

ILCL
INSTITUTO DE
LITERATURA Y
CIENCIAS DEL
LENGUAJE



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
Facultad de Filosofía y Educación
Instituto de Literatura y Ciencias Del Lenguaje

Investigación Acción:

Enseñanza de Estrategias
para mejorar la Comprensión Lectora
en estudiantes de Segundo Año Medio

TRABAJO DE TITULACIÓN
PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
Y PROFESOR DE CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

PROFESOR GUÍA
Marcela Cordero

ALUMNA
Mayra Olate

Viña del Mar, Junio del 2017

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y PROBLEMATIZACIÓN.....	6
3. METODOLOGÍA.....	8
4. MARCO TEÓRICO.....	12
5. PLAN DE ACCIÓN.....	26
6. ANÁLISIS DE EVIDENCIAS.....	32
7. REFLEXIÓN	46
8. PLAN DE MEJORA.....	53
9. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.....	55
10. BIBLIOGRAFÍA.....	57

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, una de las problemáticas más recurrentes en nuestro país es la mencionada y reiterada “mala comprensión lectora que tenemos los chilenos”. Dicho problema no tiene una significancia menor, y por lo mismo es tan cuestionado, al punto que se ha reestructurado y otorgado nuevos enfoques que ponen énfasis en este tema en la educación escolar.

La importancia de la comprensión lectora radica en la transversalidad de esta, porque la mayor parte de la comunicación humana se basa en la emisión y recepción de textos, de diversas naturalezas, pero que tienen un objetivo común: interpelar al lector. ¿Representa un problema que el lector no comprenda, real y profundamente, el mensaje que transmite el texto? Sí, ya que, a raíz de esa “incomprensión” se desencadenan una serie de efectos negativos y perjudiciales, tanto para el sujeto lector como para los círculos en los que se desenvuelve, provocando así repercusiones a nivel de sociedad.

La siguiente investigación, por lo tanto, se enmarca en el área de comprensión lectora, específicamente, la comprensión lectora en estudiantes de Segundo Año Medio del Colegio Numancia, ubicado en Valparaíso. Esta corresponde a una Investigación –Acción, es decir, el investigador es también partícipe de su proceso investigativo, y se involucra directamente con los sujetos investigados.

Daremos inicio con el análisis del contexto y la problematización identificada en el aula en la que se trabajará, y luego la descripción metodológica con que se realizará la investigación como primera parte. A continuación se presentará el marco teórico que respalda todo lo involucrado en la secuencia, que es también el diseño de la solución al problema identificado. Posteriormente, se dará a conocer el plan de acción (junto a la secuencia anexada), y por último, el análisis de los resultados de la implementación, todo eso, como cuerpo central de esta IA. Finalmente, se cerrará con la reflexión del investigador y la propuesta de un plan de mejora para el trabajo realizado.

A continuación presentamos la delimitación del contexto de trabajo.

2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE APLICACIÓN

El Colegio Numancia está ubicado en Cerro Esperanza en la ciudad de Valparaíso. Es un establecimiento particular subvencionado con financiamiento compartido. Cuenta con niveles de Pre-kínder hasta Cuarto Medio, con niveles diferenciales en TEL (Trastorno Específico de Lenguaje) y una matrícula de 722 alumnos distribuidos en 24 cursos. Se destaca por su eje transversal de innovación humanista y por tener Excelencia Académica. Su director es el Sr. Leonardo Espinosa.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio nació frente a la necesidad de “entregar una educación de calidad”; además de una formación cultural, social, actitudinal y valórica de los niños, niñas y jóvenes de la comuna. Los niveles contemplados se establecen desde un aprendizaje secuencial y ordenado y apuntan a un pluralismo cultural y a aceptar la diversidad e intereses de los estudiantes.

El establecimiento adopta el concepto de “efectividad escolar”, haciendo referencia a las variables nivel socioeconómico y habilidades de los alumnos, en el sentido de que el colegio es efectivo porque le da a los alumnos una oportunidad real de alcanzar metas educacionales, lo cual es independiente del estrato de su familia (Arancibia, 1993:105). Además, se propone como meta del establecimiento, generar un clima escolar positivo, a través de altos niveles de cohesión y espíritu en equipo que fomenten la valoración y el reconocimiento por sobre otras cosas.

En cuanto a la estructura física, es un edificio de 4 pisos y los niños juegan en los pasillos durante el recreo (excepto los pequeños que usan el patio central ubicado en el primer piso). Posee un club deportivo y una piscina temperada. Los salones no tienen proyector incorporado, por lo que debe solicitarse con anticipación en biblioteca. La biblioteca es pequeña: cuenta con un sector donde se ubican los libros, con cuatro mesas de trabajo y otro sector en donde se ubican los computadores.

El curso asignado es el Segundo Año Medio A (2ºMA), único 2 Medio del colegio (a diferencia de los otros cursos que se dividen en 2, A y B), de 35 alumnos, 14 mujeres y 21 hombres.

El curso es bastante inquieto y conversador. La forma en que están sentados permite que puedan interactuar con sus compañeros constantemente y de forma desordenada (sentados de 4 personas por fila). Las mujeres, generalmente, trabajan con mayor tranquilidad que los hombres. Los hombres se paran con frecuencia de sus puestos y se mueven por la sala, muchas veces, sin haber terminado el trabajo de clase. Sin embargo, algunos se destacan por participar siempre en la clase y terminar rápidamente las tareas dadas por el profesor.

Se les preguntó por cuáles asignaturas tenían preferencia y la mayoría escogió ciencia. No les gusta mucho la asignatura de Lenguaje y realizan las tareas a cambio de décimas que ofrece la profesora para las pruebas. Algunos trabajan y otros copian a sus compañeros para poder tener las décimas.

La docente de lenguaje entrega guías de trabajo para realizar las clases, los estudiantes trabajan en parejas o en forma individual. Algunos finalizan las guías en la misma clase y otros se desconcentran fácilmente y no terminan los trabajos. La profesora quita celulares y anota constantemente a los estudiantes inquietos. Hay estudiantes que ya superaron las dos hojas de anotaciones y algunos están en términos de condicionalidad. El resto de los profesores se refiere al curso como “inquieto”, “desordenado”, “agotador”, entre otros.

Hasta el momento se le han hecho 3 evaluaciones a los estudiantes: diagnóstico, prueba unidad 0 (funciones del lenguaje y factores de la comunicación) y prueba plan lector (Frankenstein, Mary Shelley), las cuales fueron analizadas por el docente en formación para extraer las evidencias necesarias y delimitar las áreas en las que los estudiantes presentan dificultades (ver anexo 1).

3. METODOLOGÍA

La investigación realizada corresponde a una Investigación-Acción, es decir, el docente en formación cumple el rol de investigador, observador, docente y evaluador. El investigador observa por un período de dos semanas una realidad específica de aula (Segundo Año Medio del Colegio Numancia, Primer Semestre del año 2017). Luego, de acuerdo a sus instrumentos de investigación, detecta un problema específico que debe ser evidenciado de distintas maneras. Para este caso particular la evidencia recoge testimonios, evaluaciones y un cuestionario abierto.

El problema detectado no requiere una solución a largo plazo, por lo que se diseña una secuencia de clases (6 como mínimo) que pretendan otorgar una posible solución, desde la perspectiva del investigador-docente, a este problema en específico. Para esta secuencia se determinaron como necesarias 8 sesiones para ejecutar una solución al problema identificado. El investigador en su rol de docente, por consiguiente, implementa la secuencia, en este caso solución al problema, y sobre la marcha observa cómo se va desarrollando la aplicación de esta, por lo que está sujeta a modificaciones, adaptaciones y proyecciones futuras que le darán una nueva perspectiva de investigación.

Luego, el investigador analiza los resultados que arrojaron los instrumentos de evaluación o evidencias generadas durante la secuencia para tabularlos cualitativa y cuantitativamente. Este proceso es fundamental, ya que permite explicitar el trabajo sesión a sesión, el avance de los estudiantes y si finalmente se logró un porcentaje de logro (solución) con respecto al problema inicial. También, por medio de los datos, el investigador-docente da cuenta de sus errores y elementos que deben ser modificados para una futura implementación más óptima.

Por último, hay una etapa de reflexión y plan de mejora, en que el docente sale de su rol y pasa nuevamente a ser observador e investigador, porque debe mirar externamente su intervención, siendo capaz de criticar, evaluar y modificar el diseño e implementación de su secuencia.

De acuerdo a Sampieri (2014), es importante establecer parámetros que guíen y orienten la investigación. Para esto, desglosaremos las etapas que se trabajarán en esta IA (Investigación Acción), considerando como punto de partida el período de observación.

Observación

La observación de aula inició el día lunes 20 de marzo y finalizó el día jueves 30 del mismo mes. Durante este período el investigador pudo observar el comportamiento de los estudiantes en la sala, la dinámica que mantenían con la profesora de lenguaje (profesor mentor de práctica), su actitud frente al trabajo en clase, los métodos de aprendizaje aplicados en la asignatura y obtener testimonios de los niños y de otros profesores. También se tuvo acceso a las evaluaciones, por lo que pudieron analizarse como parte de las evidencias, haciendo especial hincapié en las áreas que los estudiantes no obtenían el logro esperado (primer indicio del área del problema). Por último, se aplicó un cuestionario abierto a los alumnos para ahondar en sus preferencias con respecto al área de lengua y literatura.

Identificación del problema

Una vez recolectada la evidencia (ver anexo 1), se delimitó el problema en el área de comprensión lectora y se estableció que los estudiantes de segundo año medio del Colegio Numancia presentan dificultades para identificar y sintetizar información relevante en textos expositivos y argumentativos.

Preguntas de Investigación

- ¿Qué estrategias permiten que los estudiantes controlen su proceso lector?
- ¿Qué estrategias son adecuadas para que los estudiantes identifiquen información relevante dentro de un texto?

Propósitos u Objetivos

- Desarrollar estrategias metacognitivas en los estudiantes para que adquieran conciencia y ejerzan control sobre su proceso lector.
- Desarrollar en los estudiantes estrategias macroestructurales, que puedan adoptar en un corto período de tiempo y aplicarlas cuando se enfrenten a textos escritos.

Diseño de la solución

Como se mencionó antes, el método de la IA es problema-solución. Ya establecido el problema, se generó una solución para el caso, que consiste en implementar una secuencia de clases (8 sesiones) cuyo contenido y propósito general es enseñar y desarrollar estrategias metacognitivas y macroestructurales en los niños, para que puedan identificar información relevante y sintetizar ideas cada vez que se enfrenten a un texto no literario.

Análisis de los resultados

Cuando la secuencia esté implementada, el investigador-docente procederá a analizar los resultados de las evaluaciones ejecutadas en la secuencia. Estos resultados son fundamentales, ya que le indicarán al investigador si la secuencia diseñada significó un aporte al mejoramiento del problema o no provocó ningún efecto. También entrega información valiosa al investigador para realizar mejoras en futuras implementaciones de la misma.

Mejoras y proyecciones

Como última etapa del proceso investigativo, el investigador-docente debe analizar la investigación en totalidad, considerando sobre todo la implementación y resultados que arrojó la secuencia diseñada. De acuerdo a estos parámetros, el investigador puede realizar mejoras, acotaciones y considerar elementos no previstos en la planificación pero que surgieron en el transcurso de las sesiones. Por otra parte, las proyecciones son un aspecto importante de la investigación, porque posiciona al docente y la secuencia en un punto de partida, que entrega en primera instancia, un problema determinado y que corresponde trabajar tanto en la asignatura como en colaboración con otras disciplinas; y por otro lado, es el primer indicio de una solución, que puede seguir perfeccionándose –si existe la oportunidad- o dejarlo como inquietud a los estudiantes, para que interioricen esta dificultad que presentan y puedan llevar a cabo acciones que los ayuden a superarla.

Por último, es relevante señalar que el enfoque de trabajo es el comunicativo-funcional. El Ministerio de Educación (2009) lo propone porque *“considera el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción. Esto implica estimular a los estudiantes a que utilicen el lenguaje para pensar, crear, procesar variada información,*

recrearse, desarrollar la autoestima, la identidad, en una dimensión personal y social” (OFT y CMO, 2009:31), es decir, se establece la importancia de la lengua en uso y no fuera de su contexto.

4. MARCO TEÓRICO

La Comprensión Lectora: un proceso interactivo entre el lector y el texto

En la década de los 60' y 70' se pensaba que la comprensión lectora era solo un proceso de decodificación, en que el lector reconocía las palabras que leía y la comprensión pasaba a ser un proceso automático. Luego, en los 70' y 80' comenzó el cuestionamiento y surgieron otras posibilidades y planteamientos sobre lo que significa comprender un texto. En la actualidad entendemos por comprensión algo completamente distinto, un *proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto* (Anderson y Pearson, 1984), es decir, si el lector “elabora un significado” está participando activamente en la comprensión del texto que está leyendo y por lo tanto, puede manejarlo a su antojo, pero ¿el lector tiene conciencia de esto? Lo que hace el lector, básicamente, es relacionar la información nueva (entregada por el texto) con la información almacenada que ya posee, o mejor dicho, con su conocimiento previo del tema. Sin embargo, muchas veces este proceso no es consciente, sobre todo en niños y jóvenes que tienen una formación que consiste en repeticiones y procesos automatizados de lectura.

Solé (1992) alude que *el control de la comprensión es un requisito esencial para leer eficazmente, puesto que si el lector no se alerta cuando no entiende el mensaje de un texto, no se podría hacer nada para compensar esa falta en la comprensión, y resultaría una lectura improductiva* (Solé, 1992:35). La comprensión lectora, entonces, pasa desde una primera instancia de reconocimiento (parecida al proceso de decodificación), en donde identificamos las palabras que conocemos y podemos leer con fluidez, lo que se expresa en el enunciado, hasta una última instancia de interpretación y evaluación de lo leído. El lector debe concientizarse sobre cada proceso que realiza a medida que va leyendo el texto desde la primera vez, superando los obstáculos que se le van presentando y cuestionándose sobre estos, hasta que pueda llegar a internarse en el texto y realizar los procesos más complejos que lo llevan a ser un lector competente.

Al respecto, Severino (2005) propone un sistema de procesamiento del discurso, dividido en cuatro variables:

1. Procesador perceptual

2. Procesador lingüístico
3. Sistema de Memoria
4. Sistema de Control

Explicaremos brevemente cada una de ellas, pero la dificultad detectada en los estudiantes de segundo medio se presenta especialmente en el *Sistema de Control*, por lo que nos enfocaremos en este particularmente. El *Procesador Perceptual* es el encargado de procesar los estímulos físicos externos en el lector, o sea, es el que recibe las señales en primera instancia. En el aspecto textual, sería la visión que puede reconocer el lenguaje en un texto.

El *Procesador Lingüístico* es el encargado de decodificar las palabras y asignarles un significado, para finalmente construir una representación semántica. El *Sistema de Memoria* es el que procesa y almacena la información; integra la nueva información y la relaciona con la antigua, luego de que ha sido “entendida” por el procesador lingüístico. En este sistema distinguimos la Memoria a Corto Plazo (MCP) y la Memoria a Largo Plazo (MLP). Por último, el *Sistema de Control* es “el encargado de dirigir y gerenciar la interacción de todo este complejo proceso estratégico de manera eficaz e interactiva para que el procesador central pueda realizar su tarea” (Severino, 2005:24). Las funciones básicas de este van desde conectar la información relevante de tipo lingüístico textual con la información contextual relevante, con los esquemas de conocimiento general del mundo y lo relacionado a la MLP, hasta dirigir el proceso inferencial a fin de reconstruir el sentido del texto y las intenciones comunicativas del emisor. Además del sentido relevante para el interés y los objetivos presentados por el mundo del lector.

Mencionamos las funciones anteriores con el propósito de tener un paneo general de las etapas del proceso lector, pero para efectos de este trabajo el foco estará en el *Sistema de Control*. Como dijimos anteriormente, la mayor parte de los estudiantes (niños y jóvenes) son inconscientes en cuanto a su proceso lector, lo que no quiere decir que no lo realicen, o para ser más específicos, que no realicen las primeras 3 funciones, pero sí los obstáculos se presentan en la cuarta función. La problemática enmarcada en este trabajo apunta a la parte estratégica del *Sistema de Control*, y en particular a la identificación de información textual y contextual relevante, que es la función inicial que realiza el sistema, y es por eso que nos detendremos en esto.

Uso de Estrategias para la Comprensión Lectora

Hemos establecido la importancia de la conciencia y el control que debe tener el lector cuando se enfrenta al proceso lector. En este caso, los alumnos no entienden la lectura como un proceso, y menos aún, no tienen conciencia de su propio proceso lector, por lo que es necesario que los estudiantes adopten estrategias para poder controlarlo.

Antes de iniciar la segunda parte, veremos cómo entiende Peronard et al (1998) la vinculación entre la comprensión y el uso de estrategias desde la perspectiva del control:

Nuestro enfoque de la comprensión nos lleva a concebirla como un proceso estratégico que conduce al establecimiento de relaciones entre la información obtenida a partir del texto y el conjunto de conocimientos lingüísticos y factuales de los que el lector disponga (...) Las estrategias serían habilidades adquiridas que se desarrollarían por medio de la práctica y serían seleccionadas voluntariamente por el sujeto comprendedor, de acuerdo con los requerimientos, entre otros, de la tarea enfrentada. Así entendida, la comprensión de textos no puede ser un proceso único y mecánico, sino que idealmente debe ser un esfuerzo consciente e intencionado que lleva a elaborar y desarrollar un plan determinado para cumplir un objetivo específico (Peronard, 1998:122)

La cita entrega una primera impresión de lo se entiende por “estrategias”, y al igual que Cooper (1990), asimila las estrategias con habilidades, capacidades que posee el lector de realizar ciertos procedimientos para hacer más eficaz la comprensión. El papel central que toma la conciencia lector predispone al lector y facilita el proceso de comprensión.

Cuando los estudiantes presentan problemas a la hora de comprender un enunciado, una pregunta o un fragmento y buscan al profesor para que les explique “con sus palabras” qué quiere decir el texto, nos están diciendo que ellos mismos son incapaces de resolver el problema por sí solos. Esto podemos atribuirlo a que carecen de herramientas o habilidades para sobrepasar dichos obstáculos. En esos casos se hace necesaria la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora, de manera que a futuro puedan enfrentarse a un texto complejo o que no entiendan en primera instancia y puedan ellos mismos proveerse de estas herramientas para entenderlo.

¿Qué son las estrategias?

Severino (2005) afirma que las estrategias son procesos flexibles y orientados a metas, que operan en varios niveles al mismo tiempo y que interactúan entre sí en distintos momentos del procesamiento. De acuerdo a esto, vinculamos las estrategias a los logros de objetivos, porque no necesitamos estrategias (que faciliten y agilicen un proceso) a menos que queramos alcanzar una meta. Eso nos da el primer indicio de una comprensión lectora competente, que consiste en establecer un objetivo de lectura al momento de enfrentarnos a un texto (primera estrategia). Para que las estrategias se ejecuten de forma automática necesitan ser aprendidas y ejercitadas desde una edad temprana, para que a mayor edad puedan adquirirse estrategias con mayor nivel de complejidad como reconocer superestructuras textuales o manejar procesos inferenciales.

Dentro del abanico de estrategias que se utiliza para facilitar la comprensión lectora, encontramos una variedad de ellas que trabajan distintos niveles o grados de la comprensión, pero como se señaló antes, para efectos de la secuencia, seleccionaremos dos tipos: estrategias metacognitivas y estrategias macroestructurales. Las primeras porque permiten auto-monitorear el proceso lector del sujeto y dar cuenta de las dificultades que se presentan en la lectura; y las segundas porque facilitan los procedimientos de análisis de información de un texto, desde el punto de vista global y vinculado al reconocimiento de la estructura de este. Ambas se ajustan a las necesidades inmediatas de los estudiantes y pueden vincularse con el contenido que debe revisarse en la Unidad.

Estrategias Metacognitivas y Macroestructurales

Como todos sabemos, la *cognición* es conocimiento, saber (RAE, 2017), tener noción de las cosas. En ese sentido, las estrategias cognitivas corresponden a estrategias que los estudiantes realizan de manera consciente o a veces inconsciente (Ramírez et al, 2015:216). En el caso de la lectura, por ejemplo, los estudiantes identifican el propósito de esta automáticamente, pero no lo explicitan; solo realizan el proceso al momento en que se hace necesario.

Por otro lado, el concepto *metacognición* aparece por primera vez en la década de los 70', acuñado por Flavell (1976), quien lo definió como “*el conocimiento que uno mismo posee sobre los propios procesos y productos cognitivos*”. Dar cuenta de que algo no se comprendió o no se entendió, que hay necesidad de volver en la lectura para verificar o revisar algo o simplemente tomar nota de algo porque se asume que se olvidará, son procedimientos que ponen en práctica la metacognición. Asimismo se entiende como *una auto-regulación y organización de los procesos en relación con los objetivos cognitivos, en función de fines o metas en concreto*. Dicho esto, las **estrategias metacognitivas** son las que se encargan de controlar, supervisar y evaluar el proceso de lectura, como una especie de regulación y monitoreo de este que debe realizar el propio sujeto lector (Ramírez et al, 2015:217). Las estrategias metacognitivas por lo tanto, corresponden a acciones que el propio lector determina como necesarias para mejorar su comprensión del texto, porque asume un control de este y adquiere libertad para manipularlo: subrayando conceptos claves, sintetizando información determinada como relevante, buscando palabras no reconocidas, entre otros.

En cuanto a las **estrategias macroestructurales**, cuando hablamos de *macroestructura* hablamos de la unidad temática o tópico que se mantiene a lo largo de un texto, la unidad semántica que lo caracteriza y es la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto, constituida por las ideas fundamentales explícitas e implícitas de un texto (Severino, 2005:130). Para reconocer la macroestructura de un texto Severino (2005) recurre a tres estrategias: (1) Estrategias sintácticas: la organización sintáctica de un texto ayuda a descubrir el tema de este. (2) Estrategias basadas en marcadores de cambio de tema: Apunta a la división en párrafos del texto, que pueden explicitar la incorporación de nueva información con respecto al tópico del texto. (3) Estrategias esquemáticas: la información esquemática puede ayudar a derivar el conjunto de proposiciones (macroproposiciones) que sintetizan el significado global del texto. En general, estas tres estrategias permitirían a los estudiantes seleccionar, jerarquizar y sintetizar las ideas centrales del texto.

A continuación se presenta un cuadro resumen que muestra las estrategias metacognitivas y macroestructurales a desarrollar en el proceso de comprensión, divididas en los tres momentos establecidos en la teoría general: (i) antes de la lectura; (ii) durante la lectura y (iii) después de la lectura:

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y MACROESTRUCTURALES		
Antes de la Lectura	Determinar objetivo de lectura (Solé 1992) (metacognitiva)	“El fin que persigue el lector limita los significados que puede construir de lo leído” (Cairney, 1992: 34)
	Determinar tipo de texto (Solé, 1992) (macroestructural)	Ayuda al estudiante a realizar una representación mental previa del texto y si puede ayudarlo con el objetivo que persigue.
	Activación conocimientos previos a través del título (Solé, 1992) (metacognitiva)	Previsualiza una idea general del tema del texto que leerá.
Durante la Lectura	Identificación palabras no conocidas (metacognitiva)	Buscar las palabras que no conoce o tratar de deducir su significado por contexto, por medio de auto-preguntas, le ayudará a comprender la idea del enunciado.
	Detectar información relevante (metacognitiva y macroestructural)	Punto clave para identificar ideas principales y secundarias, sintetizar la información y resumirla luego de la lectura.
Después de la Lectura	Identificar Macroestructura del Texto (macroestructural)	Dentro del Texto Expositivo: modo de organización y formas básicas. Dentro del Texto Argumentativo: Tesis y argumentos

	Síntesis de la información relevante (idea principal y resumen) (Solé, 1992) (metacognitiva)	¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar en relación al tema?
	Tema e intención del texto (metacognitiva)	¿De qué trata un texto?, puede ser un sintagma o una oración (tema). La intención está relacionada al propósito del texto (informar o persuadir)
	Grado de satisfacción con respecto al objetivo inicial (Solé, 1992) (metacognitiva)	Es importante que los estudiantes determinen si cumplieron el objetivo inicial que se plantearon de la lectura del texto.

Ya determinada la metodología de trabajo (momentos de lectura) y las estrategias a desarrollar en dichos momentos, precisaremos los tipos de textos con los que trabajarán los estudiantes en la secuencia.

Comprensión lectora y tipos de textos

Solé (1992) plantea que es importante determinar el tipo de texto antes de la lectura porque existen diferencias entre leer una novela (narrativo) y un artículo científico (expositivo) por ejemplo. También porque cada texto a leer va a despertar diferentes expectativas en el lector, y las expectativas podemos vincularlas a los objetivos de lectura que se mencionaron anteriormente. Tener conocimiento del tipo de texto (o superestructura) que se va a leer sirve para que el lector genere esquemas de interpretación: cuando se revisa un informe de investigación se espera la enunciación de un problema, el método con que se abordó el caso y las conclusiones o resultados a las que se llegó (Solé, 1992:72).

Tipos de Textos

Existen muchas propuestas sobre las tipologías textuales, pero en este caso nuestro marco es la enseñanza escolar, por lo que nos basaremos en una clasificación general propuesta por el MINEDUC¹:

Textos Literarios (Ficcionales)	Narrativos (Novelas, Cuentos)
	Líricos (Poemas, Canciones)
	Dramáticos (Obras teatrales)
Textos No Literarios (No ficcionales)	Expositivos
	Argumentativos
	Informativos

Para fines sintéticos, los textos literarios son creaciones artísticas, es decir, un medio a través del cual el escritor, desde su perspectiva individual, interpreta la vida del hombre o algún aspecto de esta. Por eso, es una obra literaria encontramos elementos de nuestra realidad habitual, pero nunca van a retratar la realidad desde la objetividad, sino desde el punto de vista del autor (o creador)². Los textos no literarios, en cambio, no son creaciones con finalidad estética, sino con finalidad informativa y persuasiva, por lo que se valen de recursos que lo acerquen a la objetividad y que retraten la realidad o la visión de mundo con la mayor fidelidad posible.

La comprensión lectora se efectuará en tipos de texto no literarios, específicamente textos expositivos y argumentativos.

Texto Expositivo

Relacionado con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, el texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre estos

Solé, 1992:73

¹ Programa de Estudio de Segundo Año Medio, última edición (2016)

² Extraído y parafraseado de www.educarchile.cl

De acuerdo al diccionario de términos clave, del Instituto Cervantes (1997) el texto expositivo es una clase de texto cuyo objetivo es el de informar sobre un tema determinado con una estructura ordenada y jerarquizada. El texto expositivo es el texto habitual que se emplea para organizar el conocimiento que se presenta en obras enciclopédicas, libros de texto, manuales, exámenes, conferencias, o reportajes informativos, por ejemplo. La noción de texto expositivo en los estudios sobre el tema va muy ligada a la de discurso académico, destinado a la información y comunicación de conocimientos.

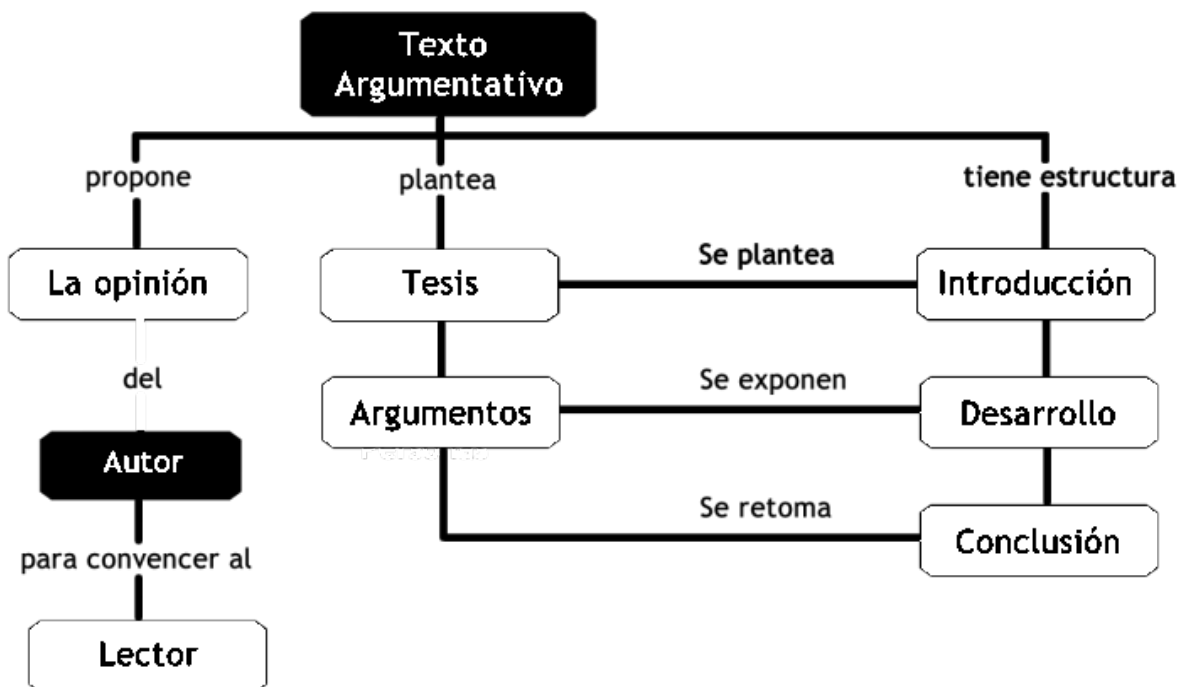
A continuación una tabla con la estructura del texto expositivo:

TEXTO EXPOSITIVO		
Estructura General	Formas Básicas (párrafos)	Modo organización Interna
Introducción	Definición	Deductivo
Desarrollo	Descripción	Secuencial
Conclusión	Narración	Comparativo
	Comentario	Causa-Consecuencia
		Enumeración Descriptiva
		Problema-Solución

Texto Argumentativo

El texto argumentativo, al igual que el expositivo, posee una superestructura determinada. Resulta más sencillo identificar ciertas partes que lo componen: “el texto argumentativo se caracteriza por una organización del contenido que lo define como tal: se presentan unas premisas o datos, que no se podrán aceptar si no se admite también una determinada conclusión o tesis” (Instituto Cervantes, 1997-2017). Su estructura es organizada al momento de leer: se presentan los argumentos o premisas que respaldan la tesis, que puede estar al comienzo o al final y que puede ser implícita o explícita; en ocasiones contra-argumentos que surgen a partir de la oposición a la tesis que plantea el autor; y las correspondientes conclusiones. Este texto, a diferencia del texto expositivo, busca persuadir o convencer al lector, y para esto utiliza recursos discursivos y marcas textuales que permiten identificar y mostrar su postura y cómo va jugando con la argumentación para lograr su objetivo, por lo mismo tiene carácter subjetivo.

A continuación un esquema explicativo del texto argumentativo:



De acuerdo al desarrollo de los argumentos, el Portal Público Gubernamental Educar Chile clasifica los argumentos en siete tipos:

Tipos de Argumentos	
Basados en datos y hechos	Descansa en hechos demostrables o en datos estadísticos.
Basados en relaciones causales	Parte de la información funciona como causa, y otra como efecto de la anterior.
Basados en definiciones	Se apoya una tesis utilizando una definición.
Basados en comparaciones	Mediante la comparación se organiza la información en semejanzas y diferencias y a partir de esa comparación, se apoya la tesis.
Basados en autoridad	Se utiliza el nombre de una autoridad o de una institución de prestigio para apoyar una tesis
Basados en valores	Se alude a los valores afectivos para defender una

	tesis.
Basados en generalizaciones	Este tipo de argumentación nos permite llegar a una conclusión general a partir de una serie de situaciones similares y específicas.

La comprensión lectora de ambos textos, a través de su superestructura, da pie a la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas que sirvan para iniciar la integración y el ejercicio de estrategias al momento de enfrentarse a la lectura en estudiantes que se declaran incompetentes a la hora de leer, de manera que se les pueda facilitar el proceso lector y puedan adoptar ellos mismos estrategias personales amigables que les ayuden con la comprensión lectora de forma transversal.

Para finalizar, si volvemos a las evidencias recogidas en el período de observación, recordaremos que a un 56% de los estudiantes no les gustaba leer, lo cual no deja de ser una cifra significativa, dada la importancia de la comprensión lectora, que no solo es importante en la asignatura de lenguaje, sino como eje transversal que atraviesa todos los ámbitos de la vida social de las personas. En ese sentido, algunos docentes indicaron que los estudiantes tenían problemas para entender enunciados, instrucciones y textos en otras asignaturas, por lo que, en paralelo a la enseñanza de estrategias (objetivo de la secuencia), resulta necesario realizar un trabajo de motivación lectora.

Motivación Lectora

De acuerdo a lo anterior, se escogieron las siguientes estrategias propuestas por Solé (1992) y Margallo (2012) en torno a la motivación y fomento lector en el aula:

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	APLICACIÓN	AUTOR
Antes de la lectura	Motivando a la lectura	En la sesión 3, el inicio de la clase se enfocó en que los estudiantes “descubrieran” –a partir de indicios dados por la	Solé (1992)

		docente- por qué es importante la lectura y qué tan recurrente es en nuestra vida cotidiana.	
Antes de la lectura	Objetivos de lectura: ¿Para qué voy a leer?	En la sesión 3, luego de que los estudiantes reconocieran la importancia de la lectura en el día a día, se insertan los “objetivos de lectura” (¿Para qué leo?). De esa sesión en adelante, cada vez que los estudiantes se enfrentaban a un texto debían determinar el objetivo de lectura antes.	Solé (1992)
Antes de la lectura	Desplegar un menú variado y relevante de lecturas	Todos los textos escogidos para trabajar en la secuencia eran sobre temas contingentes, sociales o juveniles. Para la sesión 6 (evaluación de la secuencia), la docente buscó un	Margallo (2012)

		texto distinto para cada estudiante dependiendo de sus preferencias personales.	
Durante la lectura	Dinamizar el tiempo dedicado a la lectura	En la sesión 1, 2 y 4, los textos fueron leídos en voz alta, para que la profesora abriera discusiones e hiciera preguntas abiertas al curso, de manera que los alumnos pudiesen participar y conectar ideas presentes en el texto con ideas externas desde su propia experiencia.	Margallo (2012)
Durante la lectura	Conectar el espacio de lectura con todas las asignaturas	En una ocasión, un estudiante (refiriéndose al texto de la sesión 4) dijo que el texto que leíamos era de historia y no de lenguaje. La profesora aprovechó de explicar que todas las disciplinas estaban conectadas, y que si bien el contenido del	Margallo (2012)

		texto era histórico, el análisis correspondía al texto argumentativo, es decir, todos los textos –sea cual sea la disciplina- corresponden a un tipo de texto particular, cuyo contenido puede ser analizado desde el lenguaje comunicativo.	
--	--	---	--

5. PLAN DE ACCIÓN

El plan de acción diseñado para esta investigación se enmarca en el Programa de Estudio de Segundo Año Medio del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, pero con adaptaciones realizadas por el propio establecimiento. El marco de la Unidad, por lo tanto, correspondía a los Textos No Literarios (Unidad III del Programa de Estudio), pero implementada en el primer semestre como Unidad I en el Colegio Numancia. Por indicación del docente mentor, los contenidos a revisar eran: Texto expositivo, en primer lugar, y Texto Argumentativo, en segundo lugar. En las clases anteriores a la secuencia, los estudiantes revisaron los contenidos sobre Texto Expositivo y dos clases correspondientes al Plan Lector (Lazarillo de Tormes, prueba jueves 4 de Mayo del 2017), finalizando con dos evaluaciones sumativas: una sobre contenidos del texto expositivo y otra en que debían producir uno. Sin embargo, en la sesión 1 y en la evaluación final se añadieron textos expositivos. La secuencia entonces, se enfocó principalmente en trabajar con textos argumentativos.

El paso siguiente fue adecuar el contenido propuesto en la secuencia (ver plan de acción y anexo 2) para que fuese trabajada con la materia del texto argumentativo. En ese sentido, la práctica se enfocó en lectura y análisis de textos argumentativos, utilizando estrategias de comprensión (metacognitivas y macroestructurales) para comprender lo leído.

APRENDIZAJES ESPERADOS

Siguiendo el plan de estudio de 2°Medio del MINEDUC, se han extraído 3 aprendizajes esperados relacionados con la secuencia a implementar:

AE 02 LECTURA

Analizar los textos expositivos leídos:

- › relacionando con conocimientos previos
- › distinguiendo las ideas principales de las complementarias
- › reconociendo el orden en que se presenta la información: problema/solución, enumeración, orden cronológico, etc.
- › comprendiendo el significado que aportan las infografías presentes en los textos

› verificando la veracidad y precisión de la información encontrada

Este Aprendizaje se reformula en algunas sesiones, considerando los aspectos de análisis de un texto expositivo.

AE 03 LECTURA

Evaluar los mensajes presentes en textos de los medios de comunicación:

- › Artículos de opinión
- › Editoriales
- › Reportajes

Este Aprendizaje es adaptado para trabajar los contenidos del Texto Argumentativo. Si bien en 2°Medio no se revisa en profundidad el Texto Argumentativo (contenido de 3°Medio, según el programa del Colegio), de igual forma deben ser revisados sus componentes básicos a continuación del Texto Expositivo en la Unidad I.

AE 09 ORALIDAD

Dialogar para profundizar, desarrollar, sintetizar y discutir ideas sobre los textos de los medios de comunicación y las exposiciones de otros estudiantes:

- › expresando una postura personal
- › fundamentando su postura
- › manteniendo un registro Formal

Este Aprendizaje fue escogido para trabajar la oralidad en conjunto al análisis de los textos, sobre todo en los textos argumentativos, que otorgan el espacio de discusión en el aula.

APRENDIZAJES ESPERADOS EN RELACIÓN CON LOS OFT

Los siguientes Objetivos Fundamentales Transversales fueron seleccionados en relación a los objetivos dispuestos para cada sesión, que pretenden promover el interés por conocer y adoptar una postura crítica con respecto a diversos temas relevantes dentro de su contexto sociocultural, desarrollar habilidades de comunicación y análisis y escuchar y respetar a sus compañeros.

Interés por conocer la realidad

› Se interesa por profundizar en temas relevantes para sí y para la sociedad.

Desarrollo de habilidades comunicativas y de análisis, interpretación y síntesis de la información

› Profundiza sus conocimientos y muestra interés por los temas que se discuten en clases.

Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias

› Escucha respetuosamente las opiniones del resto.

› Argumenta de manera respetuosa y sin caer en descalificaciones personales.

OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Antes de explicar los objetivos correspondientes a la secuencia, se recordará el contexto en que se enmarca esta. Como se mencionó, el curso es un 2º Año Medio del Colegio Numancia, ubicado en Valparaíso. Cuenta con 35 alumnos, que tienen dificultades para comprender lo que leen. Además, un bajo porcentaje disfruta de la asignatura de Lenguaje y de la lectura, por lo que necesitan constante supervisión y monitoreo en el trabajo independiente. Son muy participativos y dinámicos, les cuesta trabajar de forma individual y requieren una alta atención del profesor. Considerando lo anterior, el objetivo general de la secuencia es **desarrollar estrategias metacognitivas y macroestructurales en los estudiantes para identificar información relevante, ideas principales y secundarias, sintetizar información y elaborar resúmenes, utilizando textos expositivos y argumentativos.**

El Objetivo General mencionado anteriormente se desglosa en 8 sesiones:

Sesión 1: **Identificar macroestructura de un texto expositivo: introducción-desarrollo-conclusión; modos de organización y formas básicas (definición, descripción, narración y comentario)**

“Identificar la Macroestructura de un texto expositivo” corresponde a una estructura macroestructural -valga la redundancia-, en que los estudiantes deberán determinar: la introducción de un texto expositivo, el desarrollo y la conclusión; el modo de organización

de este (secuencia temporal, deductivo, comparativo, enumeración descriptiva, causa-consecuencia, problema-solución); y las formas básicas presentes: definición, descripción, narración y comentario. Se recuerda que el texto expositivo es un contenido ya revisado, por lo que los elementos de análisis de macroestructura ya deberían ser dominados por los estudiantes. Es importante añadir que en todas las sesiones se aplicarán estrategias metacognitivas correspondientes a los momentos de lectura: activación de conocimientos previos a través del título, establecer un objetivo de lectura, buscar palabras desconocidas, entre otras.

Sesión 2: Identificar macroestructura de un texto argumentativo: tema, título, tesis, argumentos, intención del autor

Al igual que el objetivo de la sesión 1, el objetivo de la sesión 2 también es identificar la macroestructura pero de un texto argumentativo, sin embargo, este contenido será revisado por primera vez con la docente, por lo que implicará, necesariamente: definición del texto argumentativo, intención y objetivo, algunos tipos de texto argumentativo, macroestructura: tesis, argumentos y tipos de argumentos. Ambos objetivos apuntan a lo más general y fácilmente reconocible dentro de un texto expositivo y argumentativo, ya que siguen ciertos parámetros y poseen ciertas características que los alumnos pueden utilizar como pistas para identificar la información más importante.

Sesión 3: Analizar distintos tipos textos argumentativos de acuerdo a su macroestructura para determinar su tipo y objetivos que persiguen: carta al director, columna de opinión, diario de vida, entre otros.

Dado que el Texto Argumentativo como contenido está siendo introducido a través de la secuencia, es necesario que los alumnos puedan integrarlo con propiedad, por lo que esta sesión está dedicada a ejercitar los contenidos revisados en la sesión anterior, para que los estudiantes puedan identificar distintos tipos de textos argumentativos, su macroestructura y la intención o postura del autor (objetivo que persigue este). En este objetivo se desarrollarán estrategias metacognitivas (antes, durante y después de la lectura) y estrategia de macroestructura.

Sesión 4: Analizar, jerarquizar y clasificar información relevante para determinar ideas principales y secundarias en textos argumentativos y expositivos

Luego de que los estudiantes puedan reconocer un texto expositivo y argumentativo por medio de su macroestructura, se procede a utilizar la información relevante que ellos identifican en el momento “durante la lectura”. Desde la sesión 1, la profesora indicó a los estudiantes que es importante destacar la información que consideren importante a medida que van leyendo el texto, por lo que existe una práctica de parte de los estudiantes de realizar este procedimiento automáticamente. Utilizando un texto expositivo y argumentativo, los estudiantes deberán tomar esta información relevante que determinaron (basándose también en la macroestructura de cada uno) y organizarla jerárquicamente: desde lo más importante a lo menos importante. Se pretende que ellos mismos puedan reconocer cuál (es) es la idea principal (es) en los textos y las ideas secundarias.

Sesión 5: Elaborar un resumen de un texto expositivo y argumentativo sintetizando la información identificada en las ideas principales y secundarias

“Elaborar un resumen” de un texto y sintetizar la información relevante se encuentran dentro de los aspectos un poco más avanzados de la comprensión, ya que exige que el estudiante entienda lo que leyó, pueda clasificarlo de acuerdo a parámetros personales y, en algunos casos, traducir o explicar la información con sus propias palabras. Este objetivo, por lo tanto, consigue al anterior, en el sentido que los estudiantes deberán aplicar lo aprendido e identificar de información relevante para reconocer de ideas principales y secundarias y poder sintetizar ideas, para finalmente, elaborar un resumen de lo leído en los textos. Se debe recordar, que los estudiantes a medida que vayan avanzando en las tareas requeridas por el docente, deberán aplicar progresivamente todas las estrategias que el profesor ha ido modelando, por lo que, no es solo identificar información relevante, sino que se busca el vocabulario desconocido, se establece el objetivo de lectura, y se van aplicando las estrategias metacognitivas en el proceso de realización de la tarea final.

Sesión 6 y 7: Analizar y comprender un texto argumentativo o expositivo aplicando las estrategias metacognitivas y macroestructurales revisadas en clases

En estas sesiones los estudiantes comienzan a desarrollar la tarea/evaluación final: análisis de un texto expositivo o argumentativo, utilizando las estrategias enseñadas en clase para comprender lo leído. Dentro de este análisis se les pedirá:

- 1. Determinar objetivo de lectura*
- 2. Significado del vocabulario desconocido*
- 3. Determinar macroestructura del texto (introducción, desarrollo y conclusión; y modo de organización, formas básicas o tesis y argumentos –tipos- dependiendo del texto)*
- 4. Temática global*
- 5. Jerarquización y clasificación de la información*
- 6. Ideas principales y secundarias*
- 7. Síntesis o resumen del texto*
- 8. Comentario crítico final*

La sesión entera se dedicará a que los estudiantes realicen estas etapas, con supervisión de la docente, para que la sesión siguiente lo expongan al curso y den cuenta del uso de estrategias y su efectividad en el producto final.

Sesión 8: Analizar un texto argumentativo o expositivo dando cuenta del proceso estratégico realizado frente a sus compañeros para lograr la comprensión de este: identificando el tema, las ideas principales y secundarias y la elaboración de un resumen

Esta sesión será para exponer el análisis y trabajo frente al curso. En esta instancia la profesora evaluará si el objetivo de la secuencia fue cumplido o no.

Para finalizar, indicamos que la secuencia se diseñó considerando 6 horas pedagógicas de trabajo semanales para la asignatura.

6. ANÁLISIS DE EVIDENCIAS

A. Evidencias de la observación

En el período de observación del aula se recogieron las siguientes evidencias que permitieron diseñar y definir el problema a trabajar:

- **Testimonios de los estudiantes:** los estudiantes mencionaban constantemente que les “costaba entender lo que leían”. En ese momento estaban leyendo el libro “Frankenstein” de Mary Shelley, correspondiente al Plan Lector del Colegio. También realizaban constantes preguntas –durante evaluaciones y trabajo en clase- sobre los enunciados o las instrucciones (¿Qué significa esto? ¿Qué quiere decir esta pregunta? ¿Qué tengo que hacer en esta parte?, entre otras). Ambas evidencias demostraron que los estudiantes tenían problemas para entender lo escrito, y no así, entender una explicación oral entregada por el docente.
- **Pruebas:** la evidencia fue recolectada a partir de 3 evaluaciones: prueba de diagnóstico, prueba de la unidad 0 y la primera prueba del plan lector. En la primera había solo una sección de comprensión lectora, que constaba de un texto que tenía 4 párrafos de extensión, con 4 preguntas de selección múltiple (2 explícitas y 2 implícitas). Solo 1 estudiante respondió las 4 preguntas correctamente. El 80% del curso fluctuaba entre 2 y 3 preguntas erróneas, y el resto no pudo responder ninguna adecuadamente.

La segunda evaluación también poseía una sección de comprensión lectora, con 2 preguntas de vocabulario contextual y 4 sobre contenido del texto (preguntas explícitas e implícitas). Nuevamente, solo 1 estudiante obtuvo el 100% de logro en la sección. 11 estudiantes el 50% de logro; 9 estudiantes el 67% de logro; 7 estudiantes el 33% de logro; y 3 estudiantes el 83% de logro.

Ejemplo/Evidencia:

Control Unidad 0: Funciones del Lenguaje y Factores de la Comunicación.

Párrafo 4: “Para mejorar el estudio es importante fortalecer la memoria visual y auditiva. Un ejercicio para mejorar la memoria visual puede ser el observar atentamente un escaparate, fijándose en los artículos, formas colores, precios y otros detalles. Después tratar de recordar todos los datos posibles del escaparate y comprobar para ver cuántos faltan”

Pregunta de selección múltiple: El párrafo 4 se puede sintetizar:

- a) Es importante fortalecer la memoria visual y auditiva (*puse esta alternativa como distractor y algunos estudiantes la marcaron como correcta*)
- b) Algunas prácticas para fortalecer los tipos de memoria (*alternativa correcta*)

La mayoría de los estudiantes tuvo problemas para identificar información explícita y, aún más, información implícita en el texto breve que se presentó al comienzo de la prueba. De acuerdo a esos resultados se deduce que no vuelven a releer el texto para buscar la información, no son capaces de sintetizar y clasificar la información, y no conocen estrategias que les faciliten el proceso de comprensión, dado que no poseen un ejercicio constante de comprensión lectora transversal en la asignatura de lenguaje.

La última evaluación (“Frankenstein”) que era sobre comprensión lectora de un texto extenso, tampoco tuvo buenos resultados: 13 estudiantes reprobaron (no alcanzaron el mínimo 4.0); 2 alumnos obtuvieron nota sobre 6.0; y el resto obtuvo entre 4.0 y 5.5. En total 33 de 35 estudiantes rindieron la prueba.

Ejemplo/Evidencia:

Control de Lectura: Frankenstein, Mary Shelley

Pregunta abierta: Desde tu punto de vista, ¿cómo se presenta la relación Dios-Naturaleza-Hombre en la novela? Explique.

Los estudiantes no entendieron este enunciado durante la prueba. Sin embargo, cuando le expliqué que la pregunta hacía referencia a 3 partes: Dios, naturaleza, hombre y cómo ellos vieron en el texto que se veían representadas estas entidades, no tuvieron problema en comprender mi explicación.

De acuerdo a esto se deduce que los estudiantes no poseen herramientas ni estrategias que los ayuden a determinar qué conocen y desconocen dentro de un enunciado para poder comprender, por medio de las pistas textuales (información explícita que sí conocen), qué se les está diciendo.

- Cuestionario abierto: se les realizó un cuestionario con 7 preguntas abiertas (ver anexo 1), a 23 estudiantes, que arrojó los siguientes resultados:
 - El 65% de los estudiantes se interesa por la asignatura (pero no es su preferida)
 - Al 56% de los estudiantes no les gusta leer
 - Un 43% de los estudiantes lee textos variados; un 17% textos históricos y un 13% cómics o manga.

De acuerdo a estas evidencias iniciales se levantaron las siguientes categorías:

1. **Motivación lectora:** el 44% de los estudiantes disfruta de la lectura.
2. **Detección de información relevante:** el 14% de los estudiantes es capaz de reconocer información relevante en un texto.
3. **Síntesis de información:** el 9% de los estudiantes logra sintetizar información.

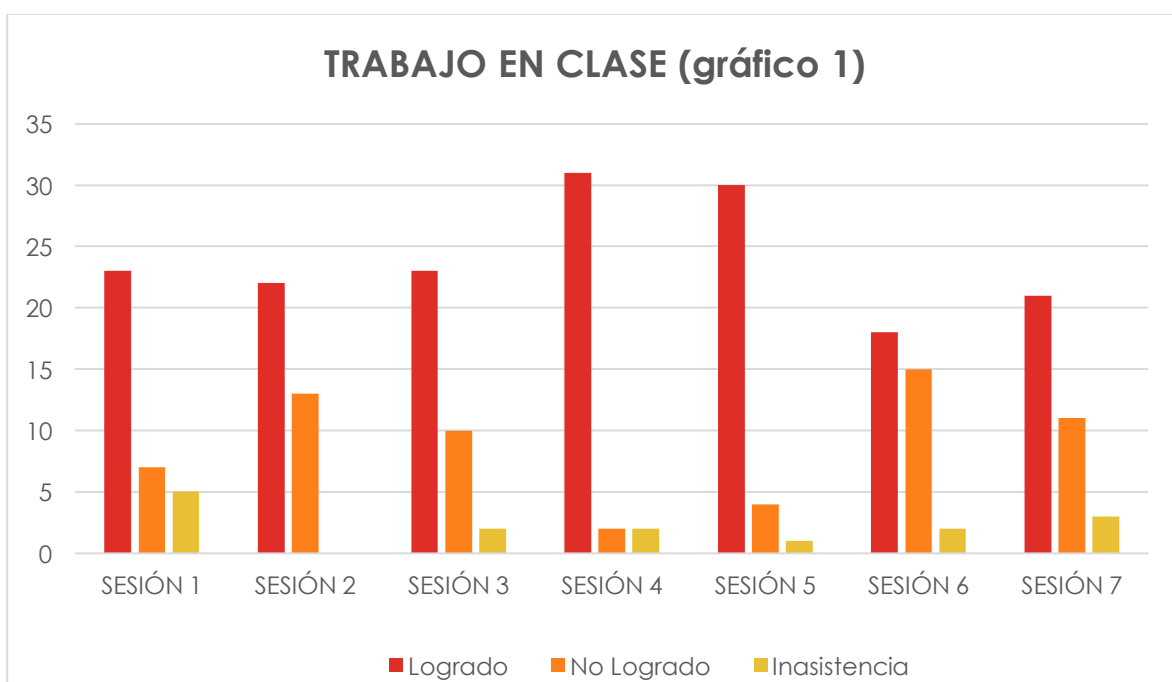
Las categorías anteriores establecen que los estudiantes presentan dificultades para comprender textos (desde enunciados hasta textos extensos), que no han desarrollado estrategias que les faciliten la comprensión de lo que leen y que no son capaces de automonitorear su proceso lector para dar cuenta de estas dificultades. Cabe destacar su predisposición negativa ante la lectura y que ellos mismos sustenten que “no entienden lo que leen” o que “leer es fome”.

B. Evidencias de Logros por sesión

La secuencia implementada estaba compuesta por 8 sesiones, en donde la sesión 1 a la 5 evaluaba el trabajo en clase (cada sesión tenía una tarea final que debía ser trabajada y finalizada durante la sesión, y la profesora otorgaba una décima a quienes demostraban haber trabajado en clase); la sesión 6 y 7 correspondían al trabajo para la evaluación final; y la sesión 8 para exponer oralmente el análisis del texto.

La profesora tomó nota, sesión a sesión, de quienes mostraron el trabajo de la sesión finalizado y quienes no trabajaron durante la sesión. De la sesión 1 a la 5 las tareas eran específicas y debían mostrar sus resultados al final de la clase. La sesión 6 y 7 eran para avanzar en el análisis del texto final (evaluación de la secuencia).

Los resultados de las sesiones se encuentran tabulados en la siguiente tabla:



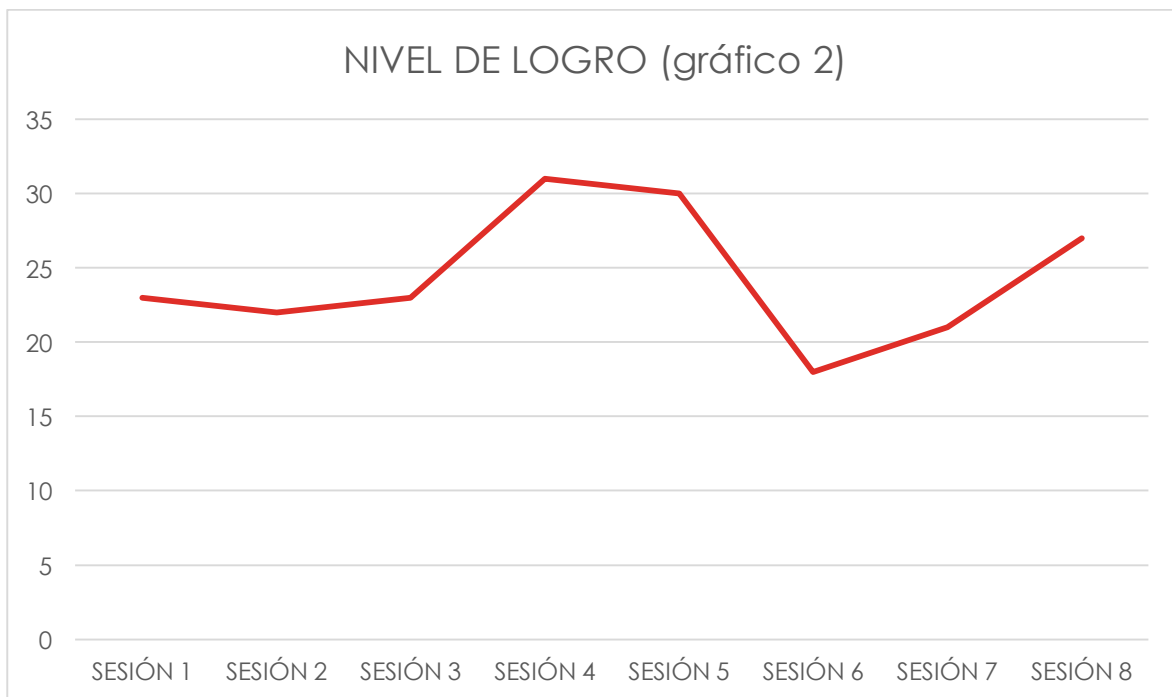
Criterio/Sesión	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
LOGRADO	23	22	23	31	30	18	21
NO LOGRADO	7	13	10	2	4	15	11
INASISTENCIA	5	0	2	2	1	2	3

Podemos apreciar que en la sesión 4 y 5 hubo una gran cantidad de estudiantes que trabajó en clase, baja inasistencia y bajo porcentaje de no logro. En la sesión 6 y 7, sin embargo, vemos que el porcentaje de LOGRO y NO LOGRO están casi parejos, y esa

baja podría relacionarse con la fecha (fin de mes), ya que a la semana siguiente (primera semana de junio) comenzaron las pruebas de síntesis (pruebas semestrales por asignatura que evalúan todo el contenido del semestre y se realizan en todos los cursos). Es relevante mantener un registro del trabajo en clase, debido a que muchos estudiantes trabajan y se esfuerzan en clase, pero presentan problemas en las evaluaciones: se ponen nerviosos, no entienden las instrucciones o enunciados, les cuesta entender o recordar la materia, entre otros. Por ende, esta información es valiosa a la hora de evaluar la motivación o la constancia de los estudiantes en el trabajo clase a clase y nos da a entender que, a veces, su desmotivación se asocia a otros factores: poco interés en el contenido de la sesión, pruebas en las horas siguientes, sobrecargo académico, entre otras cosas.

Usualmente el trabajo en clase es el reflejado en las tres primeras sesiones, porque hay una constancia en ciertos estudiantes tanto de trabajo como de desinterés, es por eso que cuando se escapa el promedio se atribuye a causas particulares: un gusto particular por la sesión, extra supervisión del docente en el trabajo independiente de los estudiantes, nota por trabajo en la sesión o, por el contrario, tedio y aburrimiento de la clase, preocupación y desconcentración por razones externas, desinterés al no ser trabajo evaluado, etc.

Ahora bien, si comparamos el trabajo en clase con los resultados de la evaluación final podemos determinar que la evaluación final no produjo el desinterés observado en las sesiones anteriores, ya que un 71% de los estudiantes logró aprobar exitosamente, y en los trabajos sesión a sesión, apreciamos que en general, más del 50% de los estudiantes trabajó clase a clase. La siguiente tabla detalla solo el nivel de logro:

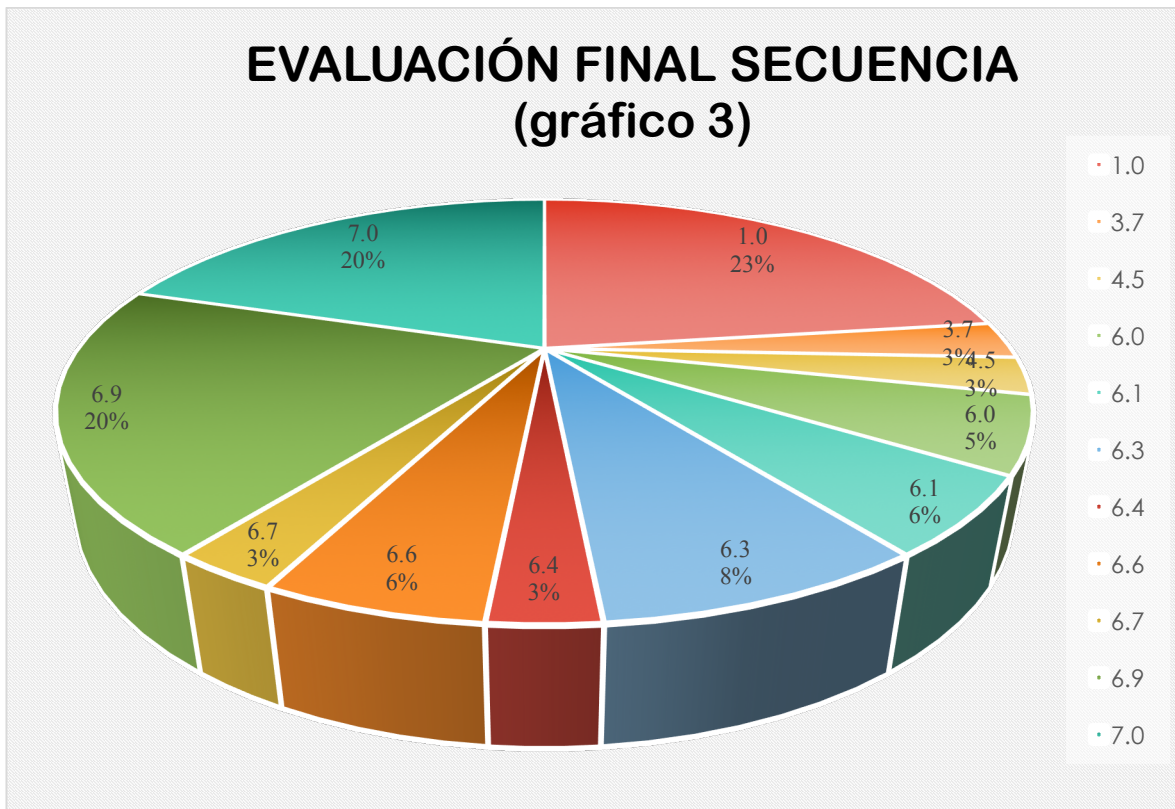


La sesión 8 fue la última de la secuencia, que detalla los estudiantes que efectivamente entregaron la evaluación finalizada el día indicado (27 estudiantes). Luego de la sesión 4 y 5 (porcentaje máximo de entregas) hubo una caída en la sesión 6 (sesión final antes de comenzar el trabajo evaluativo de la secuencia).

Evaluación final

La evaluación final de la secuencia fue analizar y comprender un texto escrito, expositivo o argumentativo, designado por la profesora para cada estudiante, es decir, todos poseían textos distintos. Esta evaluación tenía que dar cuenta del uso de las estrategias enseñadas en las sesiones anteriores y demostrar, mediante el trabajo con el texto, que los estudiantes eran capaces de identificar información relevante, reconocer ideas principales y secundarias y elaborar una síntesis o resumen del texto; en definitiva, que comprendieron el texto leído sin evaluar –obviamente– un análisis más complejo relacionado con procesos de inferencias o interpretación. Los resultados son los siguientes:

EVALUACIÓN FINAL SECUENCIA (gráfico 3)



El gráfico muestra las notas obtenidas en relación con el número de estudiantes.

- Un 20% de los estudiantes obtuvo nota 7.0 (máximo)
- Otro 20% obtuvo un 6.9
- Un 23% obtuvo nota 1.0: estos estudiantes fueron quienes no presentaron el trabajo.
- Un 8% obtuvo nota 6.3
- Un 6% obtuvo nota 6.6 y 6.1 (2 estudiantes por nota, total 12%)
- Un 5% obtuvo nota 6.0
- Un 3% nota 6.7, 6.4, 4.5 y 3.7 (1 estudiante por cada nota, total 12%)

De acuerdo a estos resultados podemos establecer las siguientes categorías:

1. **Logrado** (sobre nota 6.0): un 71% de los estudiantes aprobó adecuadamente la evaluación.
2. **Medianamente Logrado** (sobre 5.0 bajo 6.0): 0% de los estudiantes entra en esta categoría
3. **No Logrado** (Bajo 5.0): 6% de los estudiantes no obtuvo los resultados esperados en la evaluación.

4. Irresponsabilidad (no presenta el trabajo): 23% de los estudiantes no presentó la evaluación, por lo que se hizo imposible verificar –a través del análisis del texto- si desarrollaron estrategias o comprendieron el texto asignado.

En cuanto a la evaluación misma, estos fueron los apartados procedimentales que los estudiantes tuvieron que desarrollar para el análisis del texto y el desglose en porcentajes (recordemos que solo 27 estudiantes presentaron el trabajo final, por lo que se considera a partir de ese total):

1. Determinar objetivo de lectura: 85% de los estudiantes determinaron el objetivo de lectura. En el 15% restante no fue observado. De acuerdo a la propuesta de Solé (1992), se les indicó a los estudiantes que se podían establecer 8 objetivos de lectura (generales) posibles cuando un sujeto va a leer un texto. Para esta evaluación, ellos debían determinar uno de estos.

2. Numerar párrafos: El 100% de los estudiantes numeró correctamente los párrafos. Los estudiantes debían contar los párrafos del texto, de esta forma se les facilitaría el análisis y el orden de las ideas.

3. Significado del vocabulario desconocido: El 93% de los estudiantes incluyó el vocabulario solicitado. En el 7% restante no fue observado. Los estudiantes debían elegir 5 palabras (como mínimo) que no comprendieran en el texto, buscarlas en el diccionario y anotar su definición contextualizada. Algunos buscaron menos palabras (3), otros las 5 requeridas y otros más de 5. Esto demostró que: (i) aquellos estudiantes que anotaron 3, no encontraron más palabras que cuyo significado no conocieran, no encontraron el significado de las que les faltaron o, que no alcanzaron a completar la sección. (ii) Aquellos que buscaron las 5 requeridas se enfocaron en cumplir con la tarea. (iii) Aquellos que buscaron más de 5 se preocuparon de “comprender” realmente lo que estaban leyendo, y para esto fue necesario saber el significado de todas las palabras desconocidas.

4. Determinar estructura externa e interna del texto (introducción, desarrollo y conclusión; y modo de organización, formas básicas o tesis y argumentos –tipos- dependiendo del texto): El 63% de los estudiantes logró identificar ambas estructuras correctamente.

Un 19% no logró identificar la estructura interna del texto asignado y un 4% ninguna estructura. En un 11% no fue observado ningún trabajo en relación con las estructuras. En este apartado debían aplicar los contenidos de la unidad: reconocer la estructura externa de ambos textos (introducción, desarrollo y conclusión) y la estructura interna de cada uno (expositivo: modos de organización y formas básicas; argumentativo: tesis y argumentos).

5. Temática global: Un 89% de los estudiantes logró redactar correctamente el tema del texto. En este apartado los estudiantes debían vincular el título con lo que habían leído, porque determinar la temática del texto exige sintetizar y clasificar toda la información contenida en el texto. Si un texto tenía como título “Los arrecifes de coral” pero entregaba más información al respecto, la temática sería: “Importancia del coral: causas y consecuencias de su desaparición”. Muchos estudiantes fueron capaces de realizar ese vínculo y establecer una clasificación adecuada de la temática.

6. Jerarquización y clasificación de la información: Un 89% de los estudiantes realizó el proceso de jerarquía de las ideas y los párrafos. Este apartado era fundamental, ya que los estudiantes debían determinar la relevancia de ciertas ideas en desmedro de otras, es decir, clasificar los párrafos de acuerdo a su importancia con respecto al contenido del texto. Este era el paso anterior que ayudaba a identificar posteriormente las ideas principales y secundarias.

7. Ideas principales y secundarias: Un 78% de los estudiantes identificó correctamente las ideas principales y secundarias del texto. Los estudiantes tenían que redactar y reelaborar la información relevante para demostrar que identificaron las ideas correctamente, y dividir las en principales y secundarias. Las ideas principales sustentan el texto; las ideas secundarias complementan la información de las ideas principales, pero ahondan en detalles específicos.

8. Síntesis o resumen del texto: Un 81% de los estudiantes fue capaz de elaborar un resumen o síntesis adecuado del texto. La capacidad de detección de información relevante, síntesis y redacción se evaluaron en esta sección, ya que los estudiantes debían determinar la información más importante y que debía ser mencionada para

realizar un resumen o síntesis del texto, que de cuenta del tema y las ideas más relevantes sobre este mencionadas por el autor.

9. Comentario crítico final: El 100% de los estudiantes emitió un comentario sobre la lectura del texto asignado. Esta sección era libre. Los estudiantes debían emitir una crítica (positiva o negativa) con respecto al texto analizado.

Por otro lado, el porcentaje por irresponsabilidad es bastante alto, por lo que no existe la posibilidad de un análisis real en cuanto a la satisfacción de logro de la secuencia. Sin embargo, al evaluarse el trabajo clase a clase, pudieron arrojarse algunos resultados con respecto a la dificultad que presentaron los estudiantes para realizar las tareas asignadas sesión a sesión y, gracias a la encuesta final, se vislumbraron algunos comentarios desde los mismos estudiantes sobre su proceso de aprendizaje en la secuencia implementada.

Encuesta Final

Para cerrar la implementación de la secuencia, la docente en formación realizó un cuestionario abierto a los estudiantes, 29 alumnos lo realizaron y constaba de 4 preguntas:

- 1. ¿Pudiste finalizar correctamente el análisis del texto leído? ¿Por qué?**
→Esta pregunta en particular apuntaba a recoger evidencia sobre los estudiantes que no presentaron el trabajo final en la fecha indicada.
- 2. ¿Sientes que te ayudó a entender o comprender la lectura de un texto? ¿por qué?**
→Esta pregunta pretendía que los mismos estudiantes dieran cuenta de su proceso de aprendizaje, y si ellos pensaron que el trabajo les sirvió para comprender mejor un texto.
- 3. ¿Qué aspectos te resultaron más fáciles y qué aspectos más difíciles de trabajar en clase?**
→Esta pregunta recoge evidencia sobre los niveles de dificultad en cuanto a la enseñanza de estrategias, qué es más complicado de realizar y qué no.
- 4. Realiza un comentario personal sobre la evaluación**

→En este apartado se esperaba que los estudiantes pudieran evaluar el trabajo final.

Las respuestas fueron ordenadas de la siguiente manera:

1. a) No terminó a tiempo=4 (el resto puso que sí había terminado correctamente el trabajo)
2. a) Sí=29 (los 29 estudiantes dijeron que la evaluación les había ayudado a comprender mejor un texto)
3. Las dificultades fueron categorizadas de la siguiente forma (3 estudiantes se abstuvieron de responder esta pregunta):
 - a) Reconocer la estructura interna del texto =13
 - c) Reconocer tipo de texto=2
 - d) Vocabulario=1
 - e) Analizar información=2
 - f) Ideas secundarias=3
 - g) Extensión de la redacción=3 (“Me da flojera escribir mucho”; “Era largo lo que había que hacer”)
4. Los comentarios de los estudiantes se dividieron en estas tres categorías:
 - a) Es entretenido leer textos sobre un tema de interés=19
 - b) Es importante mejorar la comprensión lectora=5
 - c) Aprendizaje sobre un tema=5

De acuerdo a estos resultados podemos establecer que:

- i. Los estudiantes que no entregaron el trabajo final indicaron que fue por “falta de tiempo”. Sin embargo, es pertinente añadir que algunas respuestas indicaban lo contrario: “el plazo para entregar el trabajo fue largo”.
- ii. El mayor porcentaje de dificultad se presentó en reconocer la estructura interna del texto. Esta categoría engloba a quienes les costó reconocer tanto la estructura del texto argumentativo (tesis, argumentos) como del texto expositivo (modo de organización y formas básicas).

iii. El éxito de la evaluación radicó en la “motivación lectora”, es decir, la mayoría de los estudiantes indicó que el análisis fue entretenido porque el tema lo eligieron ellos, pareciéndoles divertido analizar un texto que les gustara.

Categorización final

Revisemos las categorías iniciales establecidas a partir de las primeras evidencias:

1. **Motivación lectora:** el 44% de los estudiantes disfruta de la lectura.
2. **Detección de información relevante:** el 14% de los estudiantes logra identificar la información relevante dentro de un texto.
3. **Síntesis de información:** el 9% de los estudiantes logra sintetizar información.

Luego de la implementación de la secuencia, se pudieron determinar, a partir de los instrumentos de evaluación aplicados, los nuevos porcentajes en base a las mismas categorías:

1. Motivación Lectora (Disfrute de la lectura):

Un 66% de los estudiantes indicó que la lectura del texto se hizo más entretenida e interesante gracias a la diversidad de textos leídos y la preferencia por la temática asignada en el texto analizado.

Gracias a los comentarios personales realizados por los estudiantes en el último cuestionario abierto, se pudo establecer que disfrutaron de la evaluación porque les resultó placentero leer el texto.

2. Detección de información relevante (Jerarquización de la información):

Un 89% de los estudiantes fue capaz de detectar la información relevante de la no tan relevante en el análisis del texto.

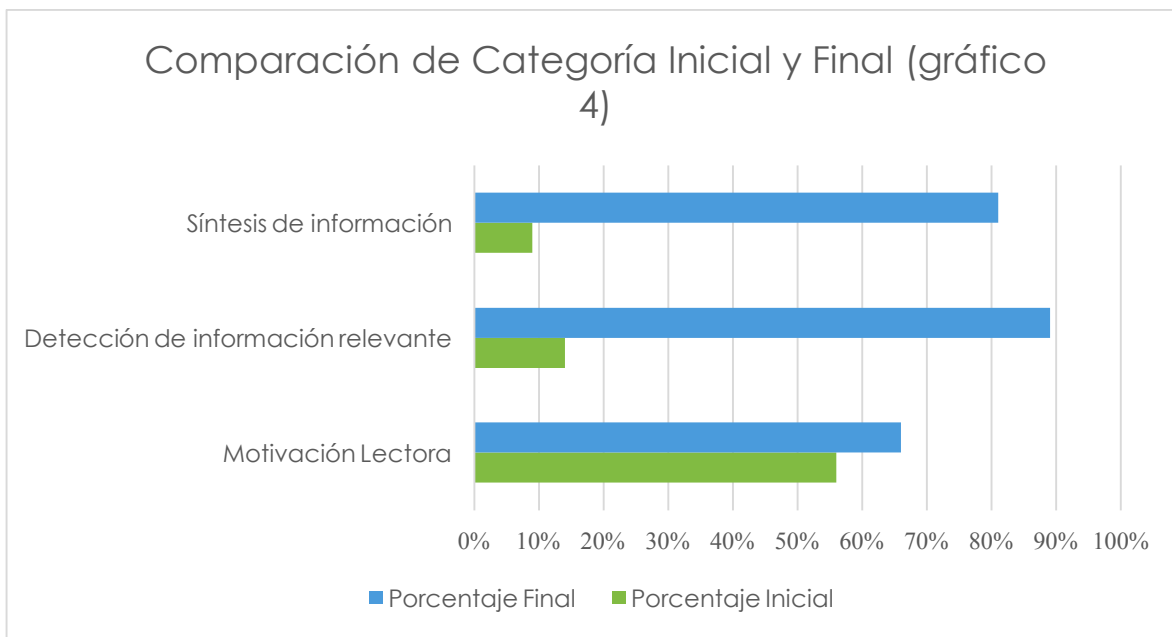
En la evaluación final había un apartado llamado “jerarquización de la información”, en dicho apartado los estudiantes debían establecer qué ideas o párrafos eran importantes dentro del texto porque entregaban información relevante, y qué ideas o párrafos eran solo de información complementaria, es decir, si los quitábamos del texto no producía un cambio mayor.

3. Síntesis de Información (Redactar ideas y elaborar resumen):

Un 81% de los estudiantes elaboró adecuadamente un resumen o síntesis del texto leído.

En la evaluación final habían dos secciones claves: identificar ideas principales y secundarias y elaborar un resumen o síntesis del texto. Ambas secciones pretendían que los estudiantes lograran redactar –con sus propias palabras- la idea(s) principal(es) del texto, las ideas secundarias y un resumen o síntesis (de acuerdo al texto asignado) de este. Por medio de este ejercicio, los estudiantes debían identificar información importante, extraerla y re-elaborarla utilizando un lenguaje adecuado a la formalidad del trabajo. Dada la extensión de los textos con los que se trabajó, todos los estudiantes –que entregaron el trabajo final- tuvieron que sintetizar, de una u otra forma, la información que se les pidió para realizar la evaluación.

Si graficamos esta información, se visualiza de esta forma:



-Hubo un 72% de aumento en la categoría “Síntesis de información”

-En la categoría “detección de información relevante” hubo un aumento del 75%

-En cuanto a la categoría “Motivación lectora” el porcentaje subió en un 10%.

Considerando estos resultados se establece que la implementación de la secuencia obtuvo resultados bastante positivos y que, de acuerdo a parámetros de contenidos, los estudiantes pudieron aplicar adecuadamente las estrategias enseñadas en la secuencia, por lo que el objetivo propuesto al comienzo de esta se cumplió en gran parte.

7. REFLEXIÓN

Sobre la extensión de la secuencia

La implementación de la secuencia didáctica en el Segundo Año Medio del Colegio Numancia finalizó exitosamente. Tomó más clases de lo considerado, ya que estaba diseñada para trabajarse en 8 sesiones, iniciando el 11 de mayo, sin embargo, debido a suspensiones de clases e interrupciones durante algunas sesiones, se extendió a 13 sesiones, finalizando la última clase el jueves 15 de junio. Es pertinente señalar entonces, que siempre debe existir una flexibilidad en la planificación de una secuencia, es decir, tener un plan de respaldo en caso de que no pueda implementarse como fue planificada y no verse sujeto a dependencias externas para desarrollar una clase satisfactoria. La idea es poder resolver rápida y eficazmente los contratiempos que puedan surgir en el transcurso de las clases.

La evaluación final, que consistió en analizar un texto utilizando las estrategias de comprensión lectora enseñadas en las sesiones anteriores, suponía un trabajo de dos clases y una para exponer, pero solo una estudiante finalizó en el tiempo estipulado. La tardanza del resto no tuvo relación con la complejidad de la tarea, sino más bien con su comportamiento y desconcentración (descripción de la naturaleza del curso). Además, la profesora en formación estipuló una fecha (lunes 12 de junio) para entregar y exponer el trabajo, y en dicha fecha solo un 31% de los estudiantes cumplió con lo establecido. Se dio una segunda fecha de entrega (miércoles 14 de junio), y un 29% de los estudiantes presentó el trabajo. La última fecha estipulada fue el jueves 15 de junio, partiendo con nota 6.0 y un 17% de los estudiantes expusieron ese día. El 23% restante no llegó con el trabajo. Se esperaba que todos entregaran el análisis, y que el factor irresponsabilidad no fuera un determinante de sus capacidades. Se observó el trabajo en clase de estos alumnos (8) en las sesiones anteriores y la mayor parte cumplió con los objetivos propuestos.

Cuadro fechas de sesiones:

11/5	15/5	17/5	18/5	22/5	24/5	25/5	29/5	31/5	1/6	5/6	7/6	8/6	12/6	14/6	15/6
S1	S2	S2	S3	S3	S4	S5	S6	S7	S/C	S7	P.L	P.L	S8	S8	S8

*Las rojas corresponden a clase suspendida (S/C) y clases para el plan lector (P.L): La clase del 1 de junio fue suspendida por la Cuenta Pública. Ese día debían trabajar en el análisis del texto para la evaluación). Las clases del plan lector se dividieron en 2: una para realizar una contextualización del texto, revisar vocabulario y reseña del autor; y la otra para la realización de la evaluación propiamente tal. Si no consideramos estas clases, la secuencia pudo haber finalizado en la sesión 10.

*Las azules corresponden a sesiones extra (extensiones de clases): Las sesiones extra se hicieron debido a restricciones de tiempo, en que una clase (dispuesta en 90 minutos) era interrumpida por UTP, otro docente o algún requerimiento de inspectoría general, obstaculizando el desarrollo de esta. También fue necesario añadir una clase (sesión 3) para terminar de revisar el contenido del texto argumentativo presentado en el PPT y revisar la guía de trabajo que no había sido revisada al término de la sesión anterior.

Sobre las sesiones

En general, el trabajo de los estudiantes sesión a sesión fue bastante bueno: los contenidos de la Unidad (texto argumentativo) fueron revisados y aprehendidos, las guías de trabajo fueron realizadas por la mayoría de los estudiantes. Un gran porcentaje de los estudiantes adoptó estrategias que le facilitarían la comprensión de textos (pudimos observarlo en los resultados del cuestionario final) y, en la evaluación, los resultados de quienes hicieron la hicieron efectivamente, superaron las expectativas.

Revisando los resultados de trabajo en clase (gráfico 1), se apreció que los estudiantes no siempre trabajan con el mismo compromiso, y eso se debe a diversas variables: forma y estructura de la clase, dinámica, tedio y cansancio, problemas de concentración (a veces estaban preocupados de un trabajo o evaluación de la clase siguiente; los días lluviosos estaban desganados y desmotivados y en general no querían trabajar, también había baja asistencia en esos días), entre otros.

Las últimas sesiones añadidas –para la entrega de la evaluación final- fueron sorprendentemente decepcionantes. Los estudiantes, en general, no se vieron comprometidos con el trabajo, lo que me dio a entender que no adoptan la seriedad correspondiente si la prueba no lleva nota en el libro de clases. Sin embargo, se les

mencionó que se iba a promediar con la nota sobre el contenido del texto argumentativo y que el resultado sería formalizado.

La docente en formación mantuvo una serie de conversaciones con los estudiantes sobre su comportamiento, ya que necesitan constante supervisión y monitoreo del profesor (casi individualizado) para que trabajen y entreguen las tareas en clase. De lo contrario se desconcentran rápido, se mueven de sus puestos y conversan con sus pares. Si bien los resultados de las evidencias fueron positivos, se esperaba que los 35 estudiantes cumplieran con la evaluación, de esa manera, los resultados sí habrían reflejado lo que realmente significó la implementación de la secuencia.

Sobre las decisiones metodológicas

En primer lugar, durante el transcurso del semestre, salieron a la luz evidencias que justificaron –y reafirmaron- el problema identificado en la observación: dificultad para la comprensión de textos, y no solo en Segundo Medio, sino en todos los niveles educativos del establecimiento. Dichos resultados fueron los arrojados por el SIMCE del año anterior, que demostraron que los estudiantes tenían un muy bajo nivel de comprensión lectora.

En segundo lugar, al notar (de acuerdo a los resultados arrojados por la encuesta realizada al comienzo del semestre) que los estudiantes tenían una predisposición negativa ante la lectura y que no les gustaba la asignatura de lenguaje se observó que había una carencia motivacional con respecto a la lectura, por lo que las clases y los textos escogidos para las sesiones, apuntaban no solo desarrollar las estrategias necesarias para comprender lo leído, sino también a fomentar y desarrollar un gusto por la lectura. Margallo (2012) sostiene que, para formar y fomentar la lectura en adolescentes, se debe desplegar un menú variado y relevante de lecturas. De acuerdo a esto, la elección de las lecturas para trabajar en las sesiones se adecúan a los intereses de los estudiantes, temas relevantes relacionados al aspecto social e histórico y textos de actualidad. Durante las sesiones se trabajó con textos escogidos del libro del estudiante (argumentativos), que mostraban posturas –a favor o en contra- de sujetos pertenecientes a una sociedad específica con problemáticas determinadas. Por ejemplo, se escogió un texto llamado “El mall: la catedral del consumo”; este texto fue muy importante, ya que el lenguaje utilizado revelaba claramente la posición del autor, algo que marcó a un

estudiante en particular, quien indicó que el texto era “muy exagerado”. También se escogió un texto llamado “Belleza exterior v/s Belleza interior”, el cual provocó una pequeña discusión en la sala sobre la belleza y cómo los estudiantes se identificaban con algunos pasajes del texto.

Por otra parte, los textos escogidos por la profesora en formación –no presentes en el libro del estudiante- fueron seleccionados a partir de los parámetros mencionados anteriormente. Por ejemplo, en la primera sesión, identificar la macroestructura de un texto expositivo, se escogió un texto sobre “El Coltán”, mineral con el que realizan los celulares y productos tecnológicos (computadores, videojuegos, entre otros), que explicaba la guerra y las consecuencias que desencadena la exportación ilegal de dicho mineral. Los estudiantes no tenían conocimiento del tema y quedaron muy sorprendidos con esta nueva información. La profesora notó esto porque siguen recurriendo al Coltán cuando surge el tema de los celulares, sobre todo cuando la profesora de religión esa misma semana, habló del mismo tema en su clase. Fue una coincidencia agradable. También, revisando el texto argumentativo publicitario y propagandístico, se utilizaron textos televisivos (comerciales) y de los medios de comunicación (periódicos y tv); los estudiantes estaban familiarizados con los temas, lo que facilitó su participación en clase.

Otra instancia relevante fue la sesión 4, en la que tenían que identificar la macroestructura de un texto argumento, ideas principales y secundarias de este. La profesora en formación escogió un fragmento del texto “Brevísima relación de la destrucción de las Indias” de Bartolomé de las Casas, lo reescribió, adaptando el lenguaje a uno más actualizado –recordemos que este texto es de 1552 app.- para que los estudiantes no se preocuparan de entender cómo se expresaba el autor, sino que se basaran en el contenido del texto (lo que decía el autor). Se escogió este texto particularmente por su contenido histórico, una parte de la historia Latinoamericana contada desde la perspectiva de los indígenas, y que difiere de lo que se relata usualmente en los libros de historia tradicionales. También porque el autor presenta una tesis clara y que se reitera explícita e implícitamente a lo largo de todo el texto: la crueldad de los españoles. De una forma gráfica y sentimental (argumentos basados en valores) De las Casas señala acontecimientos relevantes y altamente descriptivos de lo acontecido por su paso en Centroamérica. Para los estudiantes no significó un problema identificar la tesis y los tipos

de argumentos presentados, por lo que el enfoque estaba más centrado en identificar las ideas principales y secundarias (propósito de la clase/ estrategia metacognitiva).

Por último, y continuando con la propuesta de Margallo (2012), la evaluación final consistió en comprender un texto designado por la profesora, dando cuenta del uso de estrategias enseñadas durante la secuencia para realizar el análisis, y finalmente, exponer brevemente frente a sus compañeros, lo que entendieron del texto (contarles de qué trataba). Para esto, la docente preguntó a cada estudiante sus temas de interés, de manera que los textos designados entraban en las categorías de texto argumentativo o expositivo (Unidad Textos No Literarios) y de las preferencias personales de cada estudiante. La extensión de los textos era de 2 a 3 páginas, de manera que no se tardaran en el análisis pero tampoco se cayera en la simplicidad de este. Los resultados de dicha evaluación fueron sorpresivamente buenos.

Con respecto a los contenidos de la secuencia, se escogió solo una (primera sesión) para trabajar con el texto expositivo, esto se debió a que, antes de la implementación de la secuencia, los estudiantes ya habían terminado con los contenidos del texto expositivo, siendo su última evaluación una prueba escrita sobre el texto expositivo y la producción de uno. Se asumió –de acuerdo a los resultados de las evaluaciones- que ese contenido estaba dominado, por lo que las sesiones de la secuencia estaban centradas en trabajar las estrategias pero utilizando en su mayoría textos argumentativos, solo en la evaluación de desplegó una variedad de textos tanto argumentativos como expositivos.

Sobre la enseñanza de estrategias

Al ser identificado el problema en el área de comprensión lectora, y que particularmente radicaba en que los estudiantes no entendían enunciados, no eran capaces de sintetizar información, de identificar información relevante, de determinar vocabulario contextual, entre otros, se estableció la necesidad de enseñar “estrategias” que faciliten la comprensión lectora. Para esto, se escogieron algunas de las estrategias propuestas por Solé (1992), como determinar el objetivo de lectura, tipo de texto y activación de conocimientos previos, identificar la intención o propósito del texto y evaluar el grado de satisfacción con respecto al objetivo inicial. Las estrategias metacognitivas, como identificar las palabras desconocidas e información relevante dentro del texto (destacar

información) son estrategias propuestas por Ramírez et al (2015); y las estrategias macroestructurales como reconocer la macroestructura del texto e identificar ideas principales fueron extraídas del libro “Leo pero no comprendo” de Severino (2005).

El colegio no posee un sistema de trabajo en el ámbito lector, por lo que fue oportuno introducir “los momentos de lectura” para que los estudiantes comenzaran a familiarizarse y entender la lectura como un “proceso”. La secuencia, entonces, tenía como propósito desarrollar –y dar a conocer- algunas estrategias metacognitivas y macroestructurales para trabajar el proceso lector de los estudiantes.

Se escogieron particularmente las estrategias metacognitivas porque la profesora en formación observó que los estudiantes eran inconscientes a la hora de leer, es decir, realizaban acciones automáticas sin dar cuenta del propio procedimiento para llegar a dichas acciones. También se saltaban pasos fundamentales dentro del proceso, como establecer el objetivo de lectura o levantar discusiones con respecto al título.

Durante la lectura, los estudiantes no trataban de encontrar los (1) significados de las palabras desconocidas, acudiendo a un diccionario o determinándolos por contexto, solo leían sin realizar detenciones en lo relevante o lo que les presentara complicaciones. En ese sentido, el proceso lector de los estudiantes era bastante inconsciente, por lo que pareció pertinente acudir a las estrategias metacognitivas. Por otro lado, las estrategias macroestructurales, engloban aspectos importantes que facilitan la comprensión de un texto: (2) identificar el tipo de texto que se leerá con antelación, de esa manera hay una predisposición que nos arroja datos relevantes, como la intención del texto o el propósito del autor; en el caso del texto expositivo informar mediante la objetividad; en el caso del texto argumentativo, convencer mediante la subjetividad. Establecido el tipo de texto se hace más fácil el análisis. (3) Determinar la estructura del texto: introducción, desarrollo y conclusión, y la estructura interna correspondiente a cada texto; texto expositivo: modo de organización y formas básicas; texto argumentativo: tesis y argumentos (recordemos que el texto argumentativo se revisa con profundidad en tercero medio, por lo que en esta instancia los estudiantes solo deben reconocer la tesis –qué es, para qué es y cómo se identifica- y los argumentos –qué son, tipos de argumentos y para qué sirven-. Determinada la estructura interna es más fácil (4) reconocer o identificar las ideas principales y secundarias del texto, (5) el tema –de qué trata el texto- y poder elaborar con

posterioridad un (6) resumen o síntesis de lo leído. Si el estudiante logra realizar esos procedimientos, utilizando las estrategias mencionadas, podríamos llegar a una comprensión parcial del texto, en que los estudiantes dominen el contenido, lo que el autor quiso expresar y su propósito (por qué lo escribió) para poder contarle a otro de qué trató el texto.

Los niveles siguientes estarían relacionados con el análisis inferencial y el proceso interpretativo. Estos niveles exigen mayor complejidad y entendimiento, y como los alumnos de segundo medio no presentaban antecedentes óptimos en comprensión lectora, no se presentó como alternativa desarrollar estrategias en esos sectores.

8. PLAN DE MEJORA

Como se mencionó en un comienzo, una característica fundamental de la IA es su capacidad de modificación y adaptación, propias de un trabajo recursivo, por lo que el plan de mejora propone adecuaciones y correcciones que son pertinentes realizar si se pretende subsanar las debilidades de diseño e implementación de la secuencia.

A continuación se presentan las áreas en las que es necesario trabajar y mejorar para una futura ejecución de la secuencia:

- **Sobre el contenido enseñado:** el contenido trabajado (enseñanza de estrategias metacognitivas y macroestructurales) resultó bastante eficaz y pertinente de acuerdo a las necesidades de los niños, sin embargo, cuando los estudiantes no poseen herramientas que faciliten la comprensión lectora, no tiene motivación por la lectura y no tienen un sistema de trabajo adecuado en el colegio que comprenda la lectura de manera transversal, es difícil que los estudiantes adopten estas estrategias de un momento a otro. En ese sentido, esta secuencia habría sido aún más exitosa si el contenido hubiese abarcado más tiempo de trabajo y más ejercitación. Las estrategias se desarrollan a partir del hábito y la constancia, por lo que la integración de habilidades y estrategias en un corto período de tiempo no asegura el éxito futuro, y tanto el ejercicio diario como la continuidad en la enseñanza de la habilidad se vuelven fundamentales a la hora de promover la práctica de estrategias para la comprensión.

- **Sobre la planificación de las sesiones:** Algo inesperado en la implementación de la secuencia fue la distribución del tiempo y las sesiones que no se pudieron llevar a cabo en la fecha señalada.

Se esperaba que los estudiantes siguieran un ritmo determinado de trabajo, considerando la complejidad de la tarea planificada para cada sesión. No obstante, los estudiantes muchas veces no trabajaban con la intensidad esperada, o tardaban más de lo calculado en realizar una actividad. Debido a esto, se tuvieron que añadir 2 sesiones más –fuera de la planificación- para revisar guías y terminar de repasar contenidos de los PPT. También pedir cuadernos y constatar que

tomaran apuntes y tuvieran toda la materia. Por otra parte, las sesiones que no pudieron llevarse a cabo por razones externas (relacionadas con el establecimiento) hicieron que la secuencia se extendiera más de lo previsto, lo cual significó una gran presión tanto para el marco semestral del colegio como para la investigación. Esto nos da a entender que la secuencia, si bien debe estar planificada también tiene que adoptar cierta flexibilidad, en el sentido que pueda moldearse ante diversos contratiempos que se presentan en el colegio y en el aula, sin que pierda la orientación ni el propósito final, y que aún así, puedan obtenerse resultados que permitan dar cuenta del progreso y la expectativa inicial del docente.

➤ **Sobre la actitud y constancia del trabajo de los educandos:** Lo decepcionante de la secuencia fue la baja en la entrega de la evaluación final. No se contaba con que 8 estudiantes no entregaran la tarea solicitada, independiente de las razones que pudiesen haber tenido, significó un gran vacío en los resultados, ya que no se pudo determinar si, efectivamente pudieron desarrollar estrategias o no aprehendieron nada. Pero, este dato nos permite rescatar algo positivo, y eso es la apreciación y relevancia del trabajo por etapas. Tal vez, si la evaluación final hubiese considerado el análisis como un proceso calificado por avance, los resultados habrían sido los óptimos. En lugar de evaluar un producto final, evaluar el uso de estrategias en una cantidad de sesiones determinadas, finalizando con la exposición en última instancia. Probablemente esos 8 estudiantes habrían disminuido en número o no habrían reprobado. Y por último, destacar que la nota sumativa es un determinante para la seriedad con que los estudiantes se toman las evaluaciones.

Para finalizar este apartado, señalar la motivación de los estudiantes frente a la lectura y la asignatura de lenguaje. En particular, esta secuencia buscaba solucionar un problema detectado a corto plazo en los mejores términos posibles, pero el tema de la motivación ante la lectura es un objetivo que se logra a largo plazo, y conlleva un trabajo global, desde actividades dinámicas que no reduzcan la lectura solo a los libros establecidos por el gobierno y el establecimiento, hasta la transversalidad del fomento lector en vinculación a otros ramos.

9. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Para comenzar debemos mencionar la efectividad y cautivación con la que permite trabajar la Investigación Acción. No solo porque es una investigación directa, participativa e interesante, sino porque se adecúa a un contexto real y que representa un desafío que nosotros como investigadores debemos superar de la mejor manera posible, por la que nos sujetamos a cambios, autocríticas, reflexiones y mejoras constantes, en el transcurso de la investigación y al finalizar esta. En ese aspecto, es una excelente manera de aplicar lo aprendido, recurrir al conocimiento teórico y experiencial, y sobre todo, de hacernos partícipes en lo social y comunicativo de nuestra disciplina.

En segundo lugar, cuando nos enfrentamos a una investigación de este tipo, con un enfoque comunicativo-funcional como el que poseemos como docentes, no lo hacemos solo por cumplir una parte importante de nuestro desarrollo estudiantil, sino porque pensamos que realmente estamos realizando un cambio y provocando una reacción en cadena en nuestros estudiantes. Eso provoca una gran satisfacción, aunque para algunos sea mínima o incluso imperceptible, para nosotros como investigadores representa una parte importante de nuestra carrera.

Cuando se nos presenta la oportunidad de trabajar e intervenir en un espacio determinado (en este caso el aula) de la forma en que nos tocó enfrentarlo, identificando un problema y diseñando una solución a este, se nos abren las puertas a un mundo de posibilidades y proyecciones. Lo significativo de esta experiencia no radica en el momento en que se realiza, sino en lo que pasa o pasará después. Si se tiene la oportunidad de seguir de cerca de los estudiantes con los que se trabajó y se observa que no olvidaron lo que aprendieron, que aplican lo que se les enseñó (las estrategias para facilitar su comprensión lectora) cada vez que puedan aplicarlo y, que de cierta manera, les ayuda y facilita su formación estudiantil, se habrá logrado el objetivo a cabalidad.

Se espera que el tema de la comprensión lectora se vaya desarrollando progresivamente en las clases de lenguaje, y aún más, que pueda trabajarse en conjunto con los docentes de otras asignaturas. Las estrategias de comprensión ayudan a develar con mayor rapidez el contenido de un texto, y sería ideal que todos los estudiantes pudieran adquirirlas y ejecutarlas de manera automática al enfrentarse a cualquier tipo de texto.

Cuando esta inserción va de la mano con el fomento lector, podemos asegurar resultados exitosos en la comprensión de textos, pero como se dijo con anterioridad: son procesos largos y constantes, que necesitan la participación y apoyo no solo de los estudiantes, sino también de los padres, los otros profesores y del establecimiento en general.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición. En P. Allueva, *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Zaragoza: Conserjería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón, 59-85.
- Cairney, T.H. (1992) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor.
- Fernández, M. L. (2012). Comprensión lectora: Cómo se resignifican los textos según la evolución de los lectores. In *VIII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria 7 al 9 de mayo de 2012 La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria.
- Gutiérrez-Braojos, C., & Pérez, H. S. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 183-202.
- Lescano, M. (2001). Seminario internacional de la cátedra UNESCO: Lectura, escritura y democracia: Buenos Aires Argentina. *Editorial La pléyade*.
- Margallo, A. M. (2012). Claves para formar lectores adolescentes con talento. *Leer. es*.
- Ministerio de Educación (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2017). *Programa de Estudio para Segundo Año Medio Lenguaje y Comunicación*. Santiago: Gobierno de Chile.

- Peronard, M., Gómez Macker, L., Parodi, G., Núñez, P. (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Andrés Bello.
- Ramírez Peña, Pamela, Rossel Ramirez, & Nazar Carter, Gabriela. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 213-231. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200013>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. D. L. L. C. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta edición). México: McGraw-Hill. [Digitalizado]
- Severino, L.C. (2005). *Leo pero no comprendo*. Buenos Aires: Comunicarte
- Solé G, I. (1992). *Estrategias de lectura* (Vol. 137). Graó. [Digitalizado]

Linkografía

- <http://cvc.cervantes.es>
- www.educarchile.cl
- www.curriculumenlineamineduc.cl
- www.rae.es