



Situación didáctica basada en el aprendizaje del pensamiento inferencial como una forma de mejorar los procesos de comprensión en el aula de clase. El caso de un curso de grado once en la Institución Educativa Las Américas.

Roberto Carlos Barragán Rocha
Código 15612006

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

2017

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

Situación didáctica basada en el aprendizaje del pensamiento inferencial como una forma de mejorar los procesos de comprensión en el aula de clase. El caso de un curso de grado once en la Institución Educativa Las Américas.

Roberto Carlos Barragán Rocha
Código 15612006

TRABAJO DE GRADO

Asesor de investigación
DR. ARMANDO ZAMBRANO LEAL

Agradecimientos

Ser maestro es el resultado de un proyecto de vida definido por las luchas sociales y políticas, es por estas razones que hoy quiero agradecer primero a Dios, invaluable inspirador de la vida en comunidad.

Al Doctor Armando Zambrano Leal, asesor y fiel heraldo de la pedagogía, sin el cual estas reflexiones desde el inicio de la maestría no tendrían sentido. Desde pequeño me enseñaron agradecer, por tanto, solo digo: **GRACIAS MAESTRO.**

A la comunidad educativa de Las Américas, en especial a la rectora Elizabeth Palomino de Muñoz, la cual desde su direccionamiento institucional y humano nos ha permitido ser una mejor comunidad educativa en Santiago de Cali.

A los estudiantes con los cuales he realizado esta investigación por toda su paciencia, disposición y entrega en cada clase.

A mis colegas del área de lenguaje y de las otras disciplinas por su permanente retroalimentación al servicio del mejoramiento.

Finalmente, a mi abuela fallecida, mujer que desde el cielo me permite ser un mejor ser humano, a mi padre por su ejemplo y admiración permanente y a mi madre por todo su apoyo, sacrificio, gran consejera y acompañante en los momentos difíciles. Gracias por su retorno.

¡GRACIAS A TODOS Y TODAS ¡
SOY MAESTRO POR VOCACIÓN Y QUIERO DEJAR HUELLA EN EL CORAZÓN DE
CADA ESTUDIANTE QUE PASE POR MIS PROCESOS FORMATIVOS.

Roberto Carlos Barragán Rocha

Contenido

Resumen	9
1. Planteamiento del problema	10
En el contexto nacional y local de la investigación	14
Objetivo general:	24
Objetivos específicos:	24
2. Marco teórico	25
La didáctica, como disciplina	25
Didáctica de las disciplinas o didáctica específicas	26
Didáctica y aprendizajes	27
Teorías didácticas de referencia.	28
Teoría de las situaciones didácticas en mi investigación	29
¿Qué es la situación didáctica?	31
Dimensiones de las Situaciones Didácticas	34
Situación de acción	35
Situación de formulación.	35
Situación de validación.	35
Situación de institucionalización	35
Contrato didáctico.	35
La inferencia en la comprensión lectora:	36
Pensamiento inferencial	38
La capacidad inferencial	41
Clasificaciones	46
La inferencia en la comprensión lectora:	46
El pensamiento inferencial en las pruebas de Estado	54
La prueba saber 11 y la lectura crítica	54

La prueba saber 11 y la lectura crítica.....	57
Los dominios cognitivos y las competencias en la prueba de lenguaje en el marco del sistema institucional de evaluación de los aprendizajes en una institución educativa	61
La lectura	61
Los niveles de evaluación de la lectura en el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes.....	63
Las especificaciones de la evaluación en comprensión/interpretación de texto.	67
Género y modo	68
Texto, género y textualización	69
3. MARCO METODOLÓGICO	73
Instrumento de observación	73
Presupuestos metodológicos	75
Selección del grupo intervenido: caracterización.....	76
Conformación del grupo intervenido para el trabajo cooperativo.....	77
Diseño de la situación didáctica (SD) Fases de las (SD)	79
Cronograma aplicación de la situación didáctica (SD).....	81
4. PRUEBA DE ENTRADA	83
Actividad 1	85
5. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE ENTRADA	889
Pregunta 1.....	90
Pregunta 2.....	91
Pregunta 3.....	92
Pregunta 4.....	93
6. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA DE ENTRADA EN EL GRUPO PILOTO	95
RELACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA PRUEBA DE ENTRADA POR CADA ESTUDIANTE	97
Situación didáctica de Acción. Tercera clase.....	105
Galería de la memoria	107

Galería de la memoria	109
Situación de Formulación (Clase 7, 8 y 9).....	111
Situación de validación (Clase 10, 11 y 12).....	119
<i>7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</i>	<i>120</i>
Resultados de la Situación de Acción	120
<i>Resultados Situación didáctica de formulación (SF)</i>	<i>123</i>
Relación de aprendizajes de desempeño en la prueba intermedia	126
Situación didáctica de validación (SV).....	130
<i>8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</i>	<i>141</i>
RELACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE ENTRE LA PRUEBA DE ENTRADA INTERMEDIA Y SALIDA	¡Error! Marcador no definido.
<i>9. CONCLUSIONES</i>	<i>150</i>
<i>10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	<i>160</i>
<i>11. ANEXOS</i>	<i>186</i>
Permiso de imagen	186
Resultados prueba intermedia	194
Prueba de salida Quino	204
Rejilla de observación de las situaciones didacticas	205

TABLA DE GRÀFICAS

Gráfica 1 Pregunta 1 Literal.....	¡Error! Marcador no definido.
Gráfica 2 Pregunta 2 Inferencial complejo	¡Error! Marcador no definido.
Gráfica 3 Pregunta 2 Inferencial complejo	¡Error! Marcador no definido.
Gráfica 4 Pregunta 3 Crítico intertextual	¡Error! Marcador no definido.
Gráfica 5 Pregunta 3 Crítico intertextual	¡Error! Marcador no definido.
Gráfica 6 Pregunta 4 Crítico intertextual	¡Error! Marcador no definido.
Gráfica 7 Pregunta 4 Crítico intertextual	¡Error! Marcador no definido.

Gráfica 8 Consolidado de errores	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 9 Consolidado de aciertos	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 10 Pregunta 1	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 11 Pregunta 2	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 12 Pregunta 3	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 13 Pregunta 4	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 14 Pregunta 5	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 15 Pregunta 6	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 16 Pregunta 7	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 17 Pregunta 8	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 18 Pregunta 9	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 19 Pregunta 10	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 20 Pregunta 11	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 21 Pregunta 12	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 22 Pregunta 13	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 23 Pregunta 14	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 24 Pregunta 15	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 25 Aciertos vs desaciertos.....	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 26 Pregunta 1 crítico	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 27 Pregunta 2 Inferencial	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 28 Pregunta 2 Inferencial	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 29 Pregunta 3 Inferencial	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 30 Pregunta 3 INferencial	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 31 Pregunta 4 Inferencial	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 32 Pregunta 5 Inferencial	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 33 Pregunta 5 Inferencial aciertos y desaciertos.....	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 34 Aciertos prueba 1 vs aciertos prueba 2	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 35 Estudiante 1	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 36 Estudiante 2.....	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 37 Estudiante 3.....	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 38 Estudiante 4.....	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 39 Estudiante 5.....	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 40 Estudiante 6.....	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 41 Estudiante 7.....	; Error! Marcador no definido.
Gráfica 42 Estudiante 8.....	; Error! Marcador no definido.

TABLA DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1 Grupo intervenido	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 2 Cuestionario	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 3 Cuestionario II.....	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 4 Cuestionario III	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 5 Cuestionario IV	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 6 Cuestionario V.....	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 7 Cuestionario VI	; Error! Marcador no definido.

Fotografía 8 Cuestionario VII.....	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 9 Paso 4	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 10 Cuestionario VIII.....	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 11 Cuestionario IX	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 12 Ejercicio Sherlock Holmes.....	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 13 Ejercicio Sherlock Holmes Conclusiones	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 14 Ejercicio Sherlock Holmes información	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 15 Escena del crimen (caso de investigación judicial);	Error! Marcador no definido.
Fotografía 16 Escena investigación judicial	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 17 Socialización	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 18 Socialización 2	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 19 Caricatura	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 20 Cuestionario 67	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 21 Cuestionario 62	; Error! Marcador no definido.
Fotografía 22 Roberto Barragán	; Error! Marcador no definido.

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Esquema diseñado por Armando Zambrano Leal. Seminario de Trabajo de Grado Maestría en educación.....	; Error! Marcador no definido.
Ilustración 2 Dimensiones del texto y del género	; Error! Marcador no definido.
Ilustración 3 Niveles de desempeño	; Error! Marcador no definido.
Ilustración 4 Resultados históricos ICFES JM IETC LAS AMÉRICAS	; Error! Marcador no definido.
Ilustración 5 Lectura crítica	; Error! Marcador no definido.
Ilustración 6 Resultados saber 11 2016	; Error! Marcador no definido.
Ilustración 7 Comparativo 2016 vs 2015	; Error! Marcador no definido.
Ilustración 8 Resultados saber 11	; Error! Marcador no definido.
Ilustración 9 Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en lectura crítica	; Error! Marcador no definido.
Ilustración 10 Promedios históricos.....	; Error! Marcador no definido.
Ilustración 11 Descripción general de los aprendizajes.....	; Error! Marcador no definido.

Resumen

Este trabajo de investigación se sitúa en el aula de clase de lenguaje, en el grado undécimo, de la Institución Educativa Técnica Comercial Las Américas. El método de investigación es cualitativo con un diseño descriptivo y un tipo de observación participante como técnica de recolección de datos. Se enfoca en un caso de aprendizaje situado, el cual es abordado a la luz de la teoría de las situaciones didácticas de Guy Brousseau. Se seleccionaron para tal fin un grupo de estudiantes con el cual se realizó un proceso de intervención didáctico. se desarrollaron las tres fases fundamentales de la teoría de referencia (situación de acción, situación de formulación y situación de validación) realizando la observación con medición del tiempo, orientando la situación con la consigna a seguir y toda una serie de procesos mentales y operaciones en los estudiantes del grupo., con el fin de movilizar sus saberes y promover el aprendizaje del pensamiento inferencial a través de diferentes estrategias como una forma de hacer más consciente los procesos de pensamiento frente a la adquisición del conocimiento y la producción de saberes en torno a la comprensión de los diferentes textos como preparación a las diferentes pruebas estandarizadas. Posteriormente se observaron y evaluaron los aprendizajes adquiridos por el grupo seleccionado para establecer un análisis que permitiera evidenciar los aportes didácticos que brinda la teoría de las situaciones didácticas en los estudiantes Se tomaron registros fotográficos, evidencias escritas de las rejillas trabajadas, los cuales junto con todos los instrumentos documentales utilizados en medio físico se podrán analizar y revisar en los anexos de este documento.

Palabras clave: Situaciones didácticas, pensamiento inferencial, comprensión lectora, niveles de comprensión.

La formulación de un problema es más importante que su solución”

Albert Einstein

1. Planteamiento del problema

Los estudios más recientes del lenguaje en torno a la producción y principalmente la comprensión de textos se enfocan en la perspectiva socio-cultural. Destacándose los trabajos desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (en adelante A.C.D), los presupuestos teóricos y metodológicos de la literalidad crítica en soportes multimodales y los fundamentos del análisis de prácticas letradas contemporáneas que han sido expuestas por varios autores como: Street 1995; Gee 1996; Barton & Hamilton 1998; Gutiérrez y Rogoff; 2003; Lankshear y Knobel 2008; Stein 2007; Janks, 2013; Pahl y Rowsell, 2010.

Estos autores han adelantado diversos trabajos de investigación en torno a Los Nuevos Estudios de la Cultura Escrita (*New Literacy Studies*), así mismo en esta línea, Cassany ha desarrollado una serie de trabajos académicos sobre las nuevas formas de leer y escribir en la contemporaneidad.

Aquí se destacan principalmente las obras *Tras las líneas “sobre la lectura contemporánea* (Cassany, 2006), *Para ser letrados, Voces y miradas sobre la lectura y En línea: leer y escribir en la red* (Cassany, 2012). En este último trabajo nos da a conocer cómo se configuran las prácticas de lectura en el presente siglo.

Este investigador se formula la pregunta ¿Cómo leemos y escribimos en la red? El planteamiento de partida de los trabajos de investigación de Cassany frente a los procesos de lectura y escritura es que no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino, ante todo, son *prácticas socioculturales*:

Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra. Puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, también cambian los significados, el valor de cada palabra, de cada texto. (Cassany, 2006, p).

Los conceptos de idea general e intención del autor siempre están en el orden del día en muchos de los trabajos académicos que desarrollan el tema de la comprensión textual.

Las anteriores declaraciones se reafirman en cada investigación dado que dichos conceptos son claves para la definición, caracterización y evaluación de las habilidades, conocimientos y saberes que tiene un lector desde el pensamiento inferencial y crítico.

Conocer la idea principal de un texto e identificar el propósito comunicativo del autor en un escrito son definitivos en la transición de un lector literal a uno de tipo inferencial o crítico-intertextual. Los procesos mentales que encierran la comprensión deben ir de la mano del desarrollo de un tipo pensamiento inferencial que distinga las categorías de lo explícito hacia lo implícito.

Son muchos los artículos, los autores y las teorías que tienen como centro estos temas. Es por eso que se hace importante la identificación de los trabajos más representativos y los que presentan un alto grado de pertinencia frente a los puntos a tratar por la teoría de las situaciones didácticas en el ámbito de los estudios del lenguaje.

Entre las estrategias que se consideran importantes en la construcción del significado global y la comprensión de un texto, la idea principal ocupa un lugar destacado. Cada vez que un sujeto lee un texto es primordial que reconozca lo que es relevante o principal.

Esto le permitirá evitar una sobrecarga de información y la pérdida del significado global. El modelo de comprensión del discurso (van Dijk y Kintsch, 1983) señala que la meta última de la comprensión es la construcción de la macroestructura textual la cual se lograría a partir de la aplicación de macrorreglas de supresión, generalización y construcción.

Estas reglas, según estos autores, son también reglas de reducción y organización de la información. Esto implica que es necesario que el lector no sólo distinga la información importante de la secundaria o irrelevante, sino también jerarquice la información relevante para poder organizarla y relacionarla. Ese conocimiento que se adquiere y se mantiene en la memoria es almacenado como esquemas, que han sido formulados como estructuras de conocimiento que se acopian en la memoria (Kintsch, 1998).

Siguiendo el modelo mencionado, podemos distinguir diversas variables que pueden influir en la construcción de la macroestructura textual y en consecuencia en la identificación de ideas principales de un texto expositivo, entre las que cabe mencionar: variables que se relacionan con el lector y variables que se relacionan con el texto.

Las primeras se refieren al rol de los esquemas de conocimiento del sujeto ya sea sobre el tema del discurso (esquemas de contenido) o sobre lo lingüístico discursivo (esquemas formales) (Carrell y Eisterhold, 1983). Entre las segundas se podrían mencionar la existencia en el texto de frases temáticas o de una frase que exprese la idea principal del párrafo o pasaje, la posición de la información principal, la presencia de señales textuales que indiquen las relaciones entre las ideas, entre otras, lo cual facilitaría la construcción de la macroestructura textual. Ambos tipos de variables son claves para la elaboración de la idea principal por el lector, ya que consideramos que la comprensión de la misma no comienza en la sola identificación de información importante en el texto.

La comprensión, en los procesos de actualización por parte del lector de esquemas de conocimiento del mundo y del tema, a lo que se suman los recursos lingüísticos que el autor ha usado para convenir el significado del texto. Algunos autores interesados en la problemática sobre la comprensión de la idea principal (Cunningham y Moore, 1990, Vidal- Abarca, 1991; Alonso Tapia, et al., 1992; Sánchez Miguel, 1993) dan cuenta de una serie de actividades (buscar una palabra clave, identificar una frase temática, indicar el tema de un párrafo, distinguir información principal y secundaria, entre otras) que ayudan al reconocimiento de la información importante en el texto y por ende a la comprensión de la idea principal.

Por lo tanto, cabría citar la Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 6, N°3, 577-586 (2007) 579 donde se preguntaban de qué hablamos cuando decimos información importante o relevante. Van Dijk y Kintsch (1983) expresan que se puede distinguir entre información textualmente importante y contextualmente importante.

La primera es considerada importante por el autor y éste organiza el texto de modo que transmita esa importancia al lector. Generalmente, es lo que los profesores pedimos a nuestros alumnos cuando les decimos que identifiquen la idea principal, el contenido central o la esencia del texto. En contraste, la información contextualmente importante es aquella que el lector considera relevante por una serie de razones personales como el interés y/o un objetivo específico. Estos dos tipos de información a veces coinciden, pero también pueden diferir, dependiendo del propósito del lector.

También es oportuno aclarar que el lector debe distinguir entre el tema del texto cuya identificación responde a la pregunta ¿de qué trata este texto? y la idea principal, cuya identificación responde a la pregunta ¿qué es lo más importante que el autor nos dice sobre el tema de este texto? Pensamos que las dos preguntas mencionadas son estrategias que el lector puede usar y que le ayudarán a elaborar la idea principal. Esto nos permite hacer una clara distinción entre tema e idea principal. Tema: Es sobre qué asunto trata un párrafo, un texto o un capítulo.

Puede estar constituido por una palabra o un grupo de palabras que dentro de la oración forman una unidad. El tema central, muchas veces, se presenta al comienzo y está presente prácticamente siempre (Aulls, 1990). Idea principal: Es un enunciado general que indica al lector lo más importante que el escritor presenta para explicar el tema.

Según Aulls (1990), la idea principal incluye más información que la contenida en la palabra o frase que representa el tema del texto y aparece en cualquier punto del texto. Puede estar formulada de manera explícita o implícita. En este último caso, el lector debe elaborarla encontrando la relación dominante en la información. En otras palabras, el tema es de lo que se habla y la idea principal es el tema más lo que se dice sobre el mismo.

Cabe aclarar que podemos construir la idea principal de cada uno de los párrafos de un texto como paso previo a la elaboración de la idea principal del mismo. A efectos de nuestra investigación nos interesaba favorecer el desarrollo de situaciones que permitan jerarquizar la información que presenta un texto...

Con respecto a estudios sobre la intención del autor sobresalen los trabajos en diversos momentos sobre la comprensión textual. Sobresalen trabajos de Aulls, M. (1990) y Van Dijk, T. y W. Kintsch (1983).

En la intención del enunciador de producir sentido, por lo general, este propone diversas secuencias textuales o modos; pero predominará uno, según el propósito del agente comunicativo.

De igual modo, el pensamiento inferencial se ubica dentro de las habilidades de pensamiento. Se define como la “capacidad para identificar los mensajes implícitos en el discurso o en un evento” (McNamara, 2004). Incluye al razonamiento y la presuposición. Una inferencia es una conclusión

que se da a partir de la unión de las pautas lingüísticas, las experiencias en el contacto con la cultura y los sucesos que ofrece el mundo (Zubiría, 1993; Marmolejo & Jiménez, 2006; Ordoñez, 2002; Ordoñez, 2006). Parte de un conocimiento previo –esquemas, guiones o modelos almacenados mentalmente– y un mensaje proveniente del entorno –nueva información explícita con sus propias características– (Santelices, 1990). Puede tener varios grados de complejidad que dependen del uso del pensamiento inferencial y de etapas de desarrollo.

En esa misma línea, el texto argumentativo es aquel que tiene como propósito defender o atacar una idea o un punto de vista con la meta de convencer y persuadir al lector. Las argumentaciones se caracterizan por la utilización rigurosa de pruebas o razonamientos lógicos como la definición, clasificación, enumeración, citas de autoridad, estadísticas, ejemplos, entre otros recursos; en otras ocasiones se recurre a procedimientos emotivos o razones personales, de modo que se convence apelando a las emociones, prejuicios compartidos, creencias, valores y deseos

Por otro lado, el concepto de situación didáctica es una situación construida intencionalmente con el fin de hacer adquirir a los alumnos un saber determinado. Brousseau, en 1982, la definía de esta manera (citado por Gálvez, 1994).

En el contexto nacional y local de la investigación

En la antesala del nuevo siglo y en el contexto de la nueva sociedad del conocimiento nuestro país adelanta una serie de reformas que toman lo educativo como tema central, es por eso que se publica la *Ley 115 de 1994* como una directriz política que permita enmarcar el panorama y la ruta educativa para lo que quedaba del siglo xx, pero principalmente el siglo XXI.

En esta línea el MEN (Ministerio de Educación Nacional) entrega a las comunidades educativas una serie de documentos denominada “*Lineamientos curriculares*” en cumplimiento del *artículo 78 de la Ley 115 de 1994*.

Los lineamientos curriculares del área de Lengua castellana, tomando como referencia lo anterior, trataron de darle un lugar a la reflexión, análisis crítico sobre el sentido pedagógico que deberían tener las diferentes disciplinas, entre ellas la del lenguaje en los procesos de formación

educativa.

Los lineamientos permitieron darle un nuevo significado al currículo “...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local” ... (Artículo 76).

Luego, como fortalecimiento y delimitación de los lineamientos aparecen los estándares básicos de competencia (MEN, 2006). En este nuevo documento se trata de dar referentes comunes a los niveles de calidad en cada institución educativa de nuestro país.

En lo relacionado con el lenguaje los estándares posicionaron el doble valor del lenguaje, lo que significa que la relación entre el ser humano y el lenguaje se da desde lo subjetivo y lo social.

Dicha postura de carácter dual es la que permite que se reafirmen los procesos de identidad y relaciones sociales con sus semejantes. Gracias a la lengua y la escritura es que el individuo logra significar el mundo desde una perspectiva socio-cultural.

Los estándares trabajan principalmente sobre tres campos fundamentales en la formación en lenguaje: La pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y por último la pedagogía de los otros sistemas simbólicos.

Finalmente, frente a los estándares la estructura se da por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 y 9 y 10^a 11) a partir de cinco factores de organización:

- Producción textual
- Comprensión e interpretación textual
- Literatura
- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
- Ética de la Comunicación.

Teniendo en cuenta todo este proceso contextual de las formas de enseñanza /aprendizaje en nuestro país y específicamente en el área de lenguaje, las políticas de gobierno de inicios del siglo

XXI nos llevaron cada vez más a responder a políticas internacionales especialmente de orden económico ODCE que a su vez influyen de manera directa en las políticas internas de la educación y por tanto de las disciplinas.

Los resultados de la Prueba PISA en 2009 dieron como resultado que el 50 % de los estudiantes de 15 años en Colombia de grado Once tuvieron desempeños inferiores a los mínimos aceptables.

En el año 2013 en dicha prueba se ocupó en comprensión de lectura el puesto 57 con 403 puntos de 65 países.

Teniendo en cuenta las deficiencias en los resultados de comprensión y producción textual el gobierno nacional adoptó el programa nacional de lectura y escritura que tiene como fin reducir las brechas alrededor de la lectura y la escritura en nuestro país, dicho proceso tiene varias líneas de trabajo que cubre los ejes de infraestructura en bibliotecas, asesoría y acompañamiento en la lectura y escritura de los proyectos de lectura institucionales y el diseño de materiales adecuados para el fomento de la lectura en nuestro país.

Más recientemente desde el MEN se han publicado documentos referentes al DIA E en la cual se establecen algunas directrices frente a la evaluación y autoevaluación institucional, entre estos criterios sobresalen los de: Progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar.

Para este estudio nos interesa conocer el ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) especialmente de la básica secundaria y la media respectivamente.

Con respecto a los resultados en la prueba de lectura crítica en la Institución Educativa Técnica Comercial Las Américas (I.E.T.C), institución de la ciudad de Cali, ubicada en la comuna 8 donde se realizará la investigación previamente

I.E.T.C. LAS AMERICAS JM
RESULTADOS HISTORICOS ICFES JM

ASIGNATURA	2011	2012	2013	2014	2015	2016
LECTURA CRITICA	45,89	44,06	45,34	53,66	51,64	54,3
MATEMÁTICA	50	46	46,02	50,08	50,51	51,01
SOCIALES	46,14	45,89	45,88	52,57	51,01	52,11
CIENCIAS NATURALES	47,13	45,19	46,63	50,88	51,27	53,35
INGLES	42,95	44,62	45,04	50,17	52,69	54,51
RAZONAMIENTO C.	N/A	N/A	N/A	50,42	51,98	N/A
COMPETENCIAS C.	N/A	N/A	N/A	53,09	51,51	N/A
PROMEDIO GLOBAL	46,42	45,15	45,78	51,67	51,23	52,83
PROMEDIO GLOBAL					256,15	264,16
PROMEDIO NACIONAL					250,00	257,00

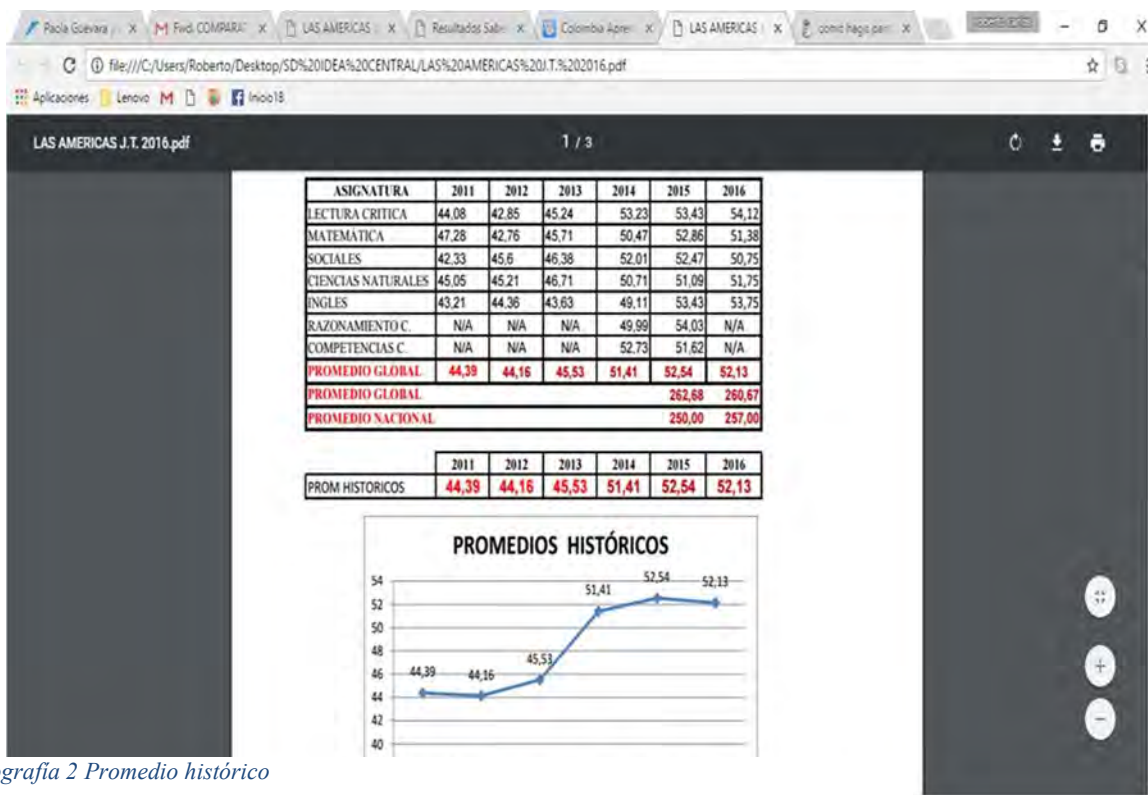
	2011	2012	2013	2014	2015	2016
PROM HISTORICOS	46,42	45,15	45,78	51,67	51,23	52,83

Fotografía 1 Resultados historicos ICFES

A nivel de la básica secundaria los resultados del ISCE para el año 2015 fueron de 5.5 sobre 10, en los procesos de lenguaje a pesar que los niveles del colegio estuvieron por encima de los de Colombia (321/295) y que con respecto al 2013 la cantidad de estudiantes con puntajes mínimos se mantuvieron iguales en el nivel insuficiente con un promedio del 7% en el año 2014.

Con referencia al nivel avanzado existió un incremento del 3% en el año 2013 al 6% en el año 2014.

Ahora, teniendo en cuenta el nivel presentado por la Media (grado 11) encontramos estos resultados:



Fotografía 2 Promedio histórico

Hay un incremento en los resultados de los puntajes de grado 11 tanto en la jornada de la mañana y en la tarde pero aun no es suficiente para el reto que nuestros estudiantes puedan ingresar a la Universidad pública

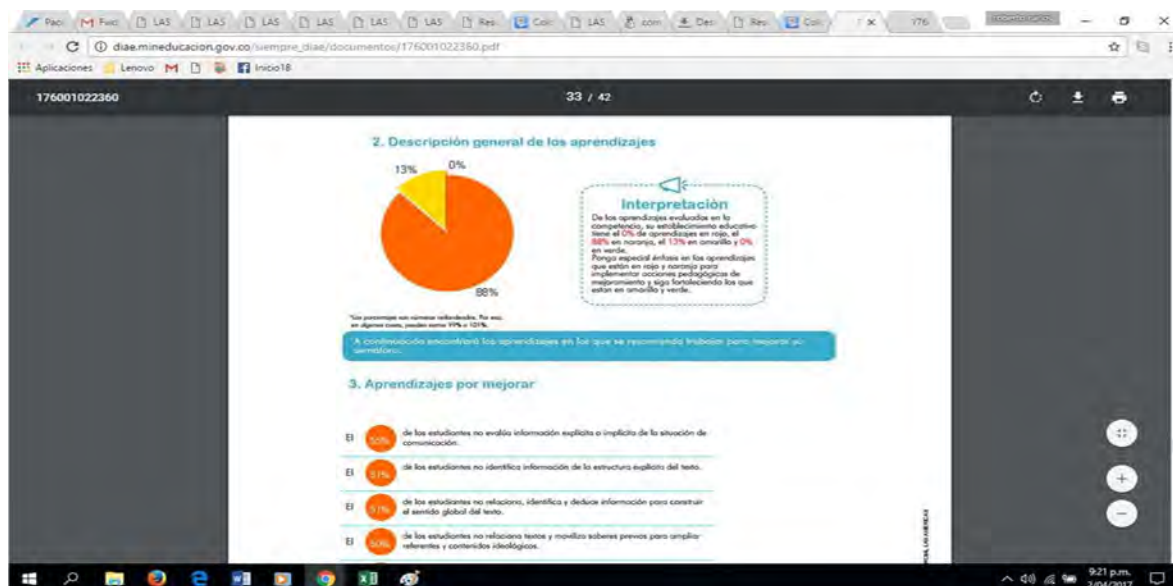


Fotografía 3 Resultado lectura crítica



Fotografía 4 Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica

El ISCE es de 7.2 el promedio en lenguaje de la institución está por encima del promedio nacional (53/49) respectivamente. Lo preocupante es la distribución de los estudiantes de grado once de acuerdo a los quintiles, dado que en quintil 1 (nivel inferior) en el año 2013 se pasa del 6 % al 8% en el mismo quintil en el 2014, lo cual significa un incremento en la cantidad de estudiantes que no alcanzan sobrepasar el nivel mínimo. Así mismo en el quintil 5 (nivel máximo) se pasa del 27% en el año 2013 al 21% en el año 2014, lo cual nos evidencia un grave problema en términos de la comprensión y producción textual a nivel de la media.



Fotografía 5 Datos estadísticos

Esto sumado a la disminución de los puntajes de lenguaje en la jornada de la mañana del 53.66% en el año 2014 al 51.64% en el año 2015, lo que significa que se deben hacer ajustes institucionales para que desde el área de lenguaje se puedan encontrar otras rutas para el mejoramiento institucional en término de la producción y comprensión textual.



Fotografía 6 Datos estadísticos

La importancia de esta investigación radica en los aportes relevantes que se hacen en torno a las situaciones didácticas en el área de lengua castellana. Específicamente en las referidas a los conceptos de idea general e intención del autor en el marco de la comprensión textual.

Es importante mencionar que este estudio tiene una serie de aportes de índole metodológicos. Dado que sitúa el aprendizaje en el contexto inmediato de estudiantes que deben realizar la prueba Saber 11 y afrontar los retos académicos que se disponen desde los procesos de lectura y escritura en la educación superior.

En esta misma línea se hace necesaria la realización de trabajos académicos que reflexionen sobre situaciones problemáticas que viven los estudiantes de forma concreta con respecto a las dificultades que presentan en el área de lenguaje. Es una realidad vigente que los estudiantes que realizan las diferentes pruebas estandarizadas (3,5, 9 y 11) al igual que las de tipo superior SABER PRO presentan inconvenientes en el reconocimiento de las respuestas correctas que trabajan la idea general y el propósito comunicativo del autor en los textos seleccionados.

Situación que origina que el estudiante evaluado no desarrolle los saberes necesarios para alcanzar la meta propuesta y por tanto no pueda pasar de un nivel literal a un nivel inferencial o crítico-intertextual.

El presente trabajo es determinante para las instituciones públicas o privadas que están buscando maneras de afrontar las dificultades de sus estudiantes en el salón de clases y mejorar así los resultados en las pruebas externas en torno a las áreas fundamentales.

El pensar el acto educativo es ante todo el pensar en sus diseños, metodologías y formas de evaluación. El proceso educativo debe recuperar su aspecto esencial de reflexividad para desde allí renovar las formas de aprender y por tanto lograr transformaciones significativas en las concepciones tradicionales de habitar la escuela.

Tabla de especificaciones y niveles de desempeño

Tabla 1 Especificaciones y niveles de desempeño

Dominios cognitivos (niveles de lectura)			
Literal	Inferencial Simple	Inferencial complejo	Crítico/intertextual
Identifica características elementales de un gráfico, imagen o tabla.	Puede deducir el origen de una tabla, imagen o gráfico.	Reconstruye las relaciones semánticas globales de una imagen, tabla o gráfico.	Explica y evalúa los puntos de vista y las intenciones subyacentes en gráficos, tablas e imágenes.
Localiza en uno o más fragmentos información explícita; establece relaciones de sinonimia o de antinomia entre las palabras de un texto	Reconoce al sujeto que habla y al sujeto destinatario.	Analiza por qué el sujeto enunciador dice lo que dice y cómo lo dice.	Reconoce y caracteriza los puntos de vista y las intencionalidades ideológicas, filosóficas, políticas o culturales del texto.
Parafrasea un párrafo o una serie de párrafos.	Reconstruye la macroestructura semántica del texto: asociación entre tópico e informaciones.	Infiere los significados de unidades lingüísticas que aparecen en el texto como conectores,	Explica los efectos perlocucionarios de la enunciación y la modelación del lector en el texto.

		pronombres, adverbios y signos de puntuación. Identifica y caracteriza presuposiciones y sobre-entendidos en frases y párrafos del texto.	Plantea hipótesis que puede sustentar en el universo semiótico del texto.
Reconoce el tema de un texto.	Identifica características de los formatos textuales y de los géneros discursivos.	Identifica la superestructura de un texto.	Reconoce las voces ajenas (otros textos) que hablan de manera solapada en los textos: la intertextualidad.
Comprende la asociación entre palabras, frases y una imagen.	Deduce la pertinencia de los gráficos, las tablas o las imágenes respecto a la enunciación verbal.	Interpreta y elabora conclusiones sobre la asociación entre lo que se enuncia en el texto y lo que se representa en gráficos, tablas e imágenes.	Explica el uso ideológico o político de gráficos, tablas e imágenes en un texto.

La anterior tabla es clave en la formulación del problema dado que nos permite ubicarnos en los niveles de lectura en los cuales van a ser evaluados los estudiantes en pruebas estandarizadas. Se hace énfasis en el nivel inferencial (simple-compleja) como una manera de centrarnos en el mejoramiento de dicho nivel. Además el nivel inferencial es muy amplio y obedece a diferentes grados de complejidad



desempeño

Fotografía 7 Niveles de

El reconocimiento de los niveles de lectura frente a la comprensión le permite tanto al investigador como al estudiante tener una serie de parámetros desde donde se establece la evaluación y además delimitar los alcances y dificultades de los aprendizajes en el proceso académico.

Pregunta:

¿La situación didáctica en la enseñanza de la comprensión promueven el aprendizaje y movilizan las capacidades de saber en el orden del pensamiento inferencial en un grupo de estudiantes de grado once en la Institución Educativa Las Américas?

Objetivo general:

- Promover y potenciar el aprendizaje y movilización de las capacidades de saber en el orden del pensamiento inferencial para mejorar la comprensión de la idea principal en un texto a través de una situación didáctica.

Objetivos específicos:

- Diseñar una situación didáctica para el aprendizaje del pensamiento inferencial en diferentes clases de textos.
- Caracterizar el aprendizaje del pensamiento inferencial a través de diferentes recursos.
- Inferir, interpretar y analizar el aprendizaje y movilización del pensamiento inferencial a través de diferentes estrategias en una situación didáctica.

2. Marco teórico

La investigación que nos ocupa tiene su epicentro en los aprendizajes escolares. Tal como lo hemos señalado en el problema, las dificultades de aprendizaje de los estudiantes se ven reflejadas en los bajos resultados obtenidos en las Pruebas saber y el índice de calidad institucional. Son múltiples las causas que dan origen a los exiguos resultados escolares positivos y muy a pesar de que la institución tiene en sus PEI un modelo pedagógico orientado al aprendizaje. Tal vez la causa más directa de dichos resultados provenga de las prácticas de enseñanza que realizamos los profesores y que en general pueden inscribirse en el frontalismo, es decir, en una pedagogía situada en el saber del profesor. La enseñanza tradicional contradice la exigencia de los aprendizajes pues se privilegia la magistralita en detrimento del aprendizaje del estudiante. Así, entonces, con miras a resolver el problema que me he planteado, en el siguiente apartado expongo la teoría de referencia. No sobra decir que todo problema de investigación exige de nosotros una teoría y en mi caso, producto del seminario permanente con mi director, he privilegiado la teoría de las situaciones didácticas, creada, desarrollada y puesta en funcionamiento por Guy Brousseau. Esta teoría nace en el seno de la didáctica de las matemáticas, pero ha sido aplicada en otras disciplinas escolares. Debido a que me sitúo en la didáctica, es pertinente situar su especificidad para comprender el qué y el cómo de la teoría.

La didáctica, como disciplina

Afirma Zambrano (2005) que la didáctica nace en Francia producto de la transformación de la enseñanza de la matemática. Específicamente, ella tiene su génesis en la carrera espacial que vimos florecer entre 1960 y 1970. La necesidad de formar mejor a los ingenieros con miras a potenciar el desarrollo tecnológico que exigía la carrera espacial produjo un viraje en la enseñanza de la matemática. En el ámbito internacional, fueron los franceses y los norteamericanos quienes se dieron a la tarea de replantear la enseñanza de esta disciplina en la escuela lo que dio lugar al nacimiento de un nuevo campo denominado didáctica. Así, existen múltiples definiciones de la didáctica. Zambrano describe su objeto como el estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje (Zambrano, *ibíd.* Pág.14).

El saber se refiere a lo que se enseña en la escuela en el marco de las matemáticas, las ciencias, las ciencias sociales, el lenguaje o la filosofía. Anterior a él, encontramos muchas definiciones y por cuestiones de espacio solo nos limitamos a citar las siguientes: “La didáctica es una disciplina “fraseológica”, indiscutiblemente arraigada en un cuerpo de conocimientos científico metodológicos de tipo teórico – que tienen un vínculo fuerte con las disciplinas científicas; pero también ella está estrechamente ligada a la acción, aquel que caracteriza el terreno práctico donde se expresa su dimensión “aplicada” (Bailly, 1987, pág. 37). Así mismo, Bronckart (1989, pág. 64) consideraba que la didáctica es “una disciplina de acción o una tecnología, en el sentido general del término”. Dabane (1989) estimaba que la didáctica es una disciplina de terreno y de experimentación. Por su parte Daunay & Reuter (2008: 57) estiman que la didáctica es una disciplina de investigación centrada en un doble registro: la enseñanza y el aprendizaje lo que supone una distancia sobre la pedagogía. Astolfi & Develay (1989: Pág. 26) señalan que ella es una disciplina sólidamente organizada con capacidad de forjar los aprendizajes y los saberes de las ciencias.

Didáctica de las disciplinas o didáctica específicas

El desarrollo de la didáctica desencadena en el uso de los términos didáctica de las disciplinas y didácticas específicas. Esta diferencia es clara en los países francófonos para quienes la didáctica trabaja sobre el saber de las disciplinas (Chervel, 1991), mientras que, en los países de lengua castellana, el término más generalizado es el de las didácticas específicas (González, 2010). Las didácticas específicas se refieren a los procesos de organización del saber en las diferentes áreas escolares como las ciencias, matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, filosofía. Es decir que cada área escolar tiene su propio modo de organizar los conocimientos. Por ejemplo, en matemáticas su saber es diferente al de sociales y este muy distinto al de las ciencias. Así mismo, las didácticas específicas toman tanto de la disciplina madre el saber y se nutre, a la vez de las ciencias de la educación cuya aplicación es difícil debido a su generalidad sobre el hecho y el acto educativo (Fernández, 2005), (Zambrano, 2013). En síntesis, la perspectiva que guardamos en nuestra investigación es la de la didáctica de las disciplinas escolares pues las teorías de las situaciones didácticas son claras en este sentido y además porque en nuestro país las ciencias de la educación no tienen el entronque con las áreas disciplinares como en España.

Didáctica y aprendizajes

La didáctica como disciplina de acción tiene su génesis en la psicología del desarrollo de la inteligencia y obedece a la fuerte relación entre psicología y educación (Hernández, 1996). Este vínculo se da, particularmente, a través del aprendizaje y la enseñanza. En el campo de la educación ha sido la didáctica la disciplina que más estrechamente se ha interesado por los procesos de aprendizaje de ahí su fuerte relación con las dos vertientes más contemporáneas: la genética y la cultural. Estas dos corrientes inauguran el constructivismo y el socio-constructivismo. En el seno de las dos corrientes se encuentran los procesos de conocimiento y de aprendizaje. Uno de los forjadores más importantes del constructivismo fue Jean Piaget (1969). Este epistemólogo consideraba que todo aprendizaje era el paso de un menor conocimiento a un mayor conocimiento (Coll, 1986) y para ello establecía los estadios por los que pasa el niño: asimilación-equilibración-acomodación lo que significa el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal. El aprendizaje es en la teoría genética un proceso que viene de las estructuras psicológicas internas y que al entrar en relación o contrato con el mundo exterior producen desacomodo en las operaciones intelectuales, una vez el niño es capaz de producir nuevo conocimiento se dice que entra en acomodación. Esta perspectiva es biológica. Desde una perspectiva diferente, Vigostky (1978, Pág. 10)) plantea su teoría del aprendizaje-desarrollo y para ello forja el concepto de Zona Próxima de Desarrollo. El niño llega con elementos de aprendizaje previo y la escuela coadyuva a su desarrollo. Esto se entiende como el nivel de desarrollo prospectivo lo que no es otra cosa que la capacidad que tiene el niño de poder realizar cosas con la ayuda de otro (andamiaje). En la corriente de la psicología cognitiva más cercana a nosotros, los teóricos se esfuerzan por conciliar las dos teorías esto con el fin de explicar los aprendizajes en la escuela. Así, por ejemplo, Coll (1991), estimaba que estas dos perspectivas teóricas coinciden en la idea de que «el desarrollo y el aprendizaje son básicamente el resultado de un proceso de construcción, que el hecho humano no puede entenderse como el despliegue de un programa escrito en el código genético ni tampoco como el resultado de una acumulación y absorción de experiencias.

Si acudimos a estas dos teorías clásicas del aprendizaje –genética y cultural- es porque ellas han tenido una gran repercusión en el ámbito de la didáctica. De hecho, esta disciplina tiene por objeto el aprendizaje y considera que éste solo procede del estudiante para lo cual el profesor es un guía que procura que ellos tengan lugar. Su papel no es otro que el de ser un gran arquitecto

de situaciones de aprendizaje. Significa esto que el profesor crea las condiciones para que el estudiante cree por sí mismo el conocimiento.

Teorías didácticas de referencia.

Durante el seminario con mi director de trabajo de grado tuvimos la oportunidad de conocer el desarrollo de la didáctica como campo general de referencia, los conceptos que ella ha generado y las tres grandes teorías de referencia de la didáctica. En primer lugar, la didáctica ha creado la Transposición Didáctica gracias a los trabajos de Yves Chevallard (1991). Esta teoría se nutre del saber y plantea que los procesos de enseñanza tienen como objetivo el paso del saber científico al saber común. Este proceso de didactación consiste en la distancia marcada que existe entre el conocimiento que se elabora en los círculos de la ciencia y cuya característica es la de ser cerrado, hermético e incomprensible. La traducción de dicho conocimiento es obra del especialista universitario o del investigador quien traduce el lenguaje científico en lenguaje académico y se lo enseña al licenciado para que este pueda organizarlo, en términos de aprendizaje, en la escuela. La segunda teoría importante de la didáctica es la desarrollada por Shulman (1986). Esta teoría se conoce como el Conocimiento Didáctico del Contenido. Plantea su creador que los profesores deben conocer el contenido de su disciplina o de lo que enseñan, conocimiento de las estrategias y representaciones instruccionales y tener conocimiento sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos sobre el contenido a enseñar (Bolívar, 2005). Queda claro que esta teoría nace más o menos por la misma época en que nació la Transposición Didáctica. La tercera gran teoría de referencia es la gestada por Guy Brousseau (19 en la década de los 80's del siglo anterior y cuyo nombre son las situaciones didácticas. Esta teoría nace en el aro de la reforma de la matemática y plantea, siguiendo el triángulo didáctico Saber-profesor-estudiante. Ella se nutre poderosamente del socio-constructivismo y de los campos conceptuales como del medio. Se trata, como veremos más adelante, de que el estudiante sea capaz de construir él mismo el aprendizaje para lo cual es necesario que los aprendizajes estén organizados en términos de situaciones problemas. El medio didáctico y adidáctico son claves tales como los tipos de contratos, expectativas implícitas entre el profesor y el estudiante. La primera y la tercera es de origen francés y las segundas es típicamente estadounidense.

Teoría de las situaciones didácticas en mi investigación

Como ya lo hemos señalado en este apartado de mi investigación, la teoría que he estudiado en el seminario de Trabajo de Grado bajo la dirección de mi director es el de las situaciones didácticas. En el siguiente esquema se presentan los elementos de la teoría.

Como se observa en el esquema, la teoría se nutre del socio-constructivismo. El profesor, plantea Brousseau diseña las situaciones didácticas a partir de las situaciones problemas. Cada situación contempla el objetivo-obstáculo lo que significa un trabajo de tipo socio-constructivista. Estas se entienden como:

Situación didáctica e la cual se le propone al sujeto –estudiante- que no puede tener buenos resultados sin efectuar un aprendizaje preciso. Este aprendizaje constituye el verdadero objetivo de la situación problema, se alcanza cuando el estudiante, en la realización de la tarea, es capaz de superar el obstáculo. De esta forma, la producción impone la adquisición, lo que indica que tanto la una como la otra debe ser objeto de distintas evaluaciones. (Meirieu, 1994, Pág. 191)

La situación-problema y el objetivo obstáculo regulan, potencian, contribuyen en el aprendizaje en el estudiante. Toda situación está compuesta de variables internas (tipo intelectual) y variables externas (tipos recursos materiales). Las primeras son recursos cognitivos los cuales son necesarios en la resolución de la situación-problema. Las segundas, por su parte, hacen referencia al medio didáctico sobre las cuales el estudiante debe actuar para resolver el problema. La teoría plantea una serie de fases. Ellas son: fase de acción, de formulación, de validación y de institucionalización. Las tres primeras hacen referencia a los recursos mentales y materiales que el estudiante requiere para darle respuesta a la situación- problema. La cuarta fase compete al profesor y su relación con la institución y los pares. La retroalimentación de las situaciones didácticas ocurre en un medio que puede ser didáctico o a-adidáctico y compromete ciertos tipos de contratos. Para poder entender estos elementos estructurales, procederé a definir lo que es una situación y cómo ella ha sido entendida por los diferentes investigadores y en diferentes ciencias.

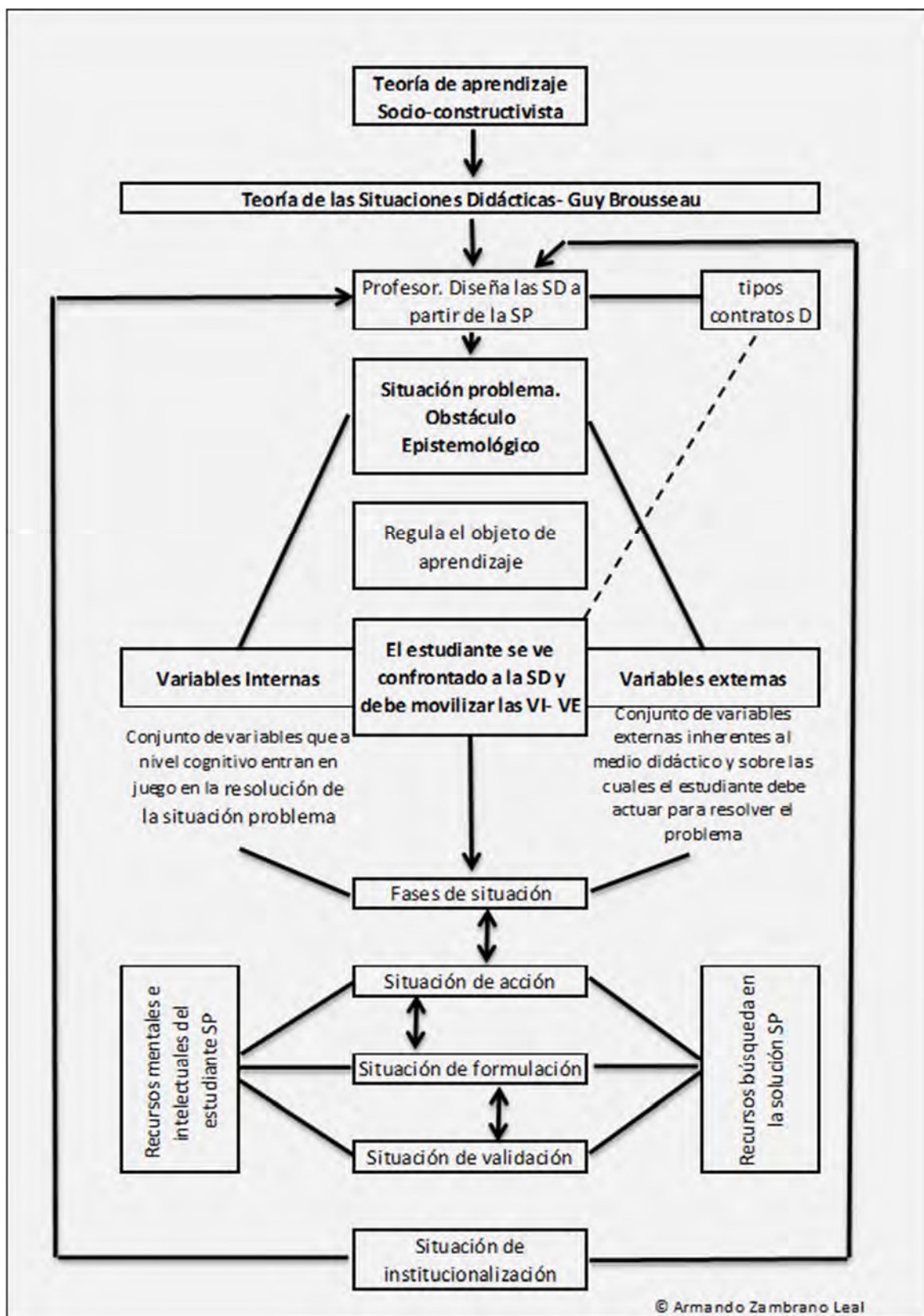


Ilustración 1. Esquema diseñado por Armando Zambrano Leal. Seminario de Trabajo de Grado

¿Qué es la situación didáctica?

Según Brousseau (1997). Una situación es el conjunto de las circunstancias en las cuales se encuentra una persona, y las relaciones que la unen con su medio. Para Vergnaud (1990), toda situación compleja se puede analizar como una combinación de tareas, de la que es importante reconocer la naturaleza y la dificultad propia. La *Teoría de las situaciones didácticas* se basa en la idea de que cada conocimiento o saber puede ser determinado por una situación. Esta se enfoca en las interacciones que se dan en el proceso de formación del conocimiento matemático. Así, que una situación didáctica se da en dos tipos de interacciones básicas: La interacción entre el alumno y un medio resistente y la interacción entre el alumno y el docente a propósito de la interacción del alumno y un medio resistente.

El mismo autor, (1986). Define una situación didáctica como un conjunto de relaciones establecidas explícitas y/o explícitamente entre un alumno o grupo de alumnos, un cierto medio, comprendiendo, eventualmente, instrumentos y objetos y un sistema educativo (el profesor) con la finalidad de posibilitar a estos alumnos un saber constituido. Añade Frade (2012), una situación didáctica es el escenario, la excusa o conjunto de actividades que, articuladas entre sí, propician que los y las estudiantes desarrollen las competencias. En dicha situación se lleva a cabo una interacción entre todos los y las participantes, incluido el docente, quien, además, supervisa que se adquieran los contenidos dispuestos. Cuenta con una secuencia didáctica, es decir, con una serie de actividades para resolver el conflicto cognitivo que se presenta en cada situación. Nuevamente, Brousseau, (1986). Dice que la situación didáctica es todo el medio que comprende el alumno, el profesor y el sistema educativo. Es el ambiente del alumno puesto en práctica. Además, dice que una situación está sustentada en una concepción constructivista en sentido piagetiano del aprendizaje, concepción que es caracterizada por Brousseau cuando afirma que:

“el alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo hace la sociedad humana. Este saber, fruto de adaptación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son las pruebas del aprendizaje”.

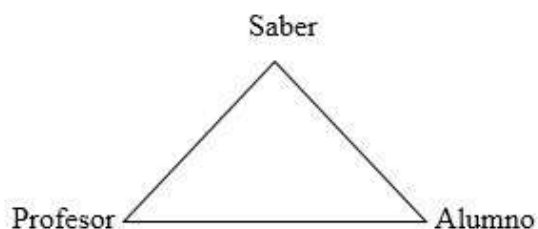
En la misma línea, Chavarría (2008). Considera las situaciones didácticas como una forma para “moldear el proceso de enseñanza aprendizaje”. Para lo cual dice que Brousseau, plantea tres elementos fundamentales: estudiante, profesor y el medio didáctico. En esta terna, el profesor es quien facilita el medio en el cual el estudiante construye su conocimiento. Por su parte, Meirieu (1987). Define la situación didáctica como una situación de aprendizaje elaborada por el docente que proporciona por un lado unos materiales que permite recoger información y por otro lado una instrucción meta que pone al sujeto en situación de proyecto. Por consiguiente, el sujeto se apropia de la información a partir del proyecto que concibe. Así que las situaciones de aprendizaje pueden, de este modo, aparecer fuera de toda estructura escolar y de toda programación didáctica. Volviendo a Brousseau, citado por Gálvez (1994 p: 4). La situación didáctica es una situación construida intencionalmente con el fin de hacer adquirir a los alumnos un saber determinado. Por lo tanto, esto encierra

“un conjunto de relaciones establecidas explícita y/o implícitamente entre un alumno o un grupo de alumnos, en cierto medio (que comprende eventualmente instrumentos u objetos) y un sistema educativo (representado por el profesor) con la finalidad de lograr que estos alumnos se apropien de un saber constituido o en vía de constitución”.

Por consiguiente, Hernández, (2015 p: 1) estima que la perspectiva de diseñar situaciones que ofrecieran al alumno la posibilidad de construir el conocimiento dio lugar a la necesidad de otorgar un papel central-dentro de la organización de la enseñanza-, a la existencia de momentos de aprendizaje, concebidos como momentos en los cuales el alumno se encuentra solo frente a la resolución de un problema, sin que el maestro intervenga en cuestiones relativas al saber en juego. Es así, que las situaciones didácticas tienen por finalidad que los estudiantes aprendan por medio de la interacción que estos tengan con el problema planteado, respondiendo al mismo con base a sus conocimientos, motivados por el problema y no por satisfacer el deseo del docente, y sin que el docente intervenga directamente ayudándolo a encontrar una solución. Hernández, (2015 p: 1) Según Fregona (2007: p 17), la situación didáctica es un modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado. El recurso de que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable es una gama de decisiones que dependen del uso de un

conocimiento preciso. Consideramos el medio como un subsistema autónomo, antagonista del sujeto. Por su parte, Vidal (2009). Dice que la situación didáctica es una situación construida intencionalmente por el profesor con el fin de hacer adquirir a los alumnos un saber determinado o en vía de construcción. De este modo la noción de situación para Brousseau corresponde a “un modelo de interacción de un sujeto con cierto medio que determina a un conocimiento dado como el recurso del que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable.

De manera, que la situación didáctica se planifica en base a actividades problematizadoras, cuya



necesidad de ser resueltas o abordadas, implique la emergencia del conocimiento matemático que da sentido a la clase, la que ocurre en el aula, en un escenario llamado triángulo didáctico, cuyos lados indican conjuntos de interacciones entre los tres protagonistas (indicados por los vértices):

Así, entonces, Brousseau (1995) dice que se puede “utilizar valores que permiten al alumno comprender y resolver la situación con sus conocimientos previos, y luego hacerle afrontar la construcción de un conocimiento nuevo fijando un nuevo valor de una variable. Las modificaciones de los valores de esas variables permiten entonces engendrar, a partir de una situación, ya sea un campo de problemas correspondientes a un mismo conocimiento, ya sea un abanico de problemas que corresponden a conocimientos diferentes.”

Por su parte, Bartolomé y Fregona (2003), afirman que Brousseau sostiene que las situaciones didácticas son objetos teóricos cuya finalidad es estudiar el conjunto de condiciones y relaciones propias de un conocimiento bien determinado. Algunas de esas condiciones pueden variarse a voluntad del docente, y constituyen una variable didáctica cuando los valores que toman modifican las estrategias de resolución y en consecuencia el conocimiento necesario para resolver la situación.

Para este autor, en una situación didáctica hay que considerar el grupo de alumnos y el profesor, así como el medio didáctico que incluye los problemas, materiales e instrumentos que el profesor proporciona a los alumnos, con el fin específico de ayudarlos a reconstruir un cierto conocimiento. Para lograr el aprendizaje el alumno debe interesarse personalmente por la resolución del problema planteado en la situación didáctica. Para ello se diferencian cuatro tipos de situaciones didácticas:

Dimensiones de las Situaciones Didácticas

La teoría que apoya mi trabajo de investigación recoge cuatro grandes situaciones: acción, formulación y validación. La situación de institucionalización corresponde a la reflexión que el docente realiza ya sea a nivel personal, ya a nivel institucional con el fin de mejorar, potenciar, los aprendizajes en el espacio escolar.

Situación de acción: Es la situación cuyos primeros indicios nos informa de la acción del estudiante, que tanto sabe del objeto de aprendizaje.

Situación de formulación: Es la situación cuyos indicios nos informa de la acción cognitiva del estudiante.

Situación de validación: Es la situación cuyos indicios nos informa de la acción argumentativa porque explica cómo llegó el estudiante a la resolución del problema.

Situación de institucionalización: Es la situación de socialización o comunicación de lo sucedido en la investigación de acuerdo a los resultados obtenidos, la puesta en común sentando las bases de una aplicación de la teoría de referencia. Para que estos actos sean identificados e incorporados o agregados a saberes socialmente conocidos.

Contrato didáctico: Hace referencia a la negociación de los conocimientos entre el alumno, el medio y el sistema educativo, así como las relaciones implícitas que se establecen con los conocimientos en juego, presentándose algunas rupturas necesarias que aportan al aprendizaje del estudiante.

Según Kilpatrick (1987), el constructivismo basa sus resultados en dos premisas:

1. El conocimiento se construye activamente por el sujeto cognoscente, no pasivamente recibido del entorno.

2.-Llegar a conocer: es un proceso adaptativo que organiza el mundo experiencial de uno, no se descubre de un independiente y preexistente mundo por fuera de la mente del conocedor. La propuesta va dirigida a contextualizar los problemas trigonométricos a través de representaciones geométricas espaciales, donde se propone la necesidad de comenzar a plantear problemas intrínsecos a la Matemática con una visión de contexto y aplicación en el mundo real para desarrollar las capacidades de modelización, resolución, argumentación para la defensa de procedimientos y resultados, búsqueda e intercambio de ideas. Los modelos matemáticos representan matemáticamente la realidad, son “simuladores” matemáticos de la realidad. Constituyen intentos por describirla y explicarla con el propósito de tomar decisiones y formular predicciones

La inferencia en la comprensión lectora:

Concepto

El concepto de inferencia se torna muy amplio desde la diversidad de las perspectivas científicas que se han ocupado de ella. Puede afirmarse que, en general, los recorridos teóricos parten de una problemática común: el hombre se sabe sujeto comprendedor de textos, pero desconoce la mayoría de los procesos específicos que le permiten alcanzar esa comprensión. Frente a la conciencia de lo ignorado y la búsqueda teórica y experimental de las operaciones mentales que intervienen en la comprensión lectora, la inferencia viene a ser un centro articulador o una base mental a partir de la cual se construyen los demás procesos complejos: previo a la elaboración conceptual se presenta la reconstrucción de lo no explicitado en el texto, el dato ausente que el lector es capaz de recomponer a partir de la relación entre saberes internos y externos, así, la necesaria conexión de los trozos de información de ese texto se hace posible gracias a que somos

capaces de rescatar los implícitos dejados por un escritor avezado (Parodi, 2005:43).

El interés en el estudio de las inferencias inicia a principios del siglo XX, presentando un desarrollo creciente en número y profundidad de investigaciones hasta la actualidad. León (2003:30) encuentra como base común en los estudios de inferencia y procesamiento textual los trabajos de Bartlett, en 1932, que anticipan la llamada revolución cognitiva de los años 60', así como los de Bruner, en 1957. Estos estudios inician desde la psicología cognitiva en búsqueda de la definición y descripción de los mecanismos cognitivos involucrados en la memoria y la comprensión del texto escrito.

A partir de esos y otros trabajos los modelos sobre comprensión lectora que se desarrollarán tendrán en cuenta el desarrollo de inferencias como evento común antes, durante y después de cada lectura. León (2003:30) afirma que actualmente existe un consenso sobre el papel imprescindible que las inferencias ejercen en la comprensión e interpretación de cualquier discurso oral o escrito, con lo cual las ubica no sólo en el centro de la discusión cognitiva sobre la lectura sino también en el campo pedagógico, de cara a que las acciones propendan por mejorar la capacidad en la comprensión lectora de cualquier grupo de estudiantes.

El concepto general de Inferencia es tomado de McKoon y Ratcliff (citado por León, 2003:24): cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído. La definición en sí misma implica un ejercicio mental no necesariamente consciente o voluntario, y una capacidad o facultad natural más o menos desarrollable de acuerdo con diversas características contextuales. Esta definición general comparte con Parodi (2005) la perspectiva psicolingüística con que se aborda:

“la definimos como el conjunto de procesos mentales que -a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado” (Parodi, 2005:51).

Cuando se infiere, el lector hace uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para construir proposiciones nuevas a partir de unas ya dadas; esas construcciones son fundamentales para dotar

de sentidos tanto locales como globales al texto: gracias a las inferencias, el lector reorganiza la información leída dentro de una representación estructurada que, de una manera ideal, consigue integrarse dentro de una estructura global (León, 2003:206). Ya que ningún texto puede ser enteramente explícito, sino que existen vacíos informacionales en su interior, el lector debe completar esos vacíos con su mundo de referencias, construyendo de esta manera la coherencia textual que le permite leerlo como un todo (sistema) y no como la suma de unas partes.

En el mismo marco de esa construcción de sentidos, la inferencia se entiende también como proceso de edificación sobre bases antiguas, esto es, la elaboración de conocimientos que se conectan con saberes anteriores cuya activación permite construir puentes entre la información ya leída y la de nuestro conocimiento previo ya consolidado (León, 2003:23).

Otras nociones conservan la idea de la construcción de significados: representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto/discurso, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje.

(Gutiérrez-Calvo,1999:231, en Aravena, 2004:146) y las ideas no incluidas en el mensaje, pero capturadas por la representación interna del mismo (Singer, 1994:480, en Aravena, 2004:146). De allí se desprende que la cantidad de inferencias que realiza un lector está relacionada con la amplitud de su mundo de referencias o saberes previos; sin embargo, una gran cantidad de esos saberes no garantiza la realización mínima de inferencias necesarias para comprender un texto, ya que los supuestos elaborados por la mente son probabilidades generadas automáticamente, que pueden resultar apropiadas para la comprensión del texto desde las relaciones enunciativas, pero también pueden desviarlas en privilegio de las propias expectativas fundadas sin asidero textual. La validez de la inferencia no depende entonces de los conocimientos del lector, sino de la forma como se relacionan con el contexto.

Desde el punto de vista de la filosofía y la lógica formal, Bunge (1969:860, citado por Parodi, 2005:43) ubica la inferencia en las leyes internas de tránsito entre las premisas y la conclusión; así entendida, es posible hablar de inferencias válidas e inválidas, siguiendo las leyes lógicas de validez y verdad, de larga trayectoria en los estudios de la lógica argumentativa. El proceso que

lleva al lector a asegurar que la conclusión de un argumento está o no implicado por sus premisas se denominaría Inferencia: La transición o movimiento desde las premisas hasta la conclusión, es decir, la conexión lógica entre las premisas y la conclusión, es la inferencia sobre la que descansa el argumento (Ministerio de Educación de España, 2009). De esta manera, la fiabilidad de la inferencia se presenta ante la lógica formal como una de sus principales preocupaciones, dado que los esquemas de razonamiento involucrados en ese tránsito (premisas-conclusión) determinan la solidez de los argumentos.

Pero las leyes de la lógica formal parecen reducir el amplio espectro de trabajo que evidencian las inferencias en la actividad humana y específicamente en las prácticas lectoras, pues se ocupan principalmente de los argumentos deductivamente válidos, bajo una perspectiva fuertemente racionalista que entiende el razonamiento humano como la aplicación de un conjunto de reglas lógicas (Parodi, 2005:51)

En concreto, pensamos que el proceso de inferencia llevado a cabo por el lector/oyente alberga mecanismos mentales que no tienen necesariamente relación con los principios descritos por la lógica formal tradicional, es decir, formalizaciones silogísticas que se rigen por la aplicación de reglas sintácticas de inferencia. En efecto, creemos que el razonamiento humano no es, como muchos sostienen, correspondiente con la lógica deductiva; prueba de ello es la amplia gama de inferencias que un sujeto adulto normal es capaz de realizar en diversos contextos y con variados propósitos, las que no parecen encontrar cabida en las prescripciones de las deducciones lógicas.

Pensamiento inferencial

El pensamiento inferencial se ubica dentro de las habilidades de pensamiento. Se define como la “capacidad para identificar los mensajes implícitos en el discurso o en un evento” (Mcnamara, 2004) Incluye al razonamiento y la presuposición.

Una inferencia es una conclusión que se da a partir de la unión de las pautas lingüísticas, las experiencias en el contacto con la cultura y los sucesos que ofrece el mundo (Zubiría, 1993; Marmolejo & Jiménez, 2006; Ordoñez, 2002; Ordoñez, 2006). Parte de un conocimiento previo –esquemas, guiones o modelos almacenados mentalmente– y un mensaje proveniente del entorno –nueva información explícita con sus propias características– (Satelices, 1990). Puede

tener varios grados de complejidad que dependen del uso del pensamiento inferencial y de etapas de desarrollo.

Si bien es cierto que el desarrollo humano se plantea en una perspectiva progresiva que avanza de estadios de menor complejidad a estadios de mayor complejidad (Karmiloff- Smith, 1994), los aprendizajes que pueda realizar una persona no son lineales ya que los estímulos y los procesamientos no son iguales en todo momento. Lo que se aprende pasa por fases, donde, al dar una mayor exigencia, se podría dar un aparente descenso en el desarrollo. En ese proceso se van dando especificaciones en campos de conocimiento, y se va haciendo más fácil el procesamiento de nueva información. Los conocimientos se pueden utilizar en el momento que sea necesario activarlos y favorecer así el aprendizaje de nuevos conceptos y complejizar el pensamiento.

Los procesos inferenciales se pueden extraer a partir de procesos mentales o procesos de acción; los primeros se refieren a los estados mentales que se podrían inferir a partir de eventos, los segundos se refieren a las acciones que se pueden llevar a cabo a partir de una situación específica (Saldaña, 2008). En este sentido, los procesos inferenciales están relacionados estrechamente con la habilidad que tiene una persona para “comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias” (se conoce como teoría de la mente “(Tirapu, Pérez, Erekatxo & Pelegrín, 2007, 44:479-489).

Frente a la lógica formal o clásica, la llamada lógica natural (Parodi, 2005) se opone a la mecanización del razonamiento humano admitiendo que, muchas veces, el pensamiento rompe (por necesidades específicas) los mecanismos silogísticos generando también inferencias válidas, como sucede en los casos inductivos y abductivos. Esta perspectiva se opone a la lógico-formal a través de una tendencia más psicologista-naturalista, con muchos problemas a resolver, como la carencia de modelos propios no logicistas y la dificultad en el manejo del carácter no predictivo de sus inferencias.

Desde el punto de vista estrictamente lingüístico, el concepto de inferencia se ha estudiado bajo el de presuposición y conocimiento compartido: la gramática formal se ha ocupado desde la perspectiva de la semántica lógica para referirse a un tipo de información que, si bien no está explícitamente dicha, se desprende necesariamente del significado de las palabras enunciadas y

de ella depende que una oración pueda someterse a la prueba veritativa (Calsamiglia y Tusón, 1999:190).

A nivel del significado implícito pragmático (presuposición pragmática), se señala la presencia de sobreentendidos en cualquier acto de comunicación, entendiendo como Inferencia el conjunto de procesos mentales realizados en contextos de situación específicos para interpretar mensajes:

Este término denota los procesos a través de los cuales las personas llegan a interpretaciones situadas o ligadas al contexto sobre qué se pretende en cada momento durante una interacción, interpretaciones sobre las que se construyen sus respuestas. (...) Para entender lo que los hablantes realmente quieren conseguir con sus mensajes, tenemos que realizar asunciones sobre sus experiencias pasadas, sus motivos generales, el hilo del argumento que están planteando y cosas similares. Esas asunciones se derivan, parcialmente, del conocimiento previo, extralingüístico, pero, en gran medida, se comunican en el curso de la misma interacción. (Gumperz, 1978:395, en Calsamiglia y Tusón, 1999:187).

Desde modelos interactivos y cooperativos de la enunciación, la inferencia se opone entonces a la referencia análogamente a la oposición entre implicatura y explicatura (Aravena, 2004:6), y coinciden en proponer como elementos claves en el concepto de inferencia las relaciones mentales posibles entre la información entregada por el texto y los conocimientos previos.

Los procesos inferenciales desempeñan un papel fundamental en la comprensión lingüística, constituyendo el mecanismo que ayuda a evaluar una certera comprensión lectora, en ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), han enfocado la enseñanza de la lectura en los niveles literal, inferencial y crítico. El concepto de inferencia que se encuentra en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y por el cual se rigen todas las instituciones educativas en Colombia, ofrece una definición de Inferencia (Ministerio de Educación Nacional, 1998:74):

“la inferencia es un modelo poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para inferir

sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras cosas”.

En el mismo sentido, el ICFES diseña sus pruebas de cualificación e ingreso a la educación superior, bajo el siguiente concepto de inferencia (Castillo y otros, 2007:24). En la lectura inferencial se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita. Este tipo de lectura supone una comprensión global del contenido del texto, así como de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto.

El concepto de Inferencia, desde cualquiera de las precisiones que aporta cada perspectiva, implica una reubicación del papel del lector durante el ejercicio de la lectura, pues ya no se limita a la decodificación de signos, semas, frases, oraciones y textos, sino que entra de manera más activa a completar y concluir la información que el texto ofrece tras las líneas. Su labor, pues, es semántica toda vez que activa significados y sentidos en el desarrollo de la lectura; así como pragmática, en tanto que contextualiza el mensaje en función de los usos específicos. La interacción construida con el texto es a la vez causa y efecto de la producción de inferencias; se trata aquí de una dinámica interactiva de enunciación en la que el lector conecta los segmentos discursivos local y globalmente una y otra vez a partir de los implícitos textuales.

La capacidad inferencial

Desde la psicología cognitiva se ha entendido la inferencia como una operación del pensamiento y una capacidad mental firmemente asociada con los procesos de memoria y comprensión. Para León (2003:30), se trata de una facultad cognitiva universal y sofisticada, en razón de su presencia en cualquier situación de comunicación como requisito y medida de la mayor o menor comprensión “(...) hoy se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial presente tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones como en el más global o situacional en el que sitúa el discurso” (León, 2003:31)

De la relación entre ambos niveles, el local y el global, se ocupa la capacidad inferencial, ya que la comprensión tiene que ver con la compleja red requerida entre palabras, sintagmas, párrafos, ideas y situaciones a nivel del pensamiento relacional. No es este, entonces, sólo un proceso de decodificación de signos, sino también de relaciones entre ellos a través de proposiciones. A ello hay que añadir la relación que establece la mente con las ideas anteriores (presaberes) del sujeto, que se activan al entrar en contacto con la información entrante. A esta red abstracta y simultánea se le ha caracterizado como heurístico de significados, ubicado en el campo de la información implícita que cada lector revela.

Significatividad e inferencia guardan estrechos vínculos en el desarrollo de la comprensión textual; se trata de una dialéctica inconsciente y espontánea que opera en la mente del lector posterior (o simultáneamente) a la decodificación: la significatividad es la base desde la cual se generan las inferencias, y a su vez, las inferencias generan cada vez nuevos significados a partir de otros. Al respecto, León (2003:32) advierte que el proceso de inferencias depende de que el sujeto posea los presaberes necesarios y relacionados con la información que le aporta el texto, y que de ahí se deriva el hecho de que algunos textos posibiliten el mayor o menor desarrollo de inferencias, con lo cual la capacidad de generar inferencias se relaciona con elementos tanto internos como externos al lector.

Como operación mental, se admite que la capacidad para generar inferencias puede ser mejorada, es decir, que los procesos mentales inscritos en el conjunto de habilidades operativas que la psicología ha denominado inteligencia, se conciben bajo un carácter de modificabilidad, pese a las tendencias deterministas anteriores a la década del 60 que entendían la inteligencia de manera hereditaria y como objeto fijo y estable de cuantificación a través de test (IQ). El influjo de las primeras etapas de la psicología cognitiva en la pedagogía, la didáctica y la escuela impulsaron los estudios experimentales que demostraron hacia la década del 70 –desde distintas metodologías y procesos- la modificabilidad de la inteligencia o de operaciones mentales asociadas a ella. Yuste (2002:29) precisa la diferencia entre los programas que pretenden realizar mejoras relacionadas con las habilidades generales de la inteligencia y las habilidades relacionadas con operaciones específicas y conocimientos adquiridos, haciendo énfasis en que

ninguna de ellas se abstrae de los contextos socioculturales que rodean al aprendiz; así mismo, que prescindiendo de polémicas sobre el modo como se adquieren o desarrollan estas habilidades (tema inacabado en la ciencia cognitiva), el nacimiento de los programas de mejora de la inteligencia está basado fundamentalmente en lo funcional y operativo, centrados en el método, la volición y la mediación.

Ese corte funcional en los programas de potenciación de operaciones mentales se explica en razón de que no existe aún una teoría integral del aprendizaje, a pesar de que se obtengan muestras empíricas de mejoras a partir de esfuerzos concretos de intervención, “porque el aprendizaje es una realidad, se da, aunque las teorías no logren aún explicarlo adecuadamente” (Yuste, 2002:31). Frente a las oposiciones de la psicometría clásica, de corte casi siempre radical y genetista, la psicología del aprendizaje y las perspectivas mediacionales de Vygotsky y de Feuerstein defienden la modificabilidad cognitiva desde la práctica y van ganando adeptos desde posiciones teóricas a partir de 1980 (Yuste menciona una buena cantidad de investigadores en lengua española, como Pinillos, 1981; Yela, 1981, 1987, 1991; Díez, 1988; Pardal, 1991 y Guzmán, 1991), alimentando el dilema teoría/práctica frente a la comprensión de estos procesos del pensamiento: Los grandes teóricos, por ejemplo, Sternberg y Guilford, prefieren mejores teorías, insisten en la importancia de una teoría consistente para realizar un programa, aun cuando pueden también aceptar la práctica como modeladora de mejores teorías. Los prácticos como Feuerstein defienden una intervención concreta para modificar la inteligencia, porque en el fondo se sienten urgidos por la necesidad imperiosa de hacerlo (...) y por supuesto, intentarán también una explicación que avale su práctica. (Yuste, 2002:33)

Varios trabajos centrados en el mejoramiento de la comprensión lectora –en general- y de la capacidad inferencial –en particular- han intentado salvar la brecha entre los énfasis teóricos y prácticos descritos, obteniendo resultados positivos inclusive cuando las intervenciones son cortas o constituyen pilotajes iniciales. Peronard y col. (1997:264) han encontrado evidencias del aumento en el rendimiento de los estudiantes cuando son sometidos a programas experimentales de intervención:

Podemos sostener que la aplicación experimental del material [L y C, Leer y Comprender] con

una metodología tipo pre-test /post-test con grupo control presenta una tendencia satisfactoria en cuanto al grado de conciencia y control que los alumnos logran en el desarrollo de algunas estrategias de tipo léxico, correferencial, condicional y de comprensión global.

Si bien tales experiencias no constituyen soluciones definitivas a las dificultades en comprensión lectora de los estudiantes, sí viabilizan los esfuerzos encaminados a tal fin, siempre que sean realizados desde una teoría de la lectura con claros fundamentos epistemológicos, a partir de la cual se desprendan enfoques didácticos coherentes, y a la luz de investigaciones fundadas en paradigmas pertinentes (Peronard y col., 1997:264).

La capacidad inferencial es modificable, de acuerdo con los estímulos con los que cuente el sujeto comprendedor; ello sugiere que una de las causas por las cuales los estudiantes universitarios presentan deficiencias en esta habilidad es, precisamente, su falta de entrenamiento permanente desde la escolaridad, lo cual sumado al empleo restringido de estrategias inferenciales eficientes que permitan integrar información transaccional y complementarla con conocimientos anteriores adecuados, revela una falta de entrenamiento en el uso de las capacidades de razonamiento inferencial, como también una carencia de conocimientos prácticos sobre lo que significa comprender un texto escrito (Peronard y col., 1997:212).

La diferencia en los rendimientos lectores puede residir, entonces, en el entrenamiento para el uso autorregulado y consciente de estrategias inferenciales pertinentes en cada situación de lectura. La variación en los mecanismos textuales que se presenta en la academia representa un reto cognoscitivo que muchos estudiantes no logran sortear exitosamente, porque no se les ha preparado para ello; ejemplos de la dificultad frente a estas variaciones son presentados por Peronard y col. (1997) en relación con el orden y distancia de las proposiciones textuales, el explicitación de marcadores discursivos y las relaciones de causalidad ubicadas a nivel interoracional e interpárrafo:

La comprensión de la relación causa-efecto presenta mayores problemas y exige de quien debe inferirla una mayor demanda cognitiva, aun cuando el marcado esté presente en el texto (Peronard

y col., 1997:247-248)

Es un hecho que la intervención sistemática sobre operaciones mentales básicas incide en el cambio y el desempeño que demuestran los sujetos, comprobado casi siempre por aplicación de instrumentos de medición antes y después de someterlos a intervención. Yuste (2002:258) afirma que la estimulación de una actividad mental concreta, aunque sea compleja como la inferencia, genera mejoras en el desempeño bajo condiciones específicas, como la voluntad y la similitud de la tarea con el contexto de intereses del aprendiz. Pese al extenso catálogo de programas y métodos para desarrollar habilidades del pensamiento, no se puede asegurar hasta el momento que alguno de ellos represente una fórmula para mejorar la inteligencia en toda su extensión, pues ella es demasiado compleja y desconocida en su interrelación de componentes; no obstante, la revisión analítica de distintos programas permite alcanzar algunas aseveraciones:

1. No es necesario esperar el desarrollo de teorías definitivas ni de programas perfectos para enseñar a pensar, ya que se pueden obtener resultados parciales de mejoras.
2. Es posible sintetizar los aspectos positivos de muchos programas de enriquecimiento mental en propuestas de intervención.
3. La potenciación de operaciones mentales muy básicas, inclusive a edades tempranas, genera resistencia en la transferencia de habilidades hacia contextos más complejos.
4. La transferibilidad de habilidades operacionales no es un criterio de validación de programas con breve extensión, en razón del desconocimiento que existe hasta la fecha sobre el funcionamiento de esa capacidad de transferir entre contextos distintos.
5. Resultan más eficaces las acciones de estimulación a largo plazo, permanentes y acompañantes del desarrollo evolutivo durante todas las etapas, extendiéndose hasta los niveles

de aprendizaje más elevados (profesionales).

En el mismo sentido integrador, Yuste (2002:261-266) propone 16 aspectos que cualquier método de mejoramiento de habilidades debería cuidar, es viable pensar que la inteligencia y los procesos asociados con ella son susceptibles de ser modificados hacia la mejora en desempeños concretos; a pesar de las limitantes teóricas, las investigaciones se siguen adelantando alentadas por los resultados positivos en muchas experiencias de aula, con aprendices bajo condiciones cognitivas y socioculturales diversas.

Los estudiantes universitarios, individuales en su heterogeneidad, pero con objetivos y requisitos comunes alrededor de las prácticas académicas de cara a la profesionalización, constituyen una población objeto de actividades concentradas en la potenciación de sus habilidades mentales a través de esfuerzos que recojan los aportes obtenidos de la psicología cognitiva y del aprendizaje a favor de sus necesidades. Enseñar a pensar debe ocupar un lugar importante en la formación profesional.

Clasificaciones

En la intención de clasificar las inferencias, existe una extensa bibliografía en los campos de la lingüística y la psicología cognitiva, que abordan la cuestión desde diferentes criterios taxonómicos. Ello es el resultado de la variabilidad metodológica y de objetivos de investigación presentes en los estudios sobre inferencia.

La inferencia en la comprensión lectora:

Desde la lógica formal, la clasificación más clásica consiste en separar las inferencias válidas de las inválidas, de acuerdo con las reglas lógicas de la deducción. En esta clasificación se evalúa si el tránsito de las premisas a la conclusión. Sin tener en cuenta esta clasificación clásica desde la validez, Keenan, Potts, Golding y Jennings, (1990, en Gutiérrez-Calvo y Carreiras, 2005) revisan el problema de las metodologías como determinante en las clasificaciones existentes; su trabajo permite separar las investigaciones en aquellas que hacen énfasis en las inferencias durante la lectura y las que se producen posterior a ella, a través de métodos como tareas de

recuerdo y recuperación de datos, verificación de frases, reconocimiento de palabras, tiempo de lectura, decisión léxica, pronunciación y Stroop: (...) las medidas para detectar las inferencias tienen características singulares. Debido a esta singularidad, los diferentes métodos suelen ofrecer datos diferentes sobre la naturaleza del objeto de estudio. Los paradigmas de recuerdo libre, señalado, verificación y reconocimiento tienen la cualidad de indicar con precisión cuál es el contenido semántico de las inferencias. (...) Por su parte, los paradigmas de tiempo de lectura, decisión léxica, pronunciación y Stroop proveen valiosas indicaciones de que algún significado relacionado con la inferencia ha sido activado durante la propia comprensión, permitiendo distinguir entre inferencias en la codificación y en la recuperación. Sin embargo, no prueban cuál es el significado exacto de la inferencia activada. Estos últimos paradigmas no aseguran si la inferencia detectada persiste lo suficiente como para quedar formando parte de la representación del texto, o si sólo constituye un estado transitorio de activación de significados. (Gutiérrez Calvo y Carreiras, 2005:2).

El método adquiere relevancia, entonces, en el proceso clasificatorio, junto con los objetivos de la investigación, lo cual implica que no existe un criterio único integrador que clasifique las inferencias, sino que cada taxonomía responde a parcializaciones del investigador. León (2003:45) reúne y describe los diferentes criterios de clasificación en diez grupos, de acuerdo con las investigaciones encontradas, para concluir que las taxonomías se comportan de manera dicotómica: inferencias obligatorias (directas, inmediatas a la lectura, rápidas, retroactivas y necesarias para la comprensión textual) y elaborativas (proactivas, posteriores a la lectura, basadas en los presaberes y que enriquecen el modelo mental del lector).

La inferencia en la comprensión lectora:

Inferencias elaborativas que explican significados previos (explicativas, hacia atrás) o inferencias elaborativas que predicen significados nuevos (prospectivas, hacia delante). Posteriormente, León y Pérez (2003, en León, 2008:5) definen cuatro criterios generales de clasificación de inferencias de acuerdo con la bibliografía existente cuyas fuentes son investigaciones de corte experimental:

La evolución de las teorías clasificatorias de inferencias atraviesa desde los modelos

estructuralistas, centrados en el texto, hasta los conexionistas que integran la influencia tanto del texto como del lector en forma de proceso. En las últimas décadas, la integración de disciplinas diversas como la neurología y las ciencias de la computación, junto a la psicología y la lingüística, han hecho del estudio de las inferencias un campo abierto e interdisciplinar, cada cual con propuestas taxonómicas distintas.

Madruga y col. (1999) advierten que la dificultad que plantea la clasificación de las inferencias en la comprensión del discurso proviene del solapamiento y superposición entre las diferentes categorías clasificatorias. Su modelo clasificatorio puede asimilarse con la organización que adapta Aravena de Gutiérrez-Calvo (1999, en Aravena, 2004:153) en cuatro criterios clasificatorios (Tabla 4):

Los criterios de la clasificación anterior reúnen las dos hipótesis más relevantes sobre la inferencia, a saber: la hipótesis minimalista de McKoon y Ratcliff (1992, en León, 2003:57) y la construccionista de Graesser y col. (1994, en León, 2003:58). La primera distingue las inferencias que se realizan de manera automática (mínimas para la representación básica de la información textual y la coherencia local, producidas inconscientemente durante la lectura: anáforas y relaciones causales) de las que el lector elabora de modo estratégico (dan la coherencia global y se produce conscientemente después de la lectura: semánticas, instrumentales y predictivas). Por su parte, la hipótesis construccionista considera que el lector da la coherencia global durante la lectura en su proceso de comprensión, asignando también un papel más relevante a los conocimientos previos. Garnham (1992, en Aravena,

2004:149) y León (2003:60) advierten sobre la necesidad y posibilidad de integrar ambas hipótesis consensuando la diferencia más radical (sobre la coherencia global) y revisando otras clasificaciones menos dicotómicas.

Además de los criterios mencionados, Cunningham y Moore (1990) proponen una escala de inferencias desde los dos elementos claves comunes: los datos textuales y los presaberes del lector. En esa escala, el criterio clasificatorio reside más en el resultado inferencial que halla el lector (dato textual tras las líneas) y menos en el proceso cognitivo: Lugar, Agente, Tiempo,

Acción, Instrumento, Categoría, Objeto, Causa-Efecto, Problema-Solución, Sentimiento-Actitud.

Esos otros énfasis en el estudio de las inferencias posibilitan el desarrollo de investigaciones cuyos problemas tienen que ver con la significación en contextos de uso en el marco de la comprensión lectora. Es el caso de la perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje cuya idea es establecer un verdadero proceso interactivo significativo entre el lector y el texto a través del enriquecimiento de los esquemas previos del lector acerca de los discursos, para que este establezca un proceso de negociación con sentido con la propuesta discursiva hecha por el autor del texto (Martínez, 2002:22). La taxonomía desde este énfasis está directamente relacionada con las necesidades pedagógicas que presenta la concepción de la inferencia como estrategia de lectura y proceso pertinente en la comprensión de un texto, enseñable a lectores novatos. El objetivo de proveer al lector de herramientas que le permitan realizar lecturas relacionales tiene claro que el desarrollo de una competencia tal (discursiva) se basa en intervenciones pedagógicas sistemáticas hacia el mejor conocimiento de los niveles textuales, simultáneos en el texto, pero analizables metodológicamente: autores como Backhtine (1979), Benveniste (1977) y Charaudeau (1983). Los siguientes dos niveles (Léxicas y Referenciales) tienen sustento teórico en los múltiples estudios de lingüística textual de autores como Halliday y Hasan (1976). Los conceptos de Inferencias Macroestructural y Lógica conectan la clasificación de Martínez con los trabajos de la década de los

80' de Van Dijk y Kintsh (1983) sobre estructuras y reglas textuales. La categoría de Inferencias Argumentativas, que Martínez considera uno de los mayores niveles de comprensión discursiva pues implica la elucidación de los "propósitos ocultos" del autor del texto y reconocer el tipo de exigencias de comprensión que el texto hace a un público determinado (Martínez, 2002:30), retoma la teoría de la argumentación propuesta por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989).

Algunas de las cuestiones que han preocupado a las anteriores taxonomías a la de Martínez, como la determinación de qué inferencias se producen durante y después de la lectura y la relación de incidencia entre los presaberes y la organización textual, son dejadas en segundo plano por la taxonomía enunciativa y discursiva, por responder a otros propósitos distintos al de la potenciación de los procesos interactivos de la significación. Si bien esta clasificación no

cierra la brecha del problema de las nomenclaturas, el marco teórico y los enfoques distintos de investigación que obstaculizan la homogenización de una taxonomía estándar para las inferencias, sí resulta pertinente para superar las limitaciones de las propuestas de carácter dicotómico y para las investigaciones que se inscriben en un marco educativo.

Inscrito en ese marco, Parodi (2005) propone una clasificación desde tres elementos principales: la estructura y organización de la información textual, el contenido proposicional de la información y los saberes previos del lector. A partir de estos tres ejes se establece una división entre las inferencias que resultan fundamentales u obligatorias para la comprensión de los significados (relacionadas específicamente con la cohesión textual) y las optativas, elaborativas o proyectivas, que generan valoraciones y evaluaciones del lector sobre la representación del mundo a la que accede a través del texto. Las primeras se encuentran en la base de la comprensión textual y suelen denominarse también inferencias puente o relacionadas, mientras que las segundas se refieren a un nivel más crítico de lectura, no están estrictamente determinadas por la información textual y se presentan como altamente influidas por los conocimientos previos de los lectores, sus creencias y valores (Parodi, 2005:54).

La clasificación de Parodi (2005) no tiene en cuenta el momento de la realización de la inferencia (antes o después de la lectura), sino que destaca la complejidad gradual de los procesos que el lector lleva a cabo al abordar los textos, desde los requerimientos básicos (inferencias relacionadoras) hasta los críticos (inferencias optativas). En el marco de lo pedagógico, la clasificación atiende a ambos niveles en busca de la comprensión efectiva del texto, si bien los niveles básicos suelen obviarse, como apunta Parodi (2005:55):

Aunque parezca innecesario, este conocimiento debe hacerse explícito y enseñarse o debe sistemáticamente ponerse a los lectores en formación en situaciones en que se vean forzados a resolver este tipo de mecanismos de cohesión textual. La enseñanza de la gramática encuentra aquí un espacio como nunca antes; pero claramente en una visión totalmente diferente de la clásica: se busca un estudio gramatical de orientación textual al servicio de la comprensión.

Coincidimos con Cassany (2006), quien identifica tres perspectivas con las cuales se enseña a leer y escribir en la universidad: Perspectivas lingüísticas que hacen énfasis en el código, perspectivas psicolingüísticas que hacen énfasis en las estrategias cognitivas y perspectivas

socioculturales que tienen en cuenta el contexto, la comunidad de habla y los géneros discursivos académicos y profesionales, la “alfabetización crítica” y la “la alfabetización electrónica”.

Con ello muestra un mapa relacionado con los objetivos, contenidos, fundamentos y materiales utilizados por los docentes a quienes se les encarga la alfabetización académica en la educación superior, casi siempre en forma de asignaturas independientes ubicadas en los primeros semestres de los programas académicos con denominaciones variadas como, por ejemplo, Comprensión y Producción de textos, Habilidades comunicativas, Comunicación oral y escrita, Talleres de lenguaje, Español funcional, etc.

Las perspectivas consideradas por Cassany todavía resultan operativas en las prácticas universitarias, aunque la inexistencia de un estado del arte en Colombia difundido y permanente sobre dichas prácticas afecta la visibilidad de muchos esfuerzos anónimos y aislados por parte de los profesionales que orientan estas asignaturas, así como la discusión colectiva sobre las perspectivas más o menos convenientes para dictar las cátedras (ello pertenece siempre al juicio del docente encargado en cada caso, lo que genera distintas fundamentaciones).

El enfoque lingüístico-gramatical hace énfasis en el carácter prescriptivo y descriptivo del uso de la lengua, cuyo objeto de aprendizaje es el código y las reglas que constituyen la composición de textos. En este grupo de prácticas aparecen contenidos ligados con el uso de la norma estándar, el estilo en la redacción, aspectos morfosintácticos y teorización sobre los componentes de la cohesión, la coherencia y los tipos de discurso. Usualmente, la metodología consiste en la instrucción teórica y la práctica con ejercicios intensivos y extensivos de lectura y escritura (dentro y fuera del aula). Dado que el énfasis se encuentra en el código, no se atiende sistemáticamente al trabajo con una tipología textual determinada, sino que las lecturas suelen cubrir los diferentes modos de organización interna, así como también las temáticas presentan un amplio espectro de intereses; de allí, que los materiales utilizados sean paquetes de fotocopias encargadas para cada clase a medida que avanzan los cursos, y pocas veces se propone la lectura de libros completos. El manejo de esos materiales suele presentarse a través de cuestionarios o guías de lectura, sin privilegio de algún nivel de lectura en particular (literal, inferencial, crítico-intertextual).

Un segundo grupo de prácticas académicas se adscribe a un enfoque de corte psicolingüístico, a través de prácticas y estrategias que buscan potenciar los procesos cognitivos presentes en la

lectura y la escritura. Con fundamento en teorías cognitivas, con estas prácticas se busca hacer conscientes los procedimientos mentales involucrados al leer y escribir, casi siempre con objetivos metacognitivos y autorregulatorios. Muchos cursos orientados bajo este enfoque presentan métodos, estrategias y claves para abordar los textos, por ejemplo, a través de la concepción de la escritura como un proceso en etapas (planeación, redacción y revisión) o la lectura en pasos instruccionales (SQ3R, lectura rápida, etc.).

En estas prácticas suele imponerse un sentido práctico, –a veces instrumental- del aprendizaje consciente, y el docente propende también por el desarrollo de la expresión personal del sujeto, a través de la oralidad y la escritura, usualmente con la inclusión de criterios de mediación pedagógica en el aula (tareas con pautas e interacciones dialogantes). El manejo de los materiales es similar al del anterior enfoque, incluyendo en ocasiones “baterías de trabajo” en habilidades específicas, tomadas del amplio inventario de programas de mejora de la inteligencia existente en la ciencia cognitiva. Entre los ejercicios propuestos por los docentes de este grupo, esporádicamente aparecen tareas relacionadas con la inferencia, especialmente con requerimientos deductivos e inductivos.

El tercer enfoque es el contextual, desde la línea semántico-comunicativa y discursiva de la significación. Se fundamenta en entender la lectura y la escritura en la universidad como tareas socioculturales variables, inclusive desde sus medios de acción; por ello augura la alfabetización electrónica como futuro previsible en las prácticas académicas. Los contenidos de las asignaturas que siguen esta perspectiva suelen incorporar la problemática de los géneros discursivos desde la inclusión de géneros disciplinarios y la alfabetización crítica. Sobre la primera problemática, las unidades de aprendizaje se concentran en la particularización del lenguaje en el ámbito profesional que requieren los estudiantes, así como la inclusión de teoría lingüística en función de la comprensión de las condiciones contextuales de producción de enunciados (roles, cortesía, tonalidades, etc.); la premisa de trabajo es que saber física o economía significa dominar los discursos de física o economía (Cassany, 2003:10), de manera que se llevan a la clase de Comprensión de textos aquellos propios de las otras asignaturas que cursa el estudiante (materiales reales). Sobre la segunda problemática, se asume una perspectiva crítica frente a los textos, para develar cuestiones como el punto de vista del autor, sus intenciones y los usos retóricos que maneja cada texto; aquí los materiales más comunes que se llevan a clase son los de

tipo periodístico y de opinión, que permiten develar relaciones de poder entre el autor, el tema y los lectores. Siguiendo esta perspectiva de trabajo, la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en Latinoamérica ofrece algunos materiales para las cátedras desde el trabajo investigativo de sus colaboradores, en forma de libros de talleres teórico-prácticos (Narvaja, Di Stéfano y Pereira, 2002; Martínez, 2002, 2005) o virtualmente con un curso desde la intranet de la Universidad del Valle (Martínez, 2006).

El problema de la integración de perspectivas, métodos, objetivos, contenidos y materiales atraviesa factores tan disímiles como la preparación del maestro (su manera de entender la lectura, de acuerdo con su propia formación académica y las características de cada grupo de estudiantes (algunos más o menos dispuestos a dar a lectura su importancia capital en la práctica profesional). Frente a ese panorama, sucede que algunas universidades carecen todavía de criterios unificados, inclusive entre programas internos, o bien, cada universidad encarga en sus equipos de trabajo la responsabilidad de planear y clarificar la perspectiva que se asumirá en los cursos de Comprensión y producción de textos. Estos grupos operan de manera investigativa en el aula universitaria, probando y corrigiendo, adaptando y construyendo propuestas (inacabadas) de orientación profesional en esta área. Ejemplos de estos esfuerzos son los trabajos de Tito Nelson Oviedo, en la Universidad Icesi; el grupo de investigación en lenguaje, textualidad y cognición (GITECLE), así como la Cátedra Unesco, en la Universidad del Valle; el grupo GRAPHOS de la Universidad Sergio Arboleda; el grupo Lenguaje y Comunicación, de la Universidad del Norte y los equipos de investigación de la Universidad Autónoma de Occidente, Javeriana y de Antioquia.

A partir de esta breve mirada ofrecemos el desarrollo siguiente buscando integrar los aspectos positivos de los tres enfoques que acabamos de describir, alrededor de una habilidad esencial para la lectura comprensiva de textos académicos como lo es la inferencia. Así, partimos de la hipótesis de que una serie de ejercicios y talleres concentrados en la habilidad inferencial puede ayudar a mejorar la comprensión de textos explicativos y expositivo-argumentativos de los estudiantes que ingresan a la educación superior.

El pensamiento inferencial en las pruebas de Estado

El pensamiento inferencial tiene una gran conexión con las diferentes modalidades de las pruebas estandarizadas, dicha relación se establece entre la evaluación del aula y la evaluación

externa.

Las competencias del lenguaje evaluadas por la escuela Pasando al campo de las competencias evaluadas en el aula, puede afirmarse que los criterios de evaluación en lenguaje en las instituciones son distintos a los contemplados por la prueba de Estado. Es por eso que es importante establecer una serie de mediaciones pedagógicas y didácticas disciplinares e interdisciplinares que apunten a desarrollar, fortalecer o potenciar un conjunto de aprendizajes significativos que proponga retos a los estudiantes en su tránsito a la educación superior.

La prueba saber 11 y la lectura crítica

En el primer semestre del año 2014 el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) reformó la estructura y los componentes de la Prueba SABER 11: redujo las asignaturas del Núcleo Común (eran 8) a cinco grandes áreas y eliminó el componente flexible (eran 2). Las macro-áreas que en adelante se evaluarán son: 1) Lectura Crítica, 2) Matemáticas, 3) Ciencias Naturales, 4) Sociales y Ciudadanas, y 5) Inglés. La macro-área Lectura Crítica fusiona los componentes a evaluar del área de lenguaje con los componentes de la asignatura de Filosofía.

En la perspectiva de la integración curricular, recomendada desde la Ley General de Educación (1994) y, sobre todo, según su primer decreto reglamentario (el decreto 1860, de 1994), es loable la decisión del ICFES, aunque la prueba podría comprimirse en 3 grandes campos: 1) Ciencias Sociales y Ciudadanas y Lectura Crítica, 2) Ciencias Naturales y Matemáticas; y 3) Inglés o lengua extranjera. Ha de considerarse que cuando se trata de evaluar competencias se apunta a componentes vinculados con los aprendizajes que demanda el entorno práctico y esto presupone una mayor integración¹.

Desde 1991 cuando se hizo la primera aplicación de pruebas en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNE-MEN) se asumió la lectura crítica como el nivel más alto

¹ Al respecto, cotejar los puntos de vista de Jurado, en “La lectura crítica: el diálogo entre los textos”: Ruta Maestra, edición 08 (2016).

de logro en la comprensión de lectura; se consideró asimismo que el nivel básico de lectura es el literal, y el intermedio es el inferencial. A partir del año 2009 se identifican los niveles “Avanzado”, “Satisfactorio”, “Mínimo” e “Insuficiente” (ICFES, 2014) relacionados con los dominios textuales; al analizar la descripción de cada una de estas valoraciones se pueden identificar diseminadas las características de la lectura literal, inferencial o crítica.

Los tres niveles graduales de lectura (de lo elemental a lo complejo) son explicados en los lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana (MEN, 1998). Tanto en los lineamientos como en los fundamentos teóricos de la Prueba SABER la Lectura Crítica se asocia con la intertextualidad o la capacidad del estudiante-lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y a partir de allí saber identificar las intencionalidades de los textos mismos o de los sujetos representados en ellos, o del autor cuando se trata de textos referenciales (ensayos, crónicas, divulgación científica, informes...).

Es importante llamar la atención sobre el concepto “intertextualidad”, pues se lo ha confundido con la simple relación entre un texto y otros, cuando de lo que se trata es de reconocer la presencia de las voces (diversos textos) que se representan en el texto que se lee o en el texto que se produce; es lo que Bajtin (1982) denominó dialogismo o diálogo entre los enunciados en el texto. El concepto “intertextualidad” fue introducido por Julia Kristeva hacia la década de 1970; “el enunciado poético es un subconjunto de un conjunto mayor que es el espacio de los textos aplicados a nuestro conjunto” (1978: 67), dirá Kristeva, para explicar la no existencia de los textos por fuera del universo discursivo de una cultura. Y si bien el concepto de intertextualidad surge a partir de las singularidades simbólicas de los textos literarios, las investigaciones posteriores usarán el término en el análisis de textos no literarios (ICFES, 2015).

Veamos cómo se plantea en la nueva prueba de SABER 11 (año 2014) la lectura crítica:

Tabla 2 Nueva prueba de SABER 11 (año 2014)

ÁREA	ASPECTOS QUE EVALÚA	COMPETENCIAS	OTROS ELEMENTOS
LECTURA CRÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> * Competencias de lectura para diferentes tipos de texto. * Comprensión de un texto en diferentes niveles: desde el literal hasta el crítico. * No evalúa la capacidad de memorizar información o el conocimiento de categorías gramaticales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Identifica y entiende los contenidos explícitos de un texto. * Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. * Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. 	<p>La prueba incluye tipos de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Continuos: pueden ser literarios, expositivos, descriptivos o argumentativos. Se destacan los textos filosóficos de tipo argumentativo o expositivo. * Discontinuos: organizados en matrices y tablas. Incluyen caricaturas, etiquetas, infografías, avisos, diagramas y manuales.

Como se observa, en los “aspectos que evalúa” se referencian los niveles de la lectura, los cuales subyacen en las tres competencias expuestas en los enunciados respectivos. Sin embargo, el documento del ICFES no profundiza en el concepto “Lectura Crítica”, un concepto complejo que requiere ser explicado e ilustrado con ejemplos para su mejor comprensión cuando se trata de proyectos de evaluación en la educación formal. Al respecto, es importante aclarar que en el contexto de la evaluación se habla de niveles por una cuestión metodológica (para caracterizar los modos de leer de los estudiantes y desde allí introducir estrategias pedagógicas que propicien la conciencia del error como forma de aprendizaje); en la vida cotidiana no leemos según unos niveles sino según la fuerza de los intereses humanos, de dilemas y búsquedas a la solución de preguntas, lo que hace que simultáneamente y de manera dialéctica la interpretación fusione la literalidad, la inferencialidad y el posicionamiento del sujeto frente a lo que dice el texto.

La prueba saber 11 y la lectura crítica

En el año 2015 el ICFES publicó la *Guía de Orientación del Módulo de Lectura Crítica* en el marco de “los exámenes SABER 11, tanto para profesionales, como para Técnicos profesionales y Tecnólogos”. Se señala en el módulo que “la prueba evalúa las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en los ámbitos académicos no especializados.” (p. 3). El propósito general de esta evaluación es “establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado.”

A diferencia de los documentos anteriores del ICFES, aquí referenciados, el módulo en el que se fundamenta la evaluación de la lectura crítica para SABER 11 presenta otras categorizaciones; de un lado, solo se consideran dos grandes ámbitos de textos: los literarios y los informativos; se infiere que los que no son literarios son necesariamente informativos y viceversa; la columna de opinión, por ejemplo, es

identificado como un texto informativo, y el cómic se asume como un texto literario. Este documento es quizás el más inconsistente entre todos los que ha publicado el ICFES desde que fuera fundado².

Para la lectura crítica, en SABER 11, se consideran tres competencias: “(1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; (2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y (3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.” Se plantea que dichas competencias “representan, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para ser un lector crítico.” (p. 4). A partir de estas consideraciones se definen los niveles de desempeño:

Nivel de desempeño	DESCRIPCIÓN	
Nivel 3	Además de lograr lo definido en el nivel precedente,	Para esto el estudiante:
	el estudiante que alcanza este nivel establece inferencias más complejas, contextualiza adecuadamente un texto y adopta una posición crítica frente a este. En su ejercicio lector, el estudiante involucra todo su	Reconoce información implícita en el texto.
	bagaje cultural y social.	Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, Razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenido en un texto.

² En el documento no aparecen los nombres de los asesores o autores.

		<p>Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos).</p>
		<p>Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.</p>
		<p>Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel).</p>
		<p>Contextualiza el estilo y el contenido de un texto.</p>
		<p>Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos.</p>
		<p>Caracteriza las voces presentes en el texto.</p>
<p>Nivel 2</p>	<p>El estudiante que alcanza este nivel identifica y entiende contenidos explícitos de un texto, tiene una comprensión general de este y reconoce estrategias discursivas y su propósito.</p>	<p>Para esto el estudiante:</p> <p>Localiza información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto.</p> <p>Entiende el significado de las palabras según el contexto.</p> <p>Reconoce la idea general de un texto.</p>

		Identifica las partes del texto y reconoce la función de estos.
		Reconoce las voces presentes en un texto.
		Reconoce la función de los conectores lógicos que estructuran un texto.
		Reconoce las estrategias discursivas de un texto (usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera).
		Reconoce ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor.
		Reconoce el propósito de enunciados específicos en el texto.
Nivel 1	El estudiante no alcanza lo definido en el nivel II.	

Gráfico tomado de *Guía de orientación, Módulo de lectura crítica. Saber 11 2015-2*. ICFES.

Según el gráfico, en el nivel 1 no se registran los componentes evaluados; sin embargo, en otro apartado del documento se expone que en este nivel se evalúa la capacidad para “identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto”, así como “la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto”; es decir, lo que en otro momento se ha identificado como lectura literal. En el nivel 2 se evalúa “la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto”, como condición para reconstruir el sentido global. En el nivel 3 se evalúa “la capacidad de enfrentar el texto

críticamente; esto supone “evaluar la validez de argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc.” Los niveles 2 y 3 se acoplan con lo que en otros documentos el ICFES ha identificado como lo propio de la lectura inferencial.

Los dominios cognitivos y las competencias en la prueba de lenguaje en el marco del sistema institucional de evaluación de los aprendizajes en una institución educativa

La lectura

Algunas disciplinas como la psicología cognitiva, la filosofía, la pedagogía, la textolingüística y las corrientes sobre el análisis del discurso, durante los últimos 20 años, han logrado importantes desarrollos teóricos sobre lo que significa ser lector en las comunidades letradas. Los planteamientos sobre la interpretación de textos han conducido a caracterizar lo que se entiende por lenguaje oral y escrito y, sobre todo, a abordar la complejidad de la producción escrita y su interpretación. También han aportado a las concepciones sobre los textos escritos al clarificar las relaciones jerárquicas entre las secuencias textuales (descripción, narración, argumentación, explicación, instrucción y conversación) y las características de los géneros discursivos (la divulgación científica, la reseña, el artículo, el ensayo, la tesis, la monografía, la noticia, la crónica, el cuento, el poema, la novela...).

El proceso de producción textual crea y pone en relación de diálogo a dos sujetos discursivos. Por una parte, está el sujeto productor del texto quien como agente del discurso activa una red de esquemas conceptuales que se encarna en la voz de quien enuncia en el texto; dichos esquemas provienen de un cúmulo de experiencias sociales y culturales de quien escribe. Por otra parte, está el sujeto destinatario del texto quien, también, como sujeto discursivo, ha configurado representaciones conceptuales asociadas con la experiencia y con los textos con los que ha podido interactuar; es decir, uno y otro obran según un acervo cultural y textual; uno y otro hacen posible la textualidad, pues esta no existe sino cuando se activa la interpretación.

Desde la perspectiva discursiva de la comprensión y la producción de textos se considera que los procesos internos del autor del texto son semejantes en su funcionalidad, pero diferentes en su finalidad, a los del lector; de allí que podamos entender que haya más lectores que escritores. Por lo tanto, es necesario explicar la manera como se producen los textos, al interior de una situación de interacción comunicativa, para inferir los procesos que el lector tendrá que activar durante la comprensión/interpretación del texto.

De igual modo, se encuentran las intenciones comunicativas del sujeto productor del discurso, las condiciones que impone el objeto de enunciación, es decir, el referente de la comunicación, los formatos que la práctica social regula, esto es, los modos de organizar el discurso y las formas de organización de los contenidos textuales: las estructuras del discurso (van-Dijk, 1980), sus macroestructuras y superestructuras.

La evaluación del proceso de comprensión de lectura

Las pruebas internacionales clasifican y denominan de manera distinta los niveles que sirven de orientación para caracterizar los dominios en la interpretación de los textos. El programa de la OCDE (PISA), identifica seis niveles, de los cuales el primero se subdivide en dos (Nivel IA y Nivel IB), cuya característica es evaluar la manera como el lector reconoce datos e información sencilla y simple en el texto-objeto de lectura; es lo que corresponde a la literalidad; los niveles II y III en PISA cubren lo que corresponde a la inferencia, cuyo énfasis está en la identificación de los sentidos implícitos en porciones de texto o del texto como una totalidad, mientras que los niveles IV, V y VI se asocian con lo que en Colombia hemos identificado como lectura crítica, esto es, identificar las sutilezas del lenguaje y producir hipótesis interpretativas asociadas con la valoración crítica de lo que se enuncia, lo cual demanda “conocimientos especializados” y, en consecuencia, saber identificar el diálogo que se establece dentro del texto con otros textos.

De otro lado, las pruebas que diseña el LLECE (Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación), de UNESCO, tienen como soporte evaluativo cuatro niveles de habilidades lectoras, subdividiendo la literalidad en dos (unidades locales y la paráfrasis) y la

inferencialidad también en dos (inferencia simple e inferencia compleja). Estos cuatro niveles aparecen en el SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo de la Calidad de la Educación, resultados de 2008) y en el TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo Explicativo de la Calidad de la Educación, resultados de 2014).

Como ya lo mostramos, la prueba SABER PRO evalúa las capacidades de comprensión textual; las competencias se encarnan en la comprensión y hacen posible la lectura crítica, la que se constituye cuando el lector interpreta significados locales y significados relacionados con las macroestructuras y las superestructuras de los textos; la comprensión global es una condición para lograr la lectura crítica.

Los niveles de evaluación de la lectura en el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes

Para la evaluación de los modos de leer de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Occidente se proponen cuatro niveles de lectura. Estos niveles de lectura no son tan distintos a los que, en términos generales, se propone en SABER PRO respecto a la evaluación de la lectura, tan sólo que la lectura de carácter inferencial en la prueba que proponemos se subdivide en dos niveles de logro, dada la importancia de este nivel y su carácter mediador con la lectura crítica. Explicaremos cada nivel a continuación.

- La Lectura en un Nivel Literal, o el reconocimiento de los significados explícitos del texto

La literalidad es algo que está conforme con la letra del texto o con el sentido primario lexical de las palabras. El lector reconoce lo que dice el texto en su nivel superficial. Hay dos características de la lectura literal: el primero se refiere al reconocimiento de palabras y frases con sus significados de diccionario, lo que se denomina literalidad básica o transcriptiva: el lector identifica la información explícita que proporciona el encadenamiento de las frases y logra ingresar al universo semántico primario. Regularmente en las pruebas se les llama ítems de piso y por sus características son los más elementales.

El otro aspecto del nivel 1 hace alusión a la literalidad en el modo de la paráfrasis, en la que se

hace un “[...] *reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje, el literal*” (Eco, 1990: 34), a través de una glosa (pensar con otras palabras lo que el texto comunica). Comprende, además de la información literal explícita, la explicación de lo que se enuncia en la estructura semántica global en el plano de la denotación (paráfrasis o resumen) lo que demanda del lector un procesamiento mental para controlar los universos semánticos explícitos.

-Nivel de Inferencia Simple, o la asociación interna entre unidades lingüísticas que posibilitan la identificación de significados implícitos de carácter elemental.

El lector completa la información de los enunciados apoyándose en los intersticios del texto (Eco, 1982), lo que implica un escrutinio para dar cuenta de las relaciones y asociaciones entre significados y reconocer lo que está implícito; es decir,

Toda esta actividad mental capaz de conectar la información explicitada en el discurso con la implícita se produce gracias a lo que denominamos inferencias. Ellas son las responsables de establecer la coherencia necesaria de esta representación mental, puesto que rellenan los huecos o lagunas de información que no aparecen de manera explícita en el discurso. (Escudero & León, 2007: 5).

En este nivel, el lector comprende el texto de manera global (reconoce la macroestructura semántica: la relación entre el tópico y las informaciones) e identifica la situación de comunicación: ¿quién habla?, ¿a quién se habla?, ¿sobre qué habla y para qué?, ¿cuáles son los significados implícitos de ciertas palabras o cadenas de palabras/enunciados claves?. El proceso de comprensión desde la inferencia simple presupone el conocimiento previo del lector sobre el tema del texto y su relación con el título, la identificación del modo de organización del discurso (descripción, narración, argumentación, explicación, instrucción), así como el género discursivo (crónica, ensayo, artículo de opinión o académico, carta...).

- Nivel de Inferencia Compleja, o la identificación de los significados que subyacen en las presuposiciones y en los sobre-entendidos de los discursos.

En este nivel se indaga por la función discursiva de unidades lingüísticas como los conectores, los pronombres, los adverbios y los signos de puntuación según la singularidad del texto. La

inferencia compleja implica analizar con atención lo dicho –lo explícito- para conjeturar en torno a lo no dicho –las presuposiciones-. Lo no dicho subyace en el acto de decir (en un texto) y está sugerido en unidades semánticas que son en sí claves del texto. Se trata de auscultar los sentidos solapados en las voces de quienes enuncian y, en consecuencia, constituye el puente hacia la lectura crítica. Una pregunta fundamental en la inferencia compleja es ¿por qué el texto dice lo que dice, así como lo dice?

Al respecto, Oswald Ducrot (1984), propone la teoría de los presupuestos y los sobreentendidos para analizar lo que está explícito en la enunciación pero implícito en el enunciado. La presuposición concierne a los significados de lo no dicho en las cadenas oracionales que componen el texto:

Los presupuestos son informaciones que el enunciado contiene y que siguen siendo transmitidos así el enunciado se ponga en tela de juicio. Son indicaciones que el hablante presenta como incuestionables y como si estuvieran más allá de toda refutación. Son lo que el hablante dice como si no hubiera necesidad de decirlo (Ducrot, 1984: 14)

El sobreentendido se reconoce cuando el destinatario interpreta desde un razonamiento, según las características lingüísticas de la enunciación; es decir, en un momento y en una situación específica. El sobreentendido es un significado implícito que no está verbalizado por quien enuncia y que puede ser percibido de diferentes formas por quien recibe el mensaje.

- Nivel Crítico-intertextual, o la identificación de los puntos de vista, las intencionalidades ideológicas o filosóficas, así como el develamiento de las voces textuales que, como ecos, hablan en el texto que se lee.

La inferencia compleja es un puente que conduce al esclarecimiento de los puntos de vista o los correlatos socio-culturales, ideológicos, filosóficos y políticos contenidos en las estructuras profundas del texto, lo cual es propio de la lectura crítica. Se trata aquí de probar la capacidad para “descubrir” el funcionamiento perlocutivo de los mensajes; dice Ricoeur, al respecto, que el acto perlocutivo “es el aspecto menos comunicable del acto de habla, en vista de que lo no lingüístico

tiene una prioridad sobre lo lingüístico en tales actos...” (1995: 32); y complementa señalando que “la diferencia entre lo ilocutivo y lo perlocutivo no es más que la presencia en el primero –y la ausencia en el segundo- de la intención de producir en el oyente un cierto acto mental por medio del cual éste habrá de reconocer mi intención.” (p. 32). Pero aquí es fundamental considerar, como lo sugiere Ricoeur, la distinción entre “la intención mental del autor” y “el sentido verbal del texto”, esto es, las diferencias “entre lo que el autor quiso decir” y lo que el texto produce como sentidos, dado que “lo que el texto significa ahora importa más que lo que el autor quiso decir cuando lo escribió.” (Ricoeur, 1995: 43).

El nivel más complejo de la evaluación de la comprensión/interpretación de textos se encuentra en esta dimensión e implica entonces rastrear en el texto aquellas voces que no necesariamente han sido controladas en el acto de escribir pero que hablan desde el fondo, porque la escritura no está despojada de voces ajenas o de saberes que han modelado el tono del discurso; estamos entonces en la posibilidad de identificar la gama textual o la intertextualidad que corporiza el texto.

La intertextualidad hace parte de la lectura crítica. En un texto hablan tanto textos del mismo autor como de otros. Desde que se difundió el término intertextualidad, a partir de Julia Kristeva (1972), el concepto ha sido de gran utilidad en los estudios tanto de teoría literaria como de análisis del discurso, pues permite comprender el modo en que los textos influyen unos en otros, funcionan en una especie de solidaridad, e interactúan como voces a la manera de una polifonía, como señaló Bajtin hacia los años 1920.

La intertextualidad no se materializa únicamente con la cita más o menos explícita o encubierta de un texto dentro de otro, sino con la presencia de saberes que han nutrido los planteamientos de los autores. En efecto, todo texto se produce en el seno de una cultura que cuenta con una larga tradición de textos, que poseen unas características determinadas en cuanto a su estructura, su temática, su estilo, su registro, etc. El conocimiento textual compartido forma parte del acervo común de la comunidad lingüística, y por ello se activa cuando un sujeto-emisor produce un texto, así como también cuando su sujeto-receptor lo interpreta.

En este nivel el lector emite juicios desde una posición sustentada, es decir, presenta un punto de vista de forma razonada, sin desviarse de la esencia propia del texto. Para ello, el lector identifica y analiza la situación de comunicación, reconoce lo que dice el texto y cómo lo dice; ubica las intenciones esbozadas, los saberes que emergen y movilizan puntos de vista sobre lo tratado en el texto; el lector puede develar la posición ideológica desde los sujetos enunciadores en el texto; es decir, el lector identifica índices semánticos que remiten a diversos correlatos paradigmáticos.

Para afrontar la complejidad de la lectura crítica cabe preguntarse por las intencionalidades del texto, como lo señala Eco; es decir, qué buscamos cuando leemos: ¿Intentio autoris? (¿la intención del autor empírico?) ¿Intentio lectoris? (¿la intención del lector empírico?) ¿Intentio operis? (¿la intención de la obra o del texto?). Según sean los géneros discursivos de los textos seleccionados para la evaluación se puede considerar la intencionalidad del autor empírico (los casos de discursos políticos, por ejemplo), pero sin perder de vista que lo fundamental en la lectura crítica es la capacidad para desentrañar las intencionalidades del sujeto discursivo que existe en el texto, es decir, ese ser de papel que nos habla entre líneas o que se encubre a través de diversos recursos retóricos.

Las especificaciones de la evaluación en comprensión/interpretación de texto.

La prueba de Lenguaje toma como referentes necesarios varios conceptos provenientes de diferentes estudios de las ciencias del lenguaje. En primera medida, haremos algunas aclaraciones alrededor de los conceptos de género y modo, desde una perspectiva sociocultural. Y, posteriormente, se señalan las nociones de texto y género desde una vertiente semio-lingüística.

Género y modo

La noción de género se remonta a la Antigüedad. Se la encuentra en la tradición de la crítica literaria, que clasifica las producciones escritas según ciertas características; en el uso corriente, donde es un medio que permite al individuo situarse en el conjunto de las producciones textuales; y luego, de manera fuertemente debatida, en los análisis de discursos y en los análisis textuales.

Situados en una visión comunicacional, desde una perspectiva sociocultural, encontramos que en su trabajo de Mijal Bajtin [1979] 2005, considera que el uso del lenguaje se manifiesta en las emisiones que pertenecen a diferentes esferas de la praxis humana y, como tales, proyectan el objeto específico y las condiciones de cada una de estas esferas, no sólo en relación con los contenidos y el estilo verbal, es decir, con las expresiones lingüísticas utilizadas, sino especialmente con su composición y estructura.

Bajtín sostiene que el estilo, la composición y los contenidos se vinculan con el discurso como un todo y que cada esfera de uso del lenguaje da forma a lo que él llama **géneros del discurso**, que exhiben una uniformidad relativa. Así señala:

Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos relativamente estables (Bajtín, 2005: 252).

Ahora bien, la materialización de los usos del lenguaje suscitados en tales esferas comunicativas se da gracias a unas operaciones discursivas a las que se les denomina “**modos de organización del discurso**” (enunciativo, descriptivo, narrativo, argumentativo, véase Charaudeau, 1992b). Estas se constituyen, en cierta forma, en las herramientas de las que dispone el sujeto hablante para, en un movimiento onomasiológico, organizar su intención discursiva.

Los modos de organización no son precisamente secuencias textuales sino sus condiciones de construcción y pueden, de acuerdo con tal o cual configuración, coincidir con tales secuencias. Esto permite comprender que, para producir un texto, es posible recurrir a varios modos de organización que se combinan con grados de predominio más o menos marcados, según las intenciones del sujeto. Igualmente, los interlocutores deben realizar un trabajo de interpretación de los textos para identificar estos recursos.

Los modos de organización, reiteremos, no son géneros, sino procedimientos de puesta en discurso. Un relato, en tanto género, no es sólo narrativo; en algunos momentos puede ser objeto de una organización descriptiva y/o argumentativa. Un artículo científico no es sólo argumentativo; contiene igualmente momentos descriptivos y/o narrativos cuando, por ejemplo, se describe un proceso metodológico. Ciertamente, puede haber textos que exhiben un modo de

organización predominante, pero esta característica todavía no es suficiente para determinar el género al cual pertenecen.

Texto, género y textualización

El término textualizar puede entenderse llanamente como la acción de construir textos. Pero, si asumimos que la construcción de todo texto se inicia siempre en un procedimiento doble de adopción y adaptación de un modelo de género, la textualización será el proceso (y el resultado)³ de la producción de un texto, en función de las posibilidades (e imposibilidades) previstas por el género en que se inscribe.

Tal como indica Rastier (2001: 230), el género no es ni un tipo ni una clase de textos, ya que no resulta de una tipologización o clasificación de textos a posteriori. El **género** es, como señala el autor, un “programa de prescripciones positivas o negativas (y de licencias) que regulan la producción y la interpretación de los textos”. De hecho, ningún sujeto decide simplemente producir “un texto”.

Aun en el caso de algunas imprecisas consignas escolares (“escribir un texto sobre...”), los sujetos adoptan un modelo de género: el de la redacción escolar. Por eso textualizar es producir un texto (en cualquier modalidad o soporte) a partir de los parámetros de un determinado género textual.

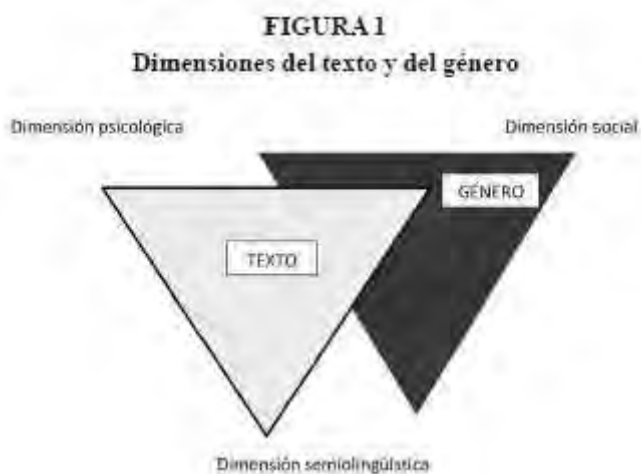
Textos y géneros son unidades de comunicación complejas que funcionan en la interrelación de tres dimensiones: **una dimensión social**, que incluye factores de orden sociológico, cultural e histórico; **una dimensión psicológica**, que involucra aspectos relacionados con las representaciones, los conocimientos, las estrategias, las intenciones y las emociones; y **una dimensión semiolingüística**, que organiza y posibilita la semiotización.

En el esquema (véase Figura 1), texto y género son representados mediante triángulos, cuyos vértices corresponden a cada una de las dimensiones. Esta imagen busca graficar la relación global entre un texto y el género en el que se inscribe. En esa relación hay dos facetas

³ Como toda nominalización, el término *textualización* permite dar cuenta simultáneamente tanto de un proceso como del resultado de ese proceso.

simultáneas: encuadramiento y distanciamiento del texto con respecto al género, dado que si un texto se construye necesariamente a partir de un modelo de género, también se aleja de ese modelo por presentar siempre un carácter individual.

La distancia de los textos en relación con el modelo de género es lo que permite, además, las modificaciones históricas del propio modelo. Esto corresponde a los dos principios identificados por Adam (2001: 28): por un lado, un principio de identidad (centrípeto), orientado hacia el pasado, la repetición, la reproducción y gobernado por reglas (nudo normativo), y, por otro lado, un principio de diferencia (centrífugo), orientado hacia el futuro, la innovación y la variación.



La textualización puede verse, entonces, como el proceso primario de construcción de textos o, incluso, como el propio texto producido. Todo texto es siempre una textualización. En ese proceso, el texto (oral, escrito o multimodal) es producido por uno o más sujetos o agentes que adoptará(n) un modelo de género de su repertorio personal de géneros (el architexto, en términos de Bronckart, 2008) y lo adaptará(n) a las características particulares de la situación comunicativa en que se encuentra(n).

En cuanto a la prueba de Lenguaje, es necesario insistir en que el marco teórico que la sustenta proviene de los estudios del lenguaje anteriormente descritos. No obstante, pruebas externas (nacionales e internacionales) se apoyan en tres aspectos que consideran en su diseño. Por un lado, los géneros discursivos son asumidos como “Textos” clasificados en continuos, discontinuos y mixtos. Los primeros demandan del lector estrategias de lectura no lineal; por ejemplo, comprender listas, tablas, gráficos, diagramas, anuncios, horarios, catálogos, índices y formularios (Kirsch & Mosenthal, 1990), cuya comprensión y dominio es decisiva en las habilidades socio-cognitivas en la vida cotidiana. Son casos de textos discontinuos, entre otros. De otro lado, los textos continuos están constituidos por oraciones que se organizan en párrafos que se insertan en las estructuras mayores de los textos como los capítulos y los subcapítulos. Los textos continuos se inscriben en las secuencias o formatos textuales, como la descripción, la narración, la argumentación, la explicación, la conversación y la instrucción (Adam, 1992; Tusón, 1999). Por último, están los textos mixtos que contienen componentes en prosa y se apoyan en imágenes, gráficos o tablas. Se incluyen aquí los textos en los que se introducen fotografías o dibujos para ilustrar lo dicho verbalmente.

El otro componente que consideran estas pruebas es la variedad de contextos que posibilitan a los estudiantes su conexión con los intereses personales y el abanico de situaciones en las que está inserto el sujeto del siglo XXI. Así, los contextos son los entornos familiar, laboral y público. El primero se concentra en actividades del propio individuo, su familia y su grupo de iguales; el segundo se halla en la literatura, la filosofía y los textos profesionales/especializados; y el último hace referencia a la lectura de textos relacionados con actividades cotidianas en la sociedad y no necesariamente profesionales (Pisa, 2012: 23- 24).

En resumidas cuentas, la prueba de lenguaje se refiere a géneros discursivos en la clasificación bajtiniana de géneros primarios y secundarios (de mayor a menor complejidad) y a tipos discursivos (periodístico, literario y científico). En contraposición con esta decisión teórica, las pruebas anteriormente enunciadas se refieren a formatos de textos (continuos, discontinuos y mixtos) y a contextos (familiar, laboral y público).

3. MARCO METODOLÓGICO

Este estudio se concibe como una investigación cualitativa con una intervención en el aula de clase; que pretende desde la perspectiva de las situaciones de aprendizaje mostrar como el uso del pensamiento inferencial pudo generar una mayor reflexividad en los procesos tradicionalmente instrumentalizados de preparación a las pruebas de estado por parte de un grupo de estudiantes de grado once en la Institución Educativa Las Américas.

Para ello, se construyó una situación de aprendizaje en diferentes etapas o momentos que permitieron observar la movilización del pensamiento inferencial con el objetivo de fortalecer competencias de carácter comunicativo en los diferentes escenarios del conocimiento.

El modelo de investigación utilizado fue de tipo cualitativa, es decir, un tipo de investigación que arrojó una serie de resultados descriptivos que nos permiten a través de los desempeños observados por los estudiantes plantear un tipo de análisis exploratorio centrado en la didáctica como recurso fundamental en la movilización de conocimiento autónomo y cooperativo. El enfoque de la investigación es no probabilístico con un tipo de muestreo por conveniencia.

Según (Gómez, 2006), el método de investigación cualitativo puede servirse de la llamada investigación-acción constituyéndose ésta en una especie de estudio sistemático pensado para dar mejoras significativas a las prácticas educativas por grupos de sujetos que son relacionados de acuerdo con sus propias acciones prácticas ante lo cual se hace una reflexión sobre los efectos de tales acciones. En este tipo de investigación las teorías se validan a través de la práctica y no de manera independiente para aplicarlas después a la práctica como suelen hacer otros métodos de investigación de este mismo tipo. Este enfoque se caracteriza por la observación, reflexión, acción, y repeticiones en espiral de este proceso.

Instrumento de observación

La rejilla de observación de las situaciones didácticas en adelante SD, es la herramienta que fue utilizada para realizar las observaciones en el grupo seleccionado por conveniencia, este recurso es un diseño realizado por mi director quien lo compartió de manera exclusiva con el grupo seminario de investigación, con el fin de guiar en el análisis del proceso de investigación en el

aula de clase y cumplir así los objetivos específicos trazados (Ver Anexo).

Este instrumento nos permitió el análisis de las observaciones en las clases donde se implementó la situación didáctica con sus indicadores de saber de la acción, lo cognitivo y la argumentación para la apropiación del pensamiento inferencial en estudiantes de un grupo de grado once.

Inicialmente, según su estructura, el profesor diseña las situaciones didácticas (SD) a partir de las situaciones problema (SP) con el fin de realizar acciones pedagógicas que le permitan al estudiante superar el obstáculo epistemológico y regular el concepto u objeto de aprendizaje.

Durante la implementación de las situaciones didácticas de acción, formulación y validación, el estudiante se ve confrontado a la situación didáctica y se pudo movilizar las variables internas y variables externas (VI-VE): Las variables internas (VI): Conjunto de variables que a nivel cognitivo entran en juego en la resolución de la situación problema. Y las variables externas (VE): Conjunto de variables externas inherentes al medio didáctico y sobre las cuales el estudiante debe actuar para resolver el problema.

De esta manera; en las fases de la situación didáctica diseñada con los propósitos de aprendizaje descritos consta a su vez de: La situación didáctica de acción: Es la situación cuyos primeros indicios nos informa de la acción del estudiante, qué tanto sabe del objeto de aprendizaje. Esta situación se analiza teniendo en cuenta los siguientes indicadores y de acuerdo a la rejilla de observación diseñada por nuestro director: codifica, decodifica, traduce, modela, intenta resolver, le pide ayuda a otro compañero, busca información, compara símbolos, identifica y reproduce símbolos, establece relaciones, cambia símbolos, utiliza lenguaje propio de las matemáticas, lee la consigna, se centra en la actividad, intenta escribir, intenta representar.

La situación didáctica de formulación: Es la situación cuyos indicios nos informa de la acción cognitiva del estudiante. Esta situación se analiza teniendo en cuenta los siguientes indicadores: formula hipótesis, lanza ideas de cómo resolver la situación problema, propone soluciones, plantea una estrategia, analiza, redacta, comparte y anima al grupo, compara, sintetiza, aplica la estrategia a nivel individual y grupal, clasifica.

La situación didáctica de validación: Es la situación cuyos indicios nos informa de la acción argumentativa porque explica cómo llegó el estudiante a la resolución del problema. Esta situación se analiza teniendo en cuenta los siguientes indicadores: describe como lo hizo, es capaz de reconstruir el proceso, elabora argumentos sólidos, modeliza o representa, deduce, compara,

agrupa, infiere, explica, diferencia, comprende, usa símbolos, signos convencionales, emite una respuesta cierta, tiene claridad en sus respuestas, organiza ideas, demuestra.

La situación didáctica de institucionalización: Comparte la investigación con un grupo de colegas y se exponen los resultados. Ésta fase es necesaria debido a que se constituye en un aporte para la Institución Educativa el comunicar y dar a conocer a nuestros colegas docentes tanto la ruta de implementación, bases teóricas, como también los resultados de esta investigación de aprendizaje situada en la Institución Educativa Técnico Comercial Las Américas, la cual se convierte en un insumo que fortalece el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y didácticas en el área de desempeño disciplinar del lenguaje, pero además permitió el razonamiento de los estudiantes de grado once en la migración hacia la educación superior y además les permitió hacer un proceso más consciente en las pruebas estandarizadas.

Presupuestos metodológicos

En la teoría de las situaciones didácticas se configuran conceptos en el campo conceptual, y un aspecto fundamental son las operaciones mentales que necesita el estudiante para que vaya entendiendo que los procesos de comprensión son abstracciones complejas que se materializan en habilidades de pensamiento superior.

Tanto la actividad mental de los sujetos como su comportamiento, adquieren una organización superior gracias al carácter dinámico de los esquemas cognitivos, puesto que al enfrentarse a una nueva situación el alumno aplica los saberes previos, confrontándolos, ajustándolos, desechándolos o bien creando otros diferentes. (Vergnaud, 1991: 133-135).

La situación didáctica diseñada para este trabajo de investigación fue la siguiente:

Pregunta de investigación:

¿La situación didáctica en la enseñanza de la comprensión promueven el aprendizaje y movilizan las capacidades de saber en el orden del pensamiento inferencial en un grupo de estudiantes de grado once en la Institución Educativa Las Américas?

Pensamiento inferencial: (Objeto de enseñanza y de aprendizaje en la Situación Didáctica)

- ▶ Estándar: **Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.**

SUBPROCESOS

- ▶ Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
- ▶ Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.

Selección del grupo intervenido: caracterización



Fotografía 7 Selección del grupo intervenido: caracterización

Para efectos de la puesta en práctica de la teoría de las situaciones didácticas se seleccionó un grupo por conveniencia dado que La Institución Educativa Las Américas busca mejorar los resultados de las diferentes pruebas estandarizadas y así mismo permitir que sus estudiantes de los grados superiores puedan hacer un tránsito exitoso a la educación superior a través del mejoramiento de los aprendizajes, saberes y formas de pensamiento. Teniendo en cuenta lo anterior se organizaron dos grupos en calidad de grupos experimentales, pero para fines específicos

de esta investigación se nos permitió intervenir solo en el grupo de la jornada de la tarde debido a cuestiones de asignación académica y prioridad en el mejoramiento de los procesos académicos institucionales.

El grupo de intervención pertenece a la jornada de la tarde tenía 32 estudiantes, de los cuales 20 eran mujeres y 12 hombres. El estrato socioeconómico que prevalece es de nivel 3.

El promedio de edad estaba entre los 15 y los 19 años de edad. No existían repitentes del grado décimo. El colegio tiene la modalidad de Bachillerato Técnico Comercial.

El grupo, según reportes académicos anteriores tiene un buen nivel académico que lo acerca a un buen rendimiento. Pero el reto es que logren los mejores procesos de aprendizaje a través de pensamiento inferencial y puedan así acercarse al pensamiento crítico.

En cuanto al área en que desarrollamos la investigación se indagó que más del 50 % de los estudiantes les gusta leer, pero, sólo leen un determinado tipo de textos, sobresaliendo literatura de superación personal, suspenso, terror, historias reales, románticas y algunos textos de mitología especialmente griega. En sus escritos y comentarios orales no se observó una gran tradición en la lectura de textos académicos (expositivos-argumentativos) y en el análisis de caricaturas o historietas cómicas.

Conformación del grupo para el trabajo cooperativo

Para el trabajo relacionado con la situación didáctica se conformaron equipos con un número no mayor a 5 integrantes bajo la modalidad aleatoria. Es importante mencionar que el aprendizaje de los estudiantes seleccionado fue diverso y presentaron heterogeneidad en sus procesos académicos.

Tabla 3 Organización de los grupos

Estudiantes grupo 1	
----------------------------	--

Organización de los grupos	G1-E17	G1-E24	G1-E20	G1-E4	G1-E27
PROYECTO PILOTO					
Estudiantes grupo 2					
Organización de los grupos	G2-E1	G2-E14	G2-E16	G2-E6	G2-E26
PROYECTO PILOTO					
Estudiantes grupo 3					
Organización de los grupos	G3-E28	G3-E2	G3-E11	G3-E12	G3-E10
PROYECTO PILOTO					
Estudiantes grupo 4					
Organización de los grupos	G4-E19	G4-E13	G4-E15	G4-E9	G4-E22
PROYECTO PILOTO					
Estudiantes grupo 5					
Organización de los grupos	G5-E3	G5-E5	G5-E7	G5-E21	G5-E29
PROYECTO PILOTO					
Estudiantes grupo 6					
Organización de los grupos	G6-E8	G6-E25	G6-E31	G6-E4	G6-E
PROYECTO PILOTO					
Estudiantes grupo 7					
Organización de los grupos	G7-E18	G7-E23	G7-E30	G7-E32	
PROYECTO PILOTO					

Diseño de la situación didáctica (SD) Fases de las (SD)

Tabla 4 Diseño SD

<p>DISEÑO DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA (SD) Profesor Roberto Carlos Barragán Rocha</p>
<p>Pregunta de investigación: ¿La situación didáctica en la enseñanza de la comprensión promueven el aprendizaje y movilizan las capacidades de saber en el orden del pensamiento inferencial en un grupo de estudiantes de grado once en la Institución Educativa Las Américas?</p>
<p>Pensamiento inferencial (Objeto de enseñanza y de aprendizaje de la situación didáctica).</p>
<p>Estándar de competencia: Estándar: Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.</p> <p style="text-align: center;">SUBPROCESOS</p> <p>-Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.</p> <p>- Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido</p>
<p>Tema: La comprensión textual a través de inferencias que nos permiten llegar a la formulación de ideas generales</p>
<p>Situación problema: (Actividad individual y/o grupal) Los estudiantes deben aprender a diseñar, implementar y evaluar representaciones geométricas espaciales en el curso de trigonometría que le permitan al estudiante contextualizar los conceptos necesarios para la resolución de problemas trigonométricos.</p>
<p>La situación didáctica de acción: Es la situación cuyos primeros indicios nos informa de la acción del estudiante, qué tanto sabe del objeto de aprendizaje. Esta situación se analiza teniendo en cuenta los siguientes indicadores y de acuerdo a la rejilla de observación diseñada por nuestro director: codifica, decodifica, traduce, modela, intenta resolver, le pide ayuda a otro compañero, busca información, compara símbolos, identifica y reproduce símbolos, establece relaciones, cambia símbolos, utiliza lenguaje propio del contexto de situación, lee la consigna, se centra en la actividad, intenta escribir, intenta representar.</p> <p>Ver Rejilla situación didáctica de acción en implementación.</p>

La situación didáctica de formulación: Es la situación cuyos indicios nos informa de la acción cognitiva del estudiante. Esta situación se analiza teniendo en cuenta los siguientes indicadores: formula hipótesis, lanza ideas de cómo resolver la situación problema, propone soluciones, plantea una estrategia, analiza, redacta, comparte y anima al grupo, compara, sintetiza, aplica la estrategia a nivel individual y grupal, clasifica.

Ver Rejilla situación didáctica de formulación en implementación.

La situación didáctica de validación: Es la situación cuyos indicios nos informa de la acción argumentativa porque explica cómo llegó el estudiante a la resolución del problema. Esta situación se analiza teniendo en cuenta los siguientes indicadores: describe como lo hizo, es capaz de reconstruir el proceso, elabora argumentos sólidos, modeliza o representa, deduce, compara, agrupa, infiere, explica, diferencia, comprende, usa símbolos, signos convencionales, emite una respuesta cierta, tiene claridad en sus respuestas, organiza ideas, demuestra.

Ver Rejilla situación didáctica de validación en implementación.

La situación didáctica de institucionalización: Comparto la investigación con un grupo de colegas y les expongo los resultados.

Cabe anotar que en las tres primeras situaciones didácticas (SA, SF, y SV) los estudiantes deben movilizar el saber mediante sus recursos mentales e intelectuales frente a la situación problema (SP), así como, los recursos de búsqueda en la solución de la situación problema (SP). Esta fase es necesaria debido a que se constituye en un aporte para la Institución Educativa el comunicar y dar a conocer a nuestros colegas docentes tanto la ruta de implementación, bases teóricas, como también los resultados de esta investigación de aprendizaje situado en la Institución Educativa Técnica Comercial Las Américas, la cual se espera sea un insumo que dinamice el mejoramiento de las practicas pedagógicas y didácticas en el área de desempeño disciplinar del lenguaje pero su alcance cubre lo interdisciplinar, dado que desde el lenguaje reflexionamos sobre el lenguaje particular.

Cronograma aplicación de la situación didáctica (SD)

Para organizar las actividades propuestas en el grupo piloto se construyó un cronograma para la implementación de la Situación Didáctica, así:

Tabla 5 Fechas de aplicación de la situación didáctica (SD)

CRONOGRAMA DE APLICACIÓN DE LAS (SD)	
Clase 0 Descripción y caracterización del grupo	Febrero 09 de 2017
Prueba de entrada Clase 1 Tiempo Jornada tarde	Febrero 14 de 2017
Retroalimentación de la prueba de entrada Clase 2 Tiempo 110 min Jornada tarde	Febrero 16 de 2017
Situación de Acción Clase 3 al 6 Tiempo 110 min Jornada tarde	Febrero 21-28-2017
Situación de Formulación Clase 7,8 y 9 Tiempo 110 min Jornada tarde	Marzo 2-9 marzo
Situación de Validación Clase 10,11 y 12 Tiempo 110 min Jornada tarde	Marzo 14-23
Situación de Institucionalización Clase 13 Tiempo 30 min Jornada tarde	Abril 4-2017

Sesión 0, 1 y 2

Descripción de la Situación Problema

Situación problema (Actividad individual y/o grupal) Los estudiantes midieron su grado de desarrollo del pensamiento inferencial a través de una prueba de entrada donde abundan preguntas del nivel inferencial simple, complejo y críticas intertextuales. (prueba estandarizada con preguntas de selección múltiple)

La prueba de entrada fue la que nos permite tener un primer indicio sobre los aprendizajes y la movilización de saberes que presentaban los estudiantes del grupo intervenido frente a los niveles de comprensión establecidos por el ICFES y la Institución educativa en las pruebas internas. La

prueba aplicada fue construida por la Universidad Autónoma de Occidente para evaluar en el ingreso a los estudiantes de primer semestre de diferentes carreras. Por tanto en aras de que la prueba cumpliera con todos los estándares de validez a la prueba original y además que nos permitiera conocer de manera muy detallada cual era el nivel de los estudiantes de este grupo con respecto a las competencias de lenguaje se decidió aplicar la siguiente prueba que tiene como referencia la siguiente citación.

Conwall, E. (2008). What's in a Name? Global Warming vs. Climate Change. Publicado por NASA el 5 de diciembre de 2008, y descargado el 11 de junio febrero de 2015. Disponible en:

http://www.nasa.gov/topics/earth/features/climate_by_any_other_name.html

4. PRUEBA DE ENTRADA

Desempeño

- Identifico mi perfil lector con el fin de seleccionar actividades que me permitan superar mi capacidad lectora.

Consigna de trabajo

Un concepto científico altamente mediático es el de “calentamiento global”, el cual describe el aumento de la temperatura superficial global promedio debido a las emisiones humanas de gases de efecto invernadero. El debate y la polémica sobre el calentamiento global han alcanzado niveles mediáticos enormes en los últimos años. Basta realizar una búsqueda rápida en un buscador como Google para encontrar 495.000 referencias para “debate calentamiento global”; en Google en inglés se pueden hallar 57,400.000 entradas para “*Global Warming Debate*”.

Desde gobiernos hasta Organizaciones No Gubernamentales (ONG’s) han participado desde todos los puntos de vista posibles argumentado a favor y en contra del (supuesto/confirmado) fenómeno climático, lo cual se hace evidente en múltiples contextos:



Fotografía 8 Imágenes

H: Recuérdame de nuevo, ¿por qué nosotros deberíamos temer el calentamiento global?

M: Nuestro Iglú derretido...

Cambio climático. La excusa para todo: Lluvia, no lluvia, desempleo, Bengasi, sitio web del seguro médico, terremotos, vacas, Siria, tuberías de petróleo, nieve.

Ante esta polémica deberemos situarnos y proponer finalmente un punto de vista argumentado. Pero, ¿cuál es el origen de esta polémica? Y proponiéndolo concretamente, ¿sabes los orígenes del concepto que le dio origen al debate?

Para resolver esta primera actividad deberás:

1. Leer el artículo “¿Qué es un nombre? Cambio climático vs. Calentamiento global” de Erick Conwall.
2. Responde las preguntas que se desplegarán a continuación. Estas estarán en formato de múltiple respuesta.
3. Finaliza la actividad dando clic en el botón “Finalizar Actividad”. Al hacerlo, se abrirá una ventana con tus respuestas correctas y una posible explicación sobre el porqué de tus respuestas incorrectas. La idea es que analices tu desempeño y lo socialices posteriormente de forma oral en tu clase con el docente.

Criterios de Evaluación

- Haber respondido todos los ítems.
- Número de respuestas correctas.
- Socialización de tu reflexión sobre tu desempeño.

Enlace	Recurso
<u>“¿Que hay en un nombre? Cambio climático vs. calentamiento global” de Erick Conwall.</u>	Moodle http: xxx.xxx

Actividad 1

Conteste las siguientes preguntas basados en el texto “¿Que hay en un nombre? Cambio climático vs. Calentamiento global” de Erick Conwall.

1. Se define Como calentamiento global:

- a. El aumento promedio de la temperatura debido a las emisiones humanas.
- b. El direccionamiento específico del clima debido a las emisiones humanas.
- c. La transformación del clima atmosférico atribuido a las emisiones humanas.
- d. El concepto mediático desarrollado en atribuidas a las emisiones humanas.

Formato de texto: continuo.

Nivel de lectura: Literal.

Si contestaste la b: Tu respuesta indica que probablemente te dejás guiar por la inferencia que

se origina de la definición literal y no recuerdas o no ubicaste la definición en sí misma.

Si contestaste la c: Tu respuesta indica que confunde la definición con la del cambio climático.

Si contesta la d: Confunde definición del concepto con el hecho de ser polémico en sí.

2. Se dice que el término “cambio climático” representa una ruptura con la tradición ya que:

- a. se descubrió que los aerosoles causan enfriamiento y los gases de efecto invernadero calentamiento.
- b. se logró abandonar el concepto de "modificación inadvertida del clima" por torpe y embotada.
- c. se logró determinar un vector que represente el impacto de la actividad humana sobre la atmósfera.
- d. Se publicó por primera vez un artículo sobre esta problemática dándole su carácter polémico.

Formato de texto: continuo.

Nivel de lectura: Inferencial

Si contestaste la a: Tu respuesta indica que el problema que estaba siendo discutido por los científicos atrae más tu atención que la solución. Recuerda que la predicción es la característica por definición de la ciencia.

Si contestaste la b: Recuerda que el cambio conceptual es algo normal y de hecho deseable en ciencia.

Si contesta la d: Una definición tradicional de inferencia es “ir más allá de la información dada” (Bruner, 1984). El límite que instaura la inferencia entre caso es la predicción de la direccionalidad del cambio. La publicación del artículo instaura la polémica, pero no la ruptura que propone Broecker.

3. En el texto se pueden hallar diferencias de opinión entre el público en general y NASA. Esto se debe a que:

- a. La red está llena de informaciones y datos sin verificar.

- b. Las personas comprenden poco sobre el clima global.
- c. La difusión viral en internet responde a la curiosidad.
- d. la exactitud de los conceptos es primordial en la ciencia.

Formato de texto: continuo. Nivel

de lectura: Intertextual

Si contestaste la a: Debes tener cuidado con los tópicos de los ítems que resuelves. El Internet es un tema atrayente pero es necesario inferir que el conocimiento que está “colgado” en internet no es objeto de discusión en el texto.

Si contestaste la b: Tus impresiones y creencias sobre la sociedad actual pueden estar influenciado la forma como percibes la pregunta. Debes tener en cuenta que en el texto no se discute ninguna información sobre el conocimiento de las personas sobre el fenómeno.

Si contesta la c: Debes tener cuidado con los tópicos de los ítems que resuelves. El Internet es un tema atrayente pero es necesario inferir que el conocimiento que está “colgado” en internet no es objeto de discusión en el texto.

4. Una reflexión crítica sobre los cambios que ha traído la denominación misma del fenómeno muestra que:

- a. La sociedad no se ha detenido en causarle daños al medio-ambiente.
- b. Es fundamental que la sociedad piense científicamente sus problemas.
- c. Que la insensibilidad social es la causa de daños trascendentales.
- d. La falta de ética es notoria en los comportamientos del ser humano.

Formato de texto: continuo. Nivel

de lectura: Crítico

Si contestaste la a: Debes tener cuidado con los tópicos de los ítems que resuelves. Si bien la opción es una afirmación posible y relacionada con el tópico de discusión no está relacionado con la información disponible en el texto. Luego están evocando tu sensibilidad social.

Si contestaste la b: Debes tener cuidado con los tópicos de los ítems que resuelves. Si bien la opción es una afirmación posible y relacionada con el tópico de discusión no está relacionado con la información disponible en el texto. Luego están evocando tu sensibilidad social.

Si contesta la c: Debes tener cuidado con los tópicos de los ítems que resuelves. Si bien la opción es una afirmación posible y relacionada con el tópico de discusión no está relacionado con la información disponible en el texto. Luego están evocando tu sensibilidad social.

5. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE ENTRADA

PRUEBA DE ENTRADA
TEXTO CAMBIOCLIMÁTICO

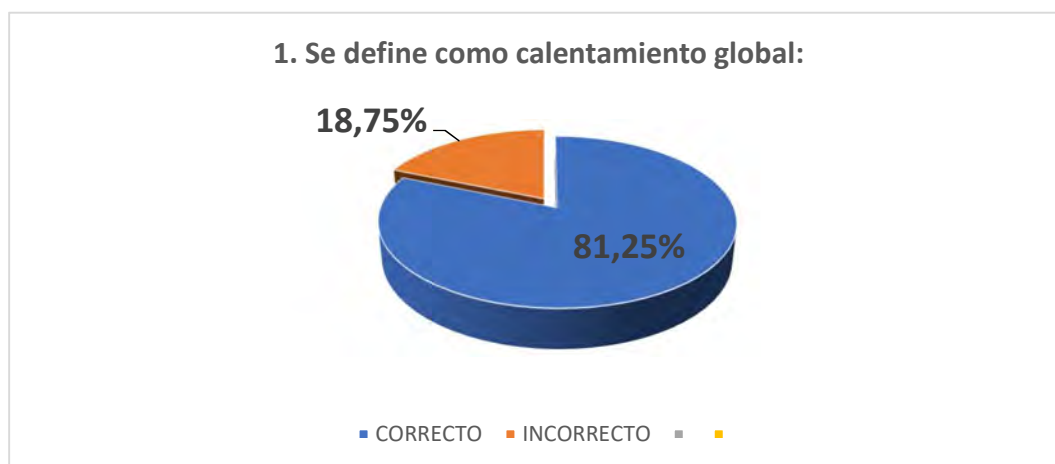
Tabla 6 Resultados de la prueba de entrada

PREGUNTA	NIVEL	CLAVE	CLAVE	CLAVE	CLAVE	TOTAL	GRADO DE DIFICULTAD
1	LITERAL	A 26	B 1	C 5	D 0	32	1
2	INFERENCIAL COMPLEJO	C 9	B 10	A11	D2	32	2.5
3	CRITICO INTERTEXTUAL	D 12	A9	B10	C1	32	3
4	CRITICO INTERTEXTUAL	B 3	C14	D9	A6	32	3

Pregunta 1. Se define como calentamiento global:

- a. el aumento promedio de la temperatura debido a las emisiones humanas.
- b. el direccionamiento específico del clima debido a las emisiones humanas.
- c. la transformación del clima atmosférico atribuido a las emisiones humanas.
- d. El concepto mediático desarrollado en atribuidas a las emisiones humanas.

Gráfica 1. Se define como calentamiento global



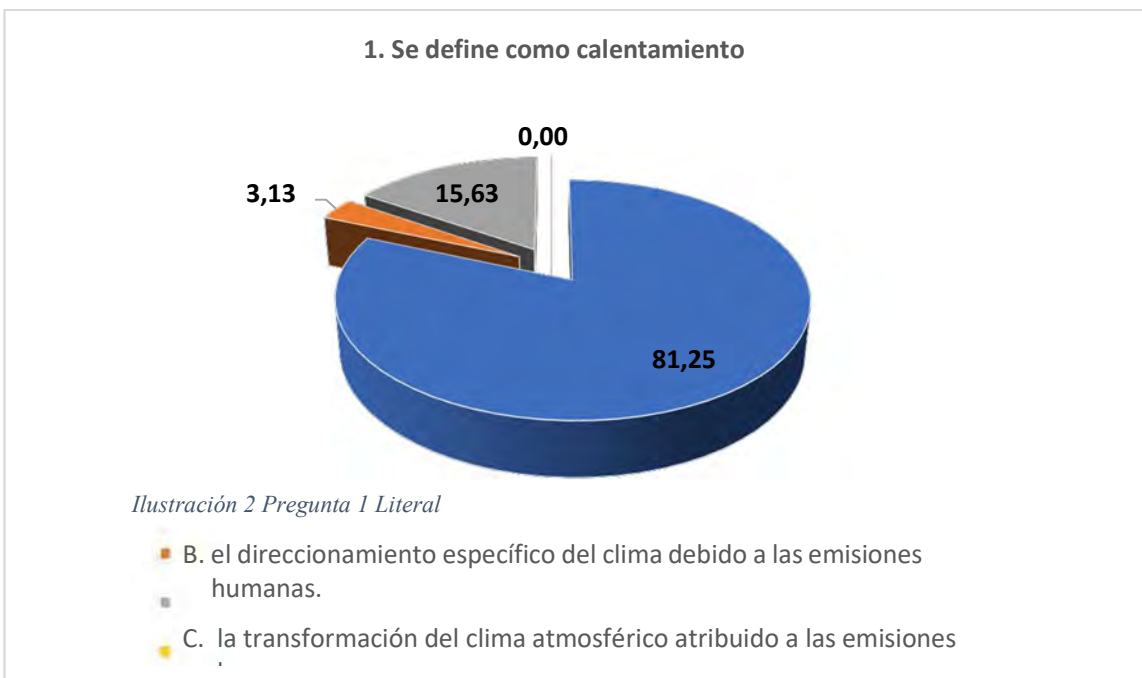


Ilustración 2 Pregunta 1 Literal

Los estudiantes del grupo intervenido lograron responder con un porcentaje de 81,25 la primera pregunta de tipo literal, lo que nos ayudó a significar dos hipótesis:

La primera es que el 19,75 no reconocieron ni siquiera preguntas de tipo literal o la segunda opción es que la mayoría de estudiantes del grupo intervenido reconocen preguntas de tipo literal.

Pregunta 2. Se dice que el término “cambio climático” representa una ruptura con la tradición ya que:

- a. se descubrió que los aerosoles causan enfriamiento y los gases de efecto invernadero calentamiento.
- b. se logró abandonar el concepto de "modificación inadvertida del clima" por torpe y embotada.
- c. se logró determinar un vector que represente el impacto de la actividad humana sobre la atmósfera.
- d. Se publicó por primera vez un artículo sobre esta problemática dándole su carácter polémico.

Gráfica 2. Término cambio climático

Ilustración 3 Pregunta 2 Inferencial complejo

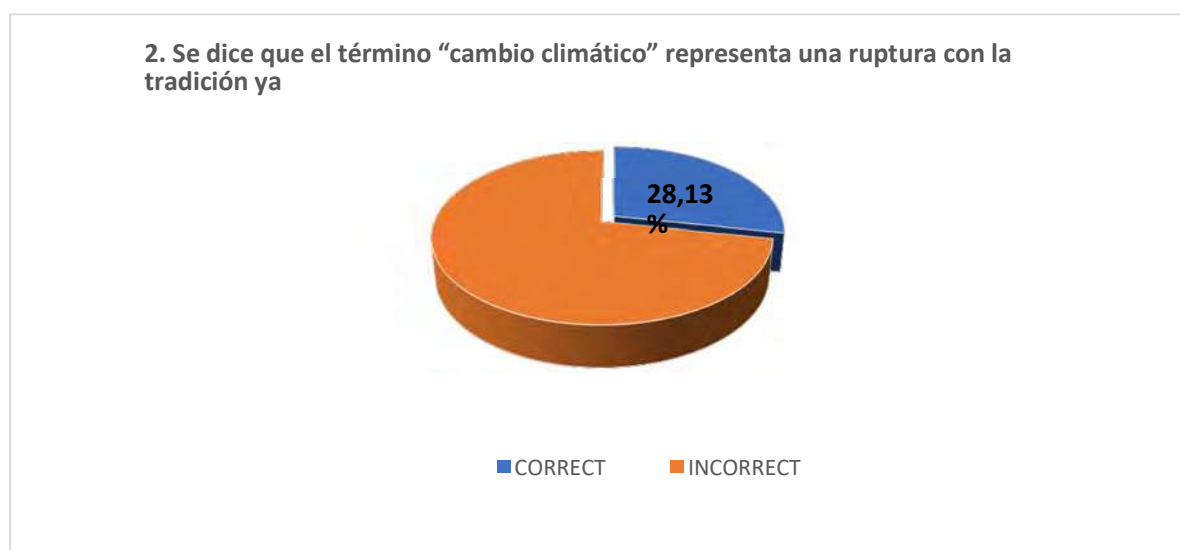
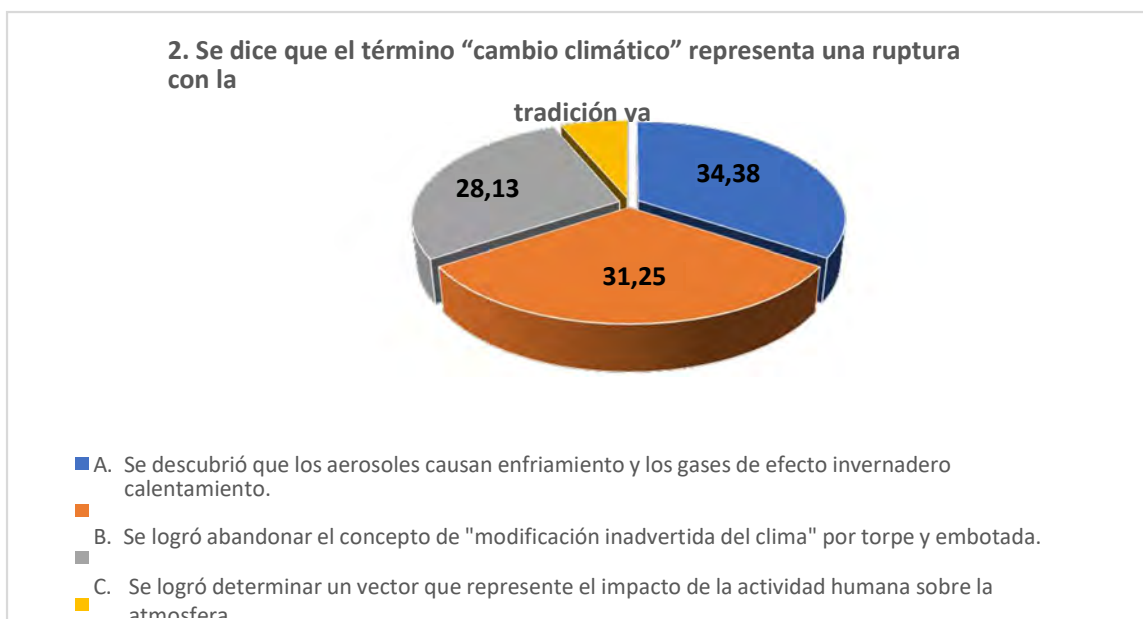


Ilustración 4 Pregunta 2 Inferencial complejo

El resultado de esta segunda pregunta con respecto a sus dos graficas nos permitió confirmar la hipótesis que los estudiantes del grupo intervenido tenían grandes dificultades a la hora de analizar preguntas de tipo inferencial complejo, el porcentaje de 71,88 nos evidenció la importancia del Proyecto que fue desarrollado con el fin de fortalecer este tipo de pensamiento inferencial.

Pregunta 3. En el texto se pueden hallar diferencias de opinión entre el público en general y NASA. Esto se debe a que:

- la red está llena de informaciones y datos sin verificar.
- Las personas comprenden poco sobre el clima global.
- La difusión viral en internet responde a la curiosidad.
- la exactitud de los conceptos es primordial en la ciencia.

Gráfica 3. Diferencias de opinión entre público general y NASA. *Ilustración 6 Pregunta 3 Crítico intertextual*

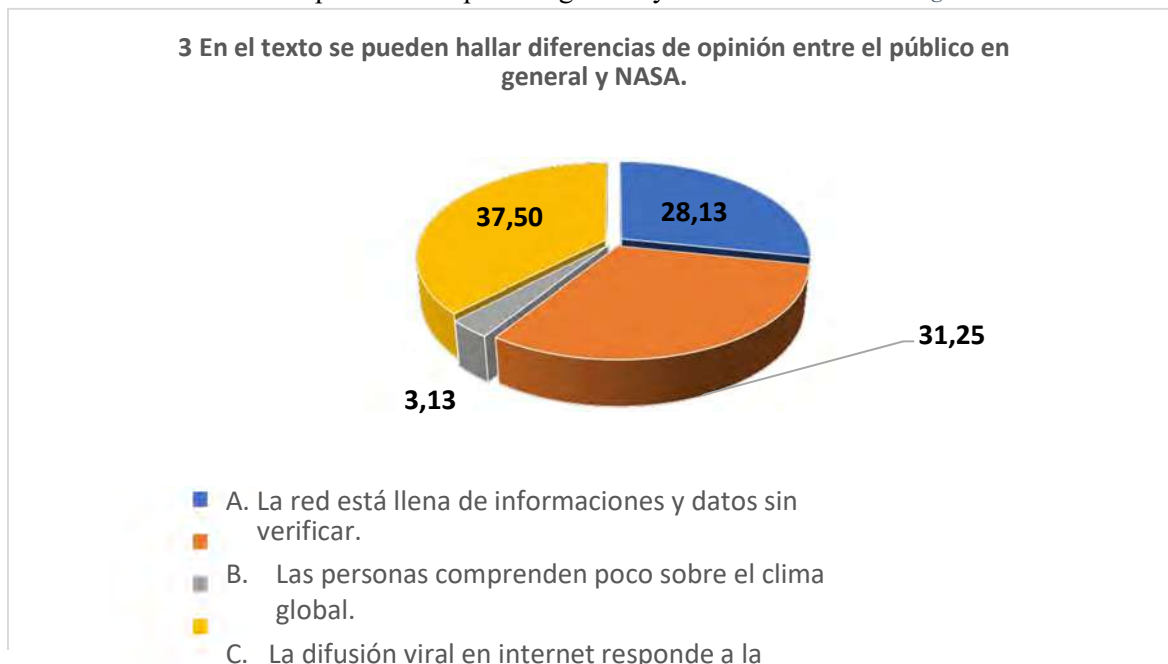
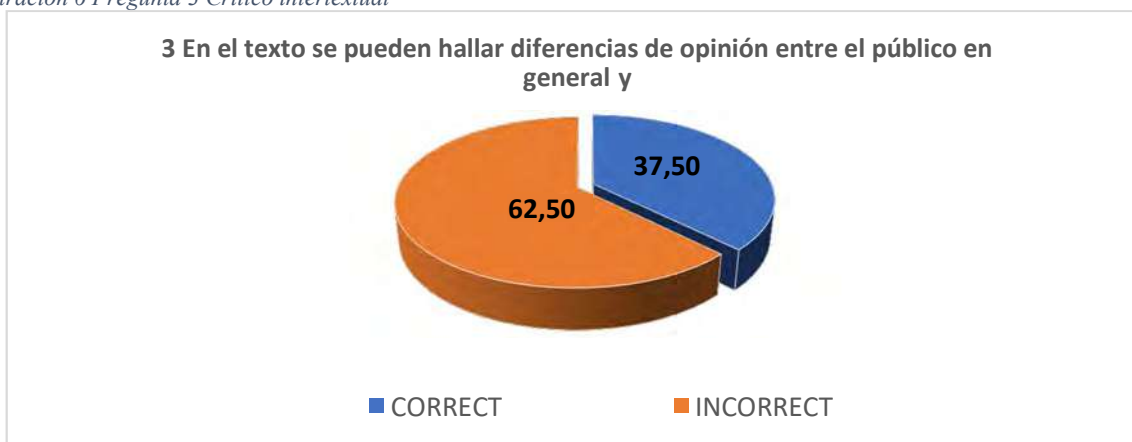


Ilustración 6 Pregunta 3 Crítico intertextual



La pregunta 3 nos determinó la idea de fortalecer actividades de tipo inferencial que redundarían en un pensamiento crítico, todo mundo habla del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, pero lo que poco se sabe es que no se podía alcanzar sino se fortalecen pensamiento anteriores y fundamentales como el de tipo inferencial.

Pregunta 4. Una reflexión crítica sobre los cambios que ha traído la denominación misma del fenómeno muestra que:

- e. la sociedad no se ha detenido en causarle daños al medio-ambiente.
- f. es fundamental que la sociedad piense científicamente sus problemas.
- g. que la insensibilidad social es la causa de daños trascendentales.
- h. la falta de ética es notoria en los comportamientos del ser humano.

Gráfica 4. Reflexión crítica.

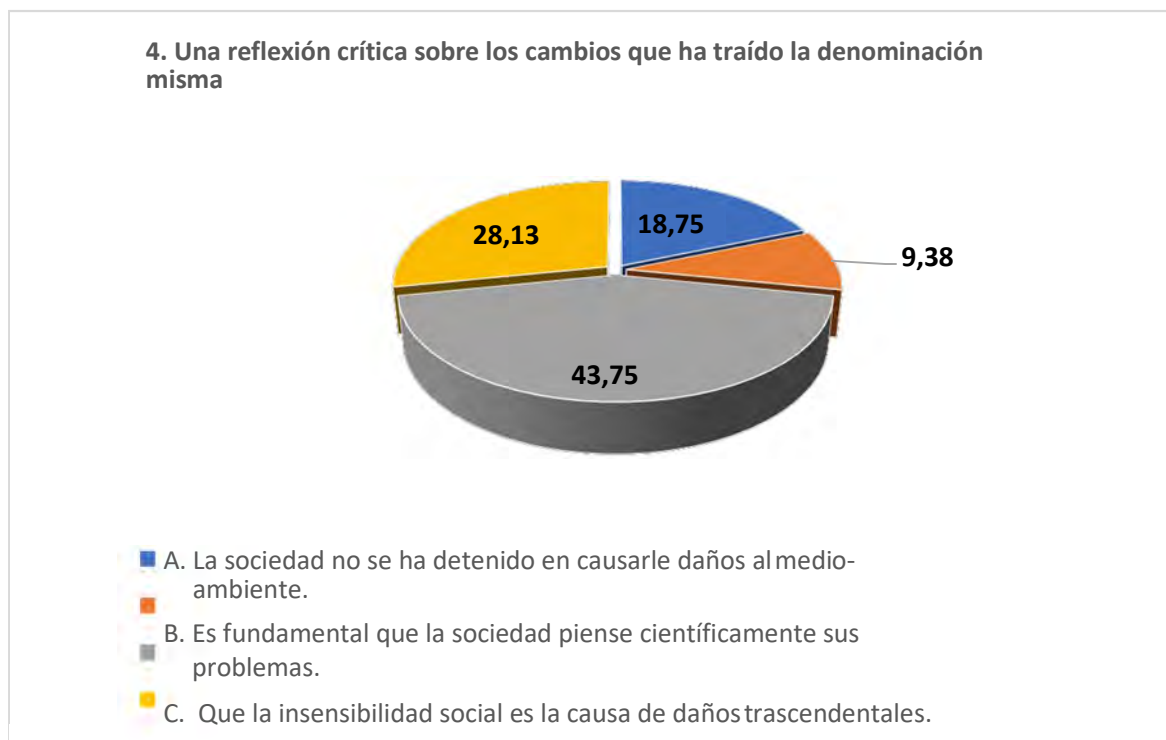




Ilustración 8 Pregunta 4 Crítico intertextual

El resultado de esta 4 pregunta me permitió como investigador confirmar la idea que se necesitaba el diseño e implementación de una situación de aprendizaje que nos permitiera conseguir resultados diferentes y además que se aprendiera desarrollando procesos de aprendizaje.

6. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA DE ENTRADA EN EL GRUPO INTERVENIDO

En la primera clase se procedió a caracterizar el grupo, informándoles que habían sido elegidos para llevar a cabo una investigación cualitativa con enfoque en intervención en el aula. Y se remitieron los consentimientos informados (ver anexo) dirigidos a los padres de familia para legalizar la toma de fotografías, videos y entrevistas a que hubo lugar durante la investigación e implementación de la situación didáctica en calidad de caso de aprendizaje situado en el aula.

Así mismo se les informó que el objetivo era realizar una serie de actividades, las cuales, a medida que las fuéramos realizando aprenderíamos conceptos estrategias de pensamiento inferencial para el mejoramiento de la comprensión textual especialmente en diferentes tipos de texto. Además, se les anunció a los estudiantes que se trabajaría a través de guías, rejillas, talleres con ejercicios y consignas que nos ayudarán a entender en qué consistía este ejercicio de aprendizaje.

Luego, se les invitó a leer detenidamente la consigna determinada para la prueba de entrada y así poder resolverla en un tiempo no mayor a 40 minutos.

Teniendo en cuenta los resultados de la prueba de entrada, es importante mencionar que se estableció como situación-problema la comprensión de un texto académico de tipo argumentativo sobre un tema de actualidad como lo es el cambio climático. A partir de la situación se elaboraron 4 preguntas de forma ascendente en el nivel de complejidad (1. Literal. 2 inferencial. 3 intertextual. 4 crítica) como se observan en las gráficas los estudiantes del proyecto piloto contestaron en una mayor proporción las pregunta del nivel literal (26 estudiantes de 32), pero cuando tuvieron que responder las preguntas de mayor complejidad aparecieron mayores dificultades por múltiples razones (léxico, referencia , comprensión global y local) en la pregunta inferencial (solo 9 estudiantes responden de 32) y en las preguntas siguientes (12 estudiantes de 32) y en la última pregunta del nivel crítico (solo 3 estudiantes de 32). En estos casos la estadística está al servicio del análisis y lo cualitativo. Lo que realmente nos interesa observar y precisar es que los estudiantes tienen grandes inconvenientes con las

preguntas que tienen que hacer uso de las diferentes inferencias. Hoy, en muchos centros académicos de diferentes niveles se habla de la importancia del pensamiento crítico, pero olvidamos que para alcanzar ese nivel es necesario fortalecer otras formas de pensamiento que son previas o por lo menos simultáneas a lo crítico. Es por esta razón que teniendo en cuenta los resultados de esta prueba de entrada es necesario para esta investigación proponer una situación de aprendizaje que permita la posibilidad de movilizar el pensamiento inferencial como una estrategia para el mejoramiento de la comprensión textual de estudiantes en un grado once de la educación pública.

El resultado de la prueba también nos permite hacer seguimiento a los aprendizajes de 32 estudiantes que tienen diferentes formaciones culturales y factores asociados externos.

Es importante tener en cuenta los estudiantes que presentaron mayores y menores resultados para así poder establecer la situación de aprendizaje revisando los procesos individuales y grupales al igual que la identificación de dificultades expresadas por los estudiantes frente a la prueba y las fortalezas que evidenciaron en su desempeño.

En el desarrollo de la prueba los estudiantes hicieron permanentes preguntas en torno a palabras desconocidas y a la identificación de pasajes del texto para la identificación de la idea general e intención del autor. Es muy llamativa la dependencia que tienen algunos estudiantes sobre la validación de su propio conocimiento, esto se ve reflejado en la poca autonomía de su proceso de aprendizaje.

El otro factor asociado importante es que no se hace buen uso del tiempo en las pruebas y para algunos los cierres de las pruebas pueden volverse muy estresantes.

Por último, y en orden de ideas lo más importante es que hay una gran carencia para identificar ideas implícitas que yacen en la estructura profunda de los textos.

**RELACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA PRUEBA DE ENTRADA
POR CADA ESTUDIANTE**

PROYECTO PILOTO

Tabla 7 Proyecto piloto

ESTUDIANT E	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	P1 LIT ER AL	P2 INFERENCIAL	P3 INTERTEXT UAL	P4 CRITI CA
E1	3 errores 1 acierto	A	E	E	E
E2	2 errores 2 aciertos	A	A	E	E
E3	3 errores 1 acierto	A	E	E	E
E4	3 errores 1 acierto	A	E	E	E
E5	3 errores 1 acierto	E	E	A	E
E6	3 errores 1 acierto	A	E	E	E
E7	2 errores 2 aciertos	A	E	A	E
E8	4 errores	E	E	E	E
E9	4 errores	E	E	E	E
E10	2 errores 2 aciertos	A	E	A	E
E11	2 aciertos 2 errores	A	A	E	E
E12	2 errores 2 aciertos	A	E	E	A
E13	3 errores 1 acierto	A	E	E	E
E14	3 errores 1 acierto	A	E	E	E
E15	3 errores 1 acierto	A	E	E	E
E16	4 errores	E	E	E	E
E17	2 errores 2 aciertos	A	A	E	E
E18	3 errores 1 acierto	A	E	E	E
E19	2 errores 2 aciertos	A	E	A	E

E20	1 error 3 aciertos	A	A	A	E
E21	2 errores 2 aciertos	A	A	E	E
E22	2 errores 2 aciertos	A	E	A	E
E23	2 errores 2 aciertos	E	A	A	E
E24	1 error 3 aciertos	A	A	A	E
E25	3 errores 1 acierto	A	E	E	E
E26	2 errores 2 aciertos	A	E	A	E
E27	4 errores	E	E	E	E
E28	2 errores 2 aciertos	A	E	A	E
E29	1 error 3 aciertos	A	A	A	E
E30	2 errores 2 aciertos	A	E	A	E
E31	2 errores 2 aciertos	A	E	E	A
E32	2 errores 2 aciertos	A	E	E	A
TOTAL, ACIERTOS		26	09	12	3
TOTAL, DESACIER TOS		6	23	20	29

En los resultados que observamos abajo en la gráfica y que por motivos de confidencialidad hemos omitido los nombres sólo aparece el código asignado por el proyecto para identificar el proceso vivido por cada estudiante. La tendencia resultante de la prueba es de múltiples dificultades frente a preguntas de complejidad mayor a la literalidad, es por ello que nos encontramos que el resultado de la primera prueba de 26 aciertos se reduce a 9 en la segunda, 12 en la tercera y 3 en la cuarta pregunta. La pregunta es ¿Por qué los estudiantes no pueden lograr mejores resultados en preguntas de un nivel de mayor exigencia?

¿Qué sucede a nivel cognitivo, lingüístico y en el contexto socio cultural que no permite el aprendizaje en estos procesos de comprensión? ¿Qué aspectos no tienen en cuenta los estudiantes a la hora de hacer los análisis para abordar los diferentes tipos de texto que aparecen en pruebas estandarizadas? Este tipo de preguntas son las que la investigación quiere tratar de

abordar a través de la implementación de una situación de aprendizaje que aborde el tema del pensamiento inferencial a partir de las dificultades identificadas en esta prueba de entrada.

HOJA DE RESPUESTAS 16

Nombre Completar: _____
 Fecha: _____
 Grado: _____
 TEXTO : CAMBIO CLIMATICO
 Instrucciones: Marque la alternativa correcta para cada una de las 4 preguntas. Solo hay una respuesta correcta para cada pregunta.

Pregunta	Alternativa	
1		
2		
3		
4		

X X X X

ES

04

Nombre Completar: _____
 Fecha: _____
 Grado: II
 TEXTO : CAMBIO CLIMATICO
 Instrucciones: Marque la alternativa correcta para cada una de las 4 preguntas. Solo hay una respuesta correcta para cada pregunta.

Pregunta	Alternativa	
1		
2		
3		
4		

X C
X d
X b

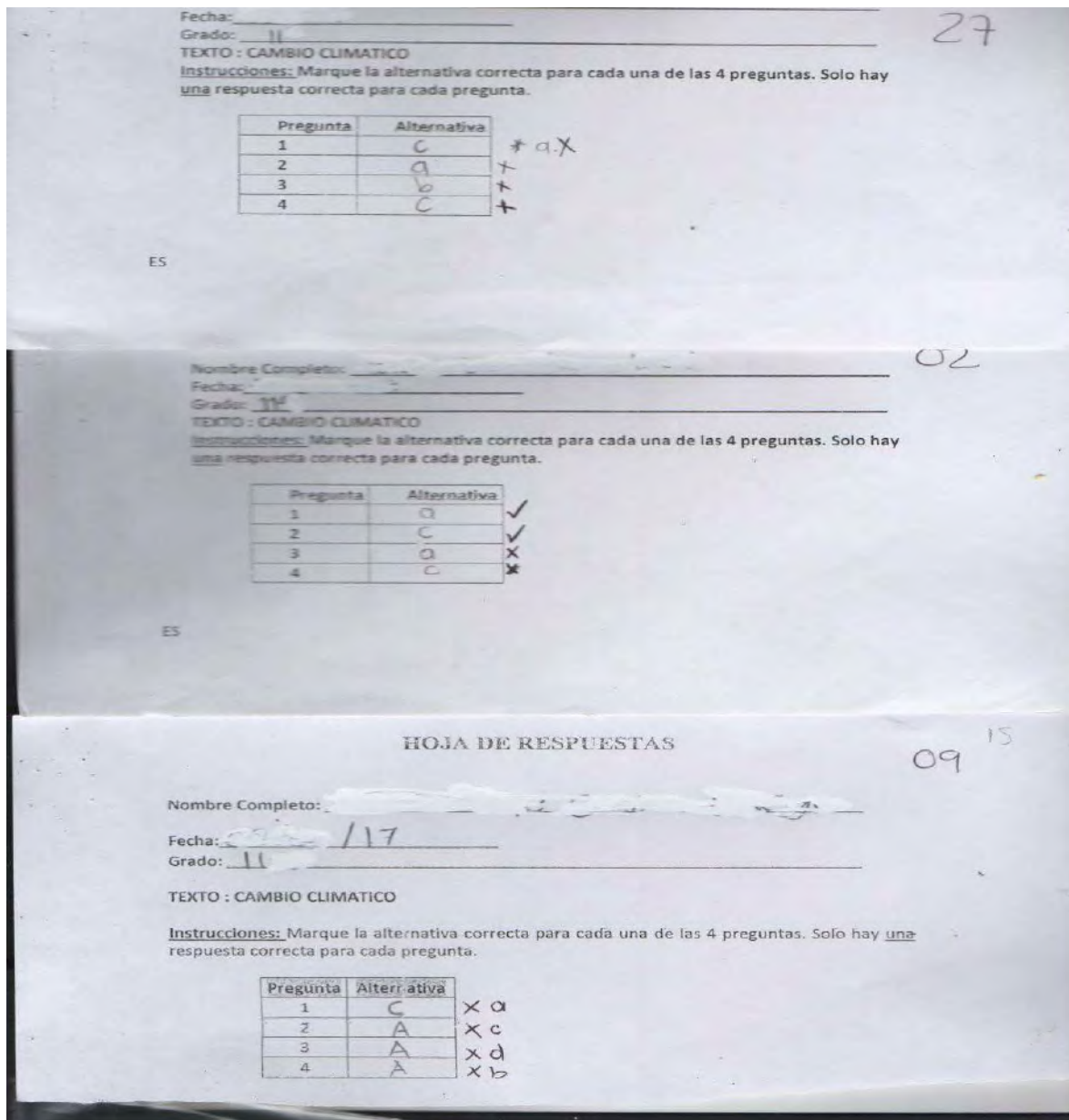
08 15

Nombre Completar: _____
 Fecha: _____
 Grado: II
 TEXTO : CAMBIO CLIMATICO
 Instrucciones: Marque la alternativa correcta para cada una de las 4 preguntas. Solo hay una respuesta correcta para cada pregunta.

Pregunta	Alternativa	
1		
2		
3		
4		

C X
D X
A X
C X

Fotografía 9



Fotografía 10

Inclusive nos encontramos con 6 estudiantes en la prueba de entrada que no logran una respuesta positiva en la 1 pregunta de nivel literal (es decir que la información se encuentra en la superficie del texto y el lector lo único que debe hacer es ubicarla en el escrito de forma explícita). La situación de aprendizaje también pretende fortalecer este tipo de aprendizajes para movilizar el pensamiento de los estudiantes que no tienen grandes resultados en pruebas estandarizadas. Cuando al final de la prueba de entrada hablamos con los estudiantes que no respondieron una sola pregunta positiva (códigos 8,9, 16 y 27) observamos que en los 4 casos se identificaron con un

tipo de lectura mecanizada, poco atenta y lo más particular tuvieron dificultades para identificar lo implícito en el texto, sumado a que los temas de orden científico son poco leídos en la escuela.

Esta etapa inicial del proyecto nos permite la configuración de una apuesta didáctica que le apuesta al fortalecimiento del pensamiento inferencial como una estrategia viable en el campo pedagógico para así establecer posibles rutas de mejoramiento para nuestros estudiantes.

Ahora muchos lectores de esta investigación podrían decir que el objetivo debió ser llegar al último nivel (crítico intertextual) y tal vez tengan alguna razón, pero lo que se quiso en esta situación didáctica es la revisión de la escala de inferencias y permitirles a los estudiantes del nivel 0 y 1 que se puedan movilizar a niveles superiores y esto tal vez nos permitiría llegar al último nivel lector en algún momento del proceso cognoscitivo. Esta situación fue una apuesta al fortalecimiento de un tipo de pensamiento que una vez fue desarrollado podría haberlos o no a las puertas al pensamiento crítico. No les podíamos pedir a nuestros estudiantes que comprendieran todo perfectamente y que fueran críticos, ni siquiera entendían artilugios como la ironía, el doble sentido y especialmente la estratagema de lo implícito que se construía a través de una serie de estructuras que proveían los autores de forma simbólica. Por eso la literatura también nos puede aportar elementos muy valiosos para la adquisición y/o fortalecimiento del pensamiento inferencial.

NÚMERO DE ESTUDIANTE	CANTIDAD DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES	CANTIDAD DE ACIERTOS	PORCENTAJE DE ACIERTOS
E8				
E9				
E16		100%		0%
E27		100%		0%
E1		100%		0%
E3		100%		0%
E4		75%		25%
E5		75%		25%
E6		75%		25%
E13		75%		25%
E14		75%		25%
E15		75%		25%
E18		75%		25%
E25		75%		25%
E2		75%		25%
E7		75%		25%
E10		50%		50%
E11		50%		50%
E12		50%		50%
E17		50%		50%
E19		50%		50%
E21		50%		50%
E22		50%		50%
E23		50%		50%
E26		50%		50%
E28		50%		50%
E30		50%		50%
E31		50%		50%
E32		50%		50%
E20		50%		50%
E24		50%		50%
E29		25%		75%
		25%		75%
		25%		75%

Tabla 8 Porcentajes de errores y aciertos

El color rojo representa los niveles de resultado más bajos, el purpura correspondió al Segundo nivel de la escala con altas deficiencias y el Amarillo y azul pertenece a los mejores resultados. Con estas variables de entrada se hizo importante la intervención didáctica a través de las diferentes situaciones de aprendizaje.

Gráfica 4. Consolidado de errores

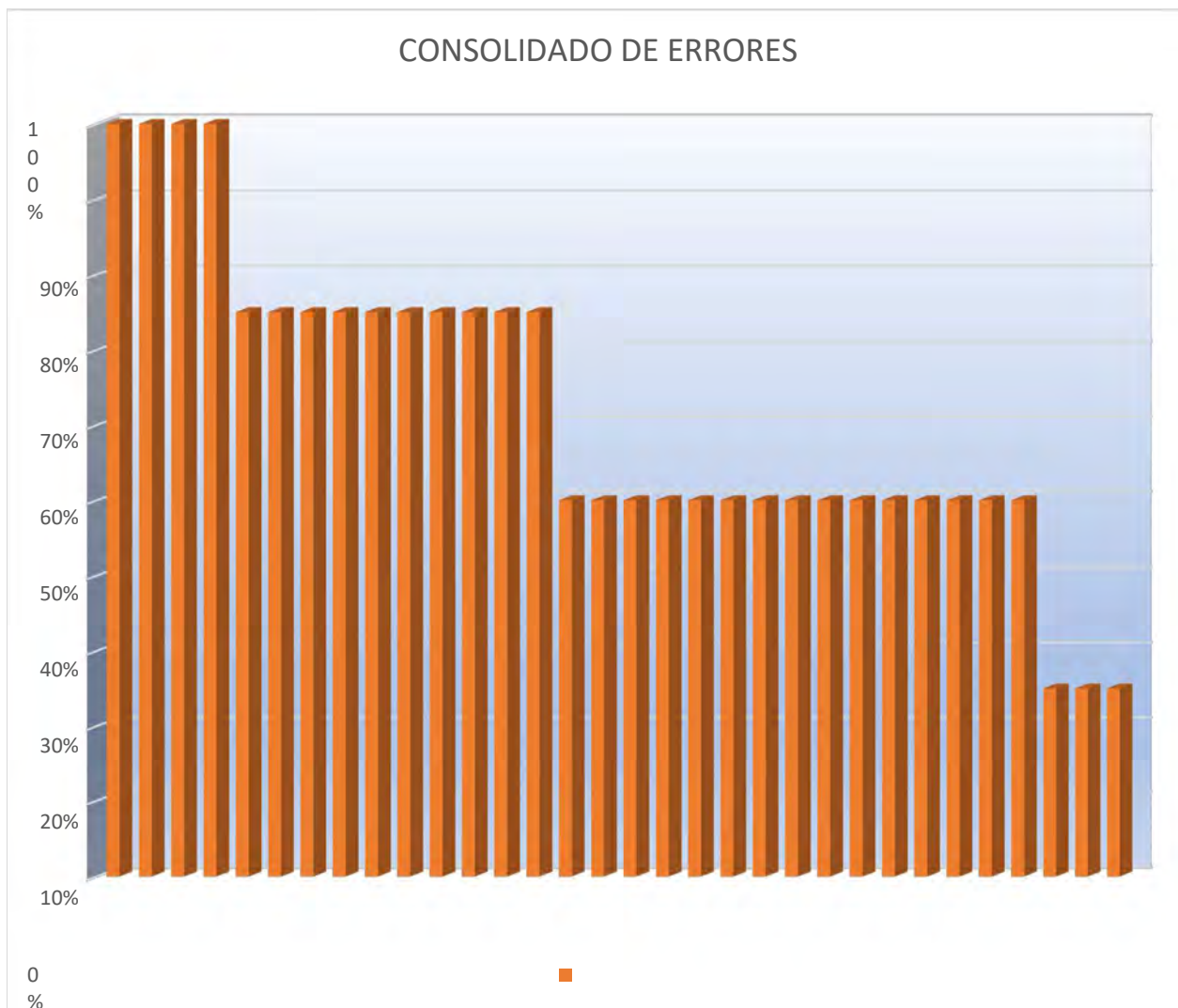


Ilustración 9 Consolidado de Errores

En la anterior grafica observamos como los aprendizajes de los estudiantes E8,9,16 y 27 obtuvieron los más bajos resultados y por tanto se les realizó un seguimiento muy detallado a los avances y retrocesos que dichos estudiantes manifestaron dentro de la aplicación de la situación didáctica de aprendizaje sobre pensamiento inferencial.

Grafica 5. Consolidado de aciertos

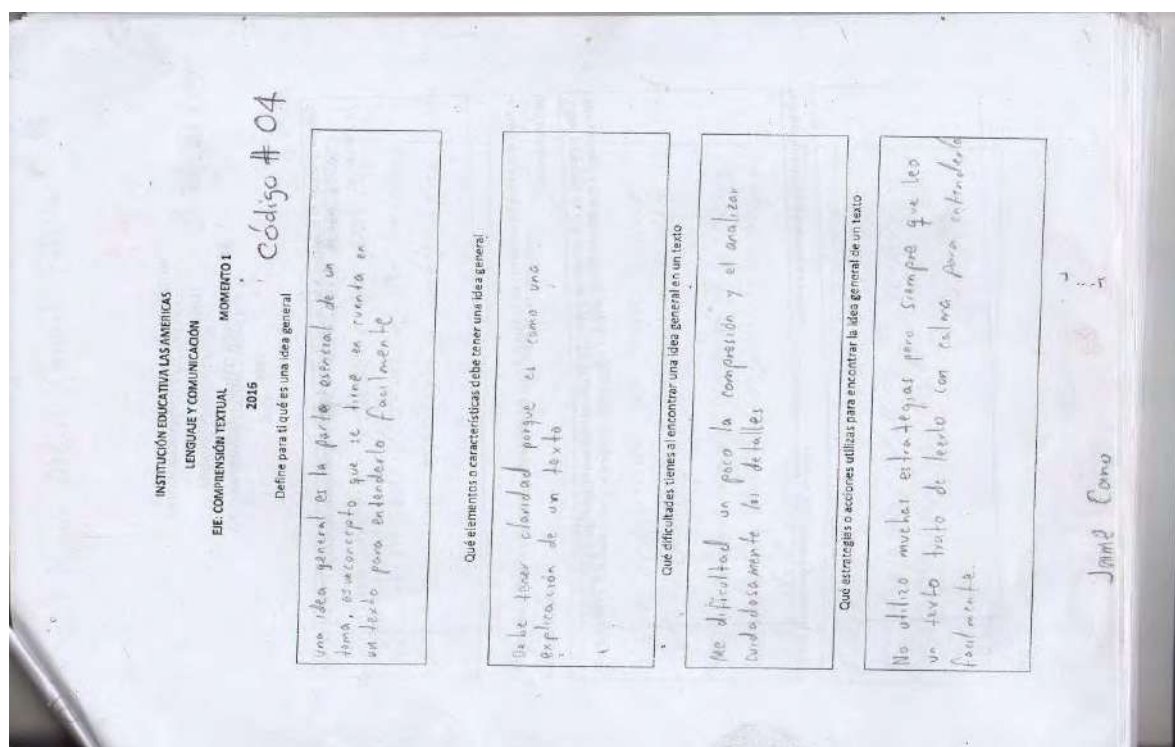


Esta grafica desde la cantidad de aciertos nos permitió hacer seguimiento a los estudiantes que presentaron mejores aprendizajes en la prueba de entrada (E 32, 20,24 y 29) lo cual nos permitió revisar la brecha de aprendizajes y las movilizaciones de pensamiento si ersn homogéneas o heterogéneas.

Situación didáctica de Acción.

Tercera clase

La Situación se desarrolló en dos momentos. Primero se entregó una guía sobre pensamiento inferencial, idea general y argumento de manera individual se dio a conocer las consignas de trabajo que consistió en definir algunos conceptos y realizar algunos ejercicios que nos permitirían tener claridad de las concepciones, creencias, actitudes, percepciones de la forma cómo aprenden y comprenden en un texto específico de referencia. Luego, se trabajó en grupos no mayores de 5 personas, se observa un video sobre pensamiento inferencial, se generan conclusiones en grupos de trabajo organizados previamente desde la planeación de la situación didáctica.



concebir el conocimiento en la segunda imagen con respecto a la percepción del estudiante E4. Se observó un mejoramiento de los aprendizajes y de algunas habilidades que no se mostraban en la primera parte de la situación de acción, a pesar que no podemos demostrar la movilización homogénea en cada uno de los integrantes, si podemos expresar que es un buen punto de partida en el trabajo de aprendizaje autónomo en grupos, donde los saberes previos e inducidos provocan una alteración en las movilizaciones del pensamiento. Entre las habilidades que podemos seguir en torno a pequeños avances significativos, se destacan habilidades como: El comparar y contrastar, el categorizar, el describir y explicar y los intentos de análisis.

Cuarta, quinta y sexta clase

Galería de la memoria

Se le entrega a cada estudiante la siguiente consigna: ***“a través de los indicios que presentan los objetos de una persona seleccionada trata de hacer un perfil (anticipación e hipótesis) sobre cómo crees que es en realidad la persona dueña de los objetos(conclusión)”*** Al final de la actividad nos daremos cuenta quiénes estuvieron más cerca de los personajes desconocidos. Los objetos son una materialización que representa las diferentes prácticas socioculturales que realizamos los humanos como sujetos históricos y culturales.

Material entregado: **Guía y rejilla para la observación de los objetos y fotografías que traen los participantes**

#12

GALERÍA DE LA MEMORIA

1. Teniendo en cuenta los objetos seleccionados por tus compañeros, selecciona los objetos de dos compañeros que te llamen la atención por algún aspecto particular

1. Juan Diego Segura "Pasión de recuerdos" - Zapato - Camiseta de mamá	2. Jose Luis Fernandez "Deportancia" - Discos - Fichas de ajedrez, tablero - Medallas Deportivas
---	--

Realiza las hipótesis necesarias sobre lo que te dicen los objetos y las fotografías sobre cómo es el personaje

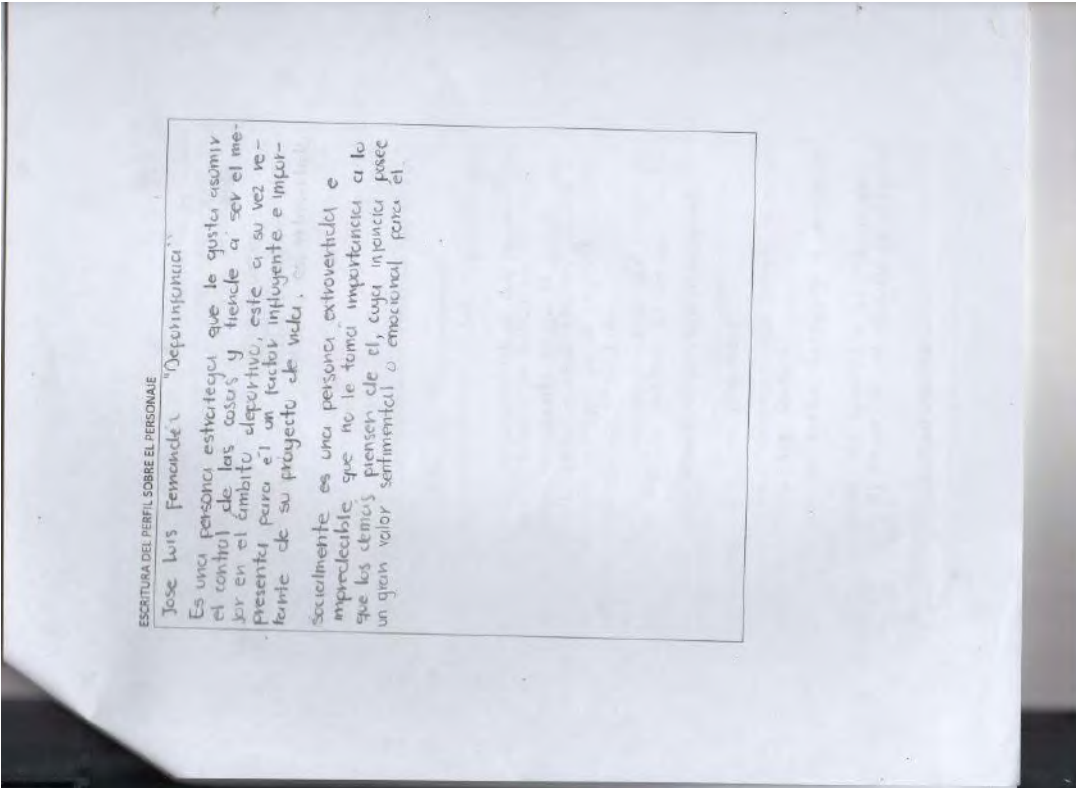
2. Jose Luis Fernandez "Deportancia"

- Los objetos me conllevan a las siguientes hipótesis:
- Por el ajedrez se destaca decir que es una persona que le gusta asumir el control de las cosas, podría sentirse representado con el caballo ya que este es una pieza impredecible en cuanto a movimiento.
- Por los medallas se ve el mejor en el deporte o actor ideal que destacan por la medalla.
- Por el disco se podría decir que es alguien que no le importa mostrar sus aficiones a los demás.

LEGA A LAS CONCLUSIONES NECESARIAS DESPUES DE HACER LAS HIPOTESIS PARA PERILAR EL PERSONAJE

Conclusiones Jose Luis Fernandez:

- Es una persona estratega que tiene el queer tener las cosas bajo control.
- El deporte es un factor influyente e importante de su vida.
- Tiene tendencia de ganar al tener desfavorable como el mejor en el deporte o actividades que destacan.
- Es extrovertido e impredecible.



Con respecto a la movilización de pensamiento de esta actividad observamos como los estudiantes de manera individual a través de una serie de indicios llegan a previas formulaciones de hipótesis.

Galería de la memoria

Eje 2 y 3

Esta es una actividad que requiere de la activación de los cinco sentidos para el desarrollo del pensamiento inferencial. Es importante que hagan el ejercicio paso a paso para vivir cada momento de la experiencia y así se pueda materializar en fuente importante para la escritura.

1. PASO

Debemos hacer un recorrido por todo el espacio de la galería de la memoria; observar, detallar y luego seleccionar 3 muestras de sus compañeros donde deben escribir el nombre del expositor, los cinco objetos y describir algunas sensaciones que les produce un objeto o el conjunto de ellos. (15 a 20 minutos)

2. PASO

Una vez tengas la información de las fuentes de cada stand, deberás ir a tu puesto y nuevamente seleccionarás la muestra que tenga la mayor cantidad de información para así poder construir un texto

no mayor a 2 párrafos en el cual como estudiante activo deberás acercarte a la identidad de nuestro personaje secreto. (En el texto que construyas tendrás que valerte de la observación, la evidencia que te da cada objeto, el rastro emocional y testimonial que nos deja cada fotografía y ante todo tus inferencias e hipótesis)

3 PASO

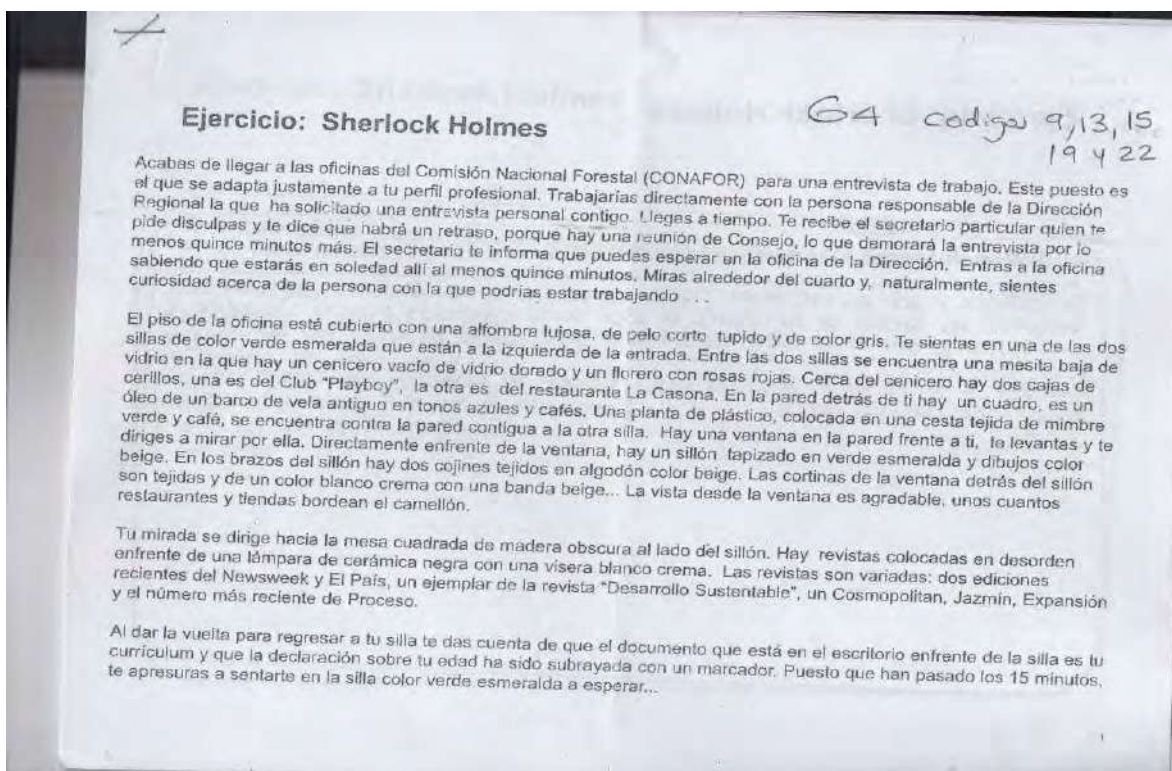
Socialización de los escritos construidos desde la experiencia 4

PASO

Hablaremos de la experiencia que desencadenan los objetos y las fotografías como rastros o indicios de hilo de la memoria y como lo anterior permite llegar a conclusiones de cómo es el personaje a través de los indicios mostrados.



averiguar algunos interrogantes precisos sobre el caso presentado. Se les entrega a los estudiantes la guía de Sherlock Holmes. Luego, en la siguiente sesión, se utilizó una simulación de una escena de un crimen con un respectivo cuestionario y los estudiantes en grupos de 4 personas hacen una labor investigativa para hallar quién es el asesino. Se hacen reportes de investigación y se argumentan los hallazgos a través de los lineamientos del pensamiento inferencial (hipótesis que nos permiten llegar a conclusiones)



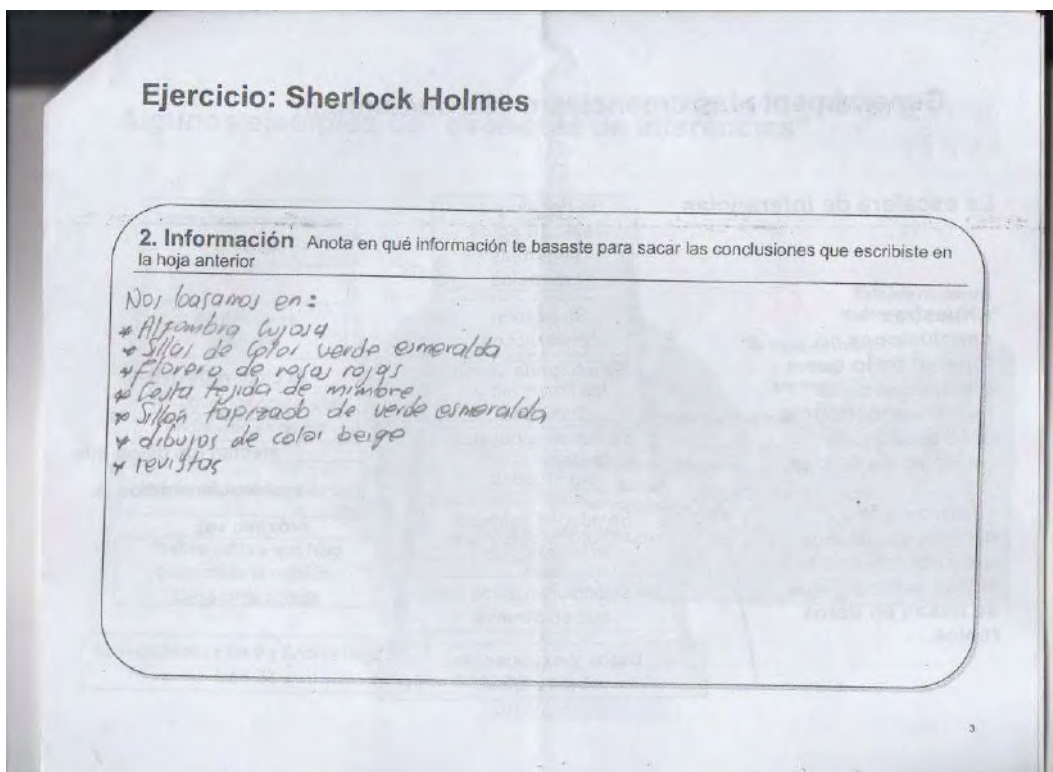
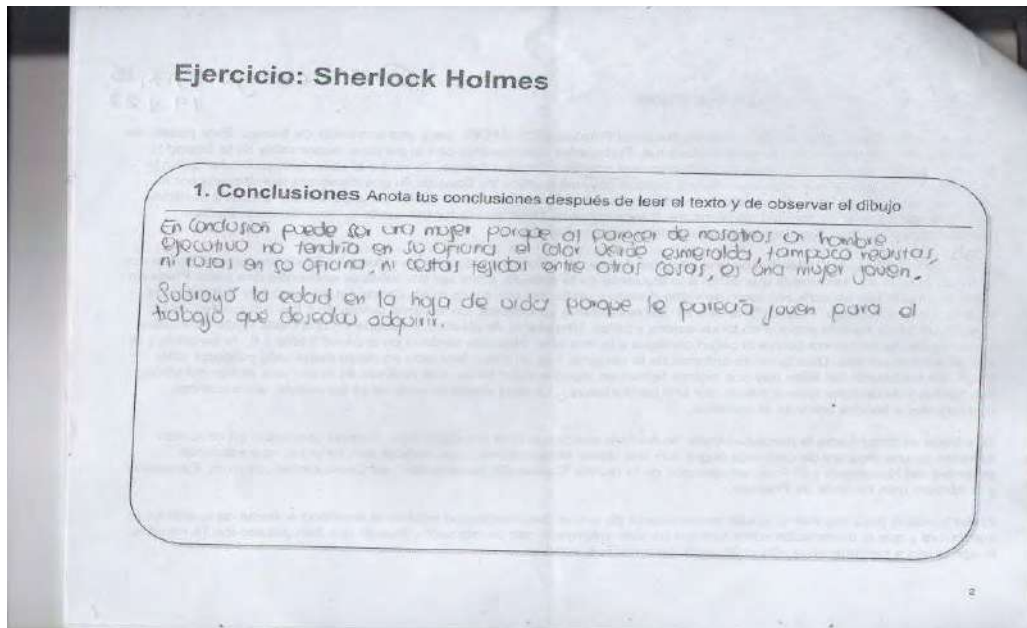




FOTO ESCENA DEL CRIMEN (CASO DE INVESTIGACIÓN JUDICIAL)

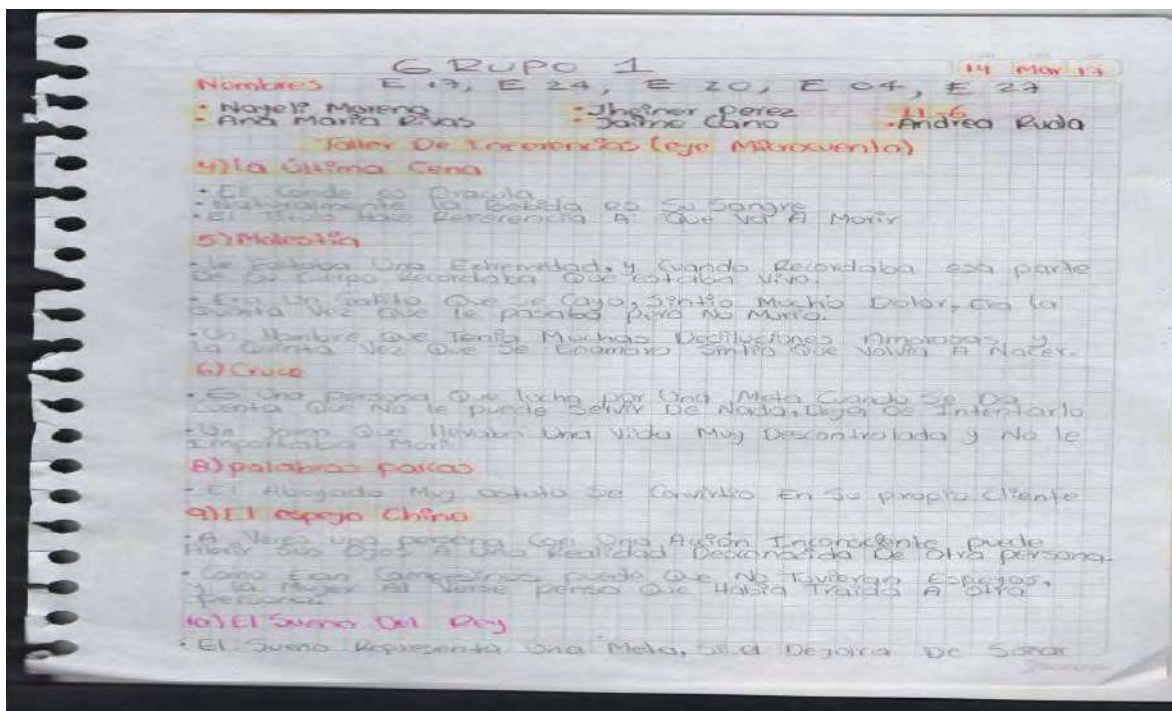


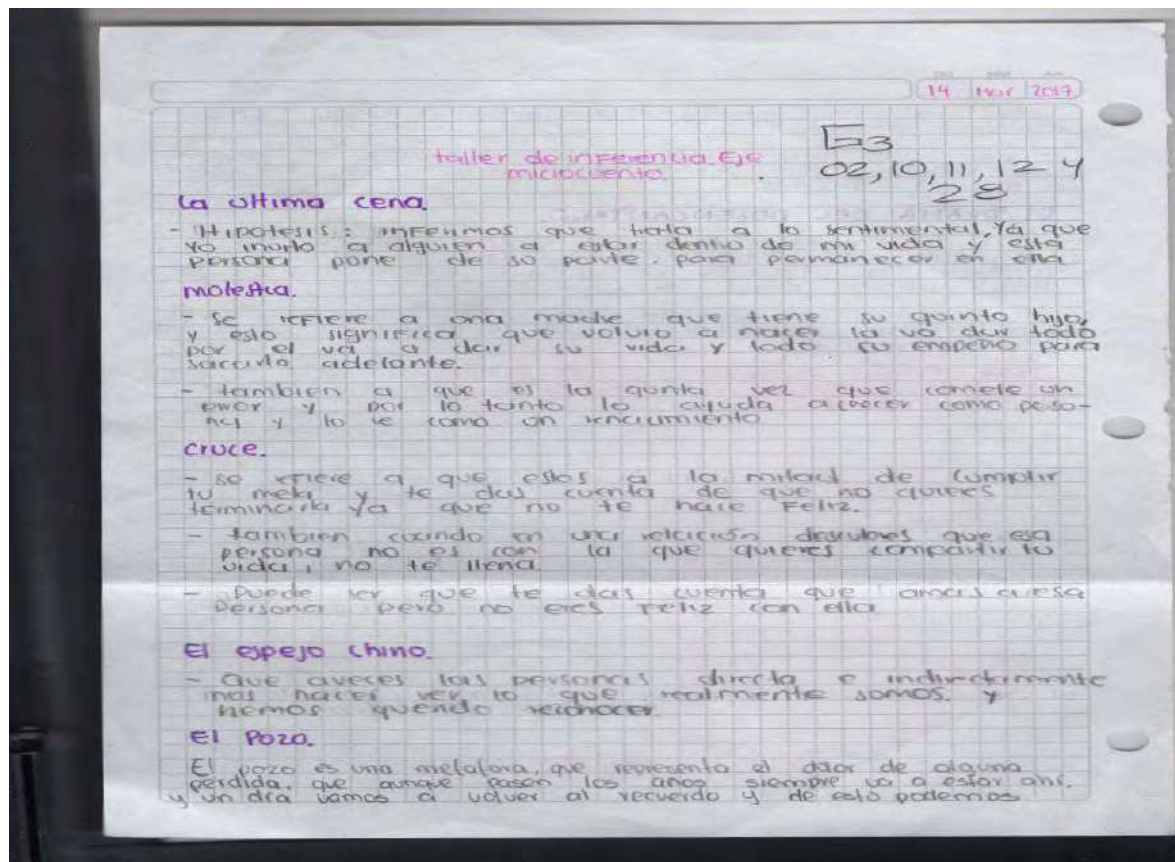
FOTO INVESTIGACIÓN JUDICIAL

Clase 8

Después que los grupos pasaron por los retos de investigación judicial, se enfrentaron a una nueva fase en el proceso de pensamiento inferencial a través de micro-cuentos, teniendo en cuenta que este tipo de escritos acceden a lo implícito y desde allí se realizan inferencias de estos textos cortos, lo cual permitió formular hipótesis y realizar conclusiones derivadas del análisis textual (inferencias léxicas-semánticas -referenciales). Es importante mencionar que en la potenciación del pensamiento inferencial fue clave el eje de la literatura, dado que en esta disciplina los textos se construyen desde la configuración de lo simbólico, razón por la cual es estratégica en la construcción del pensamiento dado que opera lo metafórico, es decir a través de la multiplicidad de sentidos, la estructura profunda y las figuras literarias. Lo anterior ayuda a que en los procesos de pensamiento se pase de lo concreto a lo abstracto.

Con el ejercicio de los micro-cuentos se logró profundizar el concepto de lo implícito.



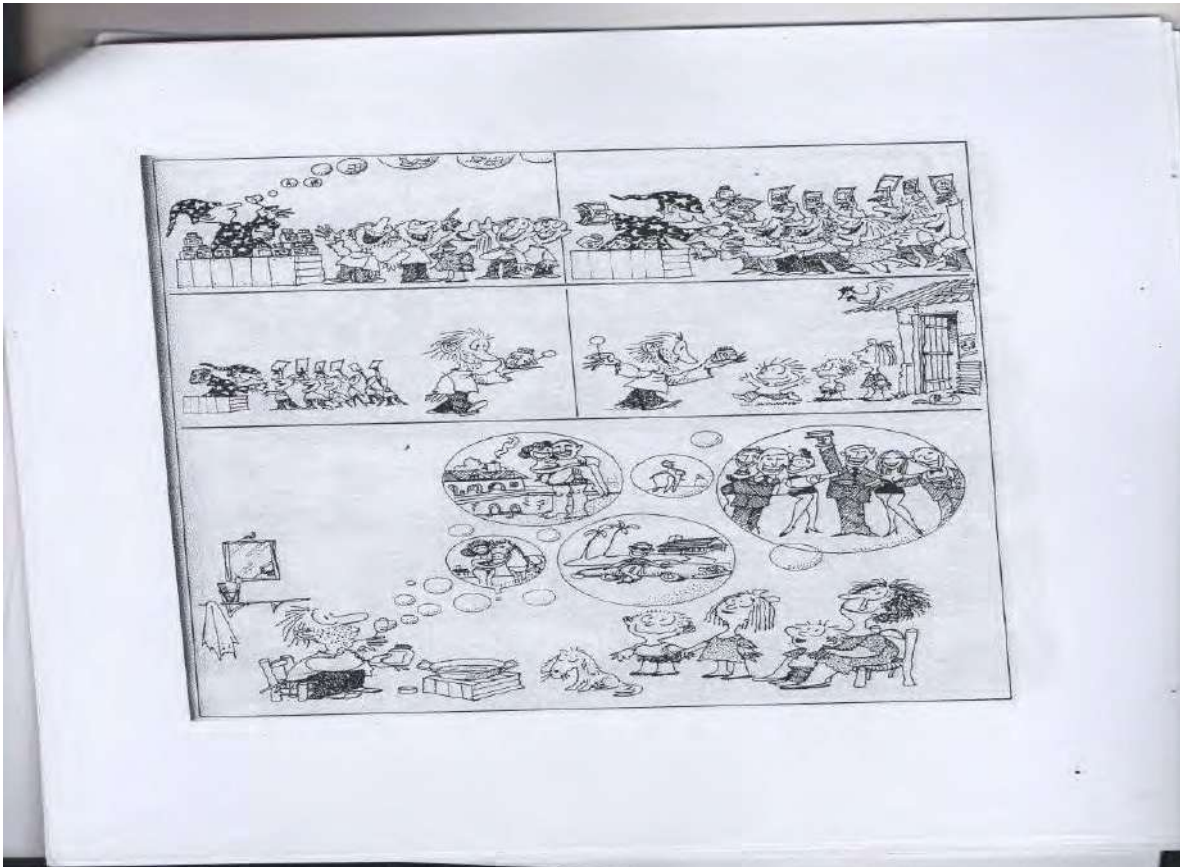


Clase 9

En esta sesión se utilizaron historietas de QUINO para diversificar los tipos de inferencias en textos de orden discontinuo (icónicos o gráficos) teniendo en cuenta que la prueba de Estado tiene una gran cantidad de inferencia de imágenes.

La consigna para esta actividad fue la siguiente: “A partir de las imágenes que observas en la guía y teniendo en cuenta tus consultas y saberes previos sobre el tema. Realiza el análisis de las situaciones comunicativas que presenta cada historieta, desarrollando los siguientes puntos:

- Idea principal
- Intención del autor
- Posible título de la historieta



67 Código
18, 23, 30, 32

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE
INFERENCIAS GRÁFICAS

TÍTULO	INFERENCIAS / IDEA PRINCIPAL
HISTORIETA 1 El anillo mágico y el encantado	<p>INFERENCIAS</p> <p>1. Las imágenes que tiene una estatuilla para que los deseos realizados se cumplan y el alma muera. También se puede inferir que el encantado que se le concede al anillo es el espíritu.</p> <p>2. La estatuilla que se le concede al anillo es el espíritu que se le concede al anillo.</p> <p>3. El espíritu que se le concede al anillo es el espíritu que se le concede al anillo.</p> <p>4. El espíritu que se le concede al anillo es el espíritu que se le concede al anillo.</p> <p>5. El espíritu que se le concede al anillo es el espíritu que se le concede al anillo.</p> <p>6. El espíritu que se le concede al anillo es el espíritu que se le concede al anillo.</p> <p>7. El espíritu que se le concede al anillo es el espíritu que se le concede al anillo.</p> <p>8. El espíritu que se le concede al anillo es el espíritu que se le concede al anillo.</p> <p>9. El espíritu que se le concede al anillo es el espíritu que se le concede al anillo.</p> <p>10. El espíritu que se le concede al anillo es el espíritu que se le concede al anillo.</p>
HISTORIETA 2 La Meced y los sueños de Nueva Jereh.	<p>INFERENCIAS</p> <p>1. La Meced es una mujer que vive en Nueva Jereh.</p> <p>2. La Meced es una mujer que vive en Nueva Jereh.</p> <p>3. La Meced es una mujer que vive en Nueva Jereh.</p> <p>4. La Meced es una mujer que vive en Nueva Jereh.</p> <p>5. La Meced es una mujer que vive en Nueva Jereh.</p> <p>6. La Meced es una mujer que vive en Nueva Jereh.</p> <p>7. La Meced es una mujer que vive en Nueva Jereh.</p> <p>8. La Meced es una mujer que vive en Nueva Jereh.</p> <p>9. La Meced es una mujer que vive en Nueva Jereh.</p> <p>10. La Meced es una mujer que vive en Nueva Jereh.</p>
HISTORIETA 3 El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.	<p>INFERENCIAS</p> <p>1. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>2. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>3. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>4. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>5. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>6. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>7. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>8. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>9. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>10. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p>
HISTORIETA 4 El "Sueño de un hombre que estaba en Babilonia"	<p>INFERENCIAS</p> <p>1. El "Sueño de un hombre que estaba en Babilonia".</p> <p>2. El "Sueño de un hombre que estaba en Babilonia".</p> <p>3. El "Sueño de un hombre que estaba en Babilonia".</p> <p>4. El "Sueño de un hombre que estaba en Babilonia".</p> <p>5. El "Sueño de un hombre que estaba en Babilonia".</p> <p>6. El "Sueño de un hombre que estaba en Babilonia".</p> <p>7. El "Sueño de un hombre que estaba en Babilonia".</p> <p>8. El "Sueño de un hombre que estaba en Babilonia".</p> <p>9. El "Sueño de un hombre que estaba en Babilonia".</p> <p>10. El "Sueño de un hombre que estaba en Babilonia".</p>
HISTORIETA 5 El pueblo de Eze que estaba en Babilonia	<p>INFERENCIAS</p> <p>1. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>2. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>3. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>4. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>5. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>6. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>7. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>8. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>9. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p> <p>10. El pueblo de Eze que estaba en Babilonia.</p>

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE
INFERENCIAS GRÁFICAS

62 cod 01, 06
14, 20, 16

TÍTULO	INFERENCIAS / IDEA PRINCIPAL
HISTORIETA 1 "El Guardespaldas"	Nos muestra a una persona que se encarga de cuidar encarecidamente lo ajeno, solo porque lo premian con una remuneración, pero al llegar a su hogar, no le presta la más mínima atención a su familia.
HISTORIETA 2 El Vendedor de Ilusiones	Se puede observar a un mago el cual ofrece un producto que nos muestra el poder de la imaginación y vende "falsas esperanzas" referente a los sueños de las personas.
HISTORIETA 3 Lo último que se pierde es la fe	Un soldado en medio de una guerra, a pesar de haber perdido casi todo, aun tiene fe y se aferra a un Dios.
HISTORIETA 4 La guerra distraída de libertad.	Una ciudad que van a la guerra, crean una ilusión de libertad tratando de distraer el engaño.
HISTORIETA 5 "Trabajo en Equipo"	Nos muestra a un grupo de personas criticando y exigiendo a un individuo, tratando de egoístas por no trabajar adecuadamente y sacar el grupo adelante, sin ellos aportar ayuda.

Situación de validación (Clase 10, 11 y 12)

La situación didáctica de validación (SV) fue diseñada y planificada teniendo como referencia los avances significativos observados en la situación didáctica de acción (SF) por parte de los estudiantes del grupo piloto en sesiones anteriores.

Los estudiantes, de forma individual a través de una prueba estándar de selección múltiple y algunas preguntas abiertas hicieron una reconstrucción del camino recorrido, revisando aspectos que desde la situación problema y acción se presentaban y relataron de forma individual los aprendizajes obtenidos en el proceso. En un segundo momento, se validaron dichos conocimientos a partir de unos retos grupales de mayor complejidad que nos permitieron observar, describir y luego analizar los procesos de modificabilidad cognitiva en cuanto a las formas de accionar frente a diferentes tipos de pruebas académicas.

En esta sesión se continuó el trabajo propuesto en la rejilla de formulación del encuentro anterior. Luego, se agregó la consigna de redactar y anotar en sus desarrollos la argumentación de los procedimientos utilizados en la resolución de los problemas trabajados, dando explicación de cómo lo hicieron, y finalmente elaborando argumentos sólidos.

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Resultados obtenidos por el grupo de intervención

Al aplicar la situación didáctica (SD) observamos logros a nivel individual y grupal de los estudiantes durante el desarrollo de la situación didáctica en sus tres fases según la teoría de las situaciones didácticas de Guy Brousseau, la situación de acción (SA), la situación de formulación (SF) y la situación de validación (SV) para el aprendizaje y movilización de las capacidades de saber en el orden del pensamiento inferencial para el grupo denominado piloto del grado once de la I.E Las Américas.

Resultados de la Situación de Acción

En la situación de acción se observó a través de la rejilla que los estudiantes del proyecto piloto mostraron ciertas tendencias a los códigos 5 intenta resolver , 13 lee la consigna, 14 se concentra en la actividad y 15 simula resolver no comprende y 6 Le pide ayuda a otro compañero.

Teniendo en cuenta el momento inicial de la situación didáctica y la tradición académica de los estudiantes en cuanto a la dependencia del conocimiento y la necesidad de preguntar frecuentemente cuando hay cierta inestabilidad del aprendizaje es normal que se presenten este tipo de comportamientos. De igual forma es importante subrayar que acciones claves en la movilización del pensamiento poco o nada fueron evidenciadas, Códigos como : 1 comparar/contrastar, 2 categorizar, 4 identificar causa /efecto,8 predecir/estimar, 9 identificar detalles, 11 observación y 12 analizar tuvieron mínimos comportamientos de uso, lo cual puede interpretarse como una carencia, dificultad u obstáculo epistemológico que la gran mayoría de los estudiantes observa al desarrollar habilidades superiores del pensamiento.

Tradicionalmente el aprendizaje mecánico y/o instrumentalizado ha dominado a los procesos

de razonamiento autónomo en la educación tradicional, limitando así la movilización de los diferentes tipos de pensamiento en los estudiantes. Es importante mencionar que estos comportamientos iniciales de los aprendizajes tuvieron una considerable mejoría una vez se pasó al trabajo de grupos y se pudieron establecer conceptos de forma cooperativa y colaborativa. El trabajo de pares en esta apuesta didáctica es fundamental para alcanzar el logro de mejores resultados a través del fortalecimiento de habilidades de orden superior que no se consiguieron en el momento individual. La teoría de Vigotsky es clave para entender ese proceso cognitivo de la Zona de desarrollo próximo. En la cual los aprendizajes reales iniciales son potenciados a través de **la interacción con los pares** de forma social en este caso representado por los pequeños grupos que hacen las veces de pequeñas comunidades de práctica.

En términos individuales observamos que los estudiantes de mínimo desempeño en la prueba de entrada coinciden en gran parte con los bajos resultados de aprendizaje en la situación de acción, los estudiantes identificados con E8, E9 y E16 presentaron dificultades en el primer momento de la situación de acción, sólo E 27 presentó grandes avances con respecto a la prueba de entrada, lo cual puede demostrar que hay otros factores asociados en este caso para que en la primera prueba no haya existido un buen desempeño. (Falta de concentración, mínima importancia a la prueba etc.) . Los códigos en los que coinciden los estudiantes con bajo desempeño tanto en la prueba de entrada como en la situación de acción son los siguientes.

CÓDIGO ESTUDIANTE	Código rejilla	Código rejilla	Código rejilla	Código rejilla
E8	5	13	15	6
E9	5	13	14	
E16	5	15	13	6

Otros estudiantes que obtuvieron un buen resultado en la prueba de entrada tuvieron el siguiente comportamiento :

CÓDIGO ESTUDIANTE	Código rejilla	Código rejilla	Código rejilla	Código rejilla		
E20	3	5	13	16		
E24	1	2	3	8	9	5
E29	6	15	13			
E30	6	14	15			

Es importante observar que los estudiantes que obtuvieron buenos resultados en la prueba de entrada no necesariamente alcanzaron en su totalidad resultados positivos, ya que parece darse la situación que a la hora de ser interrogados por el conocimiento aprendido no tenían completa conciencia de cómo llegaban a esos resultados. Dichas dificultades disminuyeron cuando se pasó al segundo momento de tipo grupal, donde al conversar con los otros participantes se logró en algunos de ellos acciones como debatir, evaluar y decidir que son respuestas más pertinentes para lo que se pidió desde la consigna.

Clase 3 al 6	Situación de Acción	Indicadores de Saber				
		1.comparar/contrastar	2.categorizar/clasificar	3.describir/explicar	4. identificar (causa-efecto)	
	En esta sesión se plantea la observación e identificación de los conceptos básicos y elementos fundamentales del pensamiento inferencial	5.Intentar resolver	6.Le pide ayuda a otro compañero	7.Busca información	8.predecir/estimar	
		9.identificar detalles	10.Establece relaciones	11.observación	12.analizar	
		13.Lee la consigna	14.Se concentra en la actividad	15.Simula resolver no comprende	16.Intentar escribir	
Análisis de la situación de acción	Estudiantes grupo 1					
	Códigos	G1-E17 1,2,3,8,9,13,5	G1-E24 3,5,13,16	G1-E20 3,5,13,16,14	G1-E4 3,5,13,16	G1-E27 1,2,3,8,9,13,14
	Estudiantes grupo 2					

Análisis de la situación de acción	Códigos	G2-E1	G2-E14	G2-E16	G2-E6	G2-E26
		3,5,13,13 y 14	5,13,14	5,15,13,6	,6,7,15	5,13,14
Análisis de la situación de acción	Estudiantes grupo 3					
	Códigos	G3-E28	G3-E2	G3-E12	G3-E11	G3-E10
		3,5,13,14	1,3,5,14,6	13,15,6	15,7,13,14	3,5,13,6
Análisis de la situación de acción	Estudiantes grupo 4					
	Códigos	G4-E19	G4-E13	G4-E15	G4-E9	G4-E-22
		3,5,13	15,13,6	5,13,15	5,6,13,15,	5,15,6
Análisis de la situación de acción	Estudiantes grupo 5					
	Códigos	G5-E3	G5-E5	G5-E7	G5-E21	G4-E29
		5,10,14	5,10,13	3,5,13,6	5,13,14	6-15-13
Análisis de la situación de acción	Estudiantes grupo 6					
	Códigos	G6-E8	G6-E25	G6-E31		
		5,13,15,6	6,15,13	5,13,14,7		
Análisis de la situación de acción	Estudiantes grupo 7					
	Códigos	G7-E18	G7-E23	G7-E30	G7-E32	
		3,5,13	3,5,14	6,14,15	5,7,13,14	

Resultados Situación didáctica de formulación (SF)

La situación didáctica de formulación (SF) fue diseñada y planificada teniendo como referencia los avances significativos observados, particularmente en la situación didáctica de acción (SA) por parte de los estudiantes del grupo piloto.

En la situación de formulación se les pide a los estudiantes que consulten previamente sobre las formas como aprende el cerebro y cuál son las funciones que cumple en la adquisición del conocimiento.

Una vez instalados en la situación de formulación se les pidió que asumieran 4 retos, uno en cada clase para que se acostumbraran a la presión del tiempo que se otorga en cada prueba.

Los retos que se diseñaron fueron los siguientes:

- Investigación judicial: El caso Sherlock Holmes

Consigna: Los estudiantes deben descubrir la identidad del personaje desconocido a través de las informaciones que les presenta el estudio de caso presentado. Por tanto, deben realizar hipótesis para luego finalmente llegar a conclusiones.

- La escena del crimen. (2 estudio de caso) Los estudiantes en este segundo momento operaron como miembros de un equipo judicial para resolver el caso de la muerte de un personaje determinado a través de las pistas o indicios que tiene la escena del crimen. Es importante mencionar que el objetivo de este segundo momento es que ellos apliquen todos recursos adquiridos en la situación anterior a través de la situación didáctica y que clarifiquen, precisen los elementos o rutas claras para despejar variables desconocidas, que se asemeja a lo que en una prueba estandarizada ocurre cuando te dan 4 opciones de respuesta y el debes seleccionar la respuesta más pertinentes y coherentes con el enunciado de la pregunta.

En el tercer reto se utilizó la estrategia del micro cuento para seguir afinando la formulación de hipótesis semánticas a través del análisis de textos cortos, pero con un grado complejidad mayor a otro texto.

El cuarto reto y último de esta situación tiene como consigna el análisis de historietas

graficas de Quino para buscar que los estudiantes formulen hipótesis, diseñen rutas, acciones de solución cuando la prueba es de tipo gráfico. (Los estudiantes previamente han consultado sobre lenguaje visual)

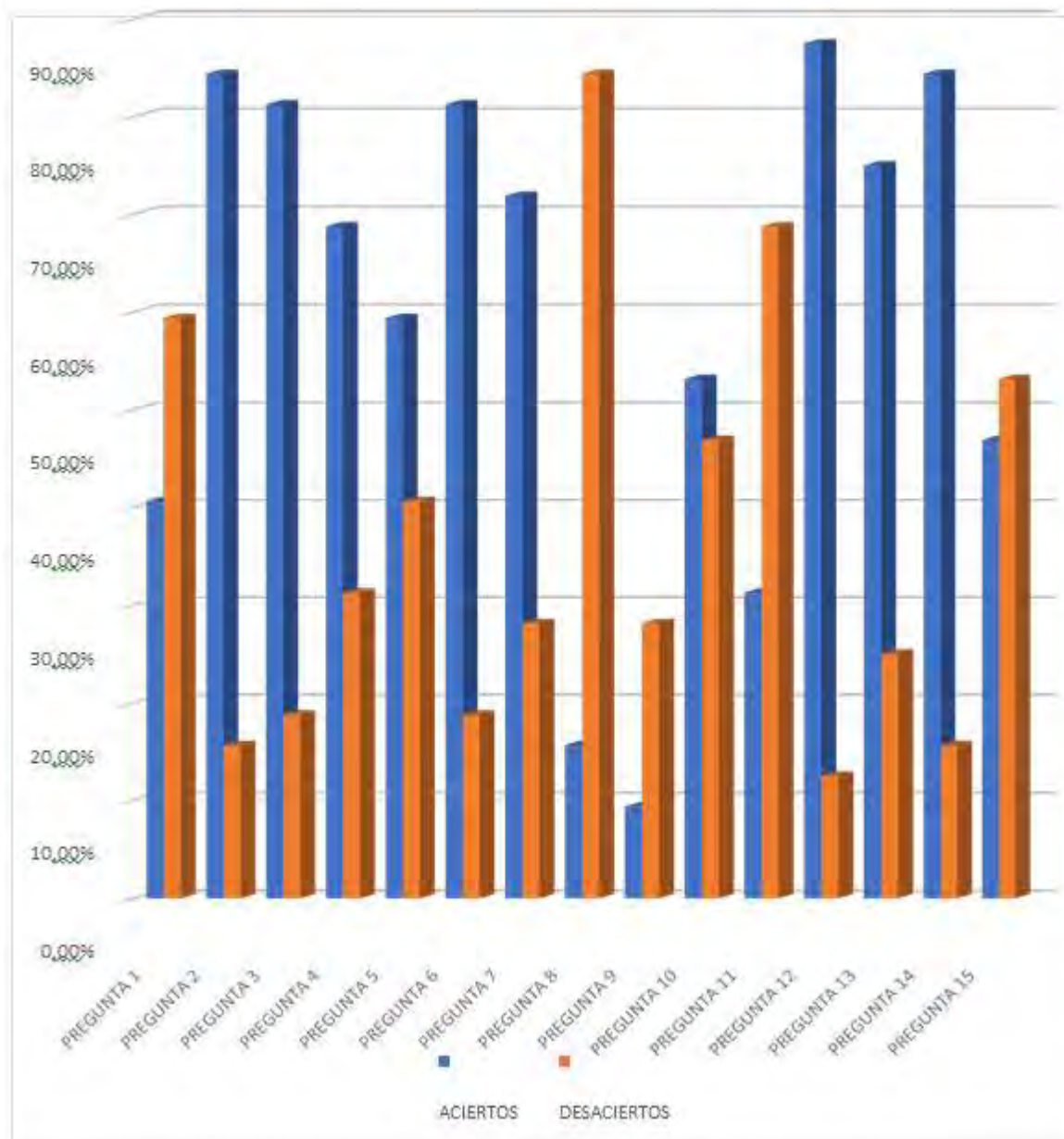
Estos 4 retos nos permitirán conocer el grado de movilización de pensamiento que se va generando a partir de diversos estímulos textuales. Lo cual nos permitirá establecer reglas, protocolos y / o rutas de acciones para la formulación de soluciones a retos cognitivos del orden inferencial.

Al final de esta situación se aplicó una prueba intermedia que arrojó los siguientes resultados

Relación de aprendizajes de desempeño en la prueba intermedia

PRUEBA INTERMEDIA

ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (15 preguntas)	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
	CLAVES CORRECTAS								C	C						C
E1	3 errores 12 acierto								D	C						D
E2	2 errores 13 aciertos								C	A						C
E3	5 errores 10 acierto								B	A				A		
E4	7 errores 8 acierto	D			C			D	B	A						B
E5	NO PRESENTÓ	N	O	P	R				N	T	O					
E6	6 errores 9 acierto						C			A	D			A		B
E7	3 errores 12 aciertos		A						B			B				
E8	9 errores 6 aciertos					A	D		D	B	C	B	D		B	A
E9	7 errores 8 aciertos	B		C	B			A		A		D				
E10	1 error 14 aciertos											B				
E11	3 ERRORES 12 aciertos									A	B					
E12	4 errores 11 aciertos	A						A		B		C				
E13	3 errores 1 acierto	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
E14	5 errores 10 acierto						A			B						
E15	6 errores 9 aciertos		D			C				A	D					
E16	3 errores 12 aciertos								D	C						D
E17	5 errores 10 aciertos	B								A						
E18	7 errores 8 aciertos	B							B	A	B					D
E19	8 errores 7 aciertos	B		C				A		A				C		
E20	6 error 9 aciertos	D								A					D	D
E21	NO PRESENTÓ	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
E22	8 errores 7 aciertos	B		C	D			A	A	A		D		C		
E23	1 error 14 aciertos									B						
E24	6 errores 9 aciertos									A		B				
E25	7 errores 8 acierto				C				B	A						
E26	3 errores 12 aciertos								D	C						
E27	5 errores 10 aciertos	B				A				A		B				
E28	3 errores 12 aciertos							D						A		
E29	1 error 3 aciertos	B				A				A	B	D				
E30	4 errores 11 aciertos								B	C		C				
E31	7 errores 8 aciertos				C				D	A						
E32	6 errores 9 aciertos									A		D				
TOTAL ACIERTOS		13	27	26	22	19	26	23	5	3	17	10	28	24	27	15
TOTAL NO PRESENTADOS	3															
TOTAL DESACIERTOS		16	2	3	7	10	3	6	1	6	12	9	1	5	2	14



Esta situación se analiza teniendo en cuenta los siguientes indicadores: formula hipótesis, lanza ideas de cómo resolver la situación problema, propone soluciones, plantea una estrategia, analiza, redacta, comparte y anima al grupo, compara, sintetiza, aplica la estrategia a nivel individual y grupal, clasifica.

Clase 7,8 y 9	Situación de Formulación.	Indicadores de Saber				
		1. Formula hipótesis.	2. lanza ideas de cómo resolver la situación problema.	3. propone soluciones.		4. plantea una estrategia.
	<i>Formulación de hipótesis en múltiples textos para llegar a elaboración de conclusiones</i>	5. <i>Analiza.</i>	6. Redacta.	7. Comparte y anima al grupo.		8. Compara.
		9. <i>Sintetiza.</i>	10. Aplica la estrategia a nivel individual y grupal.			11. Clasifica.
Análisis de la situación de formulación	Estudiantes grupo 1					
	Códigos	G1-E17 1,2,4,5,10	G1-E24 1,2,3,6,7	G1-E20 1,2,4,5,6	G1-E4 1,3,4	G1-E27 1,2,4,5,10
Análisis de la situación de formulación	Estudiantes grupo 2					
	Códigos	G2-E1 1,2,4,5	G2-E14 1,2,,11,,8,10,5	G2-E16 1,2,4,5,10	G2-E6 1,2,4	G2-E26 1,2,4,5,6
Análisis de la situación de formulación	Estudiantes grupo 3					
	Códigos	G3-E28 1,2,3,4,5	G3-E2 1,2,3,10	G3-E12 2,,3,4.10,5	G3-E11 1,3,7	G3-E10 1,2,3,4,5

Análisis de la situación de formulación	Estudiantes grupo 4					
	Códigos	G4-E19 1,7,8	G4-E13 1,,2,3	G4-E15 1,2,4,8	G4-E9 1,7,8	G4-E-22 1,7,8
Análisis de la situación de formulación	Estudiantes grupo 5					
	Códigos	G5-E3 1,2,3,4	G5-E5 1,2,7,8	G5-E7 1,2,4,10,11,5	G5-E21 1,2,3,4,	G5-E29 1,3,8
Análisis de la situación de formulación	Estudiantes grupo 6					
	Códigos	G6-E8 1,2,3,8	G6-E25 2,,7,8	G6-E31 2,7,8		
Análisis de la situación de formulación	Estudiantes grupo 7					
	Códigos	G7-E18 1,2,3	G7-E23 1,2,3,4,6	G7-E30 1,2,3,4,10,5	G7-E32 2,3,10 ,11	

Cabe anotar que en la observación de los resultados de esta situación de formulación (SF) aplicada al grupo piloto, se puede evidenciar una notoria mejoría en los estudiantes de acuerdo a los avances cognitivos registrados en la rejilla de observación y según los indicadores de saber asignados en el actuar, y desempeño de los estudiantes en el trabajo en grupo que desarrollaron. Por ejemplo, un gran número de estudiantes presentan los códigos: 1 formula hipótesis, 2. Lanza ideas de cómo resolver, 3. propone soluciones,, 5 analiza y 10 aplica la estrategia a nivel individual y grupal

Un escaso número de estudiantes evidenció en la observación detallada de la situación (SF) los códigos: 9. Sintetiza, que indica un proceso cognitivo que aún le hacen falta algunos elementos conceptuales para movilizar sus saberes de manera organizada, simplificada y con cierto rigor en el orden de recolección, clasificación y comunicación de estos al enfrentarse a una situación problema. De igual forma los códigos 6 redacta y 8 compara todavía les cuesta dificultad a algunos estudiantes en sus prácticas.

Sin embargo, un buen número de estudiantes ya lanza ideas de cómo resolver la situación problema, Propone soluciones y Plantea una estrategia. Lo que evidencia una marcada mejoría en relación con sus desempeños mostrados en la situación didáctica de acción, donde un gran número de estudiantes simulaba resolver los problemas, otro número significativo de estudiantes

preguntaba a otro compañero, unos más buscaban información, leían la consigna y hacían intentos por resolver los problemas presentados.

En cambio ahora en esta situación didáctica de formulación aumentó el número de estudiantes que lanza ideas de cómo resolver la situación problema, los que proponen soluciones y mejor aún aumentó el número de estudiantes que plantea una estrategia para solucionar la situación problema (SP).

Los estudiantes en la situación de formulación a partir de los diferentes retos lograron formular hipótesis para los diferentes casos de investigación judicial, así mismo se utilizó la comparación, la deducción y la elaboración de argumentos y conclusiones. La inducción y la deducción fueron las técnicas de análisis de las diferentes situaciones.

Situación didáctica de validación (SV)

La situación didáctica de validación (SV) fue diseñada y planificada teniendo como referencia los avances significativos observados en la situación didáctica de formulación (SF) por parte de los estudiantes del grupo piloto en la sesión anterior.

En esta sesión continuaron el trabajo propuesto en la rejilla de formulación del encuentro anterior. Agregando la consigna de redactar y anotar en sus desarrollos la argumentación de los procedimientos utilizados en la resolución de los problemas trabajados, dando explicación de cómo lo hicieron y los tipos de aprendizaje que logran concientizar en todo el proceso. La estrategia narrativa del contar los aprendizajes que se evocan triangulando con los resultados de la prueba de salida nos permite tener claridad de los desempeños alcanzados y de los no alcanzados aún.

Clase 10 al 12	Situación de Validación.	Indicadores de Saber			
		1. Describe como lo hizo.	2. Es capaz de reconstruir el proceso.	3. Elabora argumentos sólidos	4. redacta
	Los estudiantes construyen criterios del pensamiento inferencial a través de la reflexión y la argumentación escrita	5. Deduce.	6. Compara.	7. Agrupa.	8. Infiere.
		9. Plantea estrategias de solución	10. Diferencia.	11. Comprende.	12. es metódico en el proceso
		13. concluye	14. es consciente de su aprendizaje	15. Tiene claridad en sus respuestas.	16. Organiza ideas.
Análisis de la situación de validación	Estudiantes grupo 1				
	Códigos	G1-E17, 1,4,3,2,13, ,14, 16,	G1-E24 4,1,3,2,13, 1 4,16,11	G1-E20 1,4,3,2,13, 1 4,16,11	G1-E4 1,2,6,7
Análisis de la situación de validación	Estudiantes grupo 2				
	Códigos	G2-E1 1,4,3,2,13, ,8,1 1	G2-E14 1,4,3,2,13, , 8,11	G2-E16 1,4,3,2,13, 8	G2-E6
Análisis de la situación de validación	Estudiantes grupo 3				
	Códigos	G3-E28 4,1,3,2,13, ,8,9	G3-E2 4,1,3,2,13, , 8,11,9	G3-E12 4,1,3,2,13, 8, 11,9	G3-E11 4,1,3,2,13, 8,9
Análisis de la situación de validación	Estudiantes grupo 4				
	Códigos	G4-E19 1,4,3,2,13, ,8,1 4,11,9	G4-E13 1,2,4,6,7, 9	G4-E15 4,1,3,2,13, 8, 9	G4-E9 Nulo

Análisis de la situación de validación	Estudiantes grupo 5					G5-E29
	Códigos	G5-E3	G5-E5	G5-E7	G5-E21	
		4,1,3,14,16,9	4,1,3,9,6,7	4,1,3,9,6,7	4,1,3,11,6,7,12	4,1,3,6,7,12
	Estudiantes grupo 6					
Análisis de la situación de validación	Códigos	G6-E8	G6-E25	G6-E31		
		1,2,5,6,13	1,2,5,6,7	1,2,5,6,7		
	Estudiantes grupo 7					
Análisis de la situación de validación	Códigos	G7-E18	G7-E23	G7-E30	G7-E32	
		4,3,2,1,11	4,1,3,11	4,1,3,2,14,16,11,12	4,1,3,6,7,	

Se observa en esta situación didáctica de validación como en comparación con las operaciones mentales y los procesos cognitivos que realizaron los estudiantes del grupo piloto han ido en aumento, mostrando mayores elementos conceptuales y recursos intelectuales al abordar la situación problema, de una manera más autónoma y enriquecedora, donde se empieza a notar más creatividad, un pensamiento mejor estructurado y una mayor disposición para trabajar en la búsqueda del aprendizaje mediante la indagación, el ordenamiento de las ideas, y la elaboración un poco más sistematizada de la información recibida como insumo, al grado de poder superar las acciones de las situaciones anteriores. En la situación didáctica de validación notamos que más estudiantes y de mejor forma logran reconstruir el proceso realizado dando cuenta de lo realizado con explicaciones conceptuales más estructuradas, algunas inferencias de menor complejidad en el pensamiento inferencial y también logrando una mejor comprensión que la inicial.

Es así como, en los desempeños observados a los estudiantes del grupo piloto durante el desarrollo de esta situación didáctica de validación (SV) se observaron en mayor número los códigos siguientes: 1 Describe el proceso 2 es capaz de reconstruir el proceso, elabora argumentos sólidos 4 redacta 14 es consciente de su aprendizaje y 15 tiene claridad en sus respuestas.

Lo anterior nos demuestra una mayor conciencia de la aplicación de los saberes y recursos intelectuales puestos en juego al movilizar sus conocimientos como capacidades para desempeñarse con más habilidad al superar el obstáculo epistemológico representado en la situación problema. Un estudiante que alcanza este tipo de procesos intelectuales de mayor nivel puede estar dominando los procesos mentales de inferir, deducir y comparar/contrastar que le permite campear y alternar sus acciones cognitivas entre varios registro semióticos, y varias formas de representación como por ejemplo las que son objeto de aprendizaje de esta investigación .

Por otra parte, el aprendizaje situado observado en este caso específico de investigación e intervención en el aula de clase desde el saber disciplinar del profesor, me hace pensar con fundamento en lo observado, que este contribuye a mejorar la comprensión de los estudiantes en el aprendizaje del pensamiento inferencial y la movilización de pensamiento para así llegar a una mejor comprensión a la luz de la teoría de las situaciones didácticas de Guy Brousseau.

En esta situación didáctica de validación las operaciones mentales y los procesos cognitivos que realizaron los estudiantes del grupo intervenido han ido en aumento, mostrando mayores elementos conceptuales y recursos intelectuales al abordar la situación problema, de una manera más autónoma y enriquecedora, donde se empieza a notar más creatividad, un pensamiento mejor estructurado y una mayor disposición para trabajar en la búsqueda del aprendizaje mediante la indagación, el ordenamiento de las ideas, y la elaboración un poco más sistematizada de la información recibida como insumo, al grado de poder en estos momentos un número mayor al registrado en la situación didáctica de formulación de estudiantes que pueden reconstruir el proceso realizado, dar cuenta de lo realizado con explicaciones conceptuales más estructuradas, algunas inferencias de menor complejidad en el pensamiento inferencial.

Es así como, en los desempeños observados a los estudiantes del grupo intervenido durante el desarrollo de esta situación didáctica de validación (SV) se asignaron en mayor número los códigos que así lo evidencian, entre otros: Describe como lo hizo, es capaz de reconstruir el proceso, deduce, comprende, tiene claridad en sus respuestas.

Lo que nos muestra una mayor conciencia de la aplicación de los saberes y recursos intelectuales

puestos en juego al movilizar sus conocimientos como capacidades para desempeñarse con más habilidad al superar el obstáculo epistemológico representado en la situación problema. Un estudiante que alcanza este tipo de procesos intelectuales de mayor nivel puede estar dominando los procesos mentales de codificación, decodificación y traducción, que le permite campear y alternar sus acciones cognitivas entre varios registros semióticos, y varias formas de representación como por ejemplo las que son objeto de aprendizaje de esta investigación cualitativa con un diseño cuasi experimental y la observación como técnica de recolección de datos.

Situación de institucionalización

Cabe anotar que en las tres primeras situaciones didácticas (SA, SF, y SV) los estudiantes del proyecto piloto deben movilizar el saber mediante sus recursos mentales e intelectuales frente a la situación problema (SP), así como, los recursos de búsqueda en la solución de la situación problema (SP). Esta fase es necesaria debido a que se constituye en un aporte para la Institución Educativa el comunicar y dar a conocer a nuestros colegas docentes tanto la ruta de implementación, bases teóricas, como también los resultados de esta investigación de aprendizaje situado en la Institución Educativa Técnico Las Américas la cual se espera convertir en un insumo que dinamice el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y didácticas en el área de desempeño del pensamiento inferencial de grado once, así mismo permita reorientar a través de las fortalezas y principalmente las debilidades de la investigación poder asumir medidas institucionales que optimicen las habilidades y capacidades de nuestros estudiantes en el objetivo de llegar al pensamiento crítico pasando por otros tipos de pensamiento principalmente el de origen inferencial que les va a permitir reducir la brecha cognitiva y por tanto comprensiva que se da entre lo explícito y lo implícito.

ESTUDIANTE	GRUPO	PRUEBA INICIAL	Percepción inicial de conceptos (inferencia-idea general)	Prueba intermedia	PRUEBA FINAL	RELATO QUE EVOCA APRENDIZAJES EN LA PARTE FINAL DE LAS SITUACIONES
E3	interve nido	1 acier to y 3 error es	El estudiante 03 enuncia la palabra deducir para referirse a la palabra inferir, pero no está muy claro el concepto	10 aciertos y 5 errores	3 aciertos 2 errores	Utiliza conceptos como deducir, inferir, logra comparar los conceptos de explícito/implícito. Evidencia una motivación importante por las actividades experienciales.
E4	interve nido	1 acier to 3 error es	Define inferir solo como deducir, pero no da razón de ningún aspecto	8 aciertos y 7 errores	3 aciertos 2 errores	Utiliza expresiones como analiza, pensar, alternativas de solución a diferentes problemas
E5	piloto	1 acier to 3 error es	Piensa que inferir es opinar y le da el mismo estatus que deducir en una situación o problemática. Sabe que las inferencias le permiten llegar a conclusiones, pero no sabe como ocurre el	No se presentó	3 aciertos 2 errores	Pensamiento inferencial, inferencia, lo implícito (el más allá de todo) concluir, interpretar, resuelve los problemas por el mismo.

			proceso.			
E 6	piloto	1 aciert o 3 error es	Es el punto de vista o perspectiva de lo que un autor dice en un texto. El estudiante supone que las inferencias sirven para sacar conclusiones, pero no sabe cómo ocurre esta acción.	9 aciertos 6 errores	3 aciertos 2 errores	Evoca la palabra inferir, al igual que la palabra describir, la redacción del texto es confusa y se observan pocos rasgos argumentativos
E 7	piloto	2 aciert os 2 error es	Solo dice que deduce una situación. No escribe sobre el uso de las inferencias y por tano no hay registro lingüístico en sus respuestas	12 aciertos 3 errores	3 aciertos 2 errores	Utiliza palabras como inferir, descifrar, a pesar que describe una a una las actividades, no muestra una argumentación sólida en sus enunciados. Denota gran motivación hacia las actividades
E 8	interve nido	4 error es	Para el estudiante E8 inferir dice” como un sinónimo de ingresar, de insertar , la	6 aciertos 9 errores	3 aciertos 2 errores	Denota motivación por los ejercicios, pero no hay grandes

			inferencia es lo contrario, sacar” No da razón de la importancia de las inferencias			evidencias en el discurso que nos permitan afirmar que hay grandes avances en los procesos de razonamiento. Su propuesta escrita fue muy limitada
E 9	Intervenido	4 errores	Inferir es sacar una conclusión de lo que ve o lee , sirve para sacar una idea, no hay muchas explicaciones a los conceptos	8 aciertos 7 errores	3 aciertos 2 errores	En el texto se evocan palabras como pensamiento inferencial, informar , observación Logra comparar y distinguir la relación entre lo explícito e implícito. Utiliza las palabras comprensión , análisis, interpretar y denota mayor claridad en la expresión de las ideas.
E 11	piloto	2 aciertos 2 errores	Inferir es sacar nueva información de la que ya han dado, la asocia con sacar una	12 aciertos 3 errores	3 aciertos 2 errores	Define inferir, analizar, detallar, asocia comparar/contrastar, formula

			<p>conclusión. Evidencia conocer la importancia de una inferencia para comprender lo que el autor plasma en el texto</p>			<p>hipótesis, propone soluciones, caracteriza lo implícito y lo define como factor clave de conocimiento.</p>
E 1 3	piloto	1 aciert o 3 error es	<p>Llegar a una conclusión con respecto a algo que ya se conoce. Frente a la importancia de la inferencia es igual para sacar conclusiones e ir más fondo en la historia.</p>	No la presentó	3 aciertos 2 errores	<p>Evidencia alguna cercanía con el concepto de inferir, pero no se logra evidenciar grandes avances en acciones de aprendizaje. Afirma desarrollo de pensamiento diferente.</p>
E 1 5	piloto	1 aciert o 3 error es	<p>Inferencia es buscar el significado más allá de lo literal, frente a la importancia de la inferencia expresa que le sirve para saber el significado de palabras desconocidas y para deducir</p>	9 aciertos 2 errores	3 aciertos 2 errores	<p>Evidencia claridad en acciones como inferir y analizar. Evoca la formulación de hipótesis, la acción de concluir. Se enuncia conocimiento sobre lo</p>

			la idea principal de un texto.			implícito y el pensamiento inferencial.
E 1 6	piloto	4 error es	Se enfoca en descubrir o encontrar ideas que no están en la parte básica del texto. La inferencia le permitirá comprender el texto de una forma mas profunda	12 aciertos 3 errores	3 aciertos 2 errores	Evidencia palabras como inferir , acciones de comparación-contraste, relacionar , observer , resolver situaciones por cuenta propia.
E 2 5	piloto	1 acier to 3 error es	No define la palabra inferir , le cuesta dificultad , solo expresa que le permite entender el contenido de la lectura asignada.	8 aciertos 7 errores	3 aciertos 2 errores	Expresa palabras como inferir, concluir y solucionar problemáticas, analisis de los hechos etc.
E 2 8	piloto	2 acier to 2 error es	De una idea se saca otra idea.las inferencias nos sirven para poner en duda lo escrito, para poder ir más allá , nos llevan a buscar y profundizar más.	12 aciertos 3 errores	3 aciertos 2 errores	Se evidencias acciones como infereir, buscar soluciones , comparar/cont rastar, relacionar, valores de trabajo cooperative, detallar , se muestran argumentos sólidos en la escritura.

E 2 9	piloto	3 aciertos 1 error	Es deducir algo y en la importancia de las inferencias también solo lo expresa con la palabra deducir.	8 aciertos 7 errores	3 aciertos 2 errores	Expresa la definición de inferir, formulación de hipótesis. Deducir, observar, concluir
E 3 1	piloto	2 aciertos 2 errores	Es sacar una breve conclusión o resumen del texto que se habla . Resumen	8 aciertos 7 errores	3 aciertos 2 errores	Intenta definir las acciones inferir y concluir, deducir. No aparece una gran secuencia argumentativa que nos permita apreciar progresos en la conceptualización y aplicación de los procesos de pensamiento inferencial.
E 3 2	piloto	2 aciertos 2 errores	Formular un razonamiento, deducir algo, concluir. Se expresa pocas ideas sobre la importancia de la inferencia.	8 aciertos 7 errores	3 aciertos 2 errores	La argumentación no es tan sólida, hay enunciados sueltos sin ninguna

						<p>referencia al contexto general. Se logra identificar y observar como factores acciones que utiliza en el momento de responder a las situaciones de aprendizaje.</p>
--	--	--	--	--	--	--



Análisis de los resultados en la prueba de salida

- *Casos de estudiantes que no presentan resultados óptimos en la prueba de salida*

El caso de los estudiantes que no presentan un resultado óptimo en la valoración como en el nivel de comprensión de lectura. Dentro de las estrategias utilizadas se establecieron las experiencias y prácticas de lectura y escritura de los participantes del curso. En esta actividad, el estudiante se dió cuenta que tenía dificultades para hacer la prueba y además que no tenía muchas herramientas para definir y caracterizar

Posteriormente, como parte de la ruta pedagógica y didáctica establecida, una vez se recibieron los resultados de la prueba de entrada, se les invitó a revisarla bajo un parámetro de revisión de pares y una tabla de resultados aportada por el investigador.

Durante las clases los estudiantes intentaban responder a las actividades propuestas, pese a que algunos de ellos se le dificultaba permanecer atentos a las explicaciones grupales, quizá por ello se acercaban constantemente al docente para aclarar dudas. Sin embargo, a lo largo de la situación de acción se mostraron avances como dificultades.

Lo expuesto en los párrafos anteriores, permite inferir que los desempeños de los estudiantes están asociados a varios factores: las dificultades que traía consigo antes de ingresar a la situación y que se convierten en variables externas.

Otro gran momento de la investigación es la situación de validación de la investigación dado que desde los relatos individuales y de grupo se logra evidenciar a través de argumentos como se hace visible la movilización de ciertos aprendizajes a través de situaciones de aprendizaje inferencial. En los casos que no se alcanza el resultado óptimo en la prueba de salida se evalúan los relatos que evocan aprendizaje para desde los argumentos revisar que se ha hecho consciente y que no.

En la investigación los estudiantes logran un mejor desempeño frente a preguntas de tipo inferencial e incluso algunos llegan a niveles crítico-intertextuales.

Uno de los aportes significativos de la situación se encontró en la afirmación del trabajo cooperativo en muchos de los retos y la construcción de conocimiento desde lo individual y principalmente lo colectivo.

La transición de lo explícito a lo implícito no es simplemente el paso de un punto a otro. Detrás de este logro está la posibilidad de fortalecer las habilidades del pensamiento superior, razonar desde las diferentes acciones que son previas a la comprensión general. (observar, detallar, comparar, seleccionar, formular hipótesis, deducir, concluir) Muchos de los estudiantes lo único que necesitaban eran un reto, una posibilidad de mostrar desde la motivación que eran capaces y que a través de acciones de autonomía cognitiva se pueden lograr modificaciones o transformaciones en el aprendizaje. El aprendizaje situado, simulado si se quiere, como en el caso de los video juegos, es clave en la participación activa de los estudiantes que están ansiosos de emprender nuevos retos o niveles en su proceso de comprensión del

mundo.

Las situaciones de acción-formulación y validación principalmente nos permiten observar como los procesos de comprensión se van definiendo, aparecen los obstáculos cognitivos y vemos algunos pueden superarlos y otros simulan hacerlo o deciden pedir ayuda. Pero al final de dicha tensión cognitiva van apareciendo pequeños registros , indicios que nos permite afirmar desde la frase de Amstrong “ *es un pequeño paso para mi, pero un gran salto para mi aprendizaje*”

Es cierto que en esta situación didáctica todos no superaron los obstáculos epistemológicos que se fijaron en las consignas en el inicio de cada situación, pero lo que sí podemos afirmar es que lograron identificar otras formas de aprendizaje , algunos aprendieron que el conocimiento es un reto, no un lugar seguro donde descanso sobre lo que sé . El aprender a confiar en los otros, el aprender a defender una idea y el escribir desde nuestras propias palabras para expresar qué fue significativo o no en cada momento del proceso.

Logros o dificultades en la situación didáctica: grupo intervenido

Situación didáctica	Logros respecto a la competencia	Logros respecto a la pregunta
	<ul style="list-style-type: none"> -Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo. - Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido 	¿La situación didáctica en la enseñanza de la comprensión promueven el aprendizaje y movilizan las capacidades de saber en el orden del pensamiento inferencial en un grupo de estudiantes de grado once en la Institución Educativa Las Américas?

SD Acción	<p>Logros : En este momento inicial de la situación didáctica es importante valorar la posibilidad que se crea a través de la situación-problema de identificar que se concibe el aprendizaje de una forma generalmente mecánica lo cual permite que se realice una transposición didáctica que tenga en cuenta otras formas más conscientes de aprender y especialmente adquirir el conocimiento. Así mismo se establecen parámetros más exactos sobre lo que es lo</p>	<p>La situación didáctica desde su mismo inicio ha conmocionado el proceso de aprendizaje del grupo . Lo más cierto que hay en la clase es que no hay verdades globales y que el profesor ya no tiene el poder de decir todo lo que se debe hacer.</p> <p>En este momento de duda epistémica para todo en la clase aparece la oportunidad de preguntarnos por situaciones que normalmente no hacemos en un salón de clase con metodologías tradicionales. El preguntarles a jóvenes de grado 11 que están a punto de salir de</p>
-----------	--	---

	<p>explicito y lo implícito. La prueba de entrada traza un mapa cognitivo que nos permite describir de una forma más cercana las dificultades que tenemos a la hora de razonar desde lo inferencial. Se destaca la motivación y la honestidad de los participantes al reconocer sus dificultades , así no sean muy conscientes de la dificultades que tienen.</p> <p>Dificultades: La apuesta por una situación didáctica que tiene como eje la movilización de pensamiento siempre tendrá obstáculos provenientes de las pedagogías tradicionales donde a los estudiantes no les gusta sentirse desequilibrados y salidos de su zona de confort . En esta fase se nota que muchos estudiantes no están preparados para asumir con autonomía el aprendizaje , sino que están buscando la aprobación del profesor , ocasionando que todo el tiempo quieran preguntar si lo que se hace está bien o mal</p>	<p>la educación media ¿ Cómo se aprende? ¿ Que papel juega el cerebro en el aprendizaje? ¿ Qué es inferir? ¿ Cómo puedo lograr mejorar mi aprendizaje a través de la comprensión? ¿Será posible aprender después que me han dicho que no sirvo para esta clase?</p> <p>¿En qué nivel de lectura me encuentro? ¿ Podré mejorar y alcanzar niveles inferenciales y críticos?¿Normalmente no entiendo nada, me ira bien en la prueba del ICFES? . Las preguntas anteriores son las que he logrado condensar de los miedos y anhelos de los estudiantes frente a la pregunta formulada. La situación de acción nos ha permitido reconocer que no lo sabemos todo y que no estábamos haciendo el mayor esfuerzo por comprender la idea general. El preguntar y hacer una prueba de entrada y algunos retos son claves para mudar al nuevo paradigma de aprendizaje.</p>
--	---	--

SD Formulación	Cabe anotar que en la observación de los resultados de esta situación de formulación (SF) aplicada al grupo piloto se puede evidenciar una notoria mejoría en los estudiantes de acuerdo a los avances cognitivos registrados en la rejilla de observación y según los indicadores de saber asignados en el actuar, y desempeño de los estudiantes en el trabajo en grupo que desarrollaron. La formulación de hipótesis al	Se evidencia una marcada mejoría en relación con sus desempeños mostrados en la situación didáctica de acción, donde un gran número de estudiantes simulaba resolver los problemas, otro número significativo de estudiantes preguntaba a otro compañero, unos más buscaban información, leían la consigna y hacían intentos por resolver los problemas presentados. Ahora en varios estudiantes hay una nueva semilla que los lleva a
----------------	---	--

	<p>interior de diversas textualidades es el mayor logro de esta etapa. Los estudiantes se dan a la tarea de hacer sus propias deducciones e inducciones desde la nueva concepción del lector como un sujeto activo. A cada texto hay que cuestionarlo, confrontarlo para lograr descubrir la intención del autor</p>	<p>preguntar más por el trasfondo , por lo que esta implícito en el texto . Los estudiantes inician a emitir criterios, juicios valorativos sobre lo que están leyendo y se lanzan a duelo con el autor por la lucha del significado</p>
--	--	--

SD Validación	<p>Muestran una mayor conciencia de la aplicación de los saberes y recursos intelectuales puestos en juego al movilizar sus conocimientos como capacidades para desempeñarse con más habilidad al superar el obstáculo epistemológico representado en la situación problema. Es muy significativo cuando aprendes más allá de la nota y la aprobación del profesor . Ahora el aprendizaje tiene otro valor. El valor se encuentra en la satisfacción de entender por su propia cuenta, sintiendo que así no se llegué a la completa comprensión del texto se deja todo en el proceso para hacerle preguntas y tensionar el autor. Los estudiantes logran hacer algo novedoso en la escuela relatar sus logros académicos , sus carencias y ante todo logran argumentar sus propias ideas sobre cada reto de la situación. En esta etapa el estudiante vuelve a las pruebas a los textos y se da cuenta que detrás de ese autor hay un sujeto social e histórico que deben aprender a leerlo, observarlo no desde la pasividad sino desde el encuentro de la pregunta y la elaboración y confirmación de la</p>	<p>Muestran una mayor conciencia de la aplicación de los saberes y recursos intelectuales puestos en juego al movilizar sus conocimientos como capacidades para desempeñarse con más habilidad al superar el obstáculo epistemológico representado en la situación problema. Un estudiante que alcanza este tipo de procesos intelectuales de mayor nivel puede estar dominando los procesos mentales de inferencia, deducción y conclusión que le permite afrontar y alternar sus acciones cognitivas entre varios registros semióticos, y varias formas de representación como por ejemplo las que son objeto de aprendizaje de esta investigación cualitativa. (textos continuos discontinuos)</p>
---------------	--	---

	hipótesis inicial. Algunos estudiantes logran redactar, expresar con claridad sus respuestas .	
SD Institucionalización		<p>Comparto la investigación con un grupo de colegas y les expongo los resultados.</p> <p>Cabe anotar que en las tres primeras situaciones didácticas (SA,SF, y SV) el estudiante deben movilizar el saber mediante sus recursos mentales e intelectuales frente a la situación problema (SP), así como, los recursos de búsqueda en la solución de la situación problema (SP)</p>

Cuadro Logros o dificultades en la situación didáctica: grupo intervenido

8. CONCLUSIONES

Finalizar una investigación es uno de los aspectos más importantes que pueden existir para una comunidad académica. Por tal razón quiero estar a la altura de dicho conglomerado, especialmente porque represento a una de ellas. En esta parte del trabajo podemos hacer un ejercicio de alineación, coherencia, pertinencia y reflexividad frente a lo propuesto en la pregunta y los objetivos de la investigación. Hacer un estudio sobre las inferencias no es fácil porque ellas obedecen a procesos de abstracción muy profundos que históricamente ha estudiado la psicología cognitiva, la psicolingüística y otras disciplinas anexas. El estado del arte del estudio inferencial es amplio y supremamente árido por la rigurosidad de sus conceptos, por eso en este trabajo no pretendo agotar un tema que muchos investigadores en diferentes momentos de la vida académica han privilegiado con gran decoro.

Mi apuesta investigativa por eso estuvo centrada en lo didáctico. La teoría de las situaciones didácticas propuesta por Brosseau ha sido invaluable al igual que los aportes disciplinares que me han brindado autores que han definido postulados muy sobresalientes sobre las inferencias en general y en nuestro caso en el pensamiento inferencial.

Pensar en el mejoramiento de los procesos inferenciales al inicio del trabajo parecía un trabajo supremamente engorroso debido a la complejidad de los procesos relativos a la comprensión y más cuando en la cultura escolar en general hay una gran desmotivación por la impotencia que algunos estudiantes tienen para lograr entender algunas tipologías textuales, es por esta razón que se decidió apostarle a una intervención pedagógica en el aula donde lo didáctico conectado con el objeto de estudio inferencial logrará algunas transformaciones significativas que se vieran representadas en una movilización de los procesos de conocimiento.

Hoy quisiera hablar más de las dificultades que de los logros del aprendizaje que se han presentado en el presente estudio, pero cuando se llega al final del trabajo investigativo nos damos cuenta que tanto un aspecto como el otro son importante para los trabajos académicos posteriores. Lo que si tengo claro es que siempre dudaré de los procesos investigativos que sólo hablan de lo bueno de sus indagaciones o intervenciones en el aula, un tipo de discurso triunfalista que se ha apoderado de muchos escenarios educativos, no permitiendo así visibilizar

los aspectos cognitivos, lingüísticos y socioculturales que realmente rodean el conocimiento del lenguaje en el ámbito educativo y que a veces son un obstáculo para el mejoramiento y el cambio del paradigma epistemológico. Históricamente en el escenario escolar hemos estado entre dos orillas supremamente peligrosas: La primera ha acogido la rigurosidad extrema y el poder de la interacción del maestro como el único actor determinante, la otra ha sido, inclusive, más peligrosa que la segunda y es una deformación del constructivismo en la cual hacer pedagogía activa es simplemente realizar actividades o lo peor ayudarle al estudiante todo lo que no sabe sin posibilitarle que como sujeto pensante pueda ser retado desde el conocimiento para movilizar el pensamiento. Es aquí donde mi reflexión como investigador se hace importante, porque lo que trata de alcanzar este trabajo desde el diseño de una situación de aprendizaje con los estudiantes es que ellos puedan conseguir logros más significativos en su afán porque la escuela le brinde apuestas metodológicas, conceptuales y evaluativas cercanas a su contexto y además les permita mostrar la importancia de la autonomía y del trabajo colaborativo en cada uno de sus retos escolares. Precisamente la teoría de las situaciones didácticas es una opción importante en el intento de devolver dicho sentido a la escuela.

Por las razones anteriores en este año escolar la Institución Educativa Las Américas decidió apostarle a un proyecto piloto de aprendizaje en el cual la valoración sería descriptiva-apreciativa y no solamente cuantitativa. Las fortalezas y debilidades son los procesos que deberían focalizarse, así la estadística estaría al servicio de la reflexión evaluativa y los estudiantes podrían estar preocupados no por la nota sino ante todo por superar sus limitaciones y profundizar en sus potencialidades.

El proceso académico que estamos viviendo es el único en su género en la historia institucional de Las Américas. Alberga a 36 estudiantes de la jornada de la mañana y 32 estudiantes de la jornada de la tarde que como proyectos pilotos están teniendo metodologías particulares basados en la pedagogía activa.

Para efectos de esta investigación hablaremos a continuación de los logros y dificultades alcanzadas con los 32 estudiantes de la jornada de la tarde, los cuales fueron seleccionados por conveniencia para el diseño, aplicación y evaluación de una situación de aprendizaje que indagó de manera preliminar por procesos didácticos que tuvieran como centro al lenguaje como disciplina que reflexiona sobre ella misma y que podría aportar grandes aportes a la comprensión

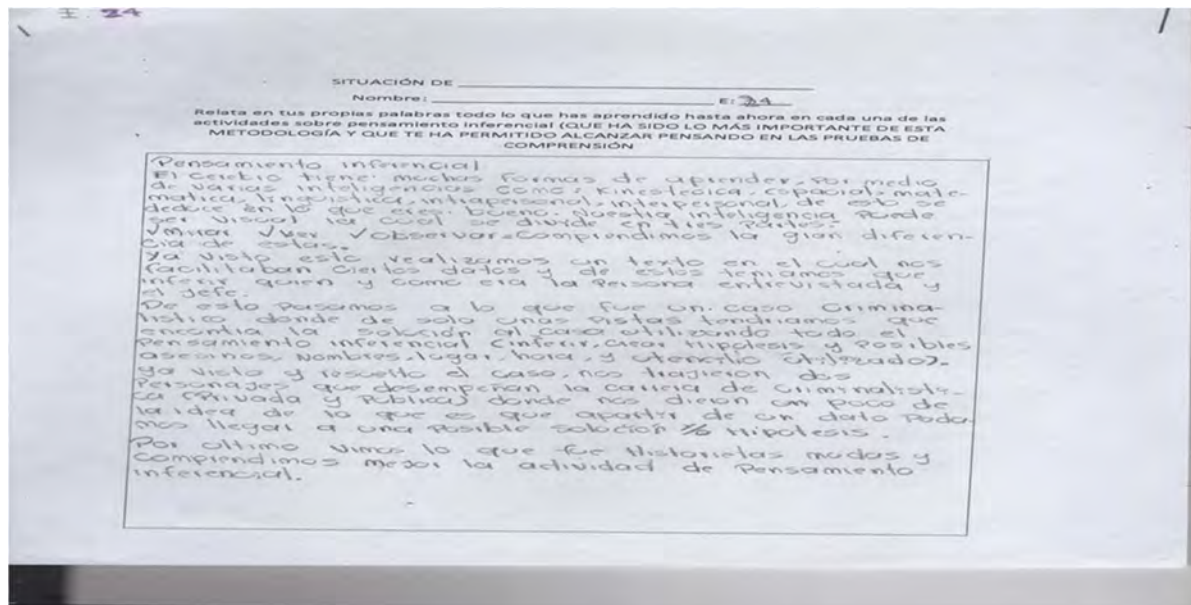
general de los estudiantes. Frente a la pregunta sobre cuál aspecto del lenguaje en particular que queríamos hacer la intervención, se tuvieron en cuenta los documentos institucionales tales como PEI, estándares curriculares del área , los controvertidos DBA , los resultados en pruebas estandarizadas, el índice sintético de los anteriores años y principalmente las observaciones de compañeros de las diferentes áreas que se quejan por los bajos resultados de interpretación que poseen algunos estudiantes, sumado a la poca motivación y participación en los procesos de aprendizaje.

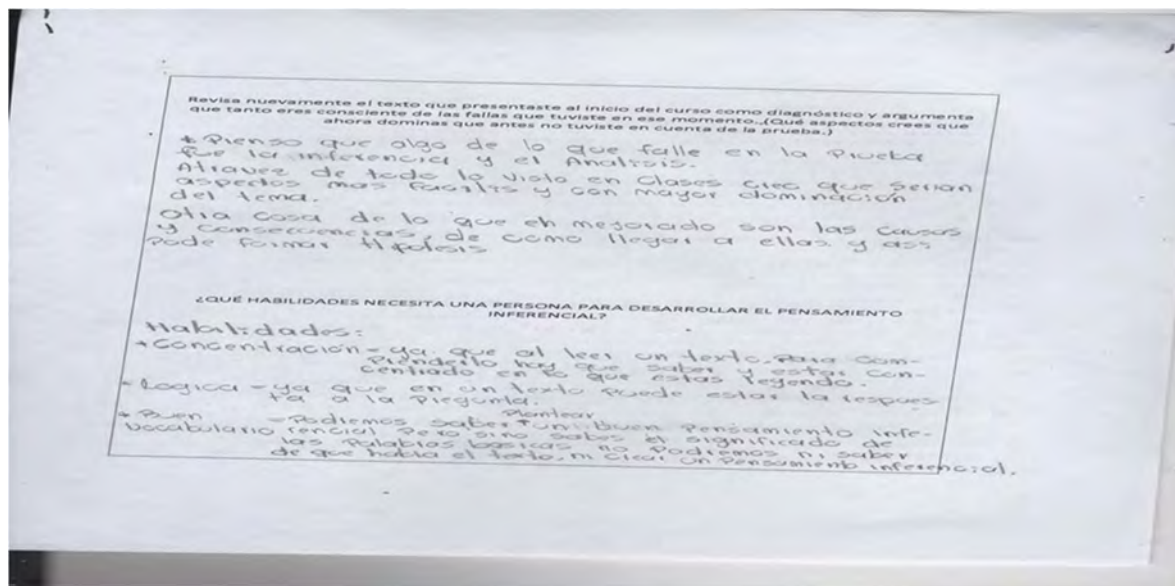
- Con respecto al diseño e implementación de la situación didáctica en el fortalecimiento del pensamiento inferencial se puede expresar que realizó un aporte significativo en los procesos de modificación cognitiva , dado que muchos estudiantes mejoraron los niveles de efectividad en los logros de los aprendizaje en pruebas estandarizadas internas monitoreadas al inicio (prueba de entrada) en el desarrollo (prueba intermedia) y al finalizar de la situación (prueba de salida)

RELACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE ENTRE LA PRUEBA DE ENTRADA , INTERMEDIA Y SALIDA PROYECTO PILOTO

ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E1	3 errores 1 acierto	12 ACIERTOS 3 ERRORES	4 aciertos 1 error
E2	2 errores 2 aciertos	13 ACIERTOS 2 ERRORES	4 aciertos 1 error
E3	3 errores 1 acierto	10 ACIERTOS 5 ERRORES	3 aciertos 2 errores
E4	3 errores 1 acierto	8 ACIERTOS 7 ERRORES	3 aciertos 2 errores
E5	3 errores 1 acierto	NO LA PRESENTO	3 aciertos 2 errores
E6	3 errores 1 acierto	9 ACIERTOS 6 ERRORES	3 aciertos 2 errores
E7	2 errores 2 aciertos	12 ACIERTOS 3 ERRORES	3 aciertos 2 errores
E8	4 errores	6 ACIERTOS 9 ERRORES	3 aciertos 2 errores
E9	4 errores	8 ACIERTOS 7 ERRORES	3 aciertos 2 errores
E10	2 errores 2 aciertos	14 ACIERTOS 1 ERROR	4 aciertos 1 error
E11	2 aciertos 2 errores	12 ACIERTOS 3 ERRORES	3 aciertos 2 errores
E12	2 errores 2 aciertos	11 ACIERTOS 4 ERRORES	4 aciertos 1 error
E13	3 errores 1 acierto	NO LA PRESENTÓ	3 aciertos 2 errores
E14	3 errores 1 acierto	10 ACIERTOS 5 ERRORES	4 ACIERTOS 1 ERROR
E15	3 errores 1 acierto	9 ACIERTOS 6 ERRORES	3 aciertos 2 errores
E16	4 errores	12 ACIERTOS 3 ERRORES	3 aciertos 2 errores
E17	2 errores 2 aciertos	10 ACIERTOS 5 ERRORES	4 aciertos 1 error
E18	3 errores 1 acierto	8 ACIERTOS 7 ERRORES	4 aciertos 1 error
E19	2 errores 2 aciertos	6 ACIERTOS 9 ERRORES	4 aciertos 1 error
E20	1 error 3 aciertos	9 ACIERTOS -6 ERRORES	5 aciertos
E21	2 errores 2 aciertos	NO LA PRESENTÓ	4 aciertos 1 error

E22	2 errores 2 aciertos	7 ACIERTOS 8 ERRORES	4 aciertos 1 error
E23	2 errores 2 aciertos	14 ACIERTOS 1 ERROR	4 aciertos 1 error
E24	1 error 3 aciertos	9 ACIERTOS 6 ERRORES	5 aciertos
E25	3 errores 1 acierto	8 ACIERTOS 7 ERRORES	3 aciertos 2 errores
E26	2 errores 2 aciertos	11 ACIERTOS 4 ERRORES	4 aciertos 1 error
E27	4 errores	10 ACIERTOS 5 ERRORES	4 aciertos 1 error
E28	2 errores 2 aciertos	12 ACIERTOS 3 ERRORES	3 aciertos 2 errores
E29	1 error 3 aciertos	8 ACIERTOS 7 ERRORES	3 aciertos 2 errores
E30	2 errores 2 aciertos	11 ACIERTOS 4 ERRORES	4 aciertos 1 error
E31	2 errores 2 aciertos	8 ACIERTOS 7 ERRORES	3 aciertos 2 errores
E32	2 errores 2 aciertos	8 ACIERTOS 7 ERRORES	3 aciertos 2 errores





La anterior producción textual del estudiante E 24 nos reafirma que algunos estudiantes lograron desde la escritura epistémica identificar y reconocer acciones como la observación, el análisis, formulación de hipótesis, conclusión, argumentar y proponer soluciones, establecer relaciones de Causa/consecuencia.

- La aplicación de una situación didáctica fundamentada en el aprendizaje del estudiante para fortalecer las dinámicas del pensamiento inferencial es una opción clave siempre y cuando se tengan en cuenta variables como niveles de lectura, funciones ejecutivas del lenguaje, contexto socio-cultural y variables ambientales en la presentación de las pruebas y situaciones dispuestas.
- La movilización del pensamiento inferencial es clave para la definición de otros tipos de pensamiento y principalmente el crítico.
- En el inicio de la situación fue evidente que los estudiantes respondieran a unas formas de acceder al conocimiento muy mecanizadas y ante todo con gran dominio de la dependencia y el afán de simulación de tener el aprendizaje.
- La decisión de vincular saberes que normalmente la escuela no convoca y diseñar una serie de retos desde dichos saberes fue fundamental para la modificabilidad del aprendizaje de algunos estudiantes. Así lo evidencian algunos relatos:

SITUACION DE _____
Nombre: _____ Et: _____

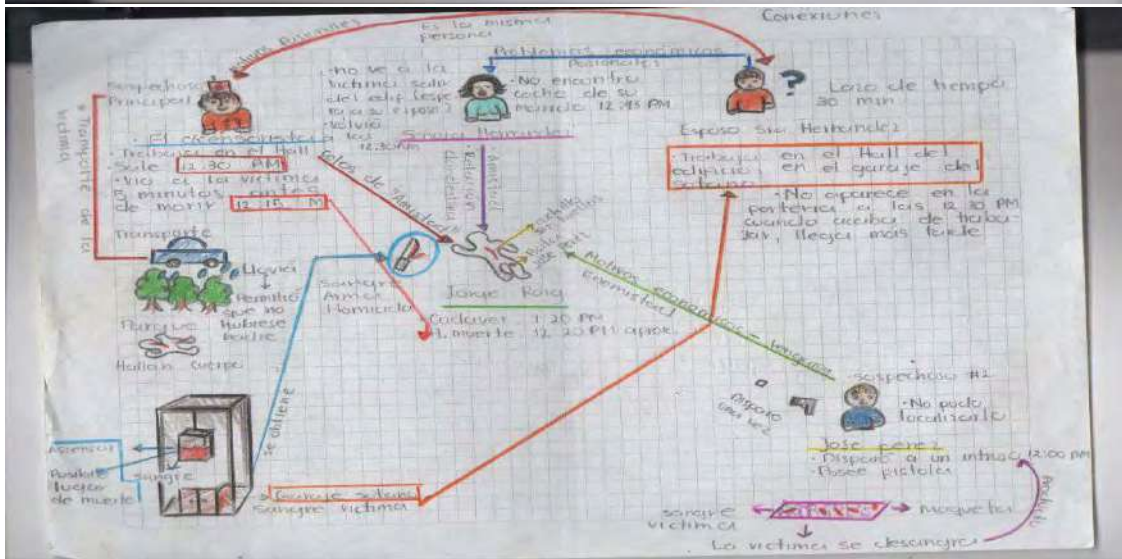
Relata en tus propias palabras todo lo que has aprendido hasta ahora en cada una de las actividades sobre pensamiento inferencial (QUE HA SIDO LO MÁS IMPORTANTE DE ESTA METODOLOGÍA Y QUE TE HA PERMITIDO ALCANZAR PENSANDO EN LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN)

A través de las diferentes metodologías de inferencia he aprendido a quitarme la venda de los ojos y ver más allá de los casos que parecen de velar o simple vista. Por ejemplo en la actividad de "causa de inferencia" en mi caso, porque siempre he pensado en práctica hasta el momento en "causas del portador" y más que objetos, habían mucho. Pienso de cada sujeto y a partir de ellos formular hipótesis que me lleven a conclusiones acertadas para mencionar "la escena del crimen", sentir emoción porque siempre tuve una emoción acerca del misterio y cuando se resuelve la escena me embargaba tanto en la actividad que me hacía un mapa con las pistas que me llevaban a posibles hipótesis que me permitieron inferir que el esposo de la señora Hernández que a su vez era cuentero aprendió a no quedarse en la libertad sino a observarnos mejor, comprendimos la complejidad de estos.

ACTIVIDAD DE INFERENCIA

Hipótesis

1. El cadáver fue hallado a la 1:20 de la mañana a las 12:20 hora que murió allí.
2. El cuchillo pudo haber sido del mismo Jorge Boig que trató de defenderse el asesino Boig.
3. El asonista dijo haber visto a Jorge Boig que probablemente había ido al trabajo a las 12:30 que probablemente se acorta el tiempo que se le asigna con el.
4. Descartamos a José Pérez como asesino porque aparentemente lo vimos al entrar al apartamento a las 12:30 y no se le vio salir.
5. En la labor como asonista el uso que se le dio para el caso es el no aparecer en la escena.
6. Como que el asesino es el esposo de la víctima que se llama José Pérez, el nombre de la víctima es el mismo que el de la víctima que se llama José Pérez.
7. El esposo de la s. Hernández al ver herido a Jorge Boig que estaba herido con el cuchillo que llevaba para cocinar a Jorge Boig.



Retos como los que plantea la investigación judicial fueron claves para la motivación y fortalecimiento de los componentes que constituyen el pensamiento inferencial, series como CSI, Discovery y otros más del género han persuadido a miles de jóvenes en el mundo. Por tales situaciones las llevamos al salón de clase y los resultados fueron muy representativos dadas sus habilidades desde el diseño de mapas o croquis hasta inferencias lexicales a manera de hipótesis.

E35

Revisa nuevamente el texto que presentaste al inicio del curso como diagnóstico y argumenta que tanto eres consciente de las fallas que tuviste en ese momento. (Qué aspectos crees que ahora dominas que antes no tuviste en cuenta de la prueba.)

En ese momento era consciente que el texto requería pensamiento inferencial sin embargo me fui más guiada hacia lo literal, lo que estaba explícito en el texto lo que conllevó a un resultado negativo.

Por eso ahora lo literal

¿QUÉ HABILIDADES NECESITA UNA PERSONA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO INFERENCIAL?

En el cuadro mencionan unas habilidades específicas para desarrollar el pensamiento inferencial las cuales considero importantes para el mismo las cuales son:

- Inferir: ver más allá de las cosas
- Comparar: ver dos o más cosas y ver cuál es más factible

A pesar que en el E 20 desde el inicio de la situación problema y acción hay buenos resultados, al igual que en la prueba intermedia hay un resultado medio, finalmente en la prueba de salida consigue óptimos resultados que se ratifican en su relato como evocación del proceso de aprendizaje.

La teoría de las situaciones de aprendizaje permitió que los estudiantes tomaran conciencia y mejoraran los tipos de aprendizaje que se movilizan en la clase de lenguaje.

El análisis del estado de los aprendizajes del pensamiento inferencial se pudo observar que a partir de una situaciones didácticas simuladas o en el enclave del método de caso se pudieron desarrollar mejores habilidades en torno a los procesos de razonamiento , argumentación sólida, categorización y comparación contraste de las diferentes hipótesis.

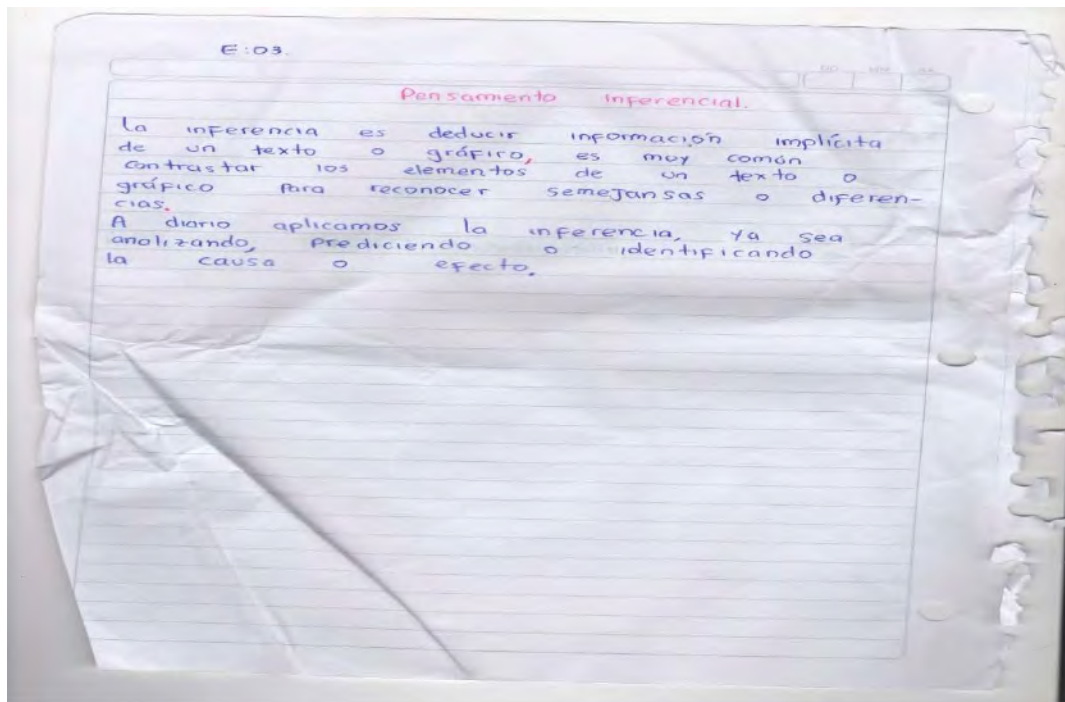
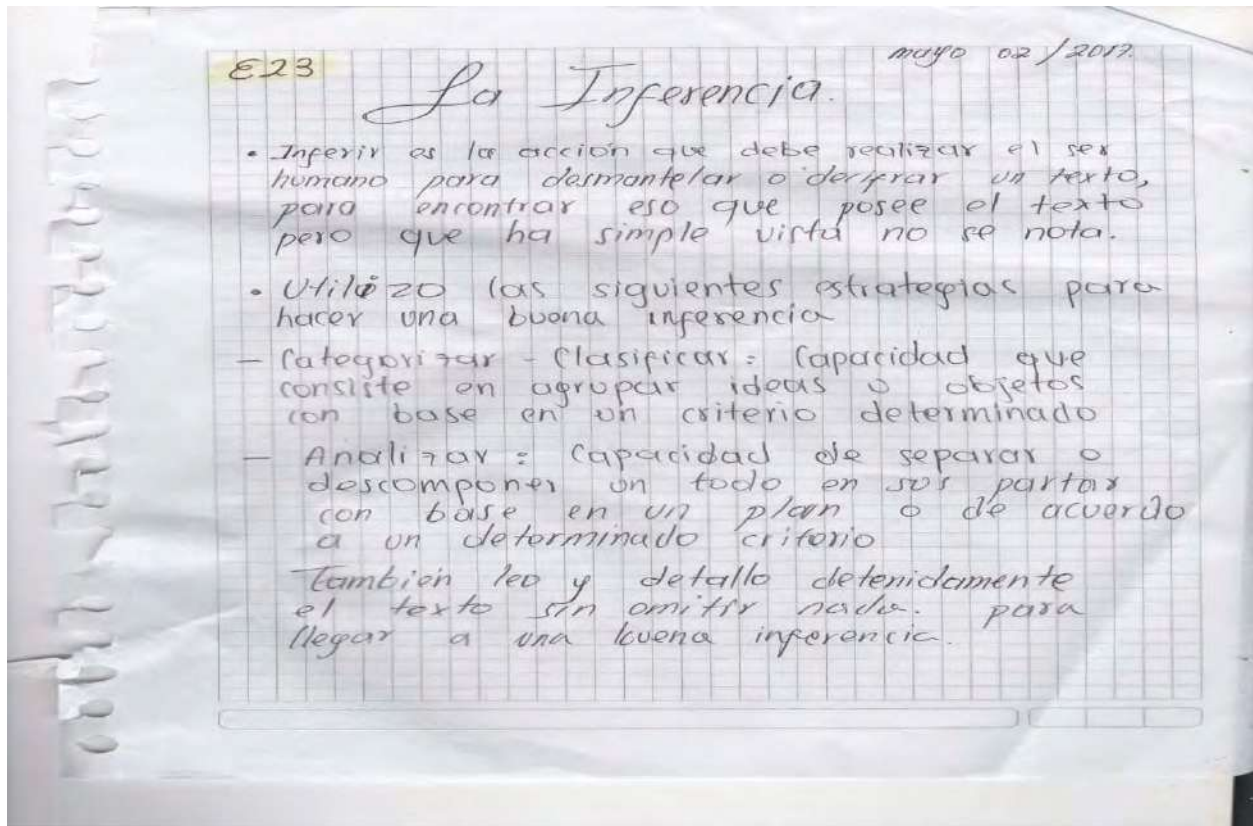
Lo importante del fortalecimiento del pensamiento es que los beneficios son para todas las áreas del conocimiento, dado que es un proceso mental que interviene en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Cómo se observó en los anexos los aprendizajes individuales y grupales tuvieron avances significativos en la calidad de los razonamientos que se dan en el aula de clase.

La estimulación de habilidades y competencias de orden superior permitió que algunos estudiantes cumplieran con los resultados por encima del estándar

A continuación se observan los avances alcanzados con respecto a la definición de inferencia

Es importante afirmar que detrás del concepto de inferir se esconden otras acciones del conocimiento tales como: comparar/ contrastar, clasificar, describir, explicar, identificar causa/efecto, predecir y analizar.



Retos
del
trabajo

investigativo

- Es necesario que tanto maestros como estudiantes replanteemos nuestras prácticas en torno a la formulación y validación del conocimiento. En las primeras situaciones se notó que el estudiante dependía del conocimiento del profesor y el profesor tenía la costumbre de ayudarlo al estudiante sin exigirle movilizaciones de pensamiento.
- Se debe poner en diálogo los diferentes saberes que circulan dentro y fuera de la escuela como una forma de reconocimiento a los actores de la comunidad educativa.
- Se debe privilegiar el error como una forma acertada de movilización del pensamiento y cambio de paradigma.
- Los próximos trabajos de investigación alrededor de las inferencias deben involucrar no solamente elementos cognitivos sino de igual forma elementos de la lingüística y el contexto sociocultural.
- Los avances en torno a la calidad, coherencia y pertinencia de las inferencias no solo pueden quedar en el terreno de lo abstracto.
- Los aprendizajes de los estudiantes están condicionados a factores externos y elementos del contexto sociocultural que definen ciertas formas de proceder o dar prioridad en el proceso de enseñanza.
- Los niveles de pensamiento crítico no podrán ser alcanzados sino se trabajan procesos metacognitivos de inferencia previamente. No se pueden tomar posiciones o posturas críticas sino se logra procesos mentales previos.
- No existe un solo tipo de inferencia, desde el pensamiento inferencial hay una gran apuesta por el desarrollo de otras habilidades constitutivas del proceso epistemológico.
- Los aprendizajes de las pruebas estandarizadas se aumentaron en varios estudiantes debido a la variabilidad, recursividad, análisis y conocimientos previos.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam J. M. (2011). *Los tipos de texto y prototipos: narración, descripción, argumentación,*

explicación y diálogo. Armand Colin.

Aravena, M. S. (2004). Noción de inferencia y procesamiento inferencial en personas con daño cerebral. *Revista Onomázein*, 10(2), 145-162.

Assis, A., Godino, J. D. y Frade, C. (2012). As dimensões normativa e metanormativa em um contexto de aulas exploratório-investigativas. *Revista Latinoamericana de Matemática Educativa*, 15(2), 171-198.

Astolfi, J. P. y Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. París: PUF. Bregazzi, V. (1966). *Didáctica especial*. Buenos Aires: Librería del Colegio. (13a edición)

Aulls, M. W. (1990). Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales. *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*, 101-131. Backhtine, M. (1979[1982]). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bajtín, M. (1959-1961), «*El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas*», en Bajtín (1979) 1982, pp. 294-323

Bahtin, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo xxi.

Baumann, (Ed). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. (pp. 13- 28). Madrid: Visor distribuciones.

Barton, D. y Hamilton , M. (1998) *Alfabetizaciones locales: La lectura y la escritura en una comunidad*. Londres, Inglaterra: Routledge

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.

Bartolomé, O., & Fregona, D. (2003). El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales. *Panizza, M.(comp.). Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB. Análisis y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Bronckart. (2008). *Las competencias de la lingüística y en la didáctica de las lenguas* (dossier). Problemas de la didáctica de las lenguas. Diálogo con Jean-Paul Bronckart. *Revista Novedades Educativas* 211, Julio, Buenos Aires.

- Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática. *Recherches en didactique des mathematiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas.(2007). *Traducción: Dilma Fregona. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal*. Bronckart, J. P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, (82), 53-66.
- Bruner, J. S., & Linaza, J. L. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje* (Vol. 1). Madrid: Alianza.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL quarterly*, 17(4), 553-573.
- Casalmiglia, H y Tusón A. (1999): *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso, Barcelona, Ariel.
- Cassany D. y Castellà J. (2010). *Aproximación a la literacidad crítica. Perspectiva Florianópolis*, 28(2), 353-374. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: Voces Y Miradas Sobre La Lectura*. Barcelona, España: Espasa Libros
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, España: Anagrama.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et Discourse*. París: Hachette.
- Chavarría, J. (2008). Teoría de las situaciones didácticas. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, (2).
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, (295), 59-111.
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. *Del saber sabio al saber enseñado*, Vol 3.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999). *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- Cisneros E, Olave G, Rojas I(2013). *Alfabetización Académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Graó.

Cunningham, J.W. y D.W. Moore (1990). El confuso mundo de la idea principal. En J.F.

Dabène, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette, París.

Daunay, B., y Reuters, Y. (2008). *La enseñanza del francés: Preguntas de temas y métodos*. *Prácticas. Lingüística, literatura, didáctico*, (137-138), 57-78

Ducrot, O. (1984). *La noción de sujeto hablante. El decir y lo dicho*, 251-277.

Eco, U. (1990). La estética de la formatividad y el concepto de interpretación. *La definición del arte*, 13-34.

Espino, O., Santamaría, C., & García Madruga, J. A. (1999). La influencia de la figura y el contenido semántico en tareas silogísticas. *Cognitiva*, 11(2), 133-150.

Fernández, J. T. (2005). *Didáctica-curriculum: diseño, desarrollo y evaluación curricular*.

Gálvez, G. (1994). Didáctica de matemáticas. En C. y. Parra, *Didáctica de matemáticas, aportes y reflexiones* (pág. 273). Buenos Aires: Paidós Educador.

Gee, JP (1996) *La lingüística Sociales y alfabetizaciones: ideología en los discursos*.

Londres, Inglaterra: Taylor & Francis (Segunda edición, 1996).

Gómez, M. J. A. (2006). *La investigación educativa: Claves teóricas*.

Gutiérrez, KD, y Rogoff, B. (2003). Formas culturales de aprendizaje: Rasgos o repertorios de recomendaciones prácticas individuales *investigadorEducativa*, 32 (5), 19-25

Gutiérrez Calvo, M. y Carreiras, M. (2005). Metodología de investigación de las inferencias en el

aprendizaje de textos.

Hernández Pina, F. (2015). La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior.

Rodríguez-Llerena, D., & Llovera-González, J. J. (2010). Estudio comparativo de las potencialidades didácticas de las simulaciones virtuales y de los experimentos reales en la enseñanza de la Física General para estudiantes universitarios de ciencias técnicas. *Latin-American Journal of Physics Education*, 4(1), 27.

Janks, H. (2013). La importancia de la alfabetización crítica. *Mover competencias críticas hacia adelante: Una nueva mirada a la praxis en diferentes contextos* , 31-44.

Karmiloff-Smith, A., Crespo, J. C. G., & Bernardos, M. N. (1994). *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Alianza Editorial.

Kintsch, W. (1998). *Comprensión: Un paradigma para la cognición* . Prensa de la Universidad de Cambridge.

Kilpatrick, J. (1987). ¿Qué constructivismo puede haber en la educación matemática? *Actas de la XI Conferencia Internacional sobre la Psicología de la Educación Matemática (PME 11)*. Páginas. 2-27. Montreal

Kirsch, I. S, y Mosenthal, P. B. (1990). *Exploración de la alfabetización de documentos: Variables Rendimiento de los adultos jóvenes*. *Reading Research Quarterly*, 25, 5-30

Kristeva, J. (1978). *Semiótica* (Vol. 25). Editorial Fundamentos.

Lankshea, C., & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Ediciones Morata.

Leal, A. Z. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Cooperativa Editorial Magisterio.

° Ley N° 115. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

León, J. A., & Escudero, I. (2003). Protocolos verbales en el estudio de las inferencias: Una metodología emergente. *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*, 100- 119.

León, J.A. y A. Martín (1993). El título como recurso didáctico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 159-170.

MEIRIEU, P. (1994) escuela. ed 10a. París: Esf.

Marmolejo-Ramos, F., & Heredia, A. T. J. (2006). Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 8(2), 93- 138.

MARTÍNEZ, Leonardo. "Zapatismo, Resistencia Global y luchas locales en el Estado español". 2002. Inédito.

McNamara, D. (2004) Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), 19-30.

OCDE. (2014). *Resultados de Pisa 2012 en Foco*. Internacional: OCDE.

Ordóñez, S. G. (2002). *De pragmática y semántica*. Arco/Libros.

Ordóñez, S. G. (2006). Ejercitarás la competencia pragmática. In *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 25-44). Servicio de Publicaciones.

Pahl, K. y Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies*

Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *La psicología del niño* (Vol. 5001). Libros básicos.

Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.

Saldaña, D. (2008). Teoría de la mente y lectura en las personas con trastornos del espectro autista: hipótesis para una relación compleja. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 117-125.

Sánchez Miguel, E., & Miguel, E. S. (1993). Los textos expositivos: estrategias para su mejor comprensión. *Aula XXI*;

Santelices, L. (1990). La Comprensión de lectura en Textos de Ciencias Naturales. *Enseñanza de las Ciencias* , 8 (1), 059-64.

Soliveres, M. A. (2007). La comprensión de la idea principal de textos ciencias naturales. Una experiencia con directivos y docentes EGB2. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 6(Nº3), 577-586.

Stein, P. (2007). *Pedagogías multimodales en diversas aulas: Representación, derechos y recursos* . Routledge.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, Vo.15, No. 2, pp. 4-14.

Van Dijk, T. A., Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension* (pp. 11-12). New York: Academic Press.

Tirapu, J., Pérez, G., Erekatxo, M. & Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente?

Rastier, F. (2001). *Semiótica de la cultura y la ciencia* en *Linx* 44-45, pag.149-168
Revista de Neurología, 44(8), 479-489.

Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.

Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Vidal-Abarca, E., & Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender*. Madrid: cepe.

Vergnaud, G. (1990) La teoría de los campos conceptuales, en *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 10, no 2, 3, pp. 133-170.

Yuste, H. (2002). Los programas de mejora de la inteligencia. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. 298

DE ZUBIRÍA, M. (1993). Fundamentación teórica de la lectura. *Santa Fe*.

Zambrano Leal, A. (2005). Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. *Educere*, 9(29), 145-158.

Zambrano Leal, A. (2013). Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, No. 61-2013, (61), 27-43.

Zambrano Leal, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Cooperativa Editorial Magisterio.

ANEXOS

Permiso de imagen



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA COMERCIAL
LAS AMÉRICAS**

Reconocimiento Oficial No. 2051 de septiembre 13 de 2002 NIT. 805026722-2
Reconocimiento de Estudios 3278 diciembre de 2004



I.E.T.C. LAS AMÉRICAS

Consentimiento informado para autorizar un menor de edad en participación de actividad académica.

Estimados acudientes:

En nuestra institución vamos a realizar una investigación en el aula con estudiantes de grado once para tratar de aprender sobre las formas de apropiar el pensamiento inferencial y el fortalecimiento de la comprensión lectora como estrategia para el mejoramiento de los aprendizajes y el desempeño en las pruebas estandarizadas. Le pedimos en calidad de tutor/acudiente o representante del estudiante: _____

_____ con Id: _____ Otorgar los permisos necesarios para grabar, tomar fotografías y recolectar información necesaria con fines estrictamente académicos.

Si acepta que su hijo participe en el proyecto los resultados serán socializados al final de la investigación en la etapa denominada **“SITUACIÓN DE INSTITUCIONALIZACIÓN”**.

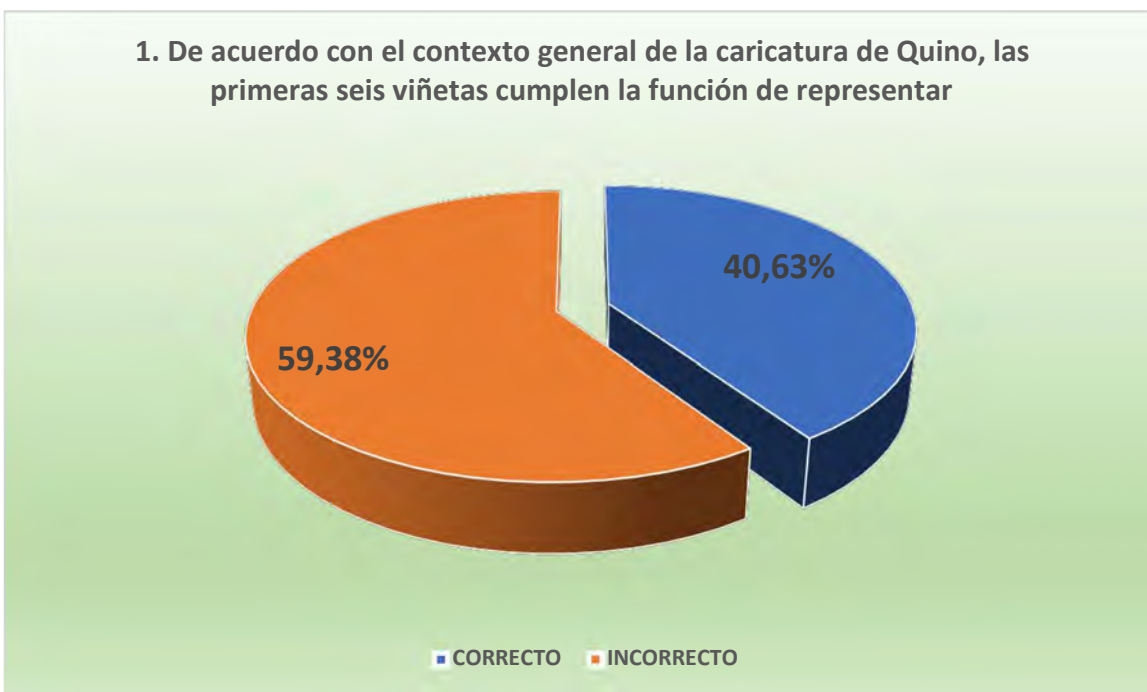
Firma de autorización del tutor/ acudiente/ representante:

Firma de aceptación del estudiante:

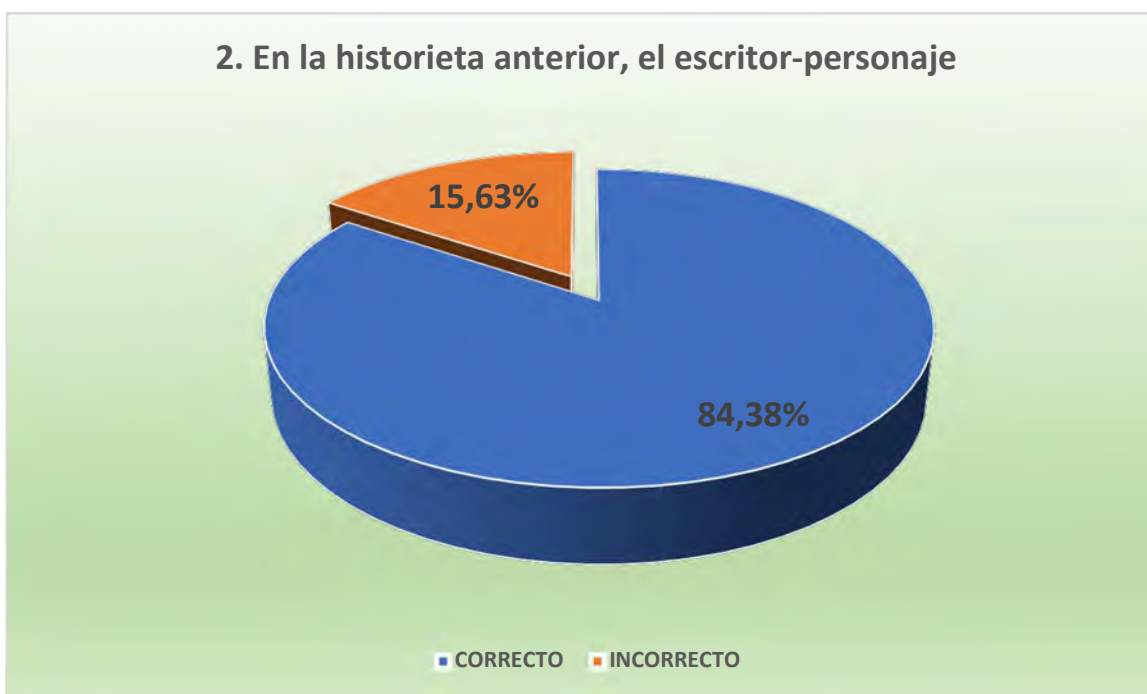
Firma del investigador _

Fecha de aprobación: _

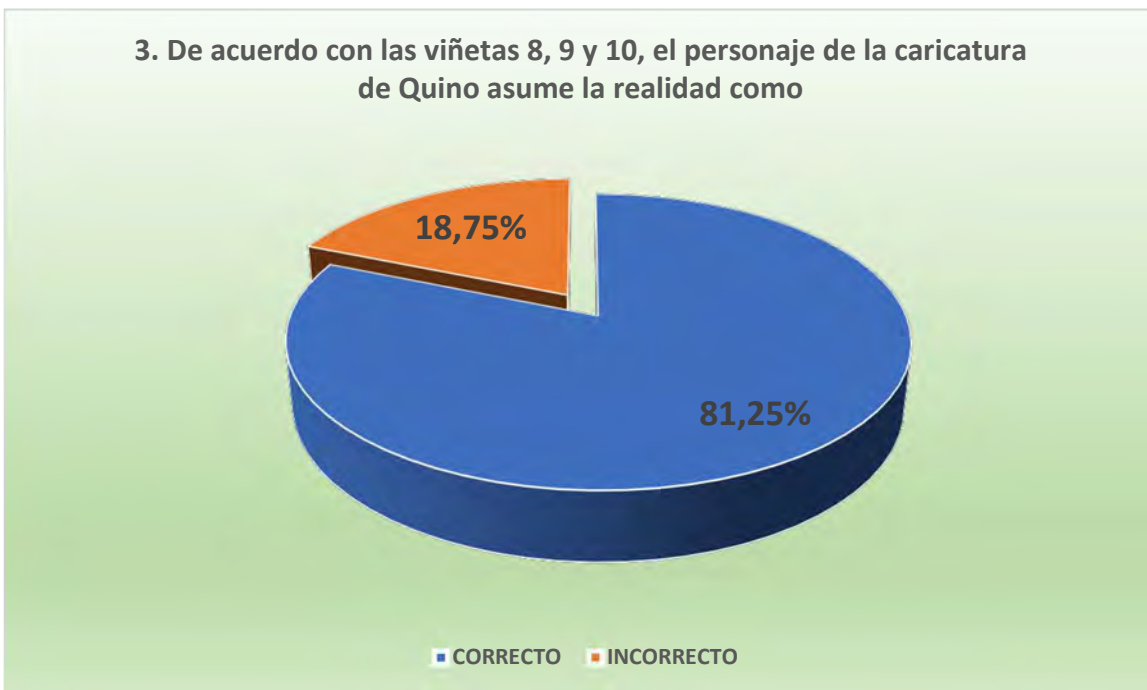
Resultados prueba intermedia



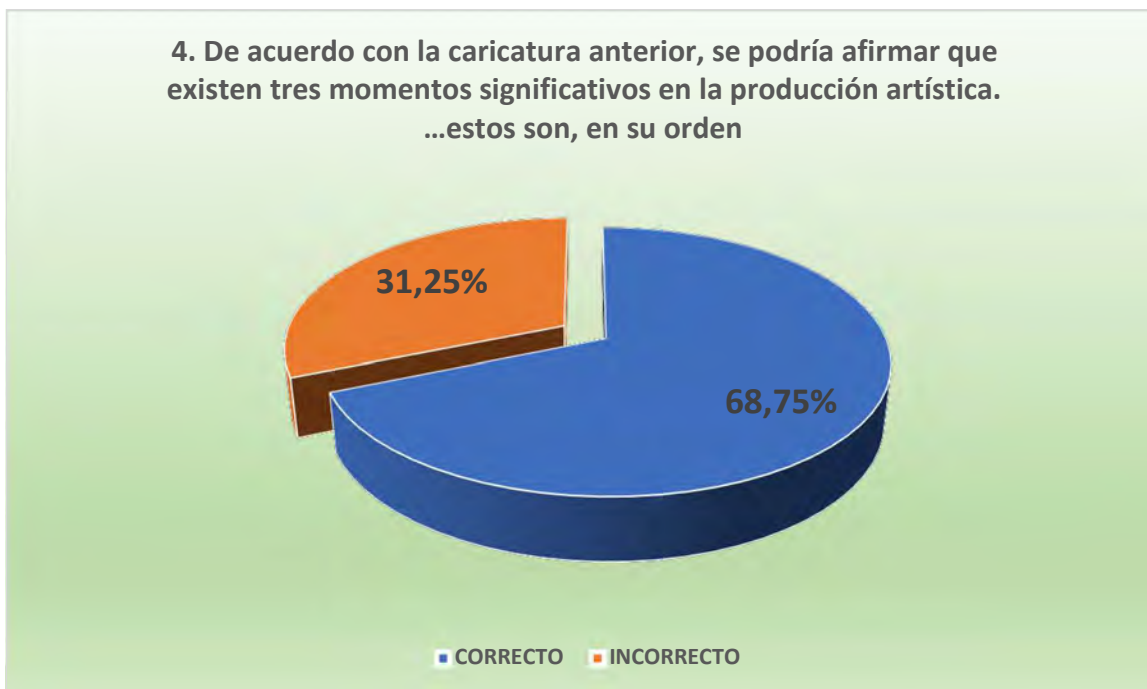
Gráfica 1



Gráfica 2



Gráfica 3



Gráfica 4

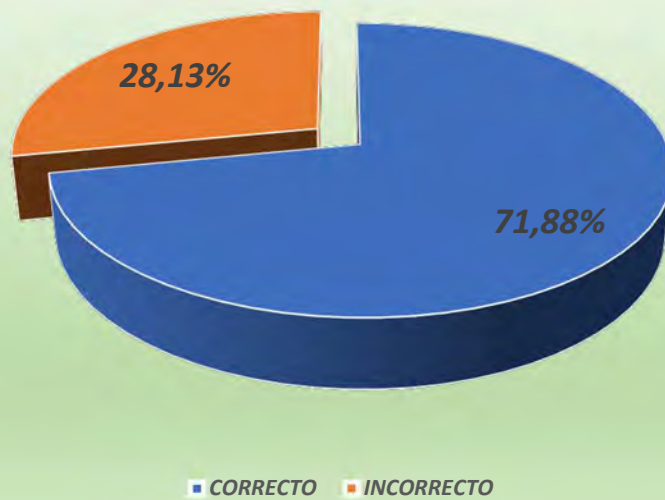


Gráfica 5



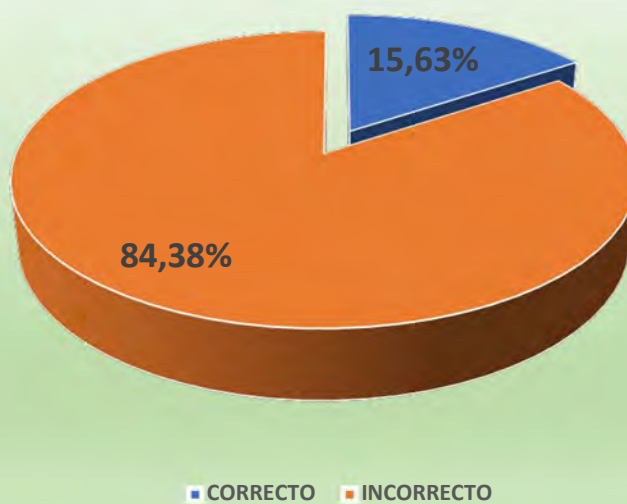
Gráfica 6

7. El proceso creativo del personaje de la caricatura de Quino se encuentra próximo al del escritor que

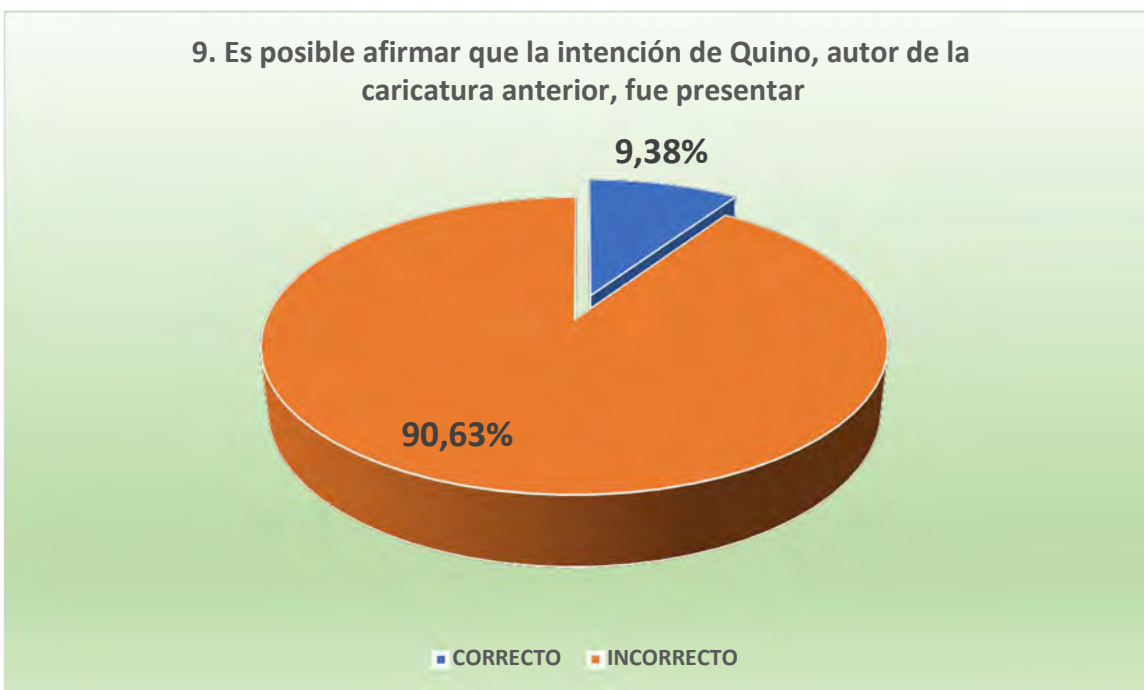


Gráfica 7

8. Cuando el personaje de la caricatura escribe su texto en el computador, utiliza un narrador



Gráfica 8



Gráfica 9

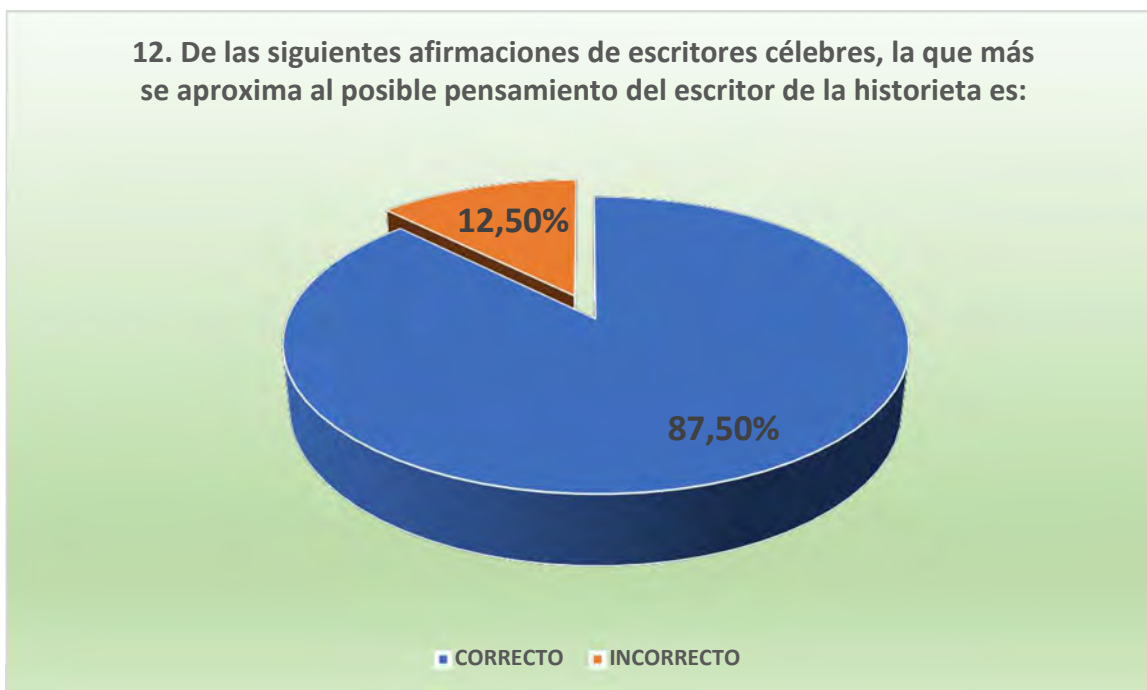
9. Es posible afirmar que la intención de Quino, autor de la caricatura anterior, fue presentar



Gráfica 10



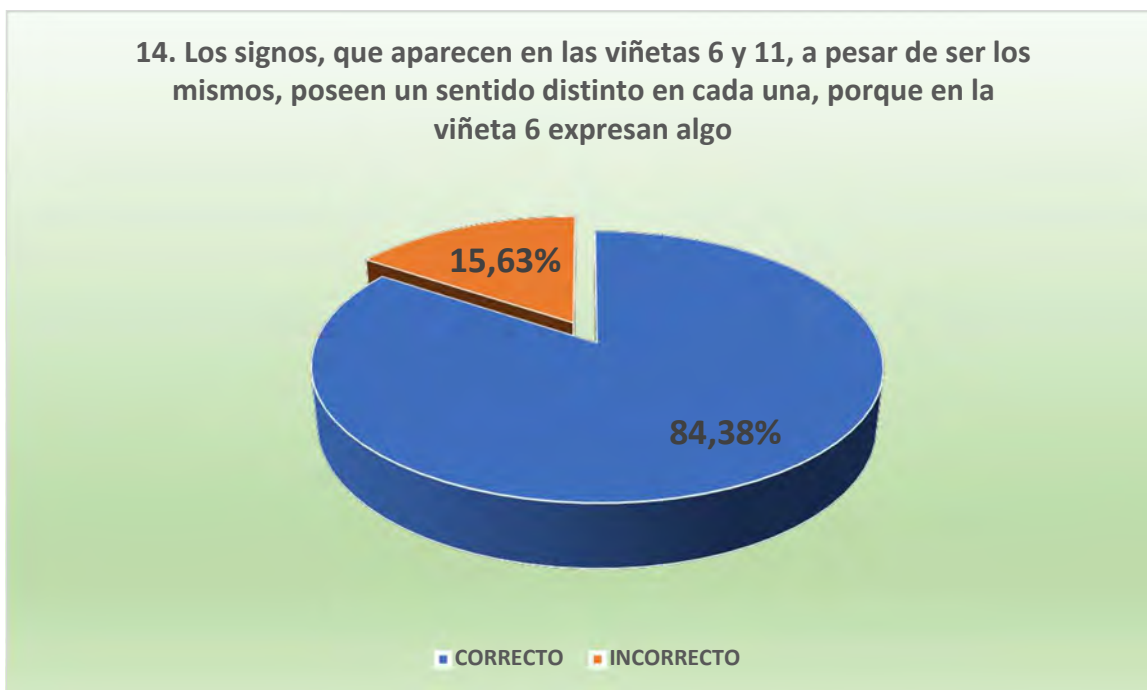
Gráfica 11



Gráfica 12

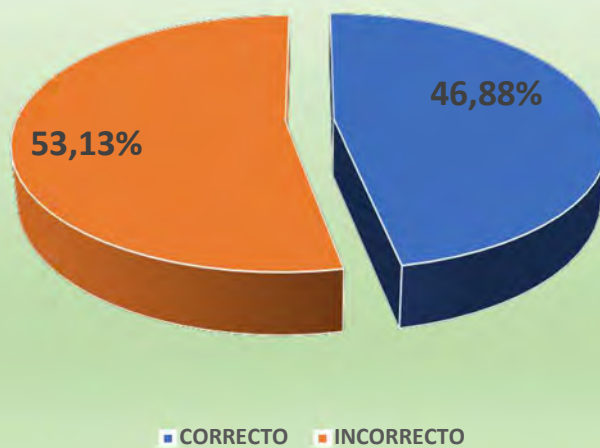


Gráfica 13



Gráfica 14

15. En la última viñeta, la periodista afirma: "¡Sólo alguien que sabe bucear en un mundo interior tan rico y tan propio como el suyo, distinto de nuestra vulgar vida cotidiana, puede transmitirnos cosas tan bellas!". De acuerdo con este punto de vista, s



Gráfica 15

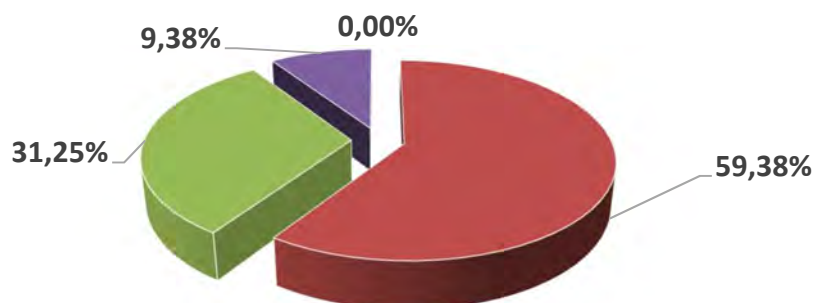
**PRUEBA DE SALIDA
TEXTO CARICATURA QUINO**

PREGUNTA	NIVEL	CLAVE	CLAVE	CLAVE	CLAVE	TOTAL	GRADO DE DIFICULTAD
1	CRITICO	B 19	A 0	C 10	D 03	32	3
2	INFERENCIAL	C 23	B 04	A04	D 1	32	2.5
3	INFERENCIAL	B 19	A 3	D0	C10	32	2.5
4	INFERENCIAL	A 24	C 8	D0	B0	32	2.5
5	INFERENCIAL	D 26	A 4	B2	C0	32	2.5

1. Si tomamos en cuenta la relación existente entre “la explicación y la recomendación del padre de Mafalda” de la segunda viñeta y la pregunta que plantea Mafalda en la tercera viñeta, se puede afirmar que:

- A Mafalda quiere saber por qué los chicles no se pueden tragar.
- B Mafalda cuestiona la validez de la recomendación.
- C Mafalda interroga a su padre para conocer la razón de no tragarse el chicle.
- D Mafalda afirma que no toda recomendación es buena.

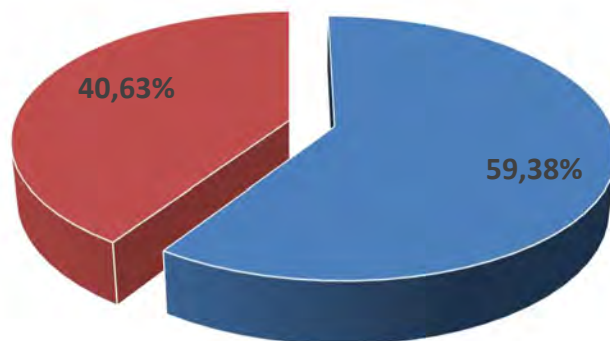
1. Si tomamos en cuenta la relación existente entre “la explicación y la recomendación del padre de Mafalda” de la segunda viñeta y la pregunta que plantea Mafalda en la tercera viñeta, se puede afirmar que:



- A Mafalda quiere saber por qué los chicles no se pueden tragar.
- B Mafalda cuestiona la validez de la recomendación.
- C Mafalda interroga a su padre para conocer la razón de no tragarse el chicle.
- D Mafalda afirma que no toda recomendación es buena.

Ilustración 2 Pregunta 1. Crítico

1. Si tomamos en cuenta la relación existente entre “la explicación y la recomendación del padre de Mafalda” de la segunda viñeta y la pregunta que plantea Mafalda en la tercera viñeta, se puede afirmar que:



■ CORRECTO ■ INCORRECTO

Ilustración 3 Pregunta 1. Crítico

2. En la última viñeta la expresión del padre puede ser interpretada como:

- A Una expresión de enojo causada por la pregunta de su hija.
- B Una expresión de susto porque no esperaba que su hija apareciera de repente.
- C Una expresión de desconcierto por la pregunta de su hija.
- D Una expresión de tristeza causada por la pregunta de su hija.

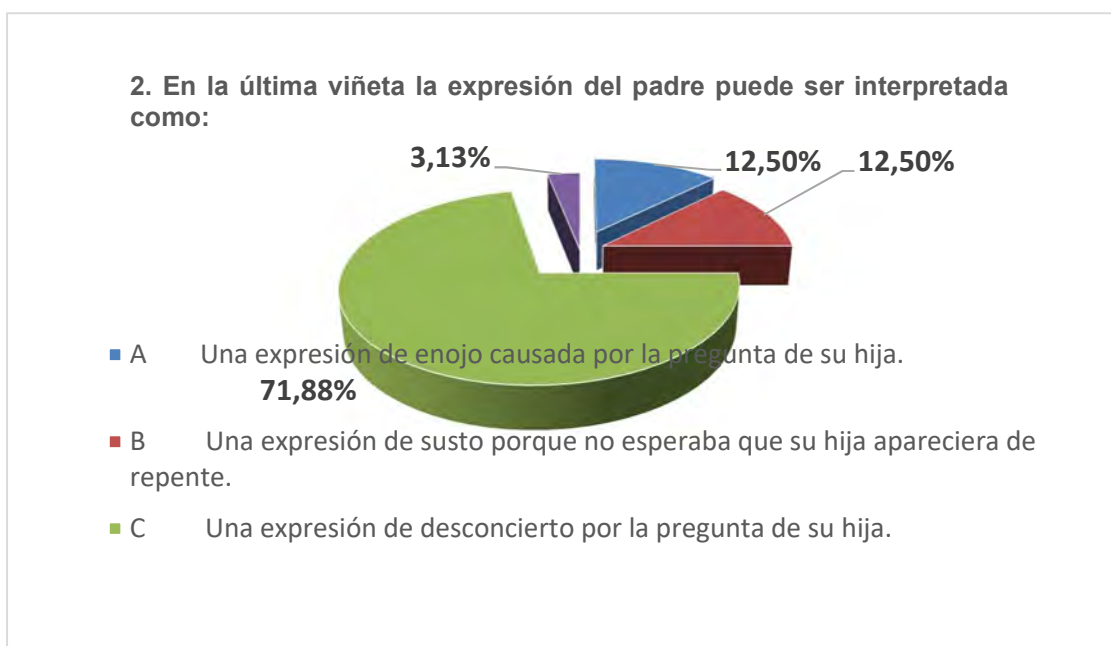


Ilustración 5 Pregunta 2 Inferencial



Ilustración 4 Pregunta 2 Inferencial

3. La intención comunicativa de la historieta es:

- A llamar la atención a quienes creen a todo lo que les dicen para que no lo hagan.
- B criticar a las personas que no analizan los discursos que escuchan.
- C burlarse de quienes escuchan discursos porque creen todo lo que les dicen.
- D. proponer que los discursos deben ser comprendidos.

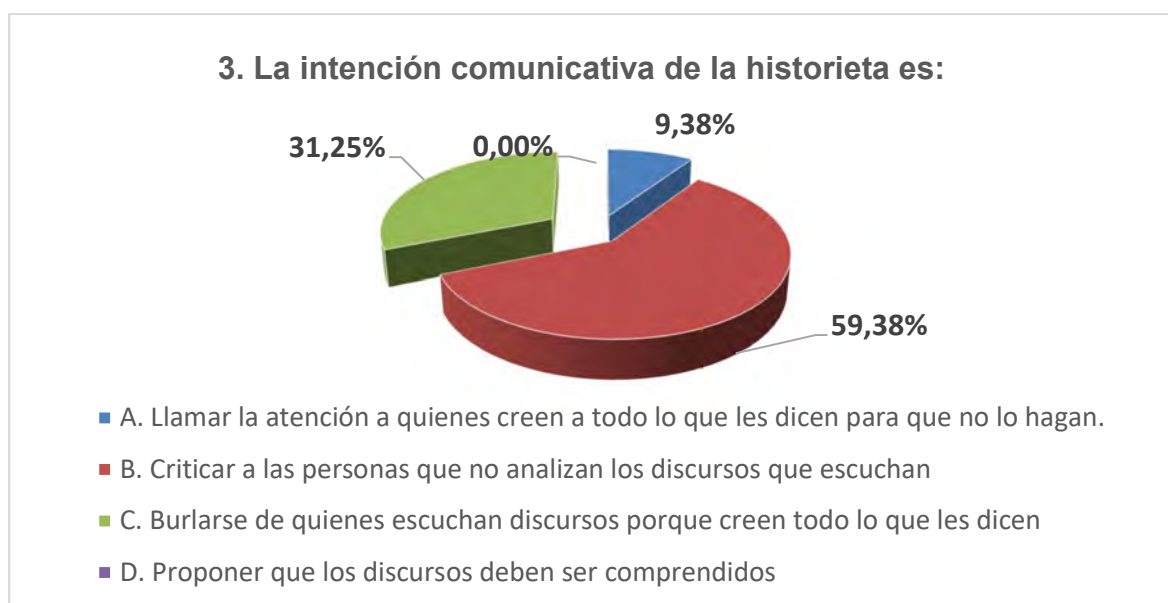


Ilustración 7 Pregunta 3 Inferencial

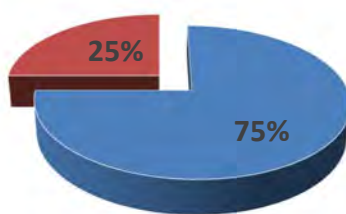


Ilustración 6 Pregunta 3 Inferencial

4. Si un profesor de estudios políticos quisiera utilizar este texto para introducir a sus estudiantes en la importancia de analizar los discursos que escuchan, usted consideraría que este material es:

- A adecuado porque invita a sus estudiantes a mantener una actitud crítica frente a los discursos que les rodea.
- B pertinente porque es posible señalar que el curso se fundamentará en el análisis de los discursos que rodean al entorno político.
- C incoherente porque la caricatura sólo expresa instrucciones que un padre le da a un hijo para masticar chicle.
- D inadecuado porque el mensaje de la caricatura incita a comportamientos

4. Si un profesor de estudios políticos quisiera utilizar este texto para introducir a sus estudiantes en la importancia de analizar los discursos que escuchan, usted consideraría que este material es:



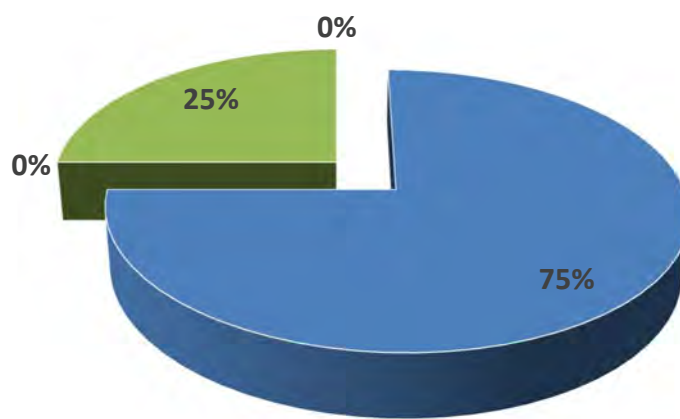
■ Correcto

■ Incorrecto

Ilustración 8 Pregunta 4 Inferencial

Ilustración 9 Pregunta 4 Inferencial

4. Si un profesor de estudios políticos quisiera utilizar este texto para introducir a sus estudiantes en la importancia de analizar los discursos que escuchan, usted consideraría que este material es:



- A. adecuado porque invita a sus estudiantes a mantener una actitud crítica frente a los discursos que les rodea.
- B . Pertinente porque es posible señalar que el curso se fundamentará en el análisis de los discursos que rodean al entorno político.
- C . Incoherente porque la caricatura sólo expresa instrucciones que un padre le da a un hijo para masticar chicle.
- D. Inadecuado porque el mensaje de la caricatura incita a comportamientos

5. Para comprender la intención comunicativa de la caricatura, el lector debe hacer lo siguiente, excepto:

- A Identificar el doble sentido que hay entre "masticar y tragarse el chicle" y el cuestionamiento de Mafalda.
- B Comprender el cuestionamiento que Mafalda hace sobre la recomendación del padre.
- C Analizar los gráficos de las viñetas en relación con los diálogos de los personajes.
- D. Determinar que la caricatura sólo tiene un sentido lite



Ilustración 10 Pregunta 5 Inferencial

MEJORAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES

Eje pensamiento inferencial

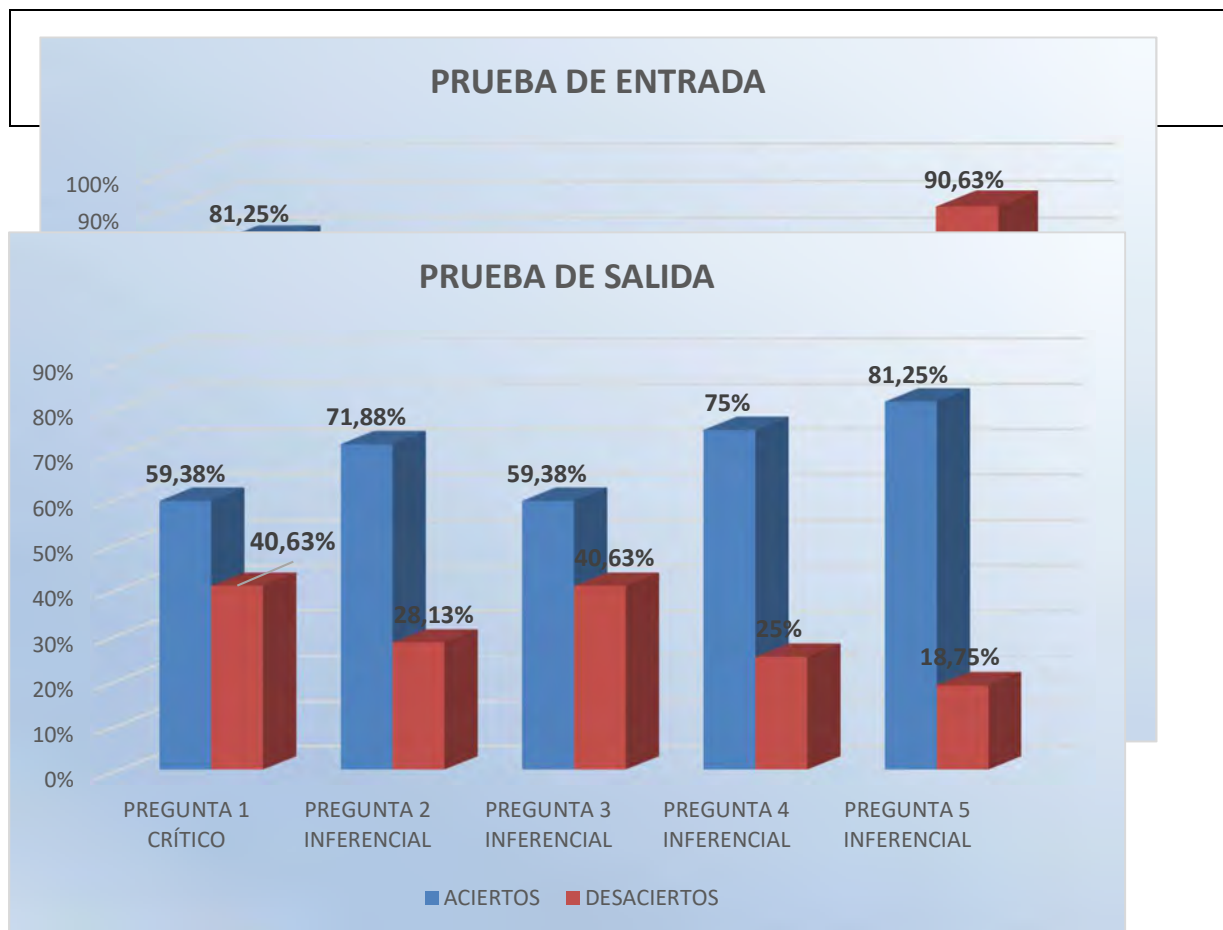


Ilustración 12 Consolidado prueba de salida

ACIERTOS				DESACIERTOS			
PREGUNTA No.	PRUEBA DE ENTRADA	PREGUNTA No.	PRUEBA DE SALIDA	PREGUNTA No.	PRUEBA DE ENTRADA	PREGUNTA No.	PRUEBA DE SALIDA
1. LITERAL	26	1. CRÍTICO	19	1. LITERAL	6	1. CRÍTICO	13
2. INFERENCIAL COMPLEJO	9	2. INFERENCIAL	23	2. INFERENCIAL COMPLEJO	23	2. INFERENCIAL	9
3. CRÍTICO INTERTEXTUAL	12	3. INFERENCIAL	19	3. CRÍTICO INTERTEXTUAL	20	3. INFERENCIAL	13
4. CRÍTICO INTERTEXTUAL	3	4. INFERENCIAL	24	4. CRÍTICO INTERTEXTUAL	29	4. INFERENCIAL	8
NO APLICA		5. INFERENCIAL	26	NO APLICA		5. INFERENCIAL	6

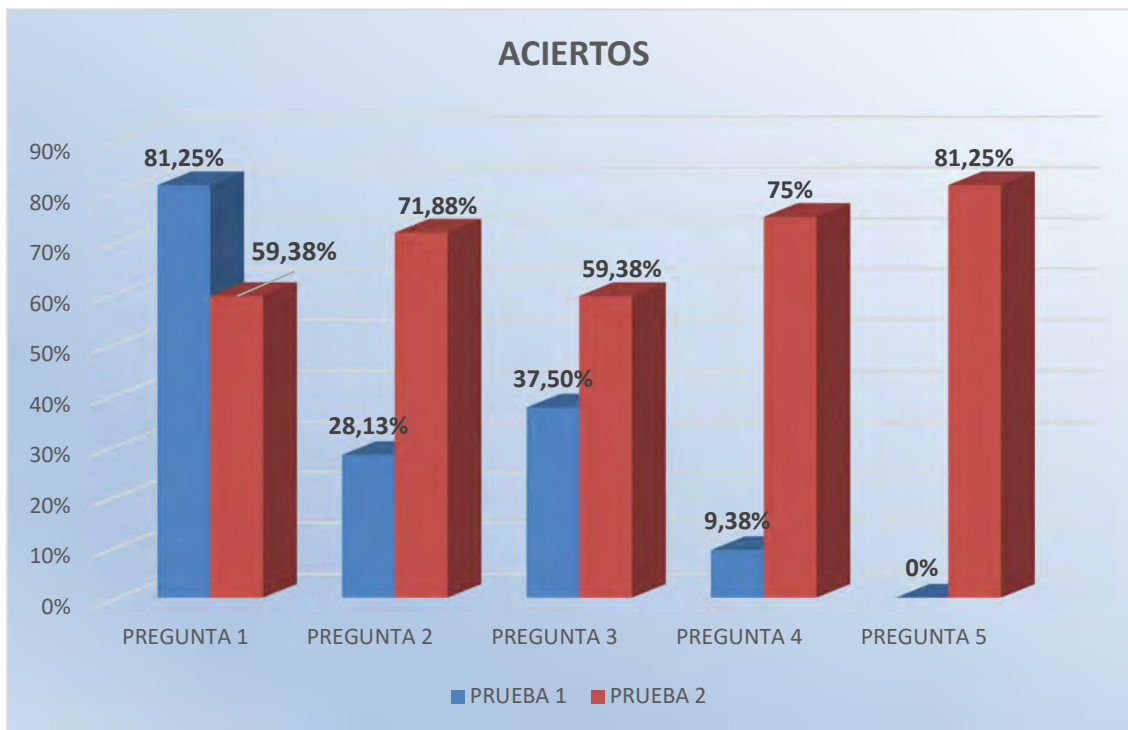


Ilustración 13 Acieros prueba 1 vs acieros prueba 2

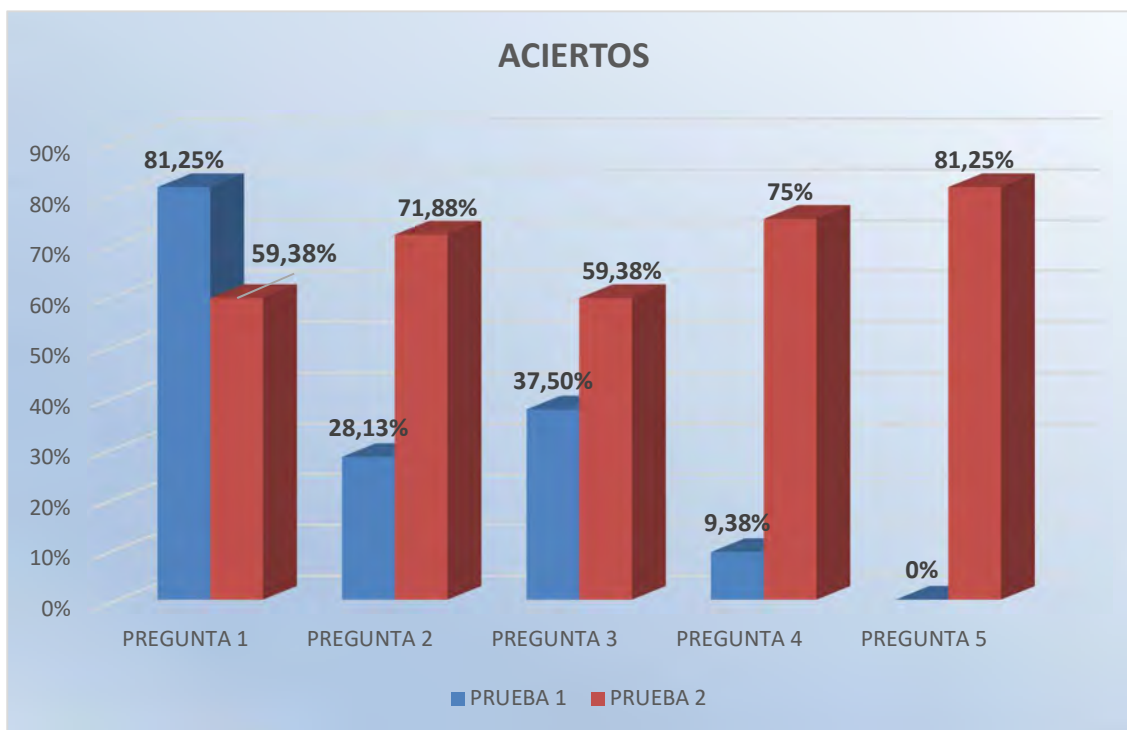
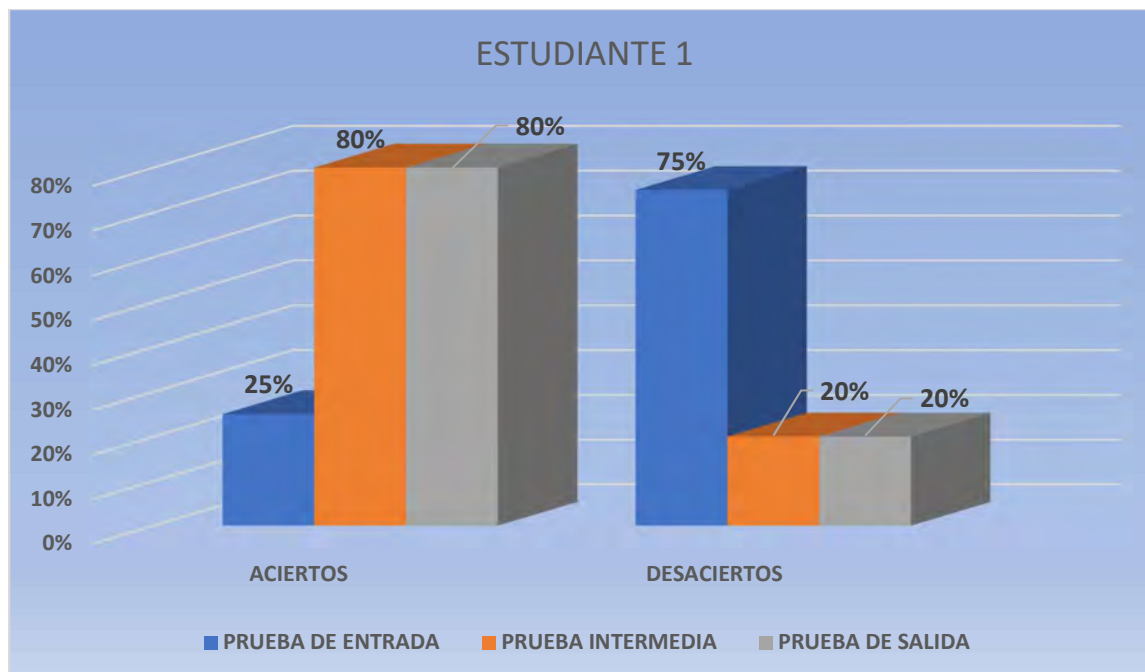
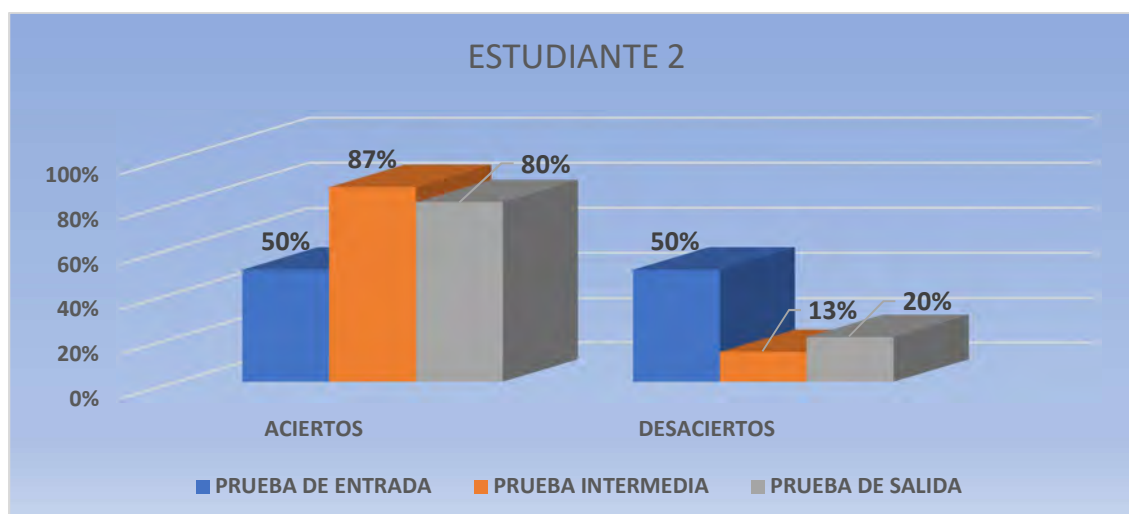


Ilustración 14 Aciertos prueba 1 vs aciertos prueba 2

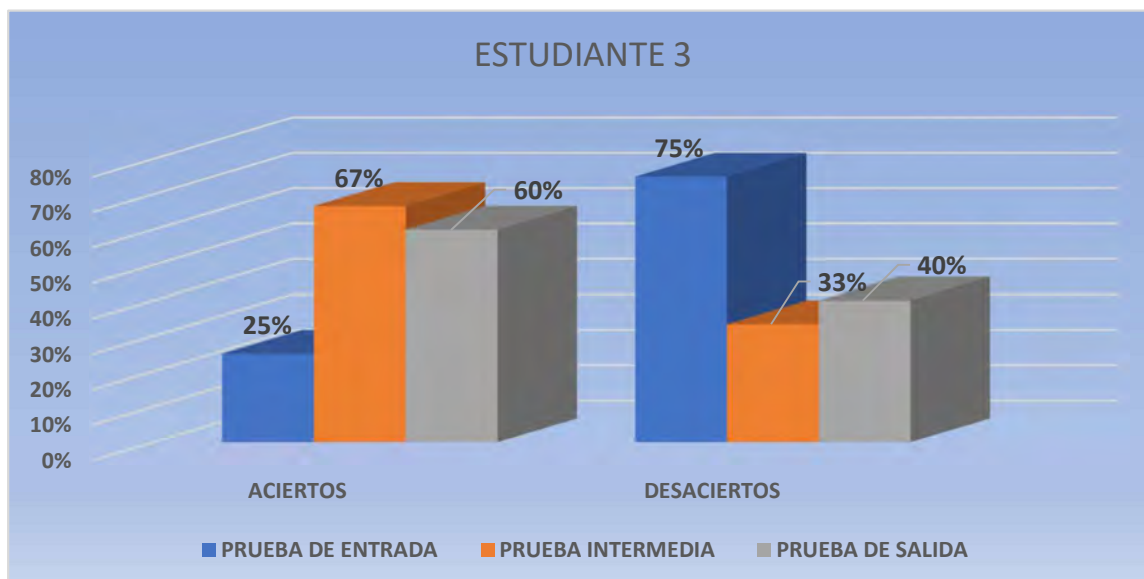
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E1	3 errores 1 acierto	12 ACIERTOS 3 ERRORES	4 aciertos 1 error



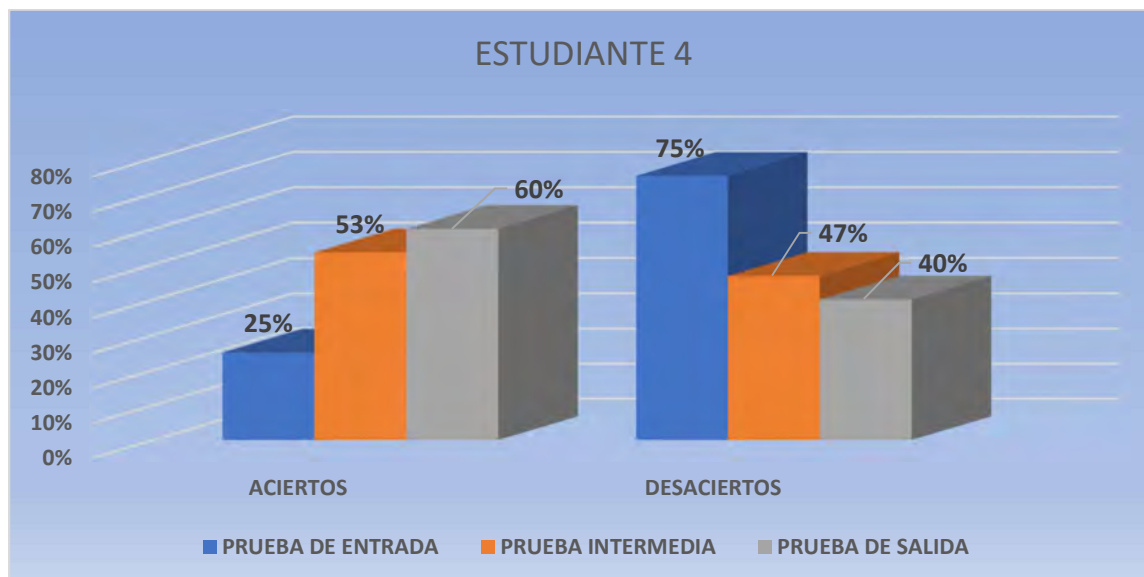
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E2	2 errores 2 aciertos	13 ACIERTOS 2 ERRORES	4 aciertos 1 error



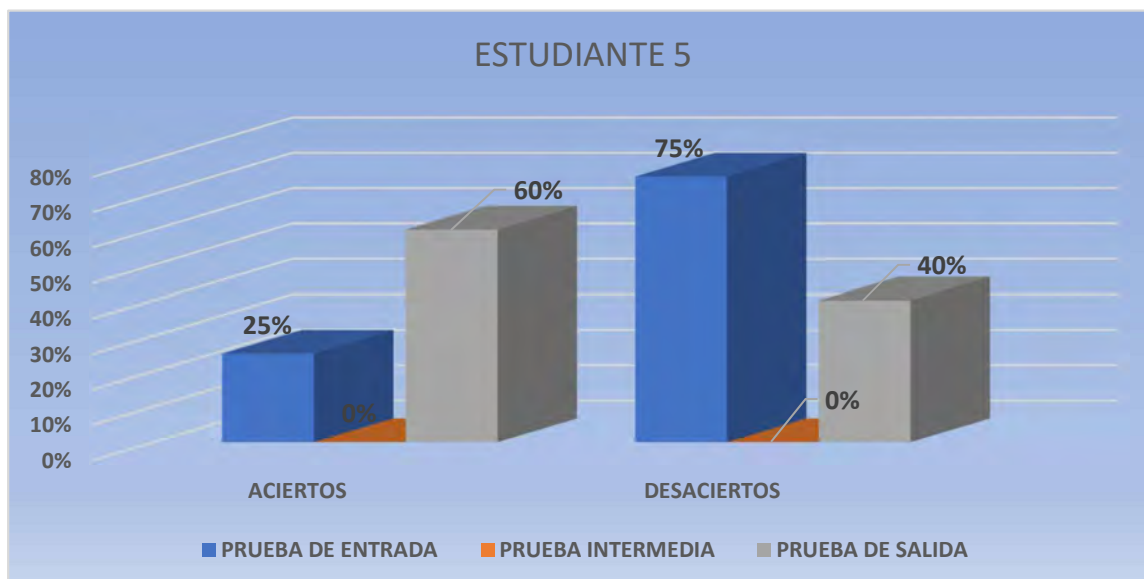
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E3	3 errores 1 acierto	10 ACIERTOS 5 ERRORES	3 aciertos 2 errores



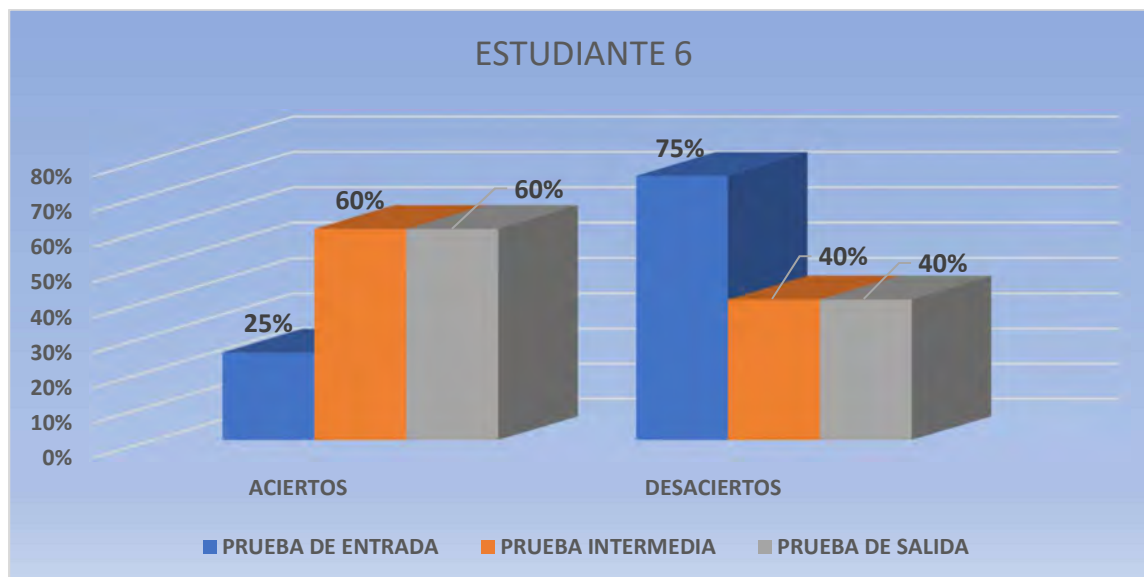
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E4	3 errores 1 acierto	8 ACIERTOS 7 ERRORES	3 aciertos 2 errores



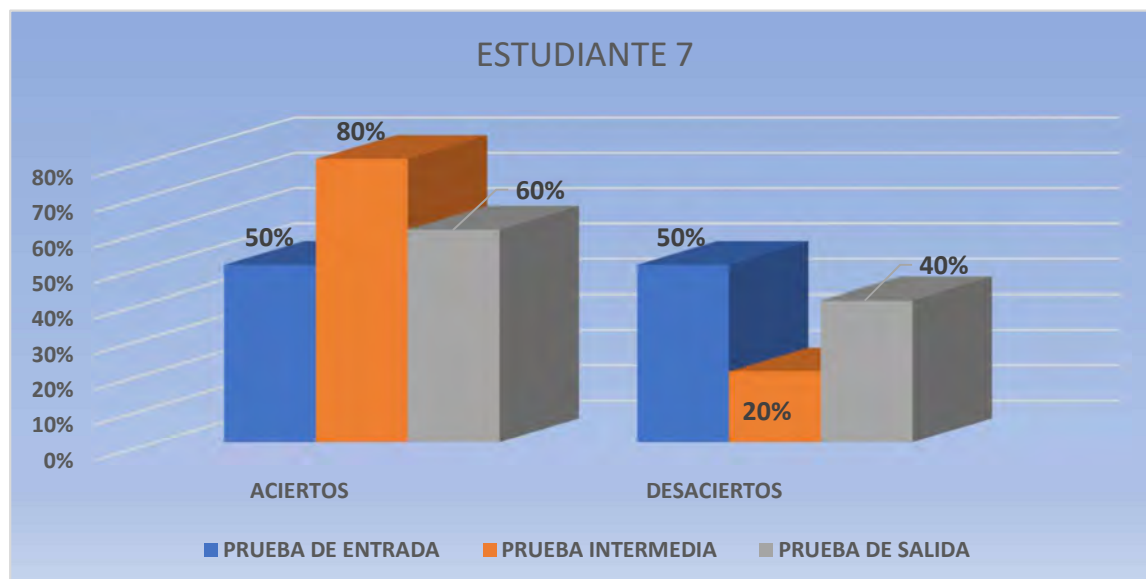
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E5	3 errores 1 acierto	NO LA PRESENTÓ	3 aciertos 2 errores



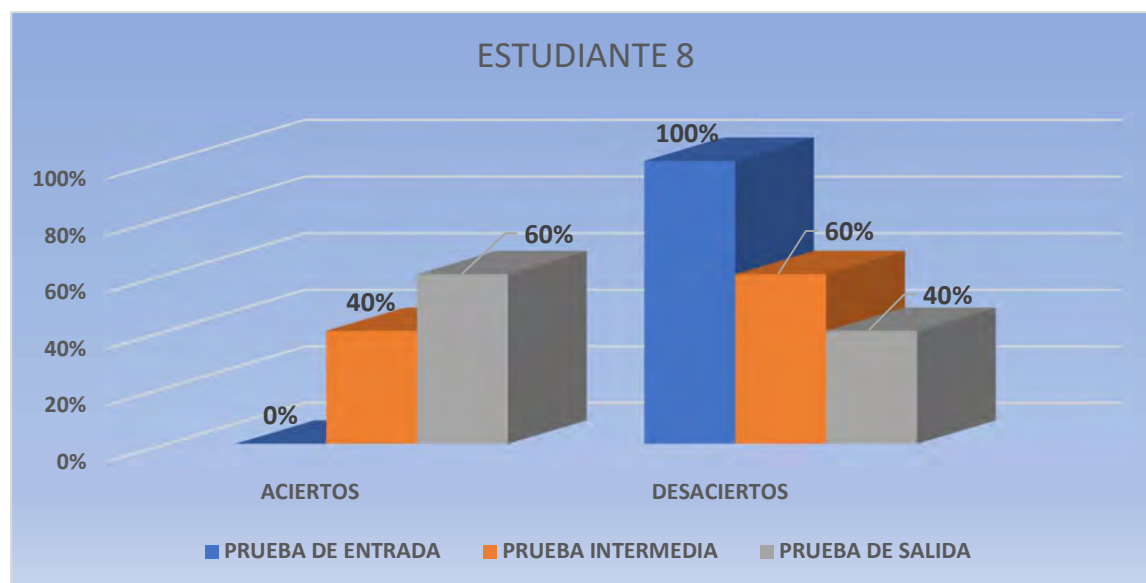
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E6	3 errores 1 acierto	9 ACIERTOS 6 ERRORES	3 aciertos 2 errores



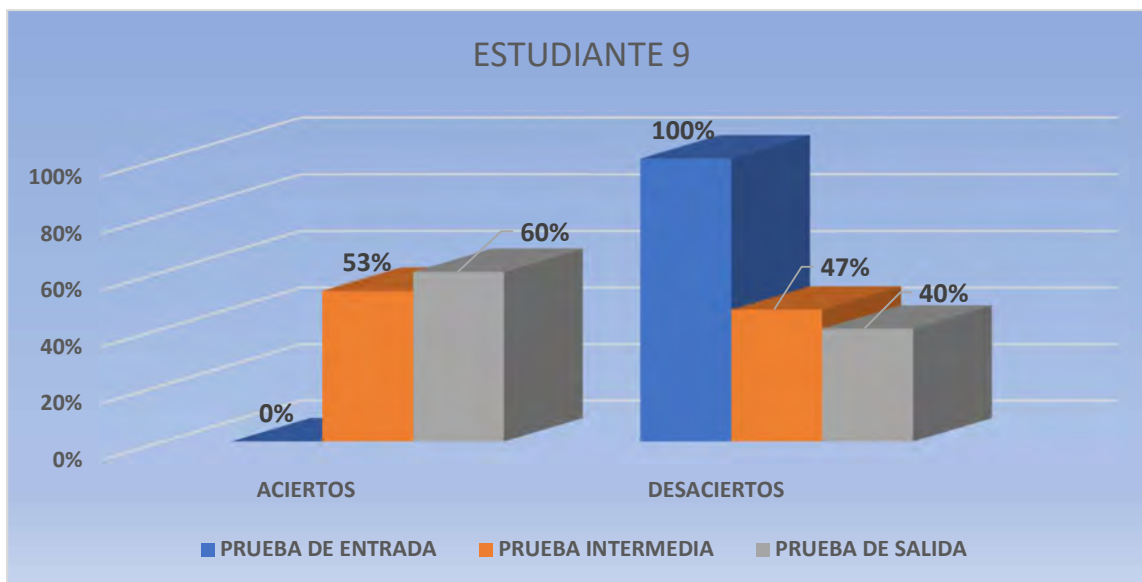
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E7	2 errores 2 aciertos	12 ACIERTOS 3 ERRORES	3 aciertos 2 errores



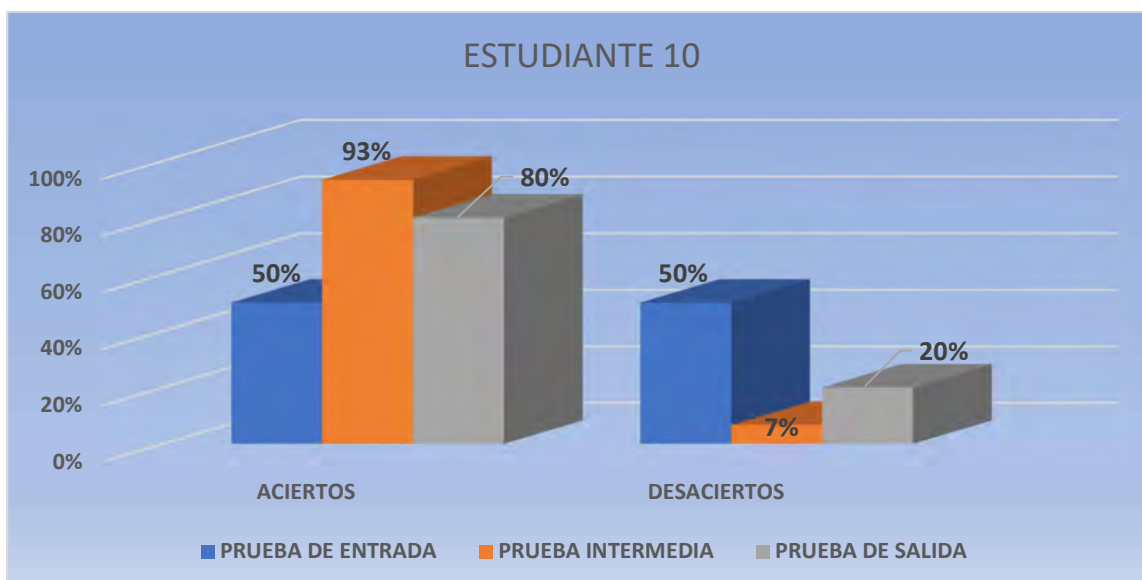
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E8	4 errores	6 ACIERTOS 9 ERRORES	3 aciertos 2 errores



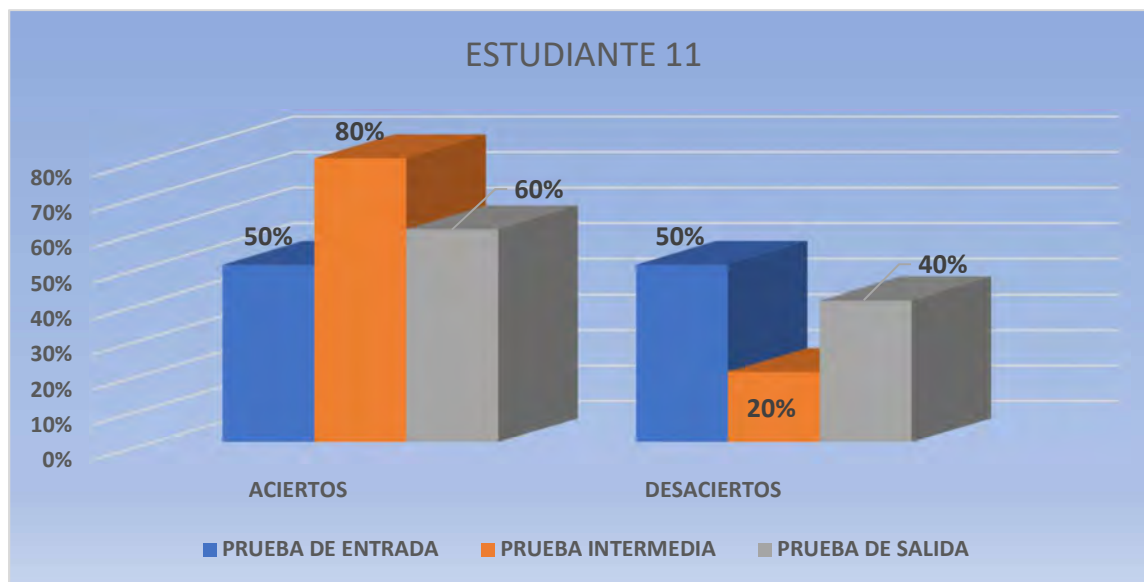
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E9	4 errores	8 ACIERTOS 7 ERRORES	3 aciertos 2 errores



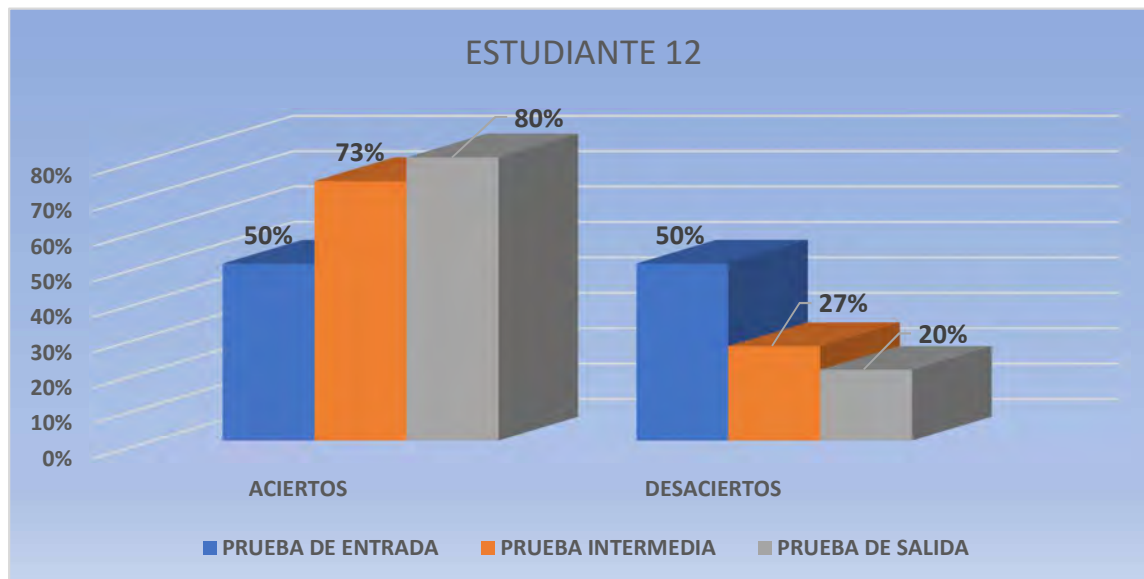
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E10	2 errores 2 aciertos	14 ACIERTOS 1 ERROR	4 aciertos 1 error



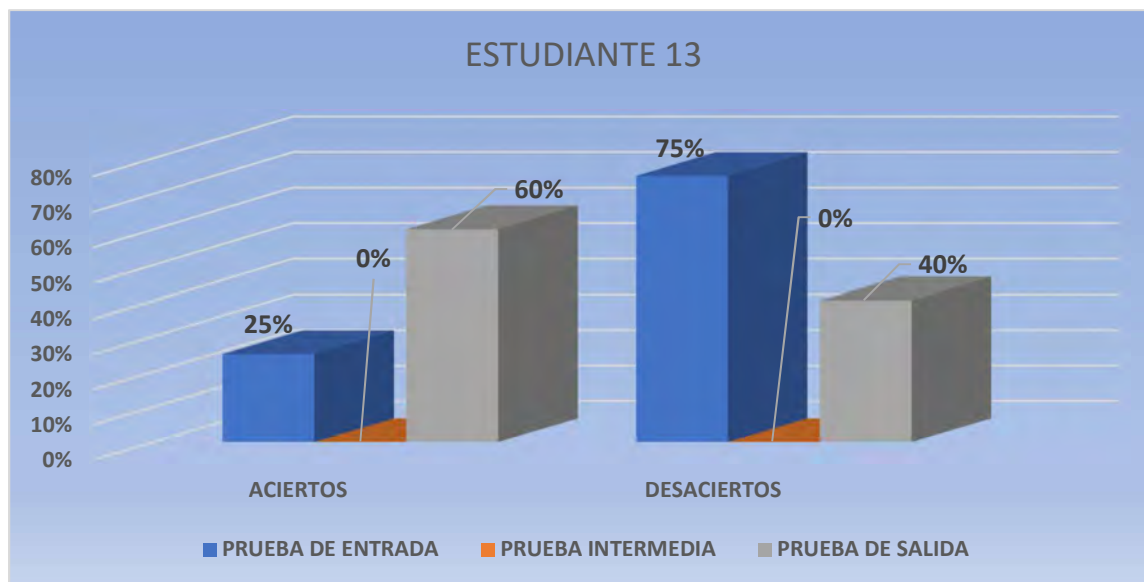
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E11	2 aciertos 2 errores	12 ACIERTOS 3 ERRORES	3 aciertos 2 errores



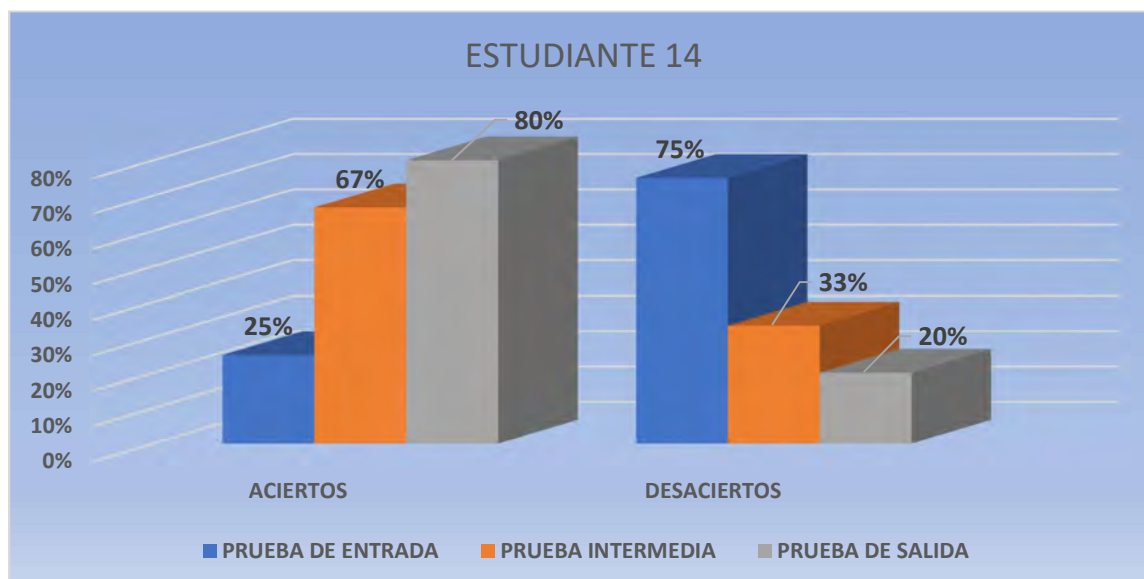
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E12	2 errores 2 aciertos	11 ACIERTOS 4 ERRORES	4 aciertos 1 error



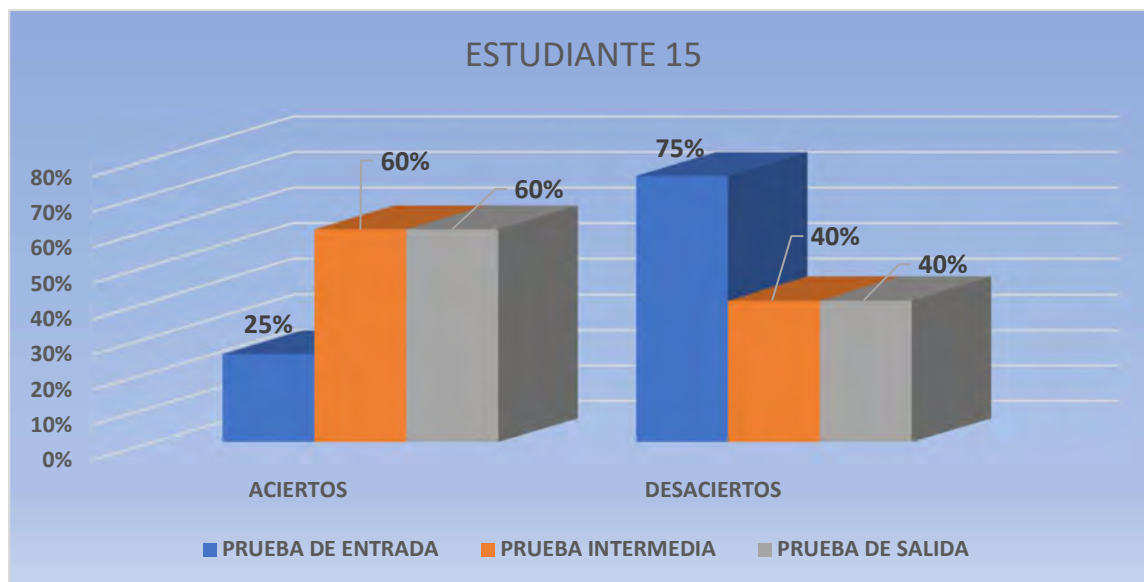
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E13	3 errores 1 acierto	NO LA PRESENTÓ	3 aciertos 2 errores



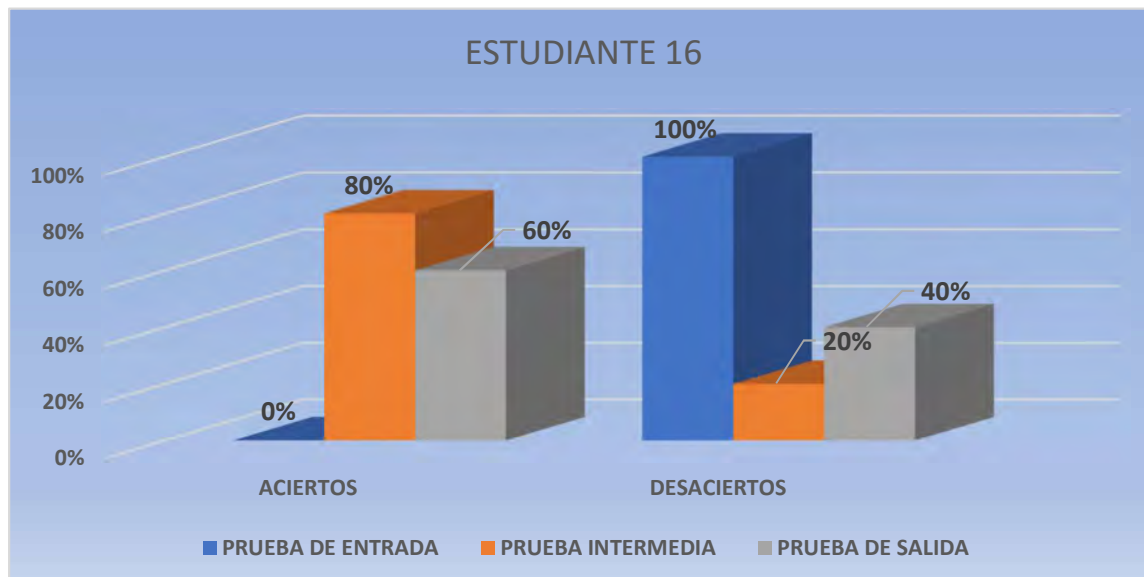
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E14	3 errores 1 acierto	10 ACIERTOS 5 ERRORES	4 ACIERTOS 1 ERROR



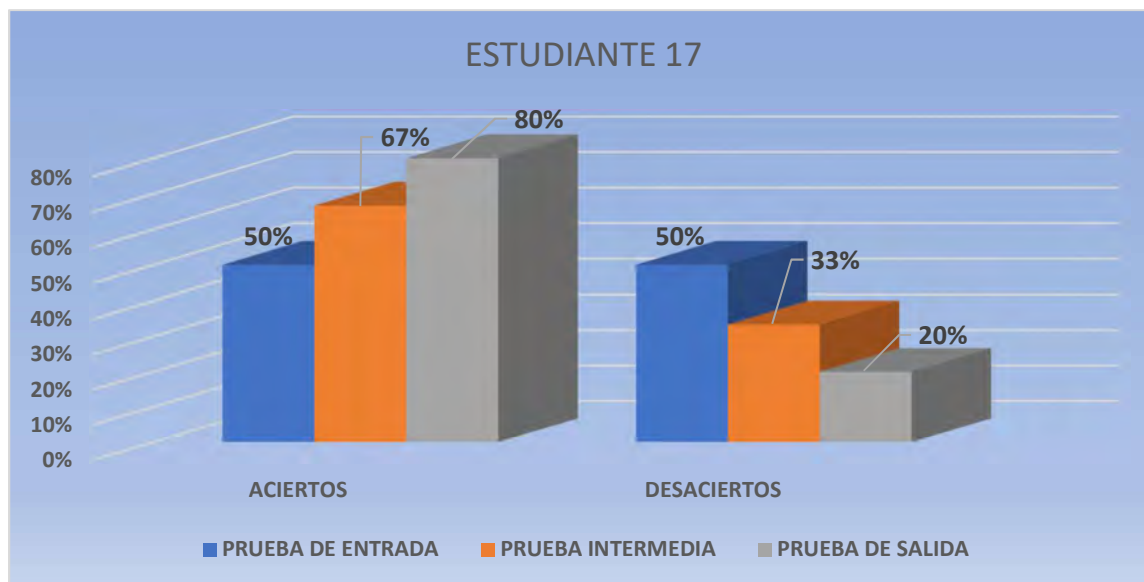
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E15	3 errores 1 aciertos	9 ACIERTOS 6 ERRORES	3 aciertos 2 errores



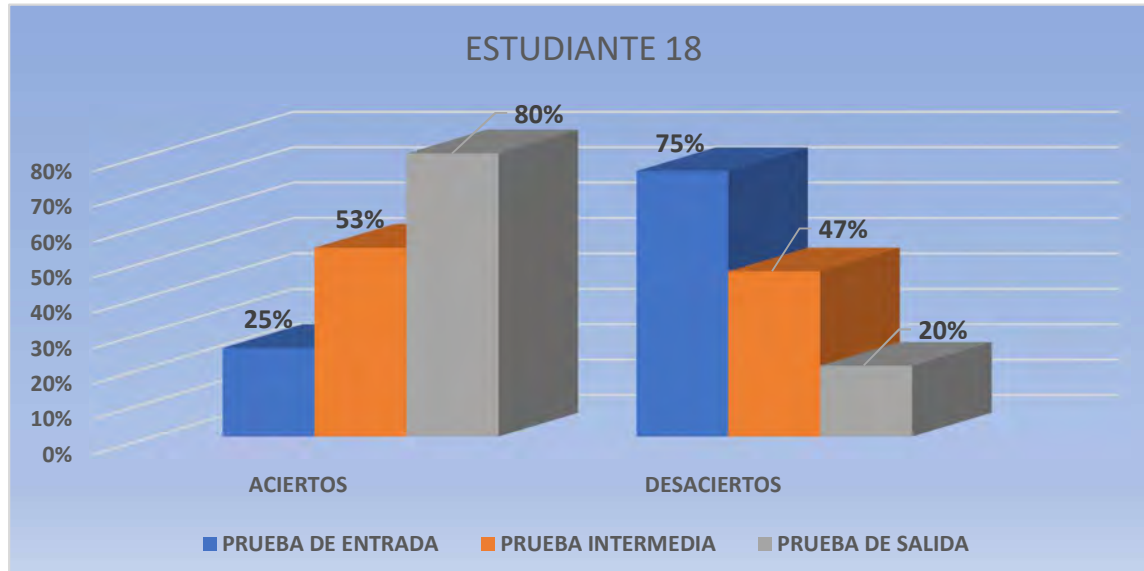
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E16	4 errores	12 ACIERTOS 3 ERRORES	3 aciertos 2 errores



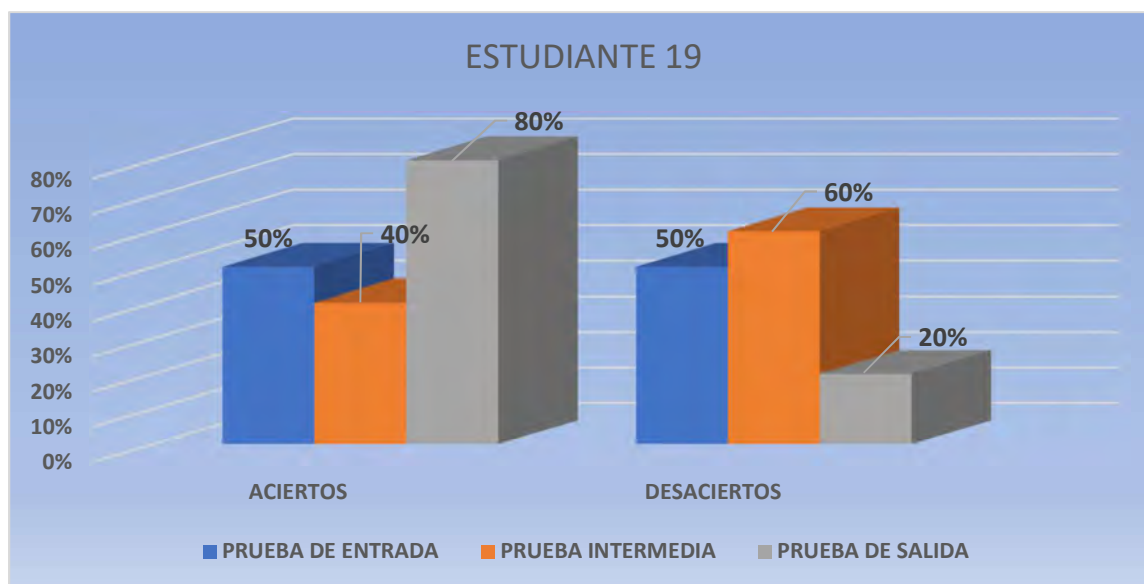
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E17	2 errores 2 aciertos	10 ACIERTOS 5 ERRORES	4 aciertos 1 error



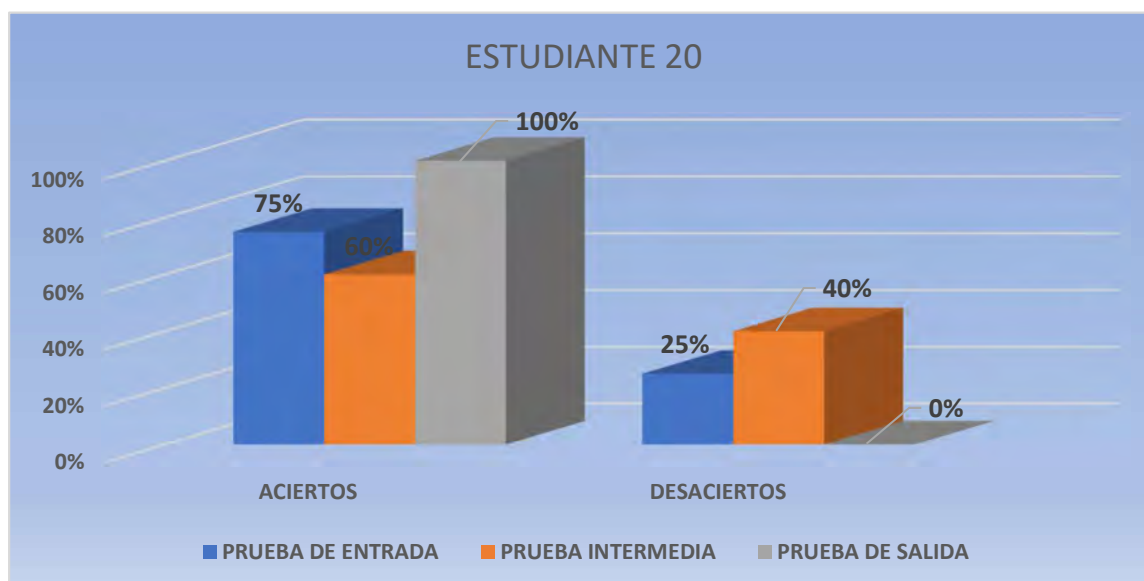
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E18	3 errores 1 acierto	8 ACIERTOS 7 ERRORES	4 aciertos 1 error



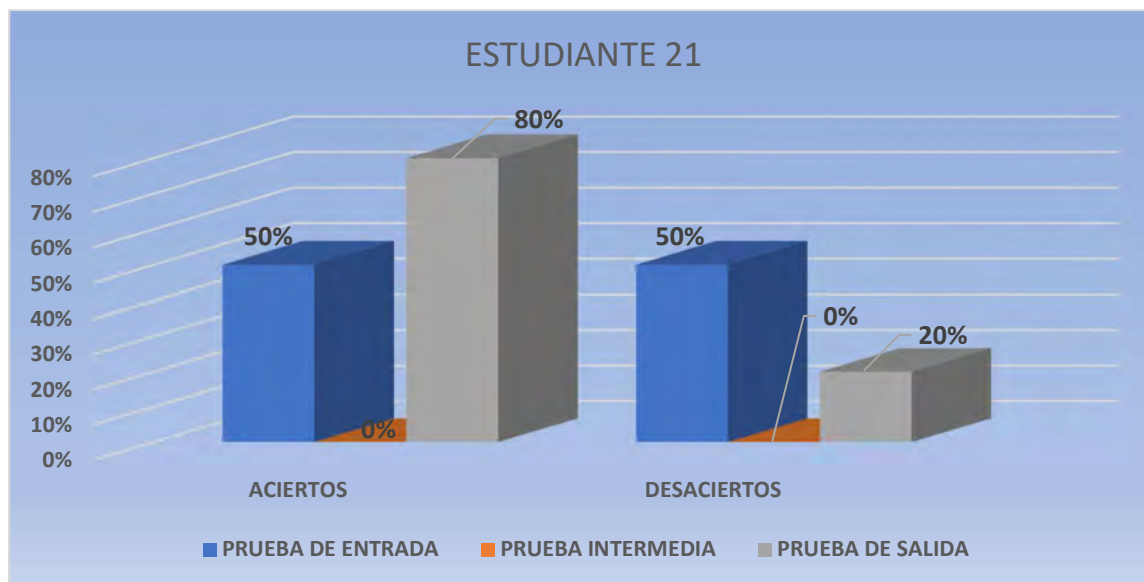
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E19	2 errores 2 aciertos	6 ACIERTOS 9 ERRORES	4 aciertos 1 error



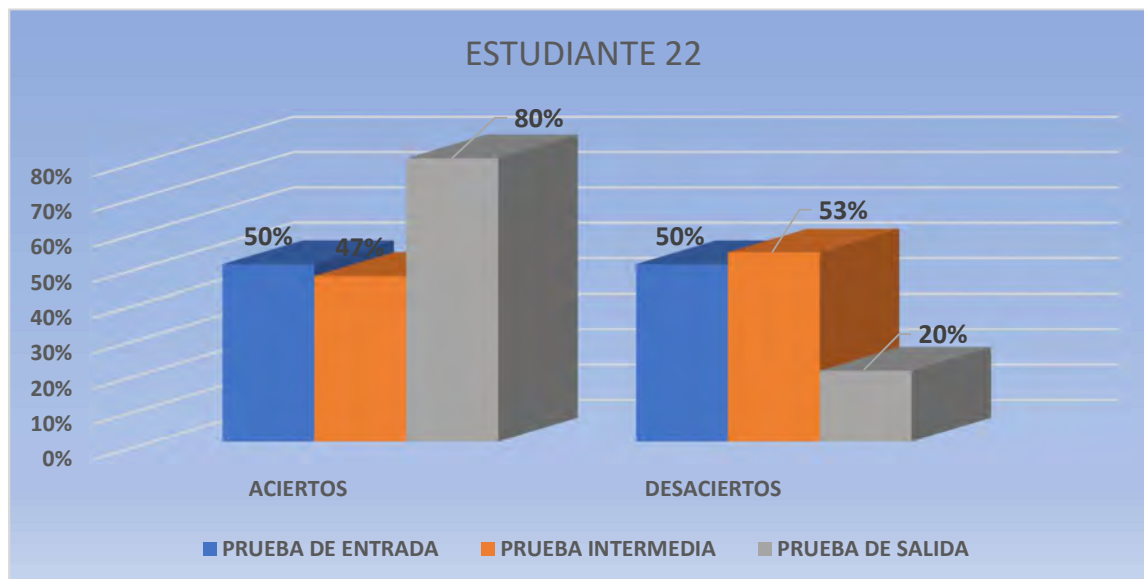
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E20	1 error 3 aciertos	9 ACIERTOS -6 ERRORES	5 aciertos



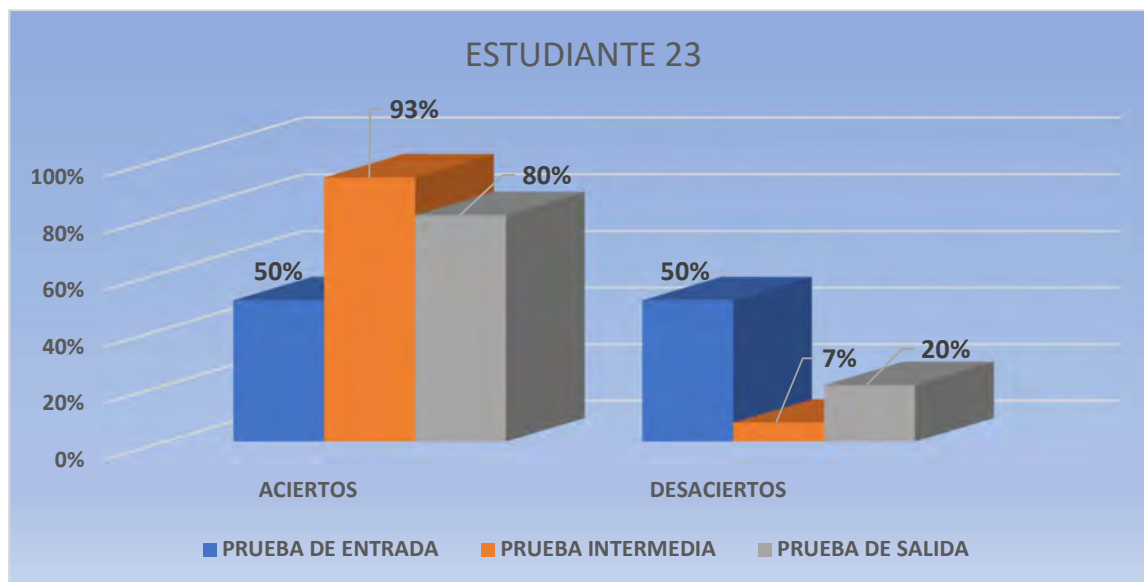
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E21	2 errores 2 aciertos	NO LA PRESENTÓ	4 aciertos 1 error



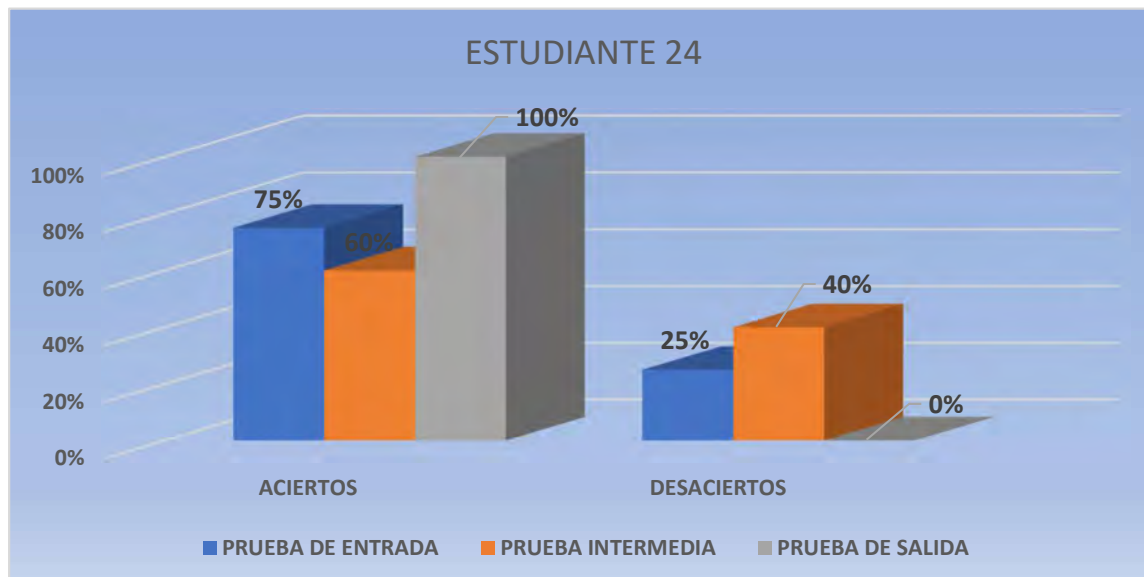
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E22	2 errores 2 aciertos	7 ACIERTOS 8 ERRORES	4 aciertos 1 error



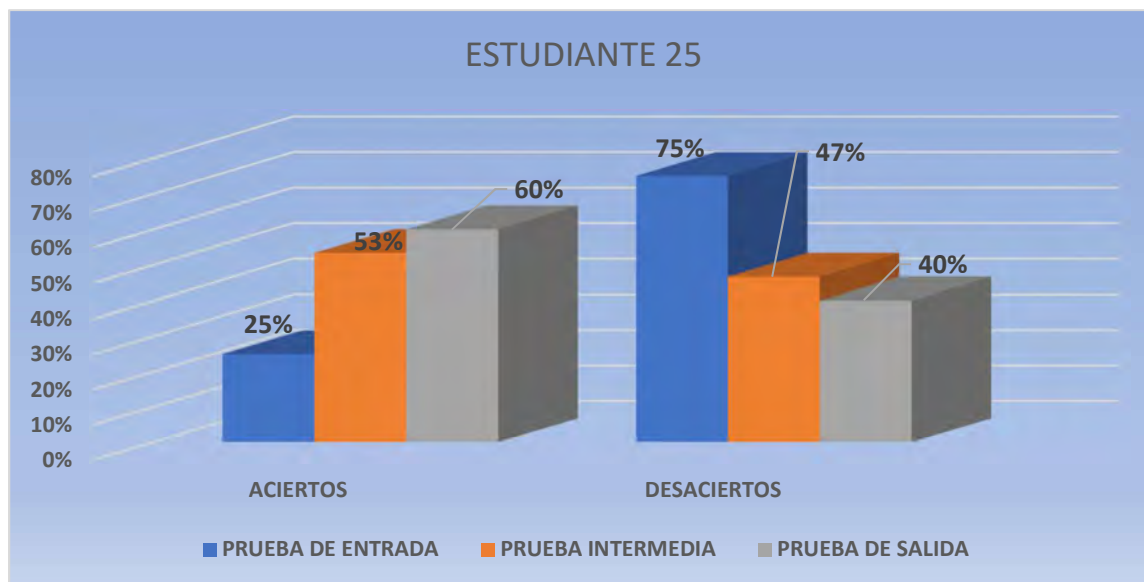
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E23	2 errores 2 aciertos	14 ACIERTOS 1 ERROR	4 aciertos 1 error



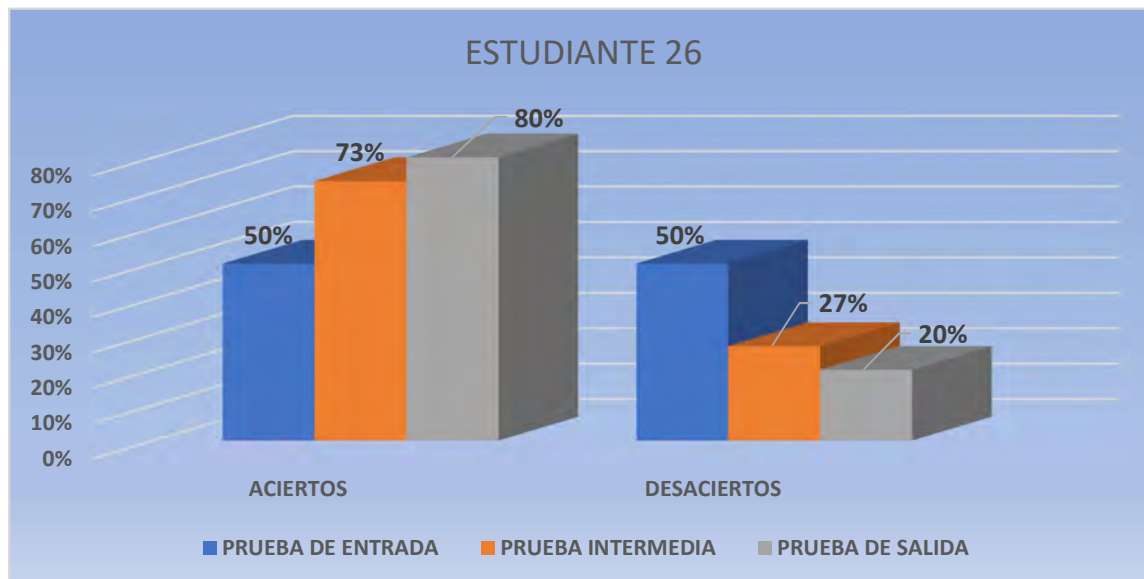
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E24	1 error 3 aciertos	9 ACIERTOS 6 ERRORES	5 aciertos



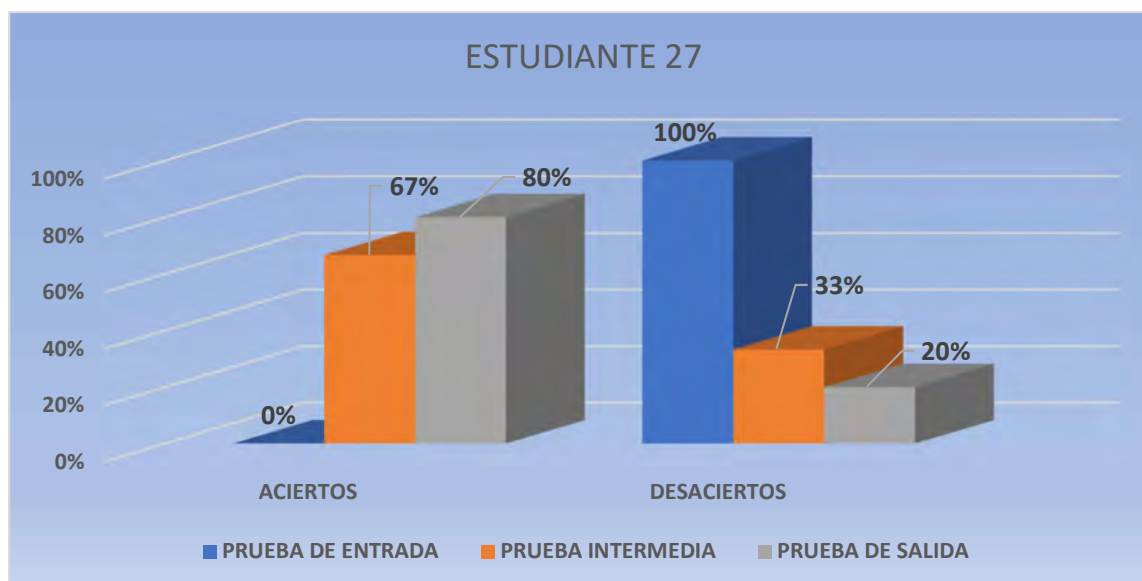
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E25	3 errores 1 acierto	8 ACIERTOS 7 ERRORES	3 aciertos 2 errores



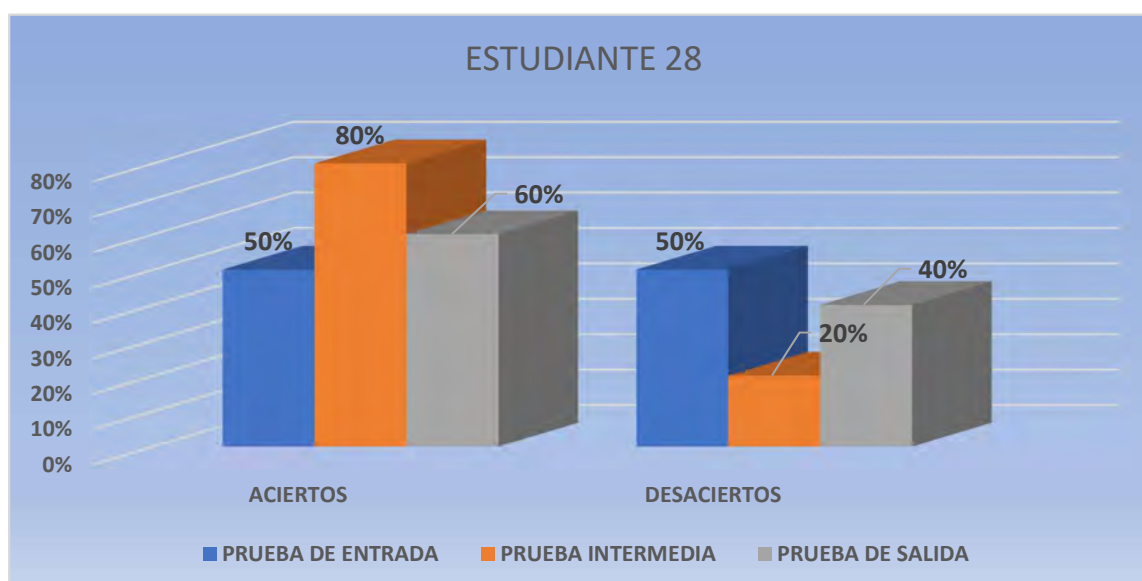
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E26	2 errores 2 aciertos	11 ACIERTOS 4 ERRORES	4 aciertos 1 error



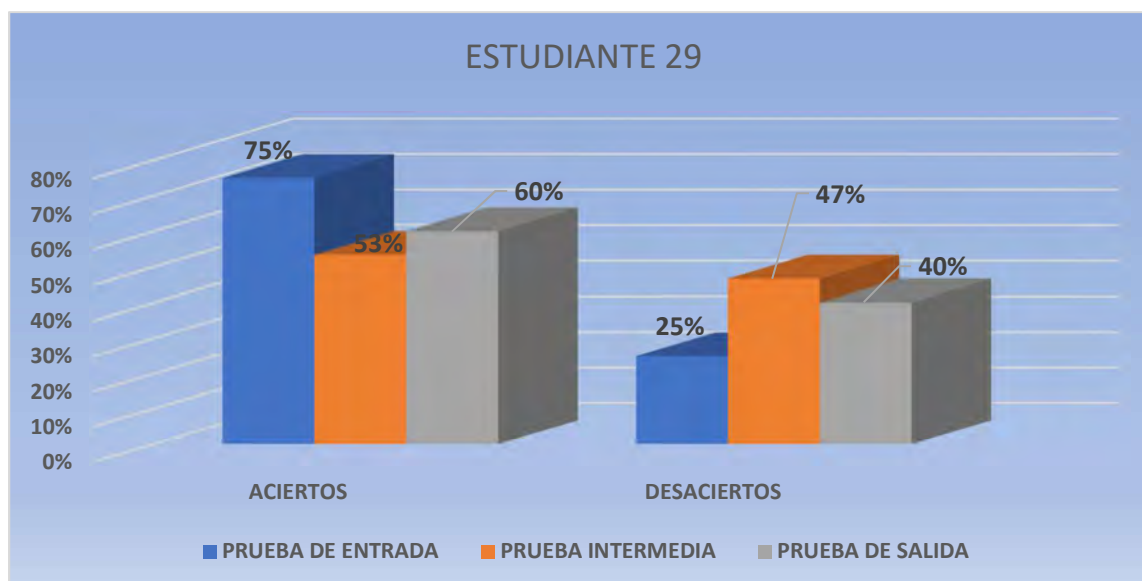
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E27	4 errores	10 ACIERTOS 5 ERRORES	4 aciertos 1 error



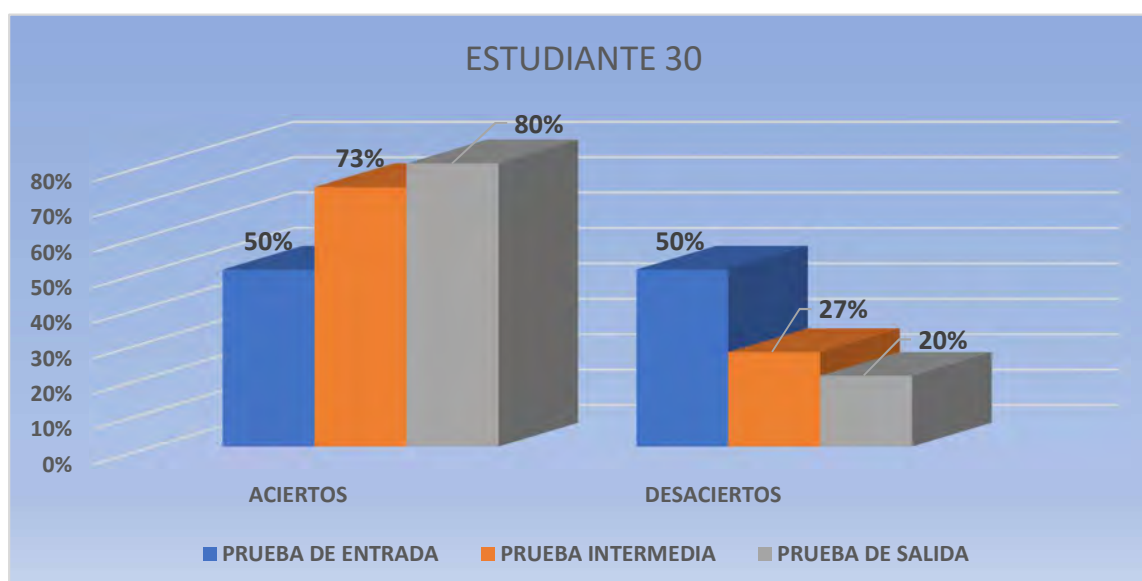
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E28	2 errores 2 aciertos	12 ACIERTOS 3 ERRORES	3 aciertos 2 errores



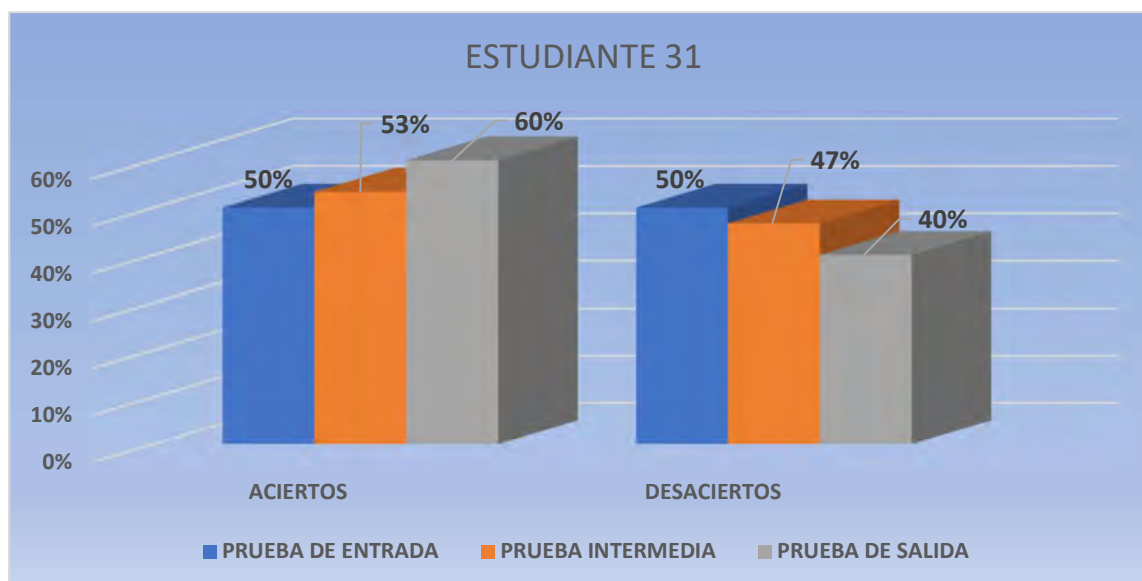
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E29	1 error 3 aciertos	8 ACIERTOS 7 ERRORES	3 aciertos 2 errores



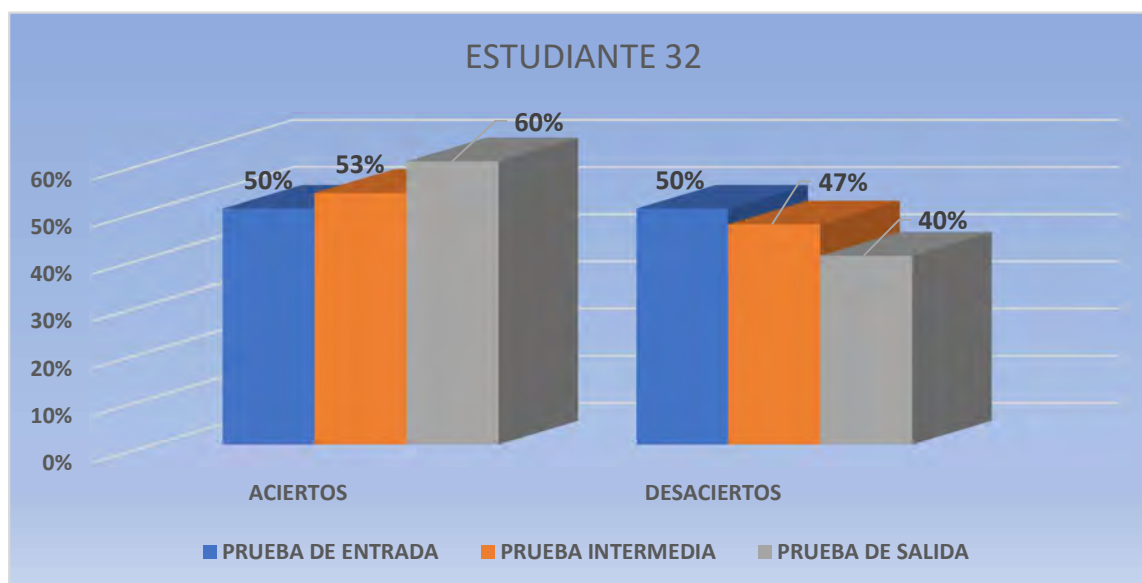
ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E30	2 errores 2 aciertos	11 ACIERTOS 4 ERRORES	4 aciertos 1 error



ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E31	2 errores 2 aciertos	8 ACIERTOS 7 ERRORES	3 aciertos 2 errores



ESTUDIANTE	PRUEBA DE ENTRADA (4 preguntas)	PRUEBA INTERMEDIA (15 PREGUNTAS)	PRUEBA DE SALIDA (5 preguntas)
E32	2 errores 2 aciertos	8 ACIERTOS 7 ERRORES	3 aciertos 2 errores



Clase 1	Indices iniciales de saber del estudiante	Elaboro un diagnóstico de cuánto sabe el estudiante del objeto de enseñanza.. Los niños saben que es la ciudadanía... cuales son los mecanismos de participación...etc para ello les entrego una hoja para que escriban libremente Isobre el tema (objeto de enseñanza)					
Clase 1	Información de las consignas y del tipo de trabajo	Consignas		Trabajo grupal	Trabajo individual		
		comprensión consignas por los alumnos		La actividad está dirigida al trabajo en grupo	La actividad está dirigida en la parte A, B, C al trabajo individual... luego combina el trabajo grupal...		
		claramente	Poco o nada claras				
		Todos	(10, 12, ..)			Unos	8, 20, 25...
		Por qué es clara				Por qué es poco o nada c	
Es clara porque el estudiantes entiende las reglas...		Es poco o nada clara pues el estudiante me pregunta sobre cosas de la actividad, etc...					
Clase 1 tomo nota del tiempo	Situación de Acción (es la situación cuyos primeros indicios nos informa de la acción del estudiante)	Indicadores de saber (corresponde a cada objeto que usted busca que aprendan los estudiantes)					
		Intenta resolver	Le pide ayuda a otro com	consulta información	Se concentra en la activ		
		Lee la consigna	Se concentra en la activ	simula resolver	Intenta escribir, etc		
Clase 2 tomo nota del tiempo	Situación de formulación (es la situación cuyos indicios nos informa de la acción cognitiva del estudiante)	formula una hipótesis	Lanza ideas de cómo res	Propone soluciones	Plantea una estrategia		
		analiza	plantea una idea	redacta	comparte y anima al grupo		
Clase 3 tomo nota del tiempo	Situación de validación (es la situación cuyos indicios nos informa de la acción argmentativa porque explica cómo llegó el estudiante a la resolución del problema)	Describe cómo lo hizo	Es capaz de reconstruir el proceso	Elabora argumentos sólidos	La respuest escrita es ... la respuesta oral es....		
		Es crítico					
		Infiere	deduce	compara	agrupa		
		emite una respuesta cierta	Explica	Diferencia	comprende		
		claridad	organiza las ideas	Demuestra			
Reunión fecha, lugar, n°	Situación de institucionalización (comparto la	tomo notas de las observaciones de mis colegas y trato de relacionar el logro de las situaciones con el PEI, area, nivel, etc.					

asistentes, etc	investigación con un grupo de colegas y les expongo los resultados)	
----------------------------	---	--