiantes se iban complementando con otras o daban pie a pensar en otras ideas y llegar a una respuesta correcta.

En el momento de instrucción también se consolidaron otros conocimientos sobre lo que es el cómic, algunos datos de su historia, los elementos que lo componen e información con más detalle sobre el cómic de Mafalda, las características de ella y los demás personajes. Además, se socializó información sobre el autor, cómo surgió la idea de crear a Mafalda y sus intenciones al hacer ese tipo de cómics.

### **Segundo momento: Tarea sobre la ‘caja tonta’**

Al final de la segunda sesión se leyó un cómic de Mafalda y se dejó como tarea responder algunas preguntas inferenciales de tipo II y III y sobre los elementos que contenía el cómic. Estas preguntas debían ser respondidas y enviadas por cada uno de los estudiantes por medio de Whatsapp antes de la siguiente sesión, para socializarlas en la siguiente clase. A continuación, en la figura 7 se muestra la diapositiva expuesta en clase con el cómic con el que se debía realizar la tarea. Posteriormente, se encuentra el análisis de las respuestas enviadas y socializadas en clase con los estudiantes.

## Figura 7

Tarea sobre el cómic de Mafalda y la televisión<sup>7</sup>

Tarea	
<p>1-¿Por qué crees que Mafalda dice que puede <i>pensar</i> con el televisor apagado?</p> <p>2-¿Qué programas no querría ver Mafalda?</p>	<p>3-¿Qué tipo de programas crees que si le gustaría ver? ¿Por qué?</p> <p>4-¿Qué elementos tiene el cómic?</p>

### Inferencia de tipo II: ¿Pensar con el televisor desenchufado?

A la pregunta sobre por qué los estudiantes creían que Mafalda había dicho que quería pensar mientras miraba el televisor apagado se obtuvieron respuestas muy parecidas y que no captaban la intención del autor. Los 6 estudiantes mencionaron que Mafalda lo decía porque al televisor estar encendido no dejaba que ella se concentrara, se tranquilizara y tuviera silencio para poder pensar e imaginar otras cosas. La respuesta a esta pregunta y el lograr construir la inferencia explicativa dependía de la información no explícita en el texto, teniendo en cuenta también que una de las intenciones del autor siempre es hacer reflexionar sobre temas o situaciones cotidianas.

<sup>7</sup> Cómic tomado del blog La esquina de Mafalda, 2009, ([http://quinomafaldasiempre.blogspot.com/2009/07/blog-post\\_2411.html](http://quinomafaldasiempre.blogspot.com/2009/07/blog-post_2411.html)).

Una de las dificultades que los estudiantes pudieron haber tenido para responder a esta primera pregunta inferencial podría estar en la falta de acompañamiento y orientación docente, ya que el análisis del cómic se debía realizar de forma individual y en casa. Así pues, al tener un cómic con un fuerte componente contextual y que exigía una reflexión compleja, sin la mediación del docente que llevara a suscitar las inferencias, los estudiantes dieron respuestas insuficientes. En el ejercicio los estudiantes también pasaron por alto las estrategias para construir inferencias que se habían compartido en la sesión anterior. En esta pregunta era importante intentar explicarse el porqué de las acciones y estados del personaje principal, teniendo como base sus características o rasgos de personalidad.

### **Inferencia de tipo III: ¿Qué programas ver o no ver?... según Mafalda**

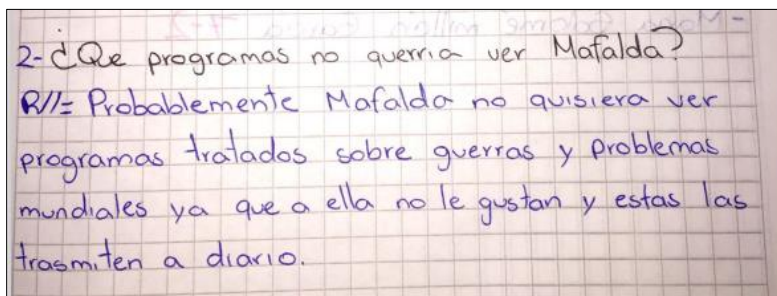
Las preguntas 2 y 3 también fueron resueltas sin la mediación docente. Estas eran de tipo predictivo y en ambas se pedía a los estudiantes crear hipótesis sobre los programas que posiblemente vería o no Mafalda. En la pregunta 2 sobre qué programas no ver, los estudiantes 1, 3 y 4 mencionaron temas como la violencia y programas como películas, series de terror o novelas. El estudiante 3 explicaba que esos temas no le gustaban a Mafalda “porque no están dentro de las ideas que ella tiene ya que ella está comprometida con un mundo de paz”.

Aunque según Ripoll (2015) “Estas predicciones no son necesarias para comprender el texto” (p. 113), la respuesta dada por el estudiante 3 es importante en la medida en que refleja el uso de dos de las estrategias para inferir: activación de los conocimientos previos del estudiante y un intento por explicar el porqué de las acciones y estados, en este caso de Mafalda. En la figura 8 se muestra otra respuesta de uno de los estudiantes, en esta, también adquieren importancia los gustos de Mafalda, ya conocidos previamente por los estudiantes. En adición, la

estudiante menciona lo que sabe sobre ese tipo de programas en el contexto actual, y esto es que los transmiten diario.

### Figura 8

*Respuesta de la estudiante #4*



En la misma pregunta, los estudiantes 2, 5 y 6 mencionaron otros temas como fútbol, muñecos o caricaturas animadas y documentales o noticias. En la socialización de estas respuestas el estudiante 5 explicaba que a Mafalda no le gustaría ver fútbol porque era una niña. Esa respuesta generó comentarios de otras estudiantes que señalaban que a ellas como niñas si les gustaba el fútbol, como les podría gustar también a los niños. Esta situación evidencia cómo culturalmente, el fútbol ha sido fijado como un deporte o juego del interés único de niños y hombres; lo que a su vez permite confirmar que lo que los estudiantes saben del mundo puede influir en la forma en la que se interpretan ciertos significados, y que como afirma Cassanny, “el conocimiento previo que aporta el lector tiene origen social” (2006).

Con relación a la pregunta 3 sobre qué programas si le gustaría ver a Mafalda, los estudiantes 1, 3 y 4 lograron construir buenas inferencias al responder teniendo en consideración conocimientos vistos en sesiones anteriores, sobre el personaje de Mafalda y sus pasiones o temas de interés. Así pues, se encontraron respuestas relacionadas con temas como: la paz, los derechos humanos, el cuidado del planeta y se nombraron programas informativos como

noticias o sobre historia y cultura. Por otro lado, los estudiantes 2 y 5 parecen haber prestado más atención a la edad de Mafalda y no a su forma de pensar y personalidad, por lo que sus respuestas estuvieron relacionadas con programas que se suelen ver en la niñez, desconociendo también la óptica del autor.

### Tercer momento: Un cómic más complejo

A diferencia del momento anterior, esta tercera parte se realizó de forma sincrónica y con la mediación docente. Por medio del diálogo en clase se fue haciendo el análisis de otro cómic de Mafalda. En la figura 9 se muestra la diapositiva con el cómic y las preguntas orientadoras que se presentaron en clase.

#### Figura 9

*Cómic de Mafalda, jugando al gobierno*<sup>8</sup>



Actividad en clase	
<p>¿Qué palabras o frases clave encuentras en el texto?</p> <p>¿Por qué son palabras claves?</p> <p>¿Cuál es el tema principal de este cómic?</p> <p>¿Qué sabes de este tema?</p>	<p>¿Por qué Mafalda dice eso (sobre el gobierno)?</p> <p>¿En la actualidad sucede lo mismo?</p> <p>¿Por qué lo saben. dónde lo han escuchado o visto?</p>

<sup>8</sup> Pinterest, historietas de Mafalda (<https://www.pinterest.se/pin/461970874260807198/>).

Como en el análisis anterior, sobre el comic de Mafalda y la televisión, los estudiantes no habían tenido en cuenta las estrategias para inferir, antes de responder a las preguntas inferenciales se dio un tiempo prudente para que los estudiantes observaran y escribieran sus respuestas sobre lo que ellos identificaban como palabras claves y las razones para que lo fueran. Así pues, en la pregunta sobre las palabras clave, varios coincidieron en que estas eran: ‘No vamos a hacer absolutamente nada’ y otros dijeron que la palabra clave era el ‘gobierno’. Algunas respuestas del porqué ellos las consideraban como palabras clave fueron las siguientes:

**Estudiante 1:** *“Porque nos quiere decir o mostrar algo específico”.*

**Estudiante 3:** *“Se encuentra subrayada en negrilla. Porque representa una crítica de cómo se manejan o se desarrolla las actividades del gobierno”.*

**Estudiante 6:** *“Porque el gobierno es el problema que viene atravesando en todas las épocas y muchas personas desean revelarse pero al final no hacen nada por temor”.*

De estas respuestas, aunque la dada por la estudiante 1 es correcta, llama la atención que los estudiantes 3 y 6 más que fijarse en la función de las palabras clave o la forma y tamaño de ellas, que por cierto era diferente a las demás palabras, hicieron una reflexión un poco más profunda sobre las mismas. Aunque la pregunta era sencilla y no pedía demasiada información u opinión respecto al tema, las respuestas dadas por los dos estudiantes reflejan su capacidad para construir inferencias de tipo V, pues son estas las que demandan conocimientos sobre el mundo y el tema, para lograr hacer interpretaciones de un texto y la intención que este incluya.

Sobre lo dicho por los estudiantes 3 y 6, también cabe preguntarse por el cómo se han construido esos significados, si se han formado teniendo como base la influencia de sus familiares y lo han escuchado de ellos, si es una mirada autentica de su entorno o comunidad o si

esos significados han sido contruidos desde su misma corta experiencia de vida. De cualquier modo, en el escaso contexto sociocultural en el que se encuentran los estudiantes resulta importante que tengan una visión analítica sobre un elemento esencial de una nación, como lo es un gobierno, aun cuando este último no desee esas capacidades de discernimiento en los estudiantes del país.

### **Inferencia de Tipo II: ¿Por qué Mafalda dice eso (en referencia al gobierno)?**

La discusión de esta pregunta se realizó en la clase y las posibles respuestas a ella no podían encontrarse de forma explícita en el texto, pues de acuerdo a Ripoll (2015), para lograr contestar preguntas de este tipo el lector necesita conocimientos sobre “el funcionamiento de las cosas, conocimientos sobre el pensamiento y el comportamiento de las personas y conocimientos sobre el tema del texto” (p. 113). Precisamente, esos aspectos son los que demuestran tener los estudiantes 2 y 3, como se muestra a continuación:

**Estudiante 2:** *“Los políticos no es que hagan mucho”.*

**Estudiante 3:** *“Es una crítica, de cómo está funcionando el gobierno actualmente”.*

**Estudiante 5:** *“Ellos dicen que van a jugar al gobierno para que la mamá se fuera y los deje jugar a ellos allí”.*

Por otra parte, para el estudiante 5 el mensaje del cómic pasa desapercibido, sus respuestas se siguen basando en la perspectiva de la niñez y no en los aspectos de tipo reflexivo o crítico que pretende comunicar el cómic. Y aunque en la pregunta sobre cuál es el tema del texto el estudiante 5 logra responder correctamente, no consigue poner esa palabra o tema ‘gobierno’ en el contexto nacional y por tanto no puede relacionarlo con el funcionamiento del mismo. Otro

factor a considerar es el posible desconocimiento del estudiante sobre las funciones y comportamientos de las personas que hacen parte del gobierno.

### **Inferencia de tipo V: el tema principal del texto es...**

Aunque a la pregunta sobre el tema del texto todos los estudiantes respondieron con la palabra ‘gobierno’, que si estaba explícita en el texto y había sido identificada también como palabra clave, se hicieron otras preguntas para profundizar en ello. En esta inferencia global, algunos estudiantes, más que encontrar el tema como elemento concreto del texto, lograron interpretar el sarcasmo o la pulla que se hacía con referencia al gobierno y su poca acción en determinadas problemáticas. De este modo, una de las explicaciones dadas fue la siguiente:

**Estudiante 1:** *“Porque todavía hay muchas injusticias y muchas necesidades a las cuales el gobierno no hace nada. Hay personas que aguantan hambre, y por el desempleo”.*

Con relación a esta inferencia de tipo V los estudiantes también hicieron otros comentarios que demostraban los conocimientos que tenían sobre el tema, relacionándolos a su vez con el contexto nacional de ese momento. Así, algunas respuestas de los estudiantes hacían referencia a hechos mencionados en algunas noticias del país, en las que se informaba de una reforma tributaria y los efectos que esta tendría en los productos de la canasta familiar. También en redes sociales se hablaba de presunta corrupción en la entrega de ayudas humanitarias que estaban llegando a Providencia, isla que había sido afectada por un huracán. Esa información hizo parte de las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta ¿Qué saben de ese tema, sobre el gobierno?, como se observa a continuación:

**Estudiante 1:** *“Son un grupo de personas que dirigen un país, hay personas correctas y otros corruptos”.*



**Estudiante 2:** *“Que suben impuestos. Que la corrupción está en todo lado sino que ellos (los niños) son tan pequeños que a veces piensan que todos (los del gobierno) son buenos”.*

**Estudiante 3:** *“El robo de los recursos que se van a llevar a lugares afectados, el aumento de la canasta familiar, el IVA”.*

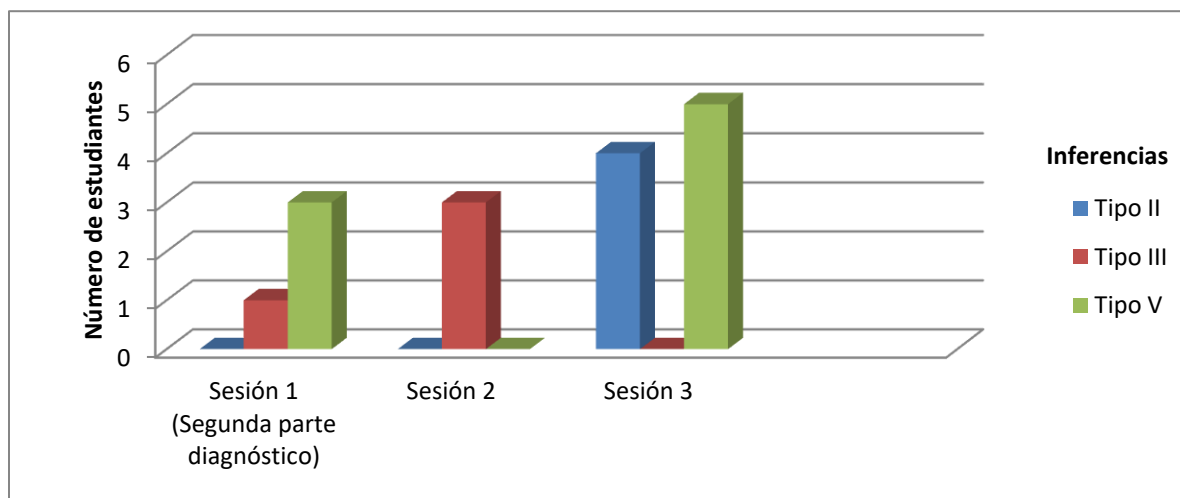
**Estudiante 6:** *“El gobierno es el poder político que representa nuestro país”.*

A manera de síntesis, sobre estos tres momentos de la SD conviene señalar que para que los estudiantes logren hacer cualquier tipo de inferencia es fundamental la mediación docente, en la que se dirija la conversación y se formulen preguntas complejas, que a su vez lleven a respuestas interesantes y profundas. Asimismo, como docentes resulta necesario dar a conocer estrategias útiles, como las de inferir, para que los estudiantes, al momento de leer las tengan presentes y puedan hacerle preguntas al texto, relacionar los temas que estos tratan con sus saberes previos e ir más allá de lo explícito. De ese modo, los estudiantes pueden ir interiorizando las estrategias poco a poco, para que se vuelvan parte de sus prácticas cotidianas al leer cualquier tipo de texto.

Ahora bien, de forma gráfica se presenta el análisis expuesto anteriormente. La figura 10 muestra cómo se fue dando el avance en la elaboración de inferencias de forma consecutiva en las primeras tres sesiones.

**Figura 10**

*Avance en la realización de inferencias por sesión*



En el gráfico se puede observar que en las dos primeras sesiones los estudiantes no lograron hacer inferencias explicativas o de tipo II, pero en la tercera sesión 4 de ellos sí consiguieron un progreso notable. En las inferencias de tipo III hubo un avance en la creación de hipótesis, de una sesión a la otra. Por último, en la construcción de inferencias de tipo V, que son las que requieren conocimientos diversos sobre el mundo, el texto, el autor, entre otras cosas; hubo una mejora en dos estudiantes más, comparando sus respuestas de la primera sesión con la tercera. Es de notar que en la segunda y tercera sesión no se realizaron preguntas de tipo V Y III, respectivamente, por lo tanto el desarrollo de ambas no aparece en la gráfica.

#### **7.4 Prueba de salida**

Al final de la intervención se realizó una prueba escrita de comprensión lectora por medio de la plataforma institucional. Esta prueba tenía dos partes, en la primera se evaluaba la comprensión inferencial de un fragmento, esta vez de Edgar Allan Poe, y en la segunda un cómic

de Mafalda. Esta primera parte de la prueba, igual que la diagnóstica constaba de 7 preguntas, cada una con 3 opciones y única respuesta. A continuación se muestran las preguntas realizadas, 2 literales y 5 inferenciales de tipo I y V:

1. ¿Cuál es la idea central del texto de Edgar Allan Poe?
  - a. La alegría que el protagonista compartía con su esposa.
  - b. El amor del protagonista por los animales y el apego que sentía por su gato.
  - c. La diversidad de especies animales de las que era dueño.
2. La historia es narrada en:
  - a. primera persona.
  - b. segunda persona.
  - c. tercera persona.
3. De todos los animales, ¿cuál era el que tenía un notable tamaño y hermosura?
  - a. La gallina.
  - b. El gato.
  - c. El perro.
4. En el texto “Teníamos pájaros, peces de colores, un hermoso perro, conejos, un monito y un gato”, ¿qué animales están descritos con un adjetivo calificativo?
  - a. Todos los animales.
  - b. Los pájaros, los peces y los conejos.
  - c. Los peces y el perro.
5. ¿Cuál es el color del gato?
  - a. Café.
  - b. Blanco.
  - c. Negro.
6. ¿Cuáles son los rasgos que definen el carácter del personaje principal?
  - a. Docilidad, bondad y ternura.
  - b. Impaciencia y temor a los animales.
  - c. Pulcritud y paciencia.
7. En el párrafo 3, la palabra ‘metamorfosadas’ hace referencia a que los gatos:
  - a. Son muy pequeños.
  - b. Tienen un color muy llamativo.
  - c. Tienen un comportamiento muy peculiar.

- a. viven en los cuerpos de las brujas.
- b. son brujas transformadas en gatos.
- c. son brujas con alma de gato.

En la figura 11 se muestra el texto de Allan Poe sobre el que los estudiantes debían responder las preguntas anteriores.

### Figura 11

*Fragmento presentado en la prueba final<sup>9</sup>*

03. **Fragmento- Autor: Edgar Allan Poe**

Desde la infancia me destacué por la docilidad y bondad de mi carácter. La ternura que abrigaba mi corazón era tan grande que llegaba a convertirme en objeto de burla para mis compañeros. Me gustaban especialmente los animales, y mis padres me permitían tener una gran variedad. Pasaba a su lado la mayor parte del tiempo, y jamás me sentía más feliz que cuando les daba de comer y los acariciaba. Este rasgo de mi carácter creció conmigo y, cuando llegué a la madurez, se convirtió en una de mis principales fuentes de placer.

Aquellos que alguna vez han experimentado cariño hacia un perro fiel y sagaz no necesitan que me moleste en explicarles la naturaleza o la intensidad de la retribución que recibía. Hay algo en el generoso y abnegado amor de un animal que llega directamente al corazón de aquel que con frecuencia ha probado la falsa amistad y la frágil fidelidad del hombre.

Me casé joven y tuve la alegría de que mi esposa compartiera mis preferencias. Al observar mi gusto por los animales domésticos, no perdía oportunidad de procurarme los más agradables de entre ellos. Teníamos pájaros, peces de colores, un hermoso perro, conejos, un monito y un gato. Este último era un animal de notable tamaño y hermosura, completamente negro y de una sagacidad asombrosa. Al referirse a su inteligencia, mi mujer, que en el fondo era no poco supersticiosa, aludía con frecuencia a la antigua creencia popular de que todos los gatos negros son brujas metamorfoseadas (1). No quiero decir que lo creyera seriamente, y sólo menciono la cosa porque acabo de recordarla.

Plutón -tal era el nombre del gato- se había convertido en mi favorito y mi camarada. Sólo yo le daba de comer y él me seguía por todas partes en casa. Me costaba mucho impedir que anduviera tras de mí en la calle.

1 Metamorfosis: transformación, mudanza, conversión.

Ahora, en la tabla 2 se muestra la categoría de cada una de las preguntas realizadas y los resultados dados por cada estudiante.

<sup>9</sup> Tomado de Cuadernillo de actividades para el fortalecimiento de la comprensión lectora, GTO, 2011 ( [https://issuu.com/trasteandoconlasideas/docs/espa\\_ol\\_2\\_grado\\_secundaria/2](https://issuu.com/trasteandoconlasideas/docs/espa_ol_2_grado_secundaria/2) ).

**Tabla 4***Resultados de la prueba de comprensión lectora de salida*

<b>Pregunta</b>	<b>Estudiante 1</b>	<b>Estudiante 2</b>	<b>Estudiante 3</b>	<b>Estudiante 4</b>	<b>Estudiante 5</b>	<b>Estudiante 6</b>
#3 <b>Literal</b>	OK	OK	OK	OK	OK	OK
#5 <b>Literal</b>	OK	OK	OK	OK	OK	OK
#4 <b>Inferencial Tipo I</b>	OK	OK	OK	OK	NO	OK
#7 <b>Inferencial Tipo I</b>	OK	OK	OK	OK	NO	OK
#1 <b>Inferencial Tipo V</b>	OK	OK	OK	OK	NO	OK
#2 <b>Inferencial Tipo V</b>	OK	OK	OK	OK	OK	OK
#6 <b>Inferencial Tipo V</b>	OK	OK	OK	OK	OK	OK
<b>Desempeño</b>	Superior	Superior	Superior	Superior	Bajo	Superior

*Nota.* Las respuestas incorrectas están representadas con la palabra ‘NO’ y las correctas con ‘OK’.

Los resultados obtenidos en la prueba final muestran un desempeño superior y la totalidad de respuestas correctas en los niveles literal e inferencial de tipo I y V, esto, para 5 de los 6 estudiantes. Por otra parte, el estudiante 5 fue el único que obtuvo un desempeño bajo al tener 3 desaciertos en las preguntas inferenciales de tipo I: 4 y 7, y en la pregunta 1 de tipo V.

Que el estudiante respondiera de forma incorrecta a la pregunta 4 se puede deber al desconocimiento de los adjetivos y la función calificativa que estos otorgan a un sustantivo, pues en la oración: “Teníamos pájaros, peces de colores, un hermoso perro, conejos, un monito y un gato”, el estudiante indicó que todos los animales allí mencionados eran descritos con un adjetivo calificativo.

Para lograr responder de forma correcta la otra pregunta inferencial de tipo I se requería que el estudiante tuviera conocimiento léxico. A la pregunta referente a los gatos y la palabra ‘metamorfosadas’ el estudiante no logró aventurarse con ese significado. Además, tampoco tuvo en cuenta que al final del texto se encontraba la palabra metamorfosis y se daban dos sinónimos para esta. Los sinónimos eran: mudanza y conversión. De este modo, el estudiante podría haberse fijado en el contexto en que se encontraba la palabra, para elegir el mejor sinónimo para ella y así llegar a la respuesta correcta.

Por último, en la pregunta inferencial de tipo V también errada por el estudiante, se interrogaba por la idea central del texto. La respuesta a esta pregunta dada por el estudiante evidencia que él se fijó en una parte concreta del texto, específicamente en la oración inicial del tercer párrafo. El estudiante tomó entonces esa información explícita como respuesta y dejó de lado otras partes amplias del texto, pues en los dos primeros párrafos el autor se refería a su gusto por varios animales y en parte del tercer y último párrafo se le daba especial mención al gato, justamente esa globalidad omitida por el estudiante era la que llevaba a reconocer la idea central del texto como tal.

## **Segunda parte de la prueba final**

En la segunda parte de esta prueba escrita se realizaron 6 preguntas sobre un cómic de Mafalda (figura 12). Con el objetivo de movilizar la capacidad inferencial de los estudiantes las preguntas fueron de tipo I, II, III y V. A diferencia de la prueba inicial, el carácter de estas preguntas era abierto, así:

1. En el primer cuadro, ¿a qué se refiere la expresión ‘panorama mundial’?
2. ¿Qué pudo haber escuchado Mafalda en la radio?
3. ¿Qué crees que Mafalda esperaba que sucediera al ponerle crema embellecedora al planeta?
4. Sobre el primer cuadro y de acuerdo al gesto que hace Mafalda, ¿cómo pensó o imaginaría Mafalda que estaba el panorama mundial o lo que está sucediendo en el mundo?
5. ¿Qué problemas tendrá el planeta para que Mafalda crea que lo puede arreglar o dejar más bonito?
6. ¿Cuál crees que es el mensaje, enseñanza o reflexión que pretende darnos Mafalda o Quino, su creador?

**Figura 12**

*Cómic de Mafalda y el planeta*<sup>10</sup>



<sup>10</sup> Tomado de Verdes Digitales, 2016, (<https://verdesdigitales.com/2016/07/27/el-medio-ambiente-en-vinetas-para-hacerte-pensar/>)

### **Inferencia de tipo I: Panorama mundial**

A la pregunta sobre a qué hacía referencia la expresión ‘panorama mundial’ varios estudiantes lo relacionaron correctamente con las noticias, dando repuestas como:

**Estudiante 1:** *“Se refiere a una noticia que han dado en la radio”.*

**Estudiante 2:** *“Mafalda se refiere a cómo va e iba el mundo en esas épocas y tiempos...”*

**Estudiante 3:** *“Es el resumen de todos los acontecimientos relatados de lo que está sucediendo en el mundo”.*

El estudiante 5, aunque mencionó las noticias las limitó a la ciudad, omitiendo parte de la expresión dada y por lo tanto su sentido. La estudiante 4 también descartó la palabra ‘mundial’ y el significado dado a la expresión se concentró en definir solo la palabra ‘panorama’ así: *“Hace referencia a una vista del mundo desde otro punto”.* El último estudiante dijo que el panorama mundial se refería a un programa de televisión. Las respuestas de los tres estudiantes parecen deberse a la falta de atención y observación de la historieta, ya que en los dos primeros se suprimió parte de la información dada y en el tercero, se ignoró el dibujo del radio o se pudo haber traído otros conocimientos sobre un programa televisivo llamado así.

### **Inferencias de tipo II: Los gestos dicen mucho**

En dos preguntas de este tipo se requería comprender la relación entre lo dicho en la radio y el gesto de Mafalda en el primer cuadro de viñeta, por lo tanto se preguntó por lo que pudo haber escuchado Mafalda en la radio y lo que ella pensaría sobre ese panorama mundial o sucesos del mundo. En ambas preguntas, con excepción del estudiante 5 que no logró responder bien a una de ellas, todos los estudiantes mencionaron que las noticias podían haber sido no muy



buenas, sobre cómo el mundo iba de mal en peor y sobre problemáticas del mundo como: pobreza, falta de seguridad, guerra mundial, disturbios, contaminación, una enfermedad letal y lo injusto e inhumano. Incluso uno de ellos se refirió al Paro Nacional de Colombia, como ejemplo del contexto actual.

### **Inferencia III: Efectos de la crema embellecedora**

Aunque en una pregunta de este tipo se suelen anticipar nuevos elementos y las respuestas pueden ser infinitas y poco necesarias para la comprensión de un texto (Ripoll, 2015), las hipótesis construidas por casi todos los estudiantes sobre lo que Mafalda esperaba que sucediera al ponerle crema embellecedora al planeta; reflejaron lo que ellos sabían de Mafalda, sus preocupaciones y gustos, además de otro tipo de conocimientos. Así pues, las respuestas dadas por los estudiantes fueron:

**Estudiante 3:** *“Que cambiara el planeta y que permaneciera la hermandad, paz en todo el mundo, el final de guerras, maltratos y las injusticias”.*

**Estudiante 4:** *“Que todo se mejorara y fuera un poco más hermoso, que no hubiera tantos daños y este fuera cada vez mejor...”*

**Estudiante 6:** *“Limpiarla de la corrupción e injusticias que se está viviendo en el mundo”.*

Las respuestas de los estudiantes 3 y 4 coincidieron en que Mafalda esperaba que el mundo mejorara, pero a su vez, estas respuestas también reflejaron los conocimientos de los estudiantes sobre el mundo y las problemáticas actuales. El estudiante 4, adicionó a su respuesta y entre paréntesis la frase: *“Aunque no va a pasar”*, lo que también refleja su mirada crítica o analítica sobre el tema. Por otra parte, la respuesta del estudiante 5 no tuvo una reflexión o

explicación muy completa, pues dijo que Mafalda esperaba que el planeta “*Se volviera bonito*”. Al parecer el estudiante hizo una lectura muy rápida de las viñetas y se quedó en el terreno literal, dejándose llevar solo por la imagen del producto que allí se mostraba, los tarros de cremas embellecedoras, y limitando también la representación mental que se esperaba que hiciera al ver el globo como al planeta tierra real, y no como un simple objeto.

### **Inferencia de tipo V: ¿qué quiere decir todo esto?**

En la última pregunta todos los estudiantes lograron construir buenas inferencias. En sus respuestas se hizo evidente la comprensión que los estudiantes tenían sobre la intención del autor del cómic, la temática global del texto y el personaje, además de conseguir relacionar todo esto con sus saberes previos y los conocimientos sobre el mundo en general. A continuación las respuestas dadas por cada uno de los estudiantes:

**Estudiante 1:** *“Que seamos buenas personas en todo, que no seamos injustos, que no hagamos maldad ni violencia, que cuidemos nuestro planeta”.*

**Estudiante 2:** *“Que nos cuidemos a nosotros y a los demás, que cuidemos al planeta”.*

**Estudiante 3:** *“La manera de vivir en paz, albergando valores, diálogo, inclusiones y lazos de fraternidad para la sana convivencia”.*

**Estudiante 4:** *“Creo que Quino el escritor quiso dar a entender y dejar como enseñanza a través de Mafalda que, algunos humanos en su mayoría destrazan el planeta a diario, pero existen muchas personas en este caso Mafalda que quieren ayudar a que el planeta sea un poco más lindo para todos. Y quizás todos deberíamos ser igual a Mafalda”.*

**Estudiante 5:** *“Que no contaminemos el planeta”.*

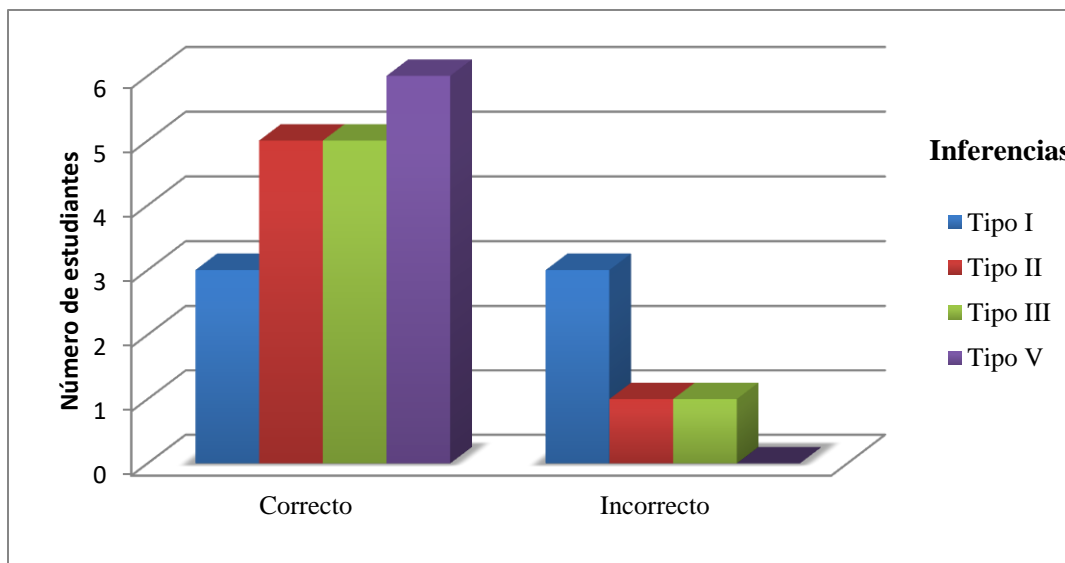
**Estudiante 6:** “*Que si todos nos ponemos de acuerdo a velar por nuestros derechos, podemos transformar lo que los hombres con poder nos quiere arrebatar*”.

Las anteriores respuestas además de reflejar un proceso inferencial realizado por la mayoría de los estudiantes, para lograr encontrar una enseñanza sobre el tema en cuestión, también evidencia una apreciación crítica sobre problemáticas ambientales y sociales. Estas operaciones realizadas, como bien afirma Basaraba, Yovanoff, Alonzo y Tindal: “son propias de otro nivel que sería la comprensión crítica o evaluativa” (2012, en Ripoll, 2015). De este modo, las respuestas de los estudiantes los acercan a procesos cada vez más complejos y necesarios que posibilitan la comprensión crítica.

Ahora, el análisis narrado se representará en la figura 13, en este se podrá observar mejor el desarrollo y avance de los estudiantes, en relación con la construcción de las inferencias de tipo I, II, III y V:

**Figura 13**

*Gráfico del desarrollo de inferencias en la prueba final*



En el gráfico se muestra cuantos estudiantes respondieron de forma correcta e incorrecta a cada una de las preguntas de tipo inferencial. En las inferencias de tipo I la mitad de los estudiantes respondieron correctamente y la otra mitad de forma incorrecta, en esta inferencia cabe mencionar que aunque los estudiantes se aventuraron a dar el significado pedido, no tuvieron en cuenta la expresión como tal, definiendo solo una de las palabras dadas. En las inferencias de tipo II y III hubo avances en comparación con la primera inferencia, sumando dos estudiantes en responder adecuadamente. Esta vez, los estudiantes fueron más minuciosos y supieron observar e interpretar los gestos del personaje principal, y asimismo darle un significado.

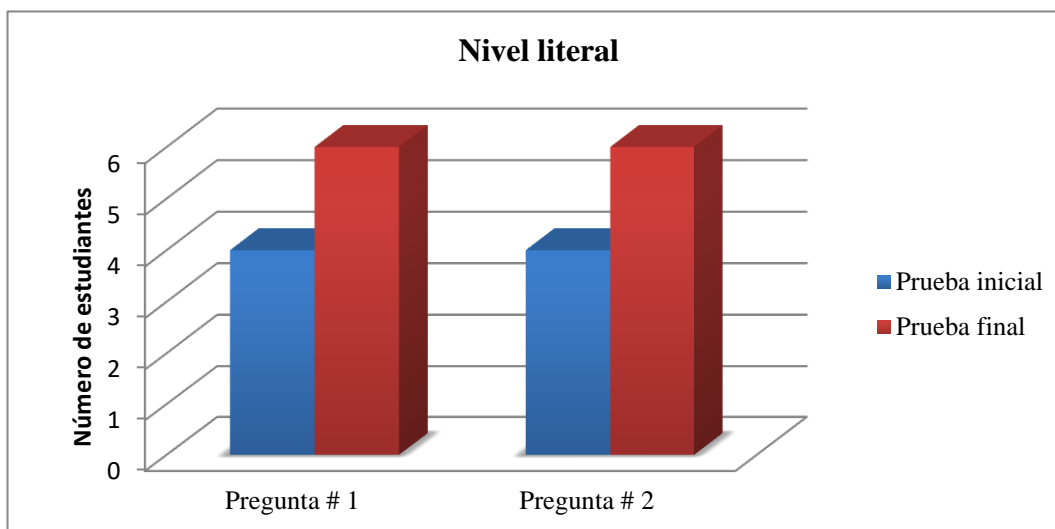
En la construcción de las inferencias de tipo II y III un mismo estudiante falló, sus respuestas estuvieron centradas en lo superficial de las imágenes y no en las causas que movían al personaje principal, para de acuerdo a eso poder crear hipótesis. Por último, en la inferencia de tipo V no hubo respuestas incorrectas, todos los estudiantes lograron construir auténticas inferencias. Para este fin tuvieron que observar el texto de forma integral, fijarse en todos los elementos del cómic, en las expresiones, gestos, y al mismo tiempo combinar sus propias emociones, preocupaciones y saberes sobre la temática del cómic.

### **7.5 Análisis comparativo final**

A modo de síntesis para el análisis de la intervención realizada, en la figura 14 se muestran los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica y la prueba final de comprensión de textos.

**Figura 14**

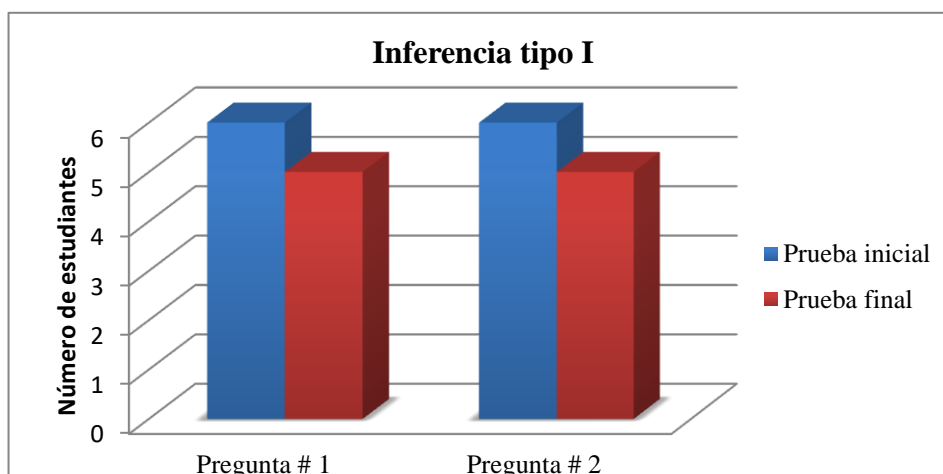
*Resultados de preguntas literales en pruebas inicial y final*



En la gráfica se puede observar que en la prueba inicial, en ambas preguntas, solo 4 estudiantes respondieron de forma correcta, en comparación con la prueba final, en la que la totalidad de ellos tuvo un buen desempeño en este nivel. A diferencia de la prueba inicial, esta vez, todos los estudiantes se fijaron de manera más cuidadosa en la información explícita del texto, y así, lograron responder las preguntas sobre el animal que se les preguntaba y la descripción dada por el narrador.

**Figura 15**

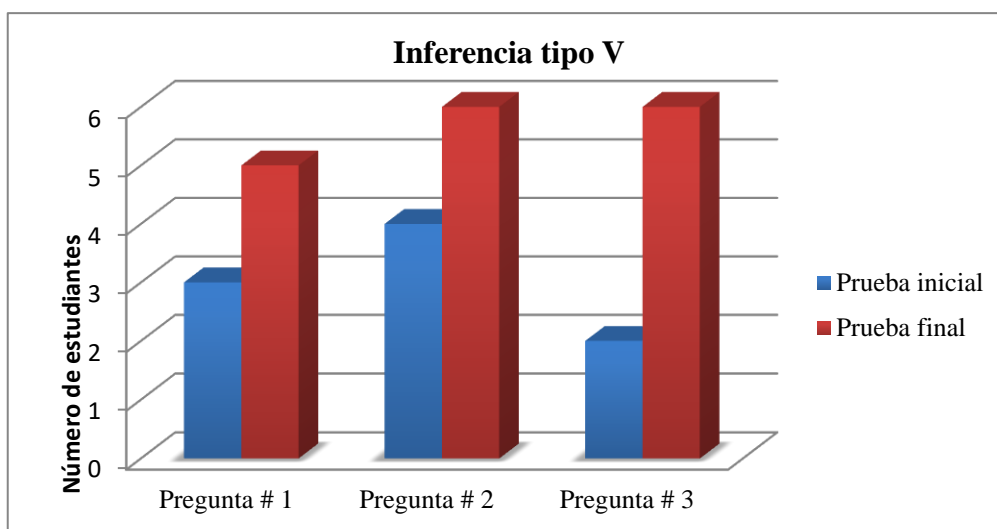
*Resultados de preguntas inferenciales de tipo I en pruebas inicial y final*



En las inferencias de tipo I, en la prueba inicial todos los estudiantes tuvieron respuestas correctas, pero en la prueba final un mismo estudiante falló en las dos preguntas. A diferencia de él, sus compañeros pudieron aventurarse con el significado de palabras, tal vez desconocidas para muchos de ellos, pero haciendo uso de sus conocimientos previos y también léxicos, lograron escoger las opciones correctas.

**Figura 16**

*Resultados de preguntas inferenciales de tipo V en pruebas inicial y final*



El gráfico muestra el avance en la elaboración de inferencias de tipo V, pues en la prueba diagnóstica eran pocos los estudiantes que lograban relacionar sus conocimientos con la información global del texto para responder de forma correcta. Las barras rojas muestran entonces que, en las preguntas 2 y 3 los 6 estudiantes lograron definir quien narraba el texto y los rasgos del personaje principal, de acuerdo al contenido no explícito del texto. Sobre la pregunta 1, solo un estudiante respondió equivocadamente, y los otros 5 sí consiguieron reconocer la idea central del texto.

De todo lo anterior cabe señalar que, con la intervención se logró un avance en 5 de los 6 estudiantes. Los resultados de la prueba inicial ubicaron a 3 estudiantes en un desempeño bajo, 2 en alto y 1 en básico. En la prueba final 5 de ellos alcanzaron un desempeño superior y uno de ellos se mantuvo en desempeño bajo. El proceso de este último (#5) estuvo marcado por altibajos en la construcción de varias inferencias, en las que muchas veces por descuido y poca profundización en los textos se mantuvo mayormente en los aspectos literales. Por su parte, los otros 5 estudiantes fueron empleando poco a poco diversos saberes, que a su vez vincularon con sus contextos reales y actuales, para finalmente llegar a construir auténticas inferencias.

## Capítulo 8: Conclusiones

Este trabajo se había planteado movilizar el nivel de comprensión inferencial en un grupo de estudiantes de grado séptimo de la I. E. Tulio Enrique Tascón de la ciudad de Buga. Así pues, mediante la implementación de una secuencia didáctica basada en el cómic se consiguió responder al interrogante inicial y a los objetivos planteados, logrando que los estudiantes poco a poco fueran avanzando en la construcción de significados hasta aproximarse a la comprensión global de textos cargados de sentido, como lo son los cómics. Por ello, la realización de este proyecto deja aprendizajes importantes, no solo para los estudiantes que participaron en el, sino también para mí como docente, estos se recogen en las siguientes conclusiones:

- La lectura en sí misma no es suficiente para desarrollar habilidades de tipo inferencial, en el proceso es fundamental la mediación docente, pues al dirigir la conversación los estudiantes pueden ir expresando sus ideas poco a poco; y si el docente hace las preguntas correctas, los estudiantes van a ir avanzando hacia respuestas cada vez más complejas y auténticas. Pues, en esos espacios de conversación sus opiniones son escuchadas y es evidente que tienen mucho que decir y que saben más de lo que creemos, y sobre temas que son ‘solo para adultos’, como por ejemplo, la política o las problemáticas sociales.
- Las inferencias y el desarrollo de las mismas no sucede necesariamente de forma ordenada, estas pueden darse de forma aleatoria. Tampoco dependen del tipo de escrito, por eso, un texto discontinuo como el cómic puede generar cualquier tipo de inferencia, siendo igual de importante, la complejidad de las preguntas que se hagan. Del mismo modo, los cómics, dependiendo del tema que traten, son muy útiles para la elaboración de



hipótesis, lo que es importante porque este tipo de inferencias (tipo III) podrían ser infinitas y están vinculadas con el interés que puede suscitar el texto en los lectores.

- Aunque la Secuencia Didáctica implementada fue corta, su desarrollo permitió dar cuenta de las fortalezas y debilidades de los estudiantes, para paso a paso, ir mejorando el nivel de comprensión inferencial. Y aunque la SD se desarrolló durante la virtualidad, con las dificultades que esto implica (falta de conexión de algunos estudiantes, desmotivación, distracciones al estar frente a la pantalla, entre otros.), con ella se lograron avances en 5 de los 6 estudiantes participantes.
- Sin duda, la implementación de otra SD, pensada para la presencialidad, que busque mejorar la elaboración de inferencias a través del cómic, podrá contar con una participación más amplia por parte de los estudiantes y también podrá ser mucho más efectiva, pues en un ambiente más cercano, el socializar con compañeros y maestros fortalecerá el vínculo afectivo y al mismo tiempo tendrá un impacto positivo en los procesos de aprendizaje-enseñanza.
- A partir de este proyecto las prácticas educativas se han reformulado, de modo que se aproveche cada temática, título de un texto o una foto vista en clase para cuestionar a los estudiantes sobre lo que saben y podrían decir o descifrar en ello, de acuerdo a su lectura particular. Pues, la práctica constante de estas preguntas de tipo inferencial podría llegar a convertirse en un hábito con el que los maestros puedan desencadenar respuestas complejas, dándole a los estudiantes la oportunidad de pensarse no solo en la idea central de un texto, sino también en las intenciones del autor y así poder juzgar esos contenidos.
- Es necesario que en la institución, desde todas las áreas se destinen momentos para la lectura acompañados de la implementación de estrategias para el fomento de la

comprensión, que incluyan preguntas orientadoras para el antes, durante y después de la lectura. Lo anterior, solo es posible si como maestros reflexionamos sobre nuestro propio rol y lo que este implica, para dejar atrás el enfoque en contenidos y centrarse en una verdadera formación de ciudadanos competentes.

## Referencias

- Cáceres Núñez, A., Donoso González, P. y Guzmán González, J. (2012). *COMPRENSIÓN LECTORA — Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile].  
<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106365>
- Cardona Torres, P. y Londoño Vásquez, D. (2017). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Katharsis*, 22, 375-401. <https://doi.org/10.25057/25005731.835>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Berrocal, E. y Expósito, L. J. (2011). El proceso de investigación educativa II: Investigación y acción [Archivo PDF].  
[https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio\\_Berrocal\\_de\\_Luna/Master\\_files/UNIDAD%20%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf](https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/UNIDAD%20%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf)
- Delgadillo, D. M. (2016). El cómic: un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3220>
- Díaz Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 10-33.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527002>
- Escudero Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 4(7), 6-32. <https://doi.org/10.26378/rnlael47127>

Freire, P. (1991). La importancia de leer y el proceso de liberación [Archivo PDF].

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>

Galdames Franco, V. (2009). Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución? *Cuadernos de Educación*, 12(2009), 1-15.

<https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/6552>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2017). Guía de orientación Saber 9°. Ministerio de educación nacional.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1353827/Guia+de+orientacion+saber+9+2017.pdf/fdf46960-c1d4-96b2-ef0d-78b4c885bfcc>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2018). Consulta de resultados Pruebas Saber 11°. Ministerio de Educación. [Figura].

<https://www2.icfesinteractivo.gov.co/>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Acerca del examen Saber 11°. (2019). Ministerio de Educación.[Tabla]. <https://www.icfes.gov.co/web/guest/acerca-examen-saber-11>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2019). Guía de orientación Saber 11°. Ministerio de educación nacional.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193560/Guia+de+orientacion+de+saber+11-2019+-+2.pdf/8e305a8c-61fb-411e-4a2d-1fc4abe1f520>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (S. f.). Los niveles de lectura.

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/leeresmicuento/2%20Guias%20niveles%20de%20lectura.pdf>

Pérez - Abril, M., Roa, C., Villegas, L. y Vargas, A. (2013). Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas [Archivo PDF].

<https://sistematizacion.files.wordpress.com/2016/03/libro-escribir-la-practica.pdf>

Pérez, A. M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES. <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leeryescribirenaescuela.pdf>

Ponce Márquez, N. (2010). El mundo del cómic: planteamiento terminológico, literario y traductológico. Ejemplos extraídos del cómic alemán Kleines Arschloch. *Philologia Hispalensis*, 24, 123-141. <https://doi.org/10.12795/PH.2010.v24.i02.01>

Quino. (s. f.). [Cómico de Mafalda y los grandes]. [Figura].

<http://academiaparadocentes.blogspot.com/>

Quino, (s. f.). [Cómico de Mafalda y la televisión]. [Figura].

[http://quinomafaldasiempre.blogspot.com/2009/07/blog-post\\_2411.html](http://quinomafaldasiempre.blogspot.com/2009/07/blog-post_2411.html)

Quino, (s. f). [Cómico de Mafalda jugando al gobierno]. [Figura].

[\(https://www.pinterest.se/pin/461970874260807198/\)](https://www.pinterest.se/pin/461970874260807198/)

Quino, (s. f). [Cómico de Mafalda y el planeta]. [Figura].

[\(https://verdesdigitales.com/2016/07/27/el-medio-ambiente-en-vinetas-para-hacerte-pensar/\)](https://verdesdigitales.com/2016/07/27/el-medio-ambiente-en-vinetas-para-hacerte-pensar/)

Real Academia Española. (s. f.). Cómico. En *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed.

Consultado el 21 de marzo de 2021. <https://dle.rae.es/c%C3%B3mic>

Rey Cabero, E. (2013). El cómic como material en el aula de E/LE: Justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación. *Revista española de lingüística aplicada*, 26(2013), 177-196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597570>

Ripoll Salcedo, J. C. (2015): Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4(2015), 107-122.

<http://hdl.handle.net/10481/60470>

Secretaria de educación de Guanajuato GTO. (2011). Cuadernillo de actividades para el fortalecimiento de la comprensión lectora, 2º grado de secundaria. [Figura]

[https://issuu.com/trasteandoconlasideas/docs/espa\\_ol\\_2\\_grado\\_secundaria/2](https://issuu.com/trasteandoconlasideas/docs/espa_ol_2_grado_secundaria/2)

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. GRAÓ.

Valles Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-48. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007)

[48272005000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007)

## Anexos

## Anexo A. Secuencia didáctica completa

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la secuencia didáctica				
1.Sesión No. 1	Exploración de saberes sobre el cómic e información de la propuesta.			
2.Fecha en la que se implementará	Sincrónico: jueves 8 de abril de 2021			
3. Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<p>-Realiza diferentes tipos de inferencias en la lectura de un fragmento y un cómic.</p> <p>-Comprende que es inferir y su importancia para la comprensión de un texto.</p>			
4. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Actividades y/o momentos de la secuencia didáctica	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones	
	Actividad 1: En el encuentro sincrónico realizado por medio de la plataforma Zoom se proyectarán unas diapositivas, y en ellas un cómic de Mafalda. Se leerá en voz alta el cómic y luego se presentarán en pantalla algunas preguntas sobre el mismo. Se darán algunos minutos para que los estudiantes respondan las preguntas. Luego, los estudiantes podrán habilitar micrófonos para participar dando sus respuestas.	Los estudiantes participaran dando sus respuestas a las preguntas: ¿Por qué Mafalda no se toma la sopa?, ¿Para Mafalda quienes son los grandes? Y ¿El ser grande, es algo positivo o negativo para Mafalda? ¿Por qué? Los estudiantes explicaran las razones por las cuales respondieron de cierta forma a algunas de esas preguntas sobre el cómic.	Posterior a la prueba diagnóstica realizada de forma asincrónica, en clase por Zoom se presentará un cómic de Mafalda, se les mostrarán las 3 ó 4 preguntas y se les dará un tiempo (8 minutos) para que piensen las respuestas o las escriban. Luego, se hará la discusión sobre las respuestas dadas y se harán otras preguntas, como: ¿Por qué Mafalda no quiere ser grande?, ¿Cómo son las personas grandes? Y ¿Qué problemas tienen las personas grandes?	
	Momento 2: Proyectando las diapositivas en pantalla se explicará que son las inferencias. Luego, se leerá el siguiente párrafo corto: “Rosa llevaba dos años trabajando	Se espera que los estudiantes tengan en cuenta algunas pautas para que sean más conscientes al construir inferencias. También se espera que ellos participen en un	Se explica que al leer siempre se están construyendo inferencias, qué es inferir, -como el proceso en el que se llega a conclusiones a partir de cierta información dada- (con relación al cómic	

	<p>intensamente en un guión, pero no lo acababa. Por fin, después de un último esfuerzo, se lo entregó a su editor. Recuperó el crédito de sus lectores y obtuvo, tres años más tarde, un premio al mejor guión original”.</p> <p>Sobre ese texto, los estudiantes participarán haciendo inferencias de acuerdo a sus conocimientos previos y el contexto de la situación leída en el párrafo.</p>	<p>del principio de la clase), que respuestas de ellos demostraban que estaban infiriendo información. Luego, se darán algunas estrategias para construir inferencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Localización en el texto de palabras clave.</li> <li>- Activación de conocimientos previos: ¿Qué sé del tema?</li> <li>- Hacerse preguntas: ¿en qué contexto están las palabras claves?</li> <li>- Intentar explicarse el porqué de las acciones y estados que son mencionados en el texto.</li> </ul> <p>Finalmente se hará un ejercicio corto de forma oral.</p>
	<p>Momento 3:</p> <p>Con las diapositivas presentadas en la clase, por Zoom, también se informará a los estudiantes de la propuesta del proyecto de investigación que busca mejorar la comprensión inferencial en ellos por medio de una secuencia didáctica.</p>	<p>Los estudiantes estarán atentos a la información dada sobre cómo se llevaran a cabo las siguientes actividades y clases sobre el cómic, que es un tema que puede interesarles y ser atractivo para ellos.</p> <p>Se explicará a los estudiantes que el objetivo de la propuesta es mejorar la capacidad de realizar inferencias, puesto que es importante para la comprensión global de textos y muy útil en cualquier área o lectura. Se informará del entregable final o cómic que realizarán de forma creativa y reflexiva o crítica sobre una situación que les interese.</p>
<p>5.Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>Se tendrá en cuenta el diagnóstico realizado y las respuestas dadas de forma oral por los estudiantes durante la exploración de saberes.</p>	
<p>6.Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>-Se guardarán las pruebas diagnósticas realizadas en la plataforma por los estudiantes y su posterior análisis, para al final evaluar los resultados de la propuesta implementada.</p> <p>-Se grabará la clase realizada en Zoom y el chat con las respuestas dadas por</p>	



los estudiantes.
------------------

### Instrumento 1. Planeación de los momentos de la secuencia didáctica

1.Sesión No. 2	Conociendo el mundo de Mafalda y los elementos del cómic.		
2.Fecha en la que se implementará	Sincrónico: viernes 9 de abril de 2021		
3. Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	-Identificar los elementos del cómic y su función. -Emplear algunas estrategias para construir inferencias al leer un cómic.		
4. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	<b>Actividades y/o momentos de la secuencia didáctica</b>	<b>Lo que se espera de los niños...</b>	<b>Consignas del docente...Posibles intervenciones</b>
	<p>Actividad 1: 1-Por medio de una presentación de Google, proyectada en pantalla en la plataforma de Zoom, se leerán algunas preguntas sobre los cómics y Mafalda. En orden, se dará la palabra a cada estudiante, para que habilite su micrófono y participe respondiendo las preguntas. Luego, se proyectará en pantalla una diapositiva sobre la historia del cómic,</p> <p>Momento 2: Continuando con las diapositivas, se proyectará una infografía animada (dividida en tres diapositivas), sobre el Mundo de Mafalda y se irá contando cómo se creó ese cómic, quienes son sus personajes y cuáles son sus</p>	<p>Se espera que los estudiantes participen respondiendo preguntas sobre lo que ellos conocen de los cómics, como por ejemplo: ¿qué es un cómic?, ¿qué cómics conoces?, ¿en dónde los has visto?, ¿te gusta leer cómics?, ¿conoces el cómic de Mafalda?</p> <p>Se espera que los estudiantes estén atentos a la información dada sobre el cómic de Mafalda y participen dando información que conozcan sobre Mafalda y sus personajes.</p>	<p>La clase se iniciará haciendo preguntas a los estudiantes sobre qué cómics conocen, en dónde los han visto, si conocen a Mafalda, etc. De acuerdo a las respuestas dadas por los estudiantes se continuará contando parte de la historia u origen del cómic, para confirmar o aclarar la información dada por ellos anteriormente.</p> <p>Se presentará la infografía sobre la información sobre el cómic de Mafalda, el cual se utilizará en las actividades siguientes. Se hará un recorrido por medio de imágenes sobre sus personajes, lo que representan, datos importantes del creador</p>

<p>características, los temas que aborda el cómic y la óptica del autor.  <a href="https://youloveapple.files.wordpress.com/2014/09/mafalda2.jpg">https://youloveapple.files.wordpress.com/2014/09/mafalda2.jpg</a></p>	<p>de Mafalda y el objetivo del cómic.</p>
<p>Actividad 3:          En dos diapositivas, en pantalla se presentarán los elementos del cómic, estos tendrán una descripción corta y su respectiva imagen pero estarán en desorden. En voz alta se irá leyendo cada descripción de los elementos y los estudiantes irán participando diciendo a que imagen corresponde cada descripción. Luego, a modo de ejemplo, en la siguiente diapositiva se presentará un cómic, en el cual los estudiantes reconocerán sus elementos y los nombrarán.</p>	<p>Se espera que los estudiantes participen en la clase relacionando los elementos del cómic con su imagen correspondiente y que comprendan el uso de los elementos como: cuadros de viñeta, cartelas, diálogos, globos, nubes de pensamiento, símbolos auxiliares (onomatopeyas y líneas de movimiento).</p> <p>De acuerdo a las imágenes dadas sobre los elementos del cómic, los estudiantes, por medio del chat de la plataforma, y los que quieran por medio de su micrófono, participarán dando sus respuestas para relacionar cada imagen con sus definición. Luego, se harán las correcciones necesarias y, de acuerdo a un cómic proyectado se explicará la función de cada uno de los elementos dentro de las historietas, y su importancia para que el cómic tenga sentido y se comprenda.</p>
<p>Momento 4:          En pantalla se mostrará una diapositiva con un cómic de Mafalda sobre la televisión y 4 preguntas sobre el mismo. De acuerdo al cómic dado, los estudiantes tendrán como tarea: leer el cómic, analizarlo y resolver las preguntas.          Esta diapositiva será enviada como imagen al grupo de Whatsapp de 7-2, para que la puedan realizar y enviar antes de la siguiente sesión</p>	<p>Se espera que los estudiantes tengan en cuenta la información sobre las inferencias y utilicen las estrategias dadas para responder las preguntas planteadas sobre el cómic.</p> <p>Se mostrará a los estudiantes un cómic de Mafalda sobre la televisión y se les darán 4 preguntas a las que tendrán que responder, luego de hacer la lectura y respectivo análisis:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-¿Por qué crees que Mafalda dice que puede <i>pensar</i> con el televisor apagado?</li> <li>2-¿Qué programas no querría ver Mafalda?</li> <li>3-¿Qué tipo de programas crees que si le gustaría ver? ¿Por qué?</li> <li>4-¿Qué elementos tiene</li> </ol>

	(miércoles 14 de abril).	el cómic?
5.Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	-Análisis del cómic realizado por los estudiantes de acuerdo a unas preguntas orientadoras dadas.	
6.Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	La clase será grabada por medio de Zoom y se pedirán fotos de la tarea realizada por los estudiantes.	

<b>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la secuencia didáctica</b>			
1. Sesión No. 3	Lectura de cómics y aplicación de estrategias para inferir.		
2.Fecha en la que se implementará	Sincrónico: miércoles 14 de abril de 2021		
3. Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	-Realiza diferentes tipos de inferencias en la lectura de un cómic.		
4. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	<b>Actividades y/o momentos de la secuencia didáctica</b>	<b>Lo que se espera de los niños...</b>	<b>Consignas del docente...Posibles intervenciones</b>
	<p>Actividad 1: En el encuentro por Zoom, de nuevo se proyectará en pantalla el cómic de la clase anterior y se hará la socialización de las respuestas dadas en la tarea realizada sobre el análisis de ese cómic de Mafalda y la televisión.</p>	<p>Se espera que los estudiantes participen en la clase socializando las respuestas que dieron y el porqué de las mismas, y que además, presten atención a otro tipo de detalles para llegar a otras respuestas.</p>	<p>Se mostrará en pantalla el cómic de la tarea y se leerá, luego se pasará a las preguntas. Varios estudiantes leerán sus respuestas y luego responderán a otras preguntas como: ¿Cómo infirieron esas respuestas?, ¿qué tuvieron en cuenta del cómic? A todos se les pedirá que observen de nuevo el cómic y piensen en ¿qué tiempo creen sucede esa situación? ¿Qué pistas había para saberlo?</p>
	<p>Actividad 2: Se continuará presentando en pantalla una diapositiva con otro</p>	<p>Se espera que los estudiantes participen respondiendo a algunas preguntas de acuerdo a las</p>	<p>Teniendo en cuenta las estrategias dadas para inferir, al leer y observar el cómic los estudiantes deberán buscar las</p>

	<p>cómic de Mafalda, esta vez sobre política (Cómic # 2). El cómic será leído en voz alta por la docente y con la participación de los estudiantes, ya sea por medio del chat de la plataforma o por micrófono, ellos irán haciendo el análisis, de acuerdo a unas preguntas orientadoras que se irán haciendo.</p>	<p>estrategias para inferir, dadas anteriormente. También se espera que vayan siendo conscientes de lo importante que es inferir para lograr una buena comprensión.</p>	<p>palabras, desconocidas (lío), se preguntará quien sabe el significado o un sinónimo, después ellos dirán que palabras o frases clave hay. ¿Por qué lo son?, cuál es el tema principal y que saben de eso; al decir eso, ¿Mafalda y sus amigos qué piensan del gobierno, cómo lo ven? ¿Qué mensaje se querrá comunicar? Posteriormente, se hará otro tipo de preguntas como: ¿por qué Mafalda dice eso (sobre el gobierno)? ¿En la actualidad sucede lo mismo? ¿Por qué lo saben, dónde lo han escuchado, etc.</p> <p>Como conclusiones de la clase se mencionará la importancia de inferir para comprender diferentes textos, pues la inferencia puede revelar información oculta y que el lector tiene un papel importante para darle sentido y significados al texto.</p>
<p>5. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes.</p>	<p>Se tendrán en cuenta las respuestas dadas por lo estudiantes en la clase y las respuestas dadas de forma escrita.</p>		
<p>6. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>-Se grabará la clase realizada en Zoom con los aportes de los estudiantes. -Fotos de la actividad resuelta.</p>		

**Instrumento 1. Planeación de los momentos de la secuencia didáctica (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)**

1. Sesión No. 4	Explicación de actividad de creación de un cómic.		
2. Fecha en la que se implementará	Sincrónico: jueves 15 de abril de 2021		
3. Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	-Comprende que debe planear la construcción de su cómic.		
4. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	<b>Actividades y/o momentos de la secuencia didáctica</b>	<b>Lo que se espera de los niños...</b>	<b>Consignas del docente...Posibles intervenciones</b>
	<p>Momento 1: Por medio de Zoom, se proyectará un documento PDF que será la guía de actividades. Se dará la explicación de la actividad a realizar, cómo se harán las asesorías y en donde encontrarán el material de apoyo disponible para realizar la actividad.</p> <p>Momento 2: En el mismo documento PDF proyectado por medio de Zoom, se mostrará y explicará el plan de trabajo que deberán realizar como tarea y enviar luego.</p>	<p>Se espera que a los estudiantes les quede claro que actividad deben realizar y las pautas para hacerlo, también que hagan preguntas sobre las dudas que tengan sobre el trabajo a realizar en las siguientes semanas.</p> <p>Se espera que los estudiantes conozcan el medio o formato para organizar sus ideas y llevar cabo la actividad de manera más clara y con un objetivo claro.</p>	<p>Se presentará la guía de la actividad cuya consigna es: ‘Crea un cómic con sus elementos en el que hagas una crítica o reflexión sobre una situación o problemática de tu interés’.</p> <p>Se explicaran los criterios a evaluar en el trabajo, las fechas, condiciones de entrega y todo lo que se debe tener en cuenta para realizar el trabajo.</p> <p>Presentar el plan de trabajo que deberán completar antes de empezar a realizar el cómic. En el deberán definir el tema que abordarán en su cómic, el contexto (familiar, escolar, municipio...), una problemática (social, ambiental, etc.) y el objetivo del cómic que realizarán.</p> <p>Se informará que de forma individual los estudiantes deberán</p>

	enviar por Whatsapp su plan de trabajo, de esta forma se les harán recomendaciones, si son necesarias, para que aclaren sus ideas y luego puedan comenzar a dibujar su cómic.
5. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	-El formato o plan de trabajo para crear el cómic enviado por los estudiantes.
6. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	-Se grabará la clase realizada en Zoom y se tendrán disponibles en la plataforma la guía de actividades y el material de apoyo.

**Instrumento 1. Planeación de los momentos de la secuencia didáctica (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)**

1. Sesión No. 5	Creación de un cómic		
2. Fecha en la que se implementará	Sincrónico: miércoles 21 de abril Asincrónico: jueves 22 de abril de 2021		
3. Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	-Crear un cómic con sus elementos y un componente reflexivo o crítico.		
4. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	<b>Actividades y/o momentos de la secuencia didáctica</b>	<b>Lo que se espera de los niños...</b>	<b>Consignas del docente... Posibles intervenciones</b>
	Momento 1: De forma asincrónica y por medio de Whatsapp los estudiantes harán el envío de los borradores de su cómic o el avance del mismo. A cada estudiante se le devolverá el	Se espera que los estudiantes envíen el borrador o primer bosquejo del cómic que están realizando para lograr corregir u orientar mejor el trabajo, si fuera necesario.	De forma asincrónica los estudiantes habrán realizado el plan de trabajo y borrador para crear el cómic. En este borrador debe estar clara la intención del texto (crítica o reflexión) y los elementos del cómic, necesarios para comprenderlo. A cada

	borrador con recomendaciones para mejorar el trabajo, si es necesario.	uno de los estudiantes que envíe su borrador se le dará algunas recomendaciones para que hagan los ajustes necesarios y puedan continuar con la creación de su cómic.
	Momento 2: De forma sincrónica por Zoom y proyectando unas diapositivas con imágenes de ejemplos de cómics de diferentes temas, se darán algunas recomendaciones y se mencionarán aspectos importantes para la presentación del cómic.	Se espera que a los estudiantes les quede clara la información a tener en cuenta para realizar su trabajo en las dos clases asincrónicas de la semana y puedan enviarlo en la siguiente semana.  Se citará a los estudiantes a una reunión sincrónica, en la que de acuerdo a los borradores enviados anteriormente, se darán algunas recomendaciones generales para tener en cuenta en la creación del cómic como por ejemplo: el uso de elementos como los cuadros de viñetas, de texto y los diálogos, para expresar de forma más clara las ideas y/o mensaje de la historieta.  También se abordarán otros aspectos de forma, como el uso de fondos y planos.
5.Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	-A los borradores enviados se les harán las recomendaciones de mejora de acuerdo a los criterios de evaluación dados en la rúbrica de la guía de actividades	
6.Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	-Se guardarán las fotos de los borradores de los cómics enviados por los estudiantes.	

**Instrumento 1. Planeación de los momentos de la secuencia didáctica (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)**

1. Sesión No. 6	Prueba de salida sobre las inferencias
2.Fecha en la que se implementará	Sincrónico: viernes 30 de abril de 2021
3. Resultados de	-Hacer inferencias de acuerdo a algunos cómics realizados por los

aprendizaje esperados de los estudiantes	compañeros de clase. -Comprende y realiza inferencias sobre diferentes textos dados.		
4. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Actividades y/o momentos de la secuencia didáctica	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	Momento 1: En el encuentro sincrónico por Zoom, se mostrará a los estudiantes un muro de Padlet con algunos cómics allí expuestos y que fueron realizados por los estudiantes. En el muro, los estudiantes deberán observar los cómics, escoger uno de ellos y responder a una pregunta dada.	Se espera que cada uno de los estudiantes observe el trabajo realizado por sus compañeros, escoja uno (diferente al realizado por ellos mismos) y responda o complete de acuerdo a la lectura hecha del cómic, a: “De este cómic infiero que...”	Se mostrará a los estudiantes un muro realizado en Padlet, en el cual estarán algunos de los cómics realizados por ellos. En el muro, cada estudiante usando algún emoji o un me gusta podrá valorar el trabajo de sus compañeros y responder a una pregunta respecto a las inferencias realizadas en la lectura del cómic.
	Momento 2: De forma asincrónica, en la plataforma institucional Edupage los estudiantes podrán acceder durante el día a realizar una prueba de comprensión lectora y el análisis de un cómic de Mafalda.	Se espera que los estudiantes realicen la lectura atentamente y se tomen el tiempo necesario para responder las preguntas, y que al hacer la lectura del texto y el cómic tengan en cuenta las estrategias para inferir y puedan comprender los textos más allá de lo literal.	Aunque la prueba se realizará de forma asincrónica, en la clase anterior se habrá informado a los estudiantes que esta prueba estará habilitada de 7:00 am a 8:00 pm y que tendrán una hora para realizarla. De acuerdo los resultados de esta prueba se hará el análisis sobre la mejora o no de la capacidad inferencial de los estudiantes.
5.Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	-Se evaluarán los aprendizajes teniendo en cuenta los resultados de la prueba y las respuestas de los estudiantes.		
6.Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	-Se grabará la clase realizada en Zoom y se tendrá en cuenta las respuestas dadas por los estudiantes en el Padlet y en la prueba. <a href="https://padlet.com/jhoannamendezap1591/28gx7d7cxcps22n8">https://padlet.com/jhoannamendezap1591/28gx7d7cxcps22n8</a>		




## Anexo B. Infografía de Mafalda

# Mafalda

su mundo...

Mafalda es el nombre de la historieta de Quino desarrollada desde 1964 a 1973, la cual está protagonizada por una niña, que se muestra preocupada por la humanidad y la paz mundial, y se rebela contra el mundo legado por sus mayores.



## Quino

### Mafalda

Es una niña de 6 años que vive en un departamento del barrio porteño de San Telmo, junto a sus padres y hermano.

Tiene una gran curiosidad, y posee una gran visión del mundo para su edad.

Muy despierta.

Nunca le faltan preguntas para sus atemorizados padres los cuales critica duramente por que muchas veces son algo pasivos.

Espera tener una carrera universitaria, y ser alguien en la vida.

Se relaciona con un grupo de amigos, los cuales representan diferentes arquetipos de la sociedad en la que se desarrollaron.

"HASTA AHORA PARA LO ÚNICO QUE TENGO PODER ADQUISITIVO ES PARA LA MUJER."

### Origen

El 29 de Setiembre de 1964 debutó oficialmente como tira "Mafalda", en la revista "Primera Plana", sin embargo, el personaje en sí había sido creado en 1963 para una campaña publicitaria fallida, sobre una línea de electrodomésticos.

### Su familia

**Mamá**  
Su nombre es Raquel.  
Dejó sus estudios para formar su familia, por lo cual muchas veces se atormenta.  
Es una ama de casa dedicada y diariamente se la ve planteándose que va a hacer de comer.

**Papá**  
Representa un típico trabajador de clase media.  
Es un oficinista (agente de seguros) el cual se la pasa haciendo cuentas para llegar a fin de mes.  
Posee dos grandes pasiones una es su auto, un Citroën y la otra son las plantas.

### Guille

Representa el enfrentamiento generacional, viene a preguntarle Mafalda, las cosas que antes ella le preguntaba a sus padres. Casi no posee relación con el resto del grupo de amigos, ya que siempre se ve solo con Mafalda.

### Manolito

Representa el paradigma capitalista, admira a los americanos por su dinero. Tiene fama de bruto pero es muy práctico y no le da lugar a la imaginación, ya que siempre tiene los pies en la tierra. Ayuda a su papá en el almacén.

### Felipe

Imaginativo, eternamente enamorado, mal estudiante, y con poca fuerza de voluntad. Fanático del Lanero Solitario. Es el mejor amigo de Mafalda y es el personaje que guarda mayor similitud con el autor.

### Mafalda

Odia la injusticia, la guerra, el racismo, las absurdas convenciones de los adultos y, por sobre todo odia tomar la sopa.

Algunas de sus pasiones son, la paz, los derechos humanos y la democracia. Adora escuchar a Los Beatles y el Noticiero, un programa de radio.

### Miguelito

Es el más bueno del grupo, con su inocencia y vitalismo, a menudo realiza observaciones de la vida complicada que llevamos todos y reflexiona sobre cuestiones sin importancia. Su sueño es ser famoso. Se cree filósofo y el centro del mundo.

### Susanita

Ultra conservadora. Se define en contra del progreso y racista. Considera que todo lo distinto es malo. Su sueño es casarse y tener hijos. Se lleva un poco mal con Mafalda.

### Libertad

Representa los ideales político y las utopías. Tiene padres hippies y se auto denomina simple, pero en realidad no lo es. Ama la cultura, y las revoluciones sociales. Es la más intelectual y la más agresiva del grupo.

### Equilibrio temático

A través de los años, el historietista se esfuerza por mantener un equilibrio, permitiéndose tocar con humor temas como la guerra, pero sin llegar a amargar al lector, y dejando en él un mensaje claro de reflexión sobre la actualidad.

### La mente maestra

Joaquín Salvador Lavado, o más conocido como Quino, nació el 17 de Julio de 1932 en la ciudad de Mendoza, es un caricaturista que equilibra diversión y reflexión. Dotado de una extrema sensibilidad, en sus trabajos expresa toda la tristeza y angustia que le produce la situación que atravesamos en la actualidad.

### Su óptica

Su humor es típicamente ácido e incluso cínico, ahondando con frecuencia en temas como: La miseria, y lo absurdo de la condición humana. Los errores de autoridad. Las instituciones inútiles. Reduciendo al absurdo situaciones cotidianas.

### Una nueva manera de ver las cosas

El aporte realizado por la tira de Mafalda, fue de tal magnitud, que logró generar un nuevo estilo de humor, abandonando el humor solo social, y agregándole ahora el condimento psicológico, logrando dejar reflexionando al lector, sobre diferentes aspectos de la vida cotidiana. Generando así una nueva interacción con el lector.

### Temas tratados

- La guerra de Vietnam
- La carrera espacial
- El asesinato de Kennedy
- Los derechos humanos
- La represión
- El psicoanálisis
- El feminismo
- La religión

"COMIENZA TU DÍA CON UNA SONRISA, VERÁS LO DIVERSO QUE ES SI POR AHÍ OBSERVAMOS CON TODO EL MUNDO"

## Anexo C. Respuestas de estudiantes sobre los cómics de Mafalda

### EL COMIC O HISTORIETA

#### TAREA: MAFALDA



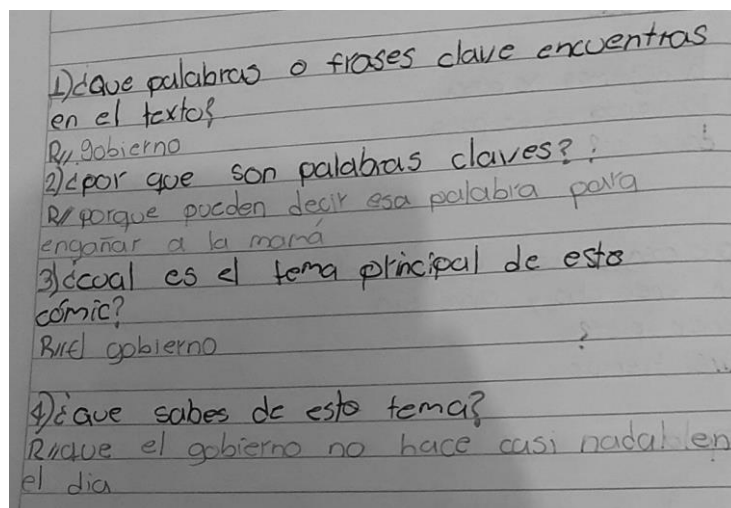
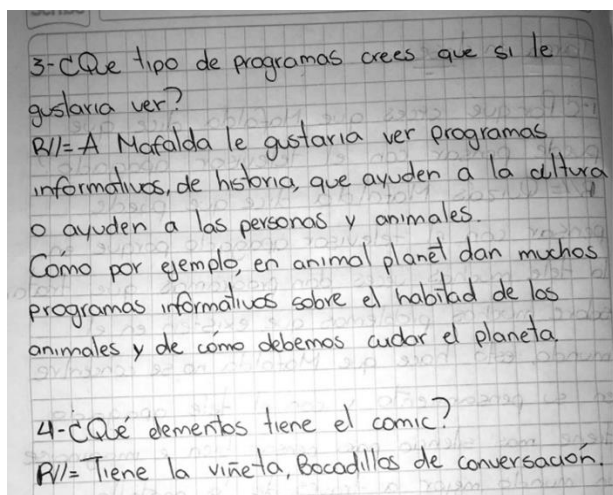
1. ¿Por qué crees que Mafalda dice que puede pensar con el televisor apagado? **RESPUESTA:** Por el silencio que le permite concentrarse en sus ideas; a través de la pantalla traza un espejo de imaginación de una humanidad en paz y justa.

2. ¿Qué programas no querría ver Mafalda? **RESPUESTA:** Películas o series de guerra, esclavización, el futbol, las novelas, porque no están dentro de las ideas que ella tiene ya que ella esta comprometida con un mundo de paz.

3. ¿Qué tipo de programas crees que si le gustaría ver? ¿Por qué? **RESPUESTA:** Las noticias, por su gran contenido en información y actualización sobre el desarrollo de la humanidad, los cambios de esta lo cual le permite cuestionarse de los adultos y del olvido.

4. ¿Qué elementos tiene el comic? **RESPUESTA:**

- cuadro Viñeta
- globo de texto
- líneas de movimiento



## Anexo D. Respuestas de estudiantes en la prueba final realizada en plataforma.

7-2 · HUMANIDADES: LENGUA CASTELLANA

Planes & Preparaciones Estándares Mi Biblioteca Resultados Calificaciones Estudiantes

VIÓN GENERAL CALIFICACIONES RESPUESTAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES TARJETAS

Junio 2021 Todo el año

Abril 2021

13 Plan de Mejora- Primer período, Lenguaje 29.04. 10:16 → 30.06. 12:00 13 /

12 Prueba 7-2 -Cómic/compreñsion lectora 27.04. 13:24 (29.04. 09:30 → 18:30) 33 /

11 AUTOEVALUACIÓN - Lenguaje 22.04. 10:35 → 04.05. 12:00 34 /

10 Actividad #4: Cómic reflexivo o crítico 14.04. 08:42 → 27.04. 12:00 28 /

9 Compresión #2- 07.04. 11:19 (07.04. 11:20 → 12:30) 1 /

ELABORACIÓN:

Violencia e injusticias

✓ 0.38P

10.

Los cómics de Mafalda a veces tienen como objetivo hacer una crítica o hacernos reflexionar sobre algún tema importante.

**¿Cuál crees que es el mensaje, enseñanza o reflexión que pretende darnos Mafalda o Quino, su creador?**

ELABORACIÓN:

Que seamos buenas personas en todo, que no seamos injustos, que no hagamos maldad ni violencia, que cuidemos nuestro planeta

✓ 0.38P

7-2 · HUMANIDADES: LENGUA CASTELLANA

Planes & Preparaciones Estándares Mi Biblioteca Resultados Calificaciones Estudiantes

VIÓN GENERAL CALIFICACIONES RESPUESTAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES TARJETAS ESTÁNDARES

Agosto 2021

15 Actividad #1: la n período 04.08. 08:18 → 13

Junio 2021

14 PRUEBA- PIME p Lenguaje 7º 22.06. 11:48 (01.0

Abril 2021

13 Plan de Mejora- P Lenguaje 29.04. 10:16 → 30

12 Prueba 7-2 -Cóm lectora 27.04. 13:24 (29.0

**¿Qué crees que Mafalda esperaba que sucediera al ponerle crema embellecedora al planeta?**

ELABORACIÓN:

limpiarla de la corrupción e injusticias que se está viviendo en el mundo.

✓ 0.38P

9.

**Sobre el primer cuadro y de acuerdo al gesto que hace Mafalda, ¿Cómo pensó o imaginaría Mafalda que estaba el panorama mundial o lo que esta sucediendo en el mundo?**

ELABORACIÓN:

con daños y disturbios.