

ILCL
INSTITUTO DE
LITERATURA Y
CIENCIAS DEL
LENGUAJE



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS LITERARIOS EN ESTUDIANTES DE TERCERO MEDIO

Trabajo de titulación para optar al grado de Licenciado en Educación y
al título de Profesora de Castellano y Comunicación

Junio del 2018

Profesora Guía: Marcela Cordero Villarroel

Alumna: Nicole Bezemer Hernández

*La suerte no se puede cambiar, o existe o no existe, y si existe no hay manera de cambiarla,
y si no existe somos como pájaros en una tormenta de arena.*

Roberto Bolaño

Agradecimientos

En primer lugar, a mi familia, sin ellos jamás habría llegado a ninguna parte. A mis padres, por ser el fundamento a partir del cual he construido mi vida, por su apoyo constante, por creer en mí incluso cuando me daba por vencida, por siempre darme la oportunidad de seguir mis sueños y por darme muchísimo más que de lo que podía esperar. A mis hermanos y a Ruth por comprenderme en los peores momentos, por aceptar mis errores y, pese a ellos, ofrecerme su cariño.

En segundo lugar, a Gonzalo, por su paciencia infinita y por señalarme la meta cada vez que pensaba rendirme, por saber contenerme, darme ánimo cada día y a través de su mirada tan realista señalarme que nuestras metas son posibles. Por brindarme una nueva familia, a tu mamá que me tomó como suya y corrió conmigo cuando necesité algo, donde sea que esté, espero esté disfrutando de galaxias infinitas, Q.E.P.D. Milena.

Por último, a Daniela, por darte el tiempo de escucharme cuando necesitaba tan solo desahogarme en este arduo proceso, por siempre ofrecerme tu abrazo a lo largo de los años. A Francisca, por ser mi gran compañera, por los trabajos a última hora y por esos en lo que triunfamos, sin ti este proceso no habría sido igual. Y a todos aquellos que este año tomaron un protagonismo en mi vida al acompañarnos en este último semestre, que trajo más desafíos que triunfos... por fin podemos decir ¡sobrevivimos!

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	3
Análisis de contexto	5
Descripción del establecimiento	5
Descripción del curso	6
Problematización	9
Evidencia y categorización	9
Problema didáctico e hipótesis	13
Metodología	15
Marco teórico	17
Comprensión lectora	17
Estrategias de comprensión	19
Predicción	20
Extracción de información	21
Problemas de comprensión	21
Inferencia	22
Análisis de textos	23
Plan de acción	25
Análisis de las evidencias	31
Percepción de los estudiantes	31
Proceso	32
Reflexión	37
Plan de mejora	40
Conclusiones y proyecciones	42
Referencias bibliográficas	44

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora como una problemática transversal en el contexto chileno ha sido un elemento en boga durante mucho tiempo, sin embargo, pese a las intervenciones y ajustes realizados en los programas de estudio, el panorama no ha cambiado de forma significativa. Nos encontramos con estudiantes que, pese a que leen todo el día a través de las redes sociales - siendo este uno de sus principales medios de comunicación - no se han mostrado interesados en la lectura como una actividad en el aula. De esta forma, cabe preguntarse qué es lo que se está haciendo mal, por qué los estudiantes se muestran cada día más desinteresados en la literatura, por qué los alumnos no comprenden textos literarios aún cuando la lectura de textos escritos usa un espacio fundamental en su vida y, aún más importante, qué podemos hacer para cambiarlo.

La lectura y la comprensión de textos es un elemento fundamental no solo para el lenguaje, sino para todas las disciplinas de forma transversal, por ello se ha enfatizado en este aspecto, pues afectaría la capacidad del estudiante de comprender no solo textos, sino instrucciones, enunciados y preguntas independiente del área. En el caso del lenguaje, el marco curricular establece que:

El componente literario del subsector se orienta a aproximar a los alumnos y alumnas a obras significativas de la literatura, para estimular en ellos el interés y el gusto por la lectura habitual de obras literarias, favorecer su formación como lectores interesados y activos, capaces de comprender y proponer sentidos para las obras que leen, formarse una opinión sobre ellas y apreciar el valor y significación de la literatura. (Ministerio de Educación, 2005: 36)

A partir de esto, podemos concluir que no solo debemos formar estudiantes que lean, sino que deben ser capaces de trabajar con estos textos para otorgarle un sentido en sus vidas, lo que sin duda no puede lograrse si el estudiante no es capaz de comprender lo que está leyendo en primer lugar.

El presente documento corresponde al trabajo de titulación para obtener el grado de Licenciada en Educación y el título de Profesora en Castellano y Comunicación. Como se ha adelantado, la problemática identificada se asocia a la comprensión de textos literarios en un contexto determinado por la práctica profesional. La idea de este trabajo es construir un plan de acción para intervenir este espacio con el fin de afectar la problemática a partir de los elementos más importantes encontrados a través de las evidencias recabadas para sustentar el problema. Como este trabajo se construye a través de la investigación-acción, es necesario poner en práctica una posible solución, con ello toma relevancia el proceso reflexivo del profesor en formación, por lo que se debe observar cómo los estudiantes van trabajando durante este proceso y construir con ello un plan de mejora y reflexionar en torno a los resultados de este trabajo.

Para llevar a cabo esta investigación, se requiere del uso de todas las estrategias adquiridas durante la carrera. No solo se considerarán los elementos propios de la disciplina, sino que también será fundamental utilizar las estrategias pedagógicas adecuadas para el grupo en el cual se está interviniendo. Esto, con la finalidad de adaptar este trabajo para que ellos puedan mejorar, por lo que, si bien puede dar ciertas directrices respecto a cómo tratar una problemática de este tipo, no es posible extrapolar esta investigación debido a que el contexto es fundamental para comprender las decisiones tomadas.

ANÁLISIS DE CONTEXTO

DESCRIPCIÓN DEL ESTABLECIMIENTO

El contexto en cual se elaborará el trabajo de título está situado en el Colegio Aconcagua que se encuentra en la salida de la comuna de Quilpué. Este es un colegio científico-humanista que actualmente se encuentra en proceso de ser particular y que destaca por sus espacios destinados al deporte y por contar con plataformas como aula virtual y correo institucional (Colegio Aconcagua, 2018), que mejoran el sistema de comunicación en la comunidad. El colegio cuenta con una matrícula de 2329 alumnos, por lo que cada nivel, desde play-group a cuarto de educación media, está compuesto por cinco o seis cursos. Estos, a diferencia de lo que se hace en la mayor parte de los establecimientos, no se distinguen por letras, sino por seis casas: Manchester, Oxford, London, Lancaster, York y Bristol, potenciando la competitividad en las actividades que se realizan para aniversarios u ocasiones similares, entregando a los estudiantes una noción de identidad con sus compañeros.

El establecimiento cuenta con importantes espacios para los deportes, tal como se ha mencionado con anterioridad, pues cuenta con un polideportivo, canchas de tenis, piscina, entre otros espacios destinados a la actividad física. El colegio se divide en dos grandes espacios, separando a la educación básica de la media, pero dando la posibilidad de que los estudiantes de educación media se dirijan al casino de básica, pues sus horarios de almuerzo son diferidos. Pese a que existen importantes recursos, los libros se encuentran divididos en las salas y no están presentes en el CRA, por lo que actualmente se encuentra en proyecto una "bibliopatio", donde se dispondrán libros en el patio para que los estudiantes puedan acercarse y pedirlos, integrando la lectura a la actividad diaria de los estudiantes, sin embargo, estos libros siguen en proceso de ser catalogados.

El funcionamiento del establecimiento en áreas como el lenguaje y las matemáticas funcionan bajo la lógica de desempeño y comportamiento, por lo que los estudiantes son separados por nivel, de acuerdo a sus calificaciones y actitud en periodos anteriores. Esto significa que los alumnos no necesariamente tendrán clases con su curso, sino que serán

conglomerados en cursos que se componen de estudiantes con similar desempeño en el área. Debido a esto, los alumnos no tienen una sala previamente designada, sino que deben dirigirse a una sala de acuerdo a su horario y asignatura, teniendo así la posibilidad de compartir con diferentes compañeros y permitiendo a las profesoras que tienen jefatura adaptar sus salas para la asignatura.

DESCRIPCIÓN DEL CURSO

Para llevar a cabo esta investigación, el curso establecido ha sido el tercero medio inicial en el área de lenguaje, que tiene un total de 29 estudiantes; de ellos 20 corresponden a varones y 9 son damas. Este curso tiene como profesora asignada a la Jefa del Departamento de Lenguaje, Carol Pizarro, quien cuenta con su propia sala, por lo que todas las clases se realizan en esta. Este espacio posee con una buena iluminación y ventilación y una distribución adecuada para la cantidad de estudiantes de acuerdo a lo planteado por Marzano (2005), que señala la importancia de un espacio óptimo para llevar a cabo las clases. Además, cuenta con computador, proyector y parlantes, y dispone de recursos propios del área como libros y diccionarios a los que pueden acceder los estudiantes durante la clase de ser necesario.

Respecto a la cantidad de estudiantes, se observó desde el inicio de semestre que uno de los estudiantes fue trasladado a otro centro educacional, por lo que no llegó a considerarse durante el proceso. Más adelante, se observó que una estudiante dejó de asistir a clases, sin que exista un abandono formal del establecimiento, siendo parte de la evidencia original, pero sin la posibilidad de participar durante el proceso de implementación del plan de acción. Recientemente sucedió que otra estudiante también dejó de asistir a clases, de la misma forma que la estudiante anteriormente mencionada, por ello se evidencia una tasa importante de deserción que se manifestará en la cantidad de estudiantes del proceso. Este fenómeno no ha sido informado de forma adecuada a los profesores, por lo que no se tienen razones certeras respecto a este abandono.

El nivel se compone de estudiantes que no lograron tener un promedio mayor a 5.0 en la asignatura el año anterior, por lo que -al hacer las observaciones- se puede evidenciar que tienen falencias importantes en el área. Pese a que tienen dificultades y su desempeño es deficiente, son participativos cada vez que se les da la oportunidad, muestran interés por las actividades propuestas por la docente y no tienen problemas para preguntar cuando tienen dudas, aunque se evidencia una autoestima académica deficiente en la gran mayoría, de acuerdo a lo que ellos mismos declaran respecto a sus habilidades. Los estudiantes, en general, presentan interés por el trabajo grupal, lo que se ve facilitado por la posibilidad que se tiene en la sala de disponer de las mesas de acuerdo a las actividades de la clase, sin embargo, es importante que los grupos que se establezcan sean pequeños, pues de no ser así tienden a distraerse y les toma mucho tiempo realizar las actividades propuestas.

Como se ha establecido anteriormente, los estudiantes tienen importantes falencias en lenguaje y comunicación, sin embargo, ninguno de ellos presenta alguna dificultad en el aprendizaje que haya sido diagnosticada e informada por los apoderados¹. En este sentido, se evidencia que hay estudiantes que podrían tener algún problema de aprendizaje asociado a algún trastorno, pero como el establecimiento no cuenta con PIE y la educadora diferencial acaba de integrarse este año, los profesores no se han encargado de derivar. Por el contrario, en consejos de departamento y conversaciones informales, las profesoras muestran una respuesta inadecuada ante esta posibilidad, pues no se hacen cargo de la problemática.

Por lo mencionado anteriormente, los alumnos que componen el curso son sometidos a los mismos instrumentos de evaluación y con las mismas exigencias, los que en la mayor parte de los casos son transversales, pese a que existan niveles. Al respecto, las decisiones pedagógicas de la profesora mentora, ante las dificultades que presentan los estudiantes a nivel general, se basa en actividades muy pauteadas y con énfasis en entregar las instrucciones a través de pasos a seguir para que los estudiantes puedan realizarlas, de esta forma declara² que los estudiantes del nivel siempre irán atrasados y que todos los

¹ El establecimiento solo considera una evaluación diferenciada para los estudiantes que tienen una dificultad de aprendizaje diagnosticada y presentada por sus apoderados dentro de plazos determinados.

² Información recabada a través de conversaciones informales.

contenidos que se presenten deben ser entregados de forma concreta, lo que se evidencia en su estilo mayormente expositivo y en actividades simples para las habilidades que requiere un tercero medio de acuerdo a planes y programas ministeriales.

PROBLEMATIZACIÓN

EVIDENCIA Y CATEGORIZACIÓN

Para detectar el problema didáctico que se presentaba en los estudiantes de curso, se han utilizado diversos medios de extracción de evidencia que permitiera determinar y delimitar el mismo; entre ellos, observaciones, diarios, conversaciones informales, una evaluación diagnóstica y finalmente una entrevista. Primero se inició con las observaciones de las clases implementadas por la profesora mentora antes de tomar el control del curso, para que esta observación tuviese mayor relevancia, se ha llevado un registro mediante un diario reflexivo del profesor. En este diario se han ido anotando las descripciones de las clases y también las reflexiones a partir de lo que ha ocurrido ahí. De este modo, se han detectado ciertas dificultades a las que se les presta atención en las siguientes sesiones para poder determinar si este era un problema puntual o algo que se repetía en el tiempo y que tenía una verdadera incidencia en el área de lengua y literatura.

Entre las primeras observaciones que se realizan en el curso, se da la instancia de una evaluación diagnóstica para establecer los niveles que se conformarían, la cual se centraba en comprensión lectora. Durante esta prueba se puede evidenciar que los estudiantes utilizaban estrategias de comprensión de texto, pues destacaban y subrayaban ideas a medida que leían. En las siguientes sesiones se realizaron actividades que contemplaban la lectura de textos literarios. Mientras los estudiantes realizaban lo solicitado por la docente, tenían múltiples interrogantes respecto a la interpretación de lo leído y a vocabulario contextual. En un inicio, se había prestado atención al vocabulario contextual como su principal problema, sin embargo, cuando respondían preguntas, se notaba una falta de profundidad en las respuestas que a su vez evidenciaba la falta de análisis e interpretación de los textos, del mismo modo su error más frecuente guardaba relación con respuestas incorrectas debido a que solo extraían información explícita del texto, aumentando el error a medida que las preguntas requerían mayor interpretación de lo leído.

Como un segundo método, para profundizar en lo observado en clases, se tomó como opción realizar una prueba diagnóstica de comprensión lectora, que consistía en la lectura de un fragmento de un texto literario y en una serie de preguntas en la que los estudiantes debían realizar inferencias, relacionar el texto al contexto a través de las pistas textuales y finalmente interpretar el texto. El foco de esta evaluación era detectar que el problema de comprensión lectora era un elemento pertinente y común para los estudiantes del curso. Los resultados que se encontraron en esta evaluación eran deficientes, incluso más de lo planteado inicialmente, pues durante la evaluación los estudiantes se presentaron incómodos e inseguros de lo que estaban respondiendo³. Se incitó a los estudiantes a responder lo que ellos pensaban, pues la evaluación buscaba ver cómo estaban comprendiendo y no era una instancia calificativa, sin embargo, manifestaban que tendrían las respuestas erradas, pues no entendían. Una vez que se revisaron se descubrió un grave problema de comprensión, puesto que los estudiantes no interpretan lo leído, en general solo logran trabajar con la información que se encuentra explícita en el texto, por lo que tendían a hacer uso de información irrelevante para responder las preguntas, pues es la que está visible. La evaluación les resultó muy compleja pese a que el grado de dificultad del texto era muy simple y les tomó cerca de 45 minutos realizar una evaluación que tenía destinados solo veinte minutos.

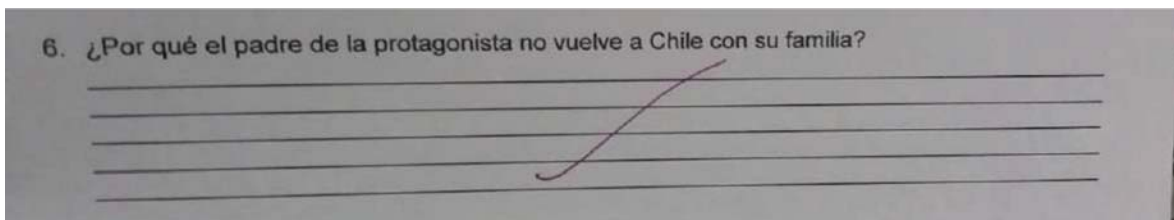
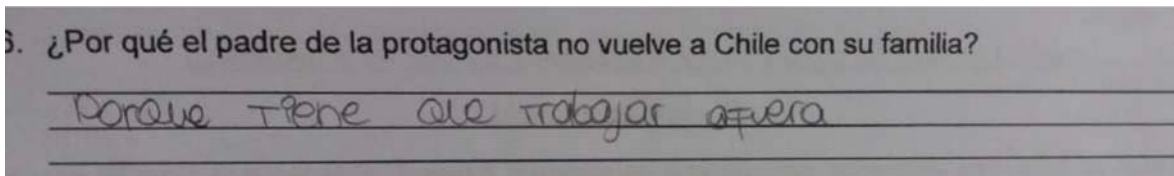
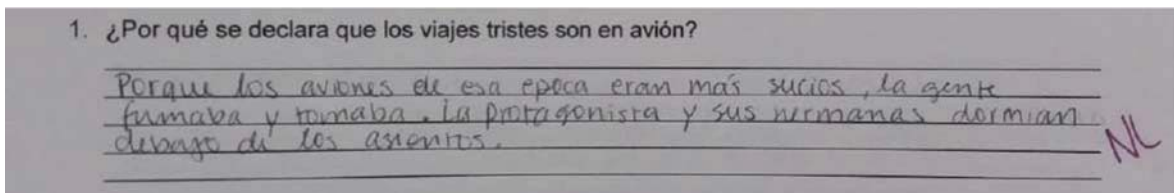
En conversaciones informales, la profesora mentora mencionaba que la capacidad de comprensión de los estudiantes era mala y les costaba mucho debido a que eran un curso inicial, por lo que ella aconsejaba dar instrucciones muy claras y presentar atención en el modelado. Para reafirmar estas ideas y para tener su opinión respecto al problema didáctico de los estudiantes, se realizó como una tercera instancia, una entrevista a la profesora. En ella la profesora confirmó la dificultad de los estudiantes con la comprensión de los estudiantes y describió la misma como deficiente. Bajo estos tres elementos se puede categorizar la información que se desprende de la problemática de los estudiantes:

³ Información registrada en diario reflexivo del profesor

1. Extracción de información: En esta categoría se pueden observar estudiantes que tienen dificultades para extraer la información presente en los textos literarios. De esta forma, cuando se les hace una pregunta, solo entregan información que se encuentra de forma explícita. Por ello, consideran muchas veces información irrelevante, pues el proceso inferencial les resulta complejo, lo que los lleva a cometer errores en la comprensión de lo leído y a simplificar lo leído a lo literal.

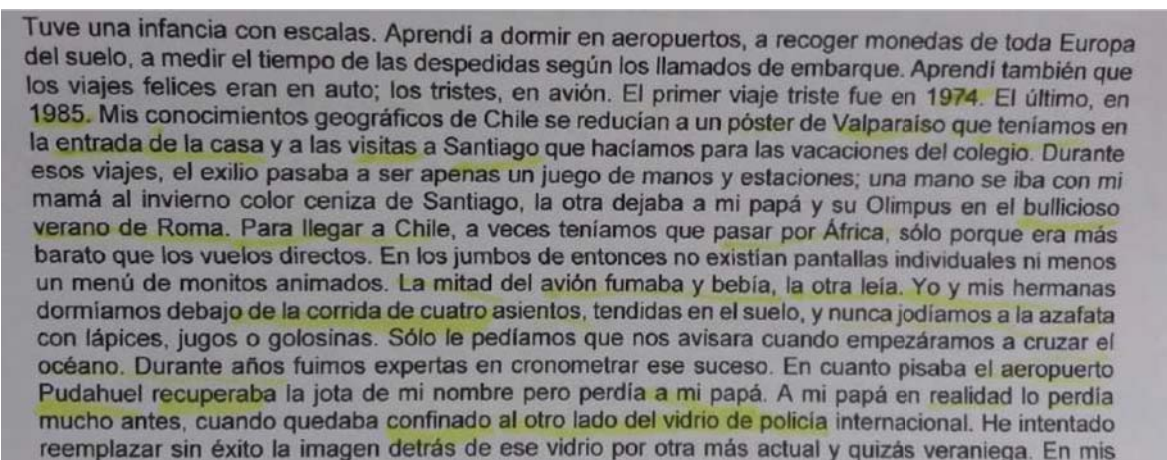
Bajo esta misma lógica, también está el caso de alumnos que inventan información, pues extraerla del texto les resulta complejo, fallando también en el proceso inferencial, pues sacan conclusiones que no derivan directamente de la información proporcionada por el texto. Además, están aquellos estudiantes que no logran extraer la información del texto, por lo que no responden las preguntas. Se puede observar que la mayor parte de los estudiantes se encuentra dentro de esta categoría.

A continuación, se presentan imágenes que evidencian lo anteriormente mencionado en la evaluación diagnóstica que se realizó para el levantamiento de categorías:



2. Estrategias de comprensión lectora: Un elemento que llamó inmediatamente la atención durante el proceso de observación fue que al menos la mitad de los estudiantes utilizaban

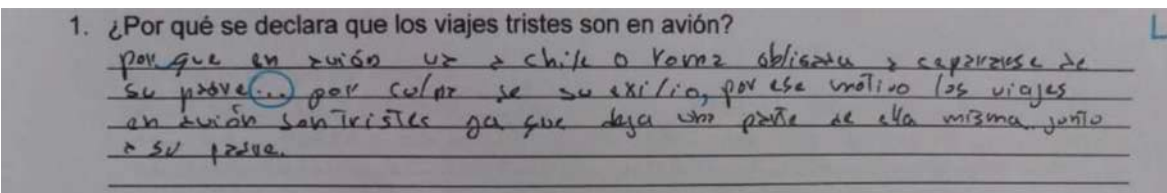
alguna estrategia para comprender los textos. Destacaban y subrayaban ideas, fechas o elementos que consideraban importantes, sin embargo, este uso de estrategias no se manifestaba en las respuestas que entregaban, por lo que había un problema entre el uso de la estrategia y el funcionamiento de esta para comprender los textos o en que el uso de la estrategia no era adecuado, pues se enfocaban en información irrelevante para el texto.



Tuve una infancia con escalas. Aprendí a dormir en aeropuertos, a recoger monedas de toda Europa del suelo, a medir el tiempo de las despedidas según los llamados de embarque. Aprendí también que los viajes felices eran en auto; los tristes, en avión. El primer viaje triste fue en 1974. El último, en 1985. Mis conocimientos geográficos de Chile se reducían a un póster de Valparaíso que teníamos en la entrada de la casa y a las visitas a Santiago que hacíamos para las vacaciones del colegio. Durante esos viajes, el exilio pasaba a ser apenas un juego de manos y estaciones; una mano se iba con mi mamá al invierno color ceniza de Santiago, la otra dejaba a mi papá y su Olympus en el bullicioso verano de Roma. Para llegar a Chile, a veces teníamos que pasar por África, sólo porque era más barato que los vuelos directos. En los jumbos de entonces no existían pantallas individuales ni menos un menú de monitos animados. La mitad del avión fumaba y bebía, la otra leía. Yo y mis hermanas dormíamos debajo de la corrida de cuatro asientos, tendidas en el suelo, y nunca jodíamos a la azafata con lápices, jugos o golosinas. Sólo le pedíamos que nos avisara cuando empezáramos a cruzar el océano. Durante años fuimos expertas en cronometrar ese suceso. En cuanto pisaba el aeropuerto Pudahuel recuperaba la jota de mi nombre pero perdía a mi papá. A mi papá en realidad lo perdía mucho antes, cuando quedaba confinado al otro lado del vidrio de policía internacional. He intentado reemplazar sin éxito la imagen detrás de ese vidrio por otra más actual y quizás veraniega. En mis

Se puede observar en la imagen anterior, que los estudiantes han destacado partes del texto, sin embargo, han resaltado elementos como la cantidad de corridas de asientos o el aeropuerto, que no tienen ninguna relevancia para la evaluación realizada y que luego se manifestaron en las respuestas entregadas.

3. Análisis de la información: Se pudo evidenciar que, pese a que la cantidad de estudiantes que era capaz de trabajar con la información del texto era mínima, si existen casos particulares de estudiantes que son capaces de leer un texto y analizarlo en base a diversos criterios, sin embargo, son muy pocos, pues la mayor parte de ellos presenta problemas en estrategias de orden inferior. A continuación, se da cuenta de dos estudiantes que fueron capaces de tomar la información del texto y analizarla para dar con la respuesta esperada:



1. ¿Por qué se declara que los viajes tristes son en avión?
por que en avión va a Chile o Roma obligada a separarse de su madre... por culpa de su exilio, por ese motivo los viajes en avión son tristes ya que deja una parte de ella misma junto a su padre.

3. ¿Por qué el padre de la protagonista no vuelve a Chile con su familia?

Por que está exilado del país, por eso las niñas pierden a su padre al llegar a Chile y

Las imágenes anteriores dan una respuesta esperada respecto a la información del texto, por lo que los estudiantes han logrado vincular elementos presentes en el fragmento, han realizado la inferencias adecuadas y con ello, han logrado hacer un análisis óptimo que los llevó a responder de forma correcta.

Estas categorías engloban de forma general el panorama de los estudiantes, la mayor parte de ellos no logra analizar un texto literario, de hecho, son alumnos en específico los que lograron comprender el texto y analizarlo, por lo que a través de esta prueba es que surge la imagen más importante del curso en términos de su problema didáctico.

PROBLEMA DIDÁCTICO E HIPOTESIS

A partir de las evidencias revisadas anteriormente y del análisis realizado, se puede establecer que el objetivo de este estudio de investigación-acción es profundizar en las estrategias de comprensión lectora para la interpretación de textos literarios en estudiantes de tercero medio inicial en el centro educacional de Quilpué, el Colegio Aconcagua. Como instrumento de recolección de datos se utilizarán diarios reflexivos, evaluaciones formativas que se centren en la comprensión lectora, entrevistas y conversaciones informales con docentes y estudiantes. Todos estos instrumentos han logrado detectar y delimitar la problemática didáctica que poseen estos estudiantes y han evidenciado que tienen un importante problema a nivel de comprensión de textos pues no interpretan lo que leen.

Para tener una mayor claridad de la problemática es necesario establecer qué entendemos por comprensión lectora en términos simples y generales corresponde entonces a la capacidad de entender e internalizar lo que se lee, por lo que la idea será lograr que los estudiantes puedan comprender lo que están leyendo, no solo en un nivel superficial y que puedan aplicarlo en su día a día. A partir de estos elementos, la hipótesis que se plantea es

que entregando estrategias de interpretación de textos, los estudiantes podrán mejorar su capacidad de comprensión a nivel general, y de esta forma, las categorías deberían cambiar, hasta disminuir la cantidad de alumnos que solo puede extraer información explícita y aumentando la cantidad de estudiantes que están logrando realizar una interpretación de textos, que en este momento es una cantidad muy acotada de estudiantes.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación cualitativa en el aula se ha utilizado el modelo de la investigación-acción, es decir, no solo ha existido un trabajo de observación del contexto, sino que este ha podido ser estudiado a través de la experimentación a partir de las diversas herramientas pedagógicas adquiridas durante la carrera. En este sentido, se puede dividir el trabajo en dos procesos, uno en el cual primaba la observación, definición y delimitación de una problemática sin alterar esta a través de la enseñanza; y otro, centrado en la acción experimental del docente para que los estudiantes pudieran trabajar esta problemática con el fin de mejorarla.

El primer paso de esta investigación fue la observación del contexto y la delimitación de una problemática. Primero, fue necesario tomar diversas notas de campo y establecer conversaciones informales con los profesores y estudiantes para poder conocer y comprender de mejor forma la realidad que se presentaba en el aula y en el establecimiento, para de esta forma tener una evidencia que permitiera definir el objeto de estudio teniendo en cuenta sus particularidades. Luego, fue necesario detectar una problemática en uno de los ejes que comprende la asignatura, para esto se siguió la misma lógica utilizada para conocer el contexto y además se llevaron a cabo entrevistas que permitieron evidenciar esta problemática desde una mirada más global. Finalmente, se generó una evaluación cuyo propósito era determinar si el problema detectado era efectivo y en base a esta, se levantó información pertinente respecto al alcance de esta problemática, lo que permitió recabar información fidedigna que sería un sustento relevante para esta investigación.

El segundo paso fue delimitar la problemática con base en la información ya recopilada, para ello se levantaron diversas categorías que permitirían comprender cuál era el foco de esta. Así, se siguió reuniendo información, esta vez con una mirada más focalizada que prestaba atención a cuáles eran las dificultades en particular, cuántos estudiantes presentaban un problema en esta área, cuáles eran sus mayores falencias, etc. Luego, se recopiló información bibliográfica que hubiera abordado elementos pertinentes para esta problemática, definiendo y delimitando los conceptos que surgían en base a la categorización mencionada

con anterioridad, construyendo así un marco teórico que sería la fuente a partir de la cual se formularía un plan de acción para mejorar la problemática, definiendo así el objetivo de este.

El tercer paso fue la construcción de un plan de acción a partir de la información recopilada durante el proceso de observación y en el marco teórico. Se determinaron los diversos elementos que formaban parte de la problemática para así definir el tiempo necesario para poder trabajarlos con el objetivo de mejorar este aspecto en los estudiantes. De este modo, se definió el tiempo para el plan de acción, los objetivos específicos para cada una de las sesiones y las actividades que sería necesario llevar a cabo para cumplir dichos objetivos, utilizando diversas estrategias pedagógicas e intentando innovar cuando fuera necesario.

El cuarto paso tiene como eje principal llevar a cabo a el plan de acción en el contexto definido. Para esto, se implementaron las diversas clases construidas para mejorar la problemática planteada. Junto a ello se fue evaluando el resultado en cada una de las sesiones, se prestó atención a las evidencias que se iban recopilando y se dio inicio a un proceso de análisis reflexivo respecto al impacto que estaba teniendo el plan de acción respecto al problema. De este modo, se hizo una nueva recopilación de datos y análisis del mismo, se evaluó el propio quehacer pedagógico en esta instancia.

El quinto y último paso, fue consolidar todo el trabajo realizado en las sesiones y evaluar el impacto que ha tenido el plan de acción para dar solución a la problemática planteada, centrándose en la posibilidad de mejora. Se determinaría entonces si el trabajo cumplió con el objetivo planteado y cuáles fueron las razones de ello. Si la hipótesis establecida se cumplió y qué aspectos sería necesario replantearse para así proyectar esta investigación, teniendo en cuenta que la investigación-acción es un proceso que requiere de un tiempo para tener un impacto real en los estudiantes y en la vida del docente.

MARCO TEÓRICO

Con base en las categorías que se desprenden de las evidencias y la reformulación de las mismas es necesario hacer una revisión de diversos conceptos esenciales para este trabajo. La idea es generar un soporte que permita justificar las decisiones prácticas de esta investigación-acción a partir de la teoría. Se utilizará una bibliografía relativamente reciente, considerando solo aquellos estudios elaborados posterior al año 2000 o que hayan sido replanteados posterior a aquella fecha, con el objetivo de que la información utilizada esté actualizada y vigente en estos momentos. Se hará una síntesis de las distintas visiones de estos conceptos claves y luego se establecerá cuáles son las ideas más relevantes en el contexto de esta investigación, entre estos conceptos haremos una revisión grosso modo de la comprensión lectora, las estrategias de comprensión y el análisis de textos.

COMPRENSIÓN LECTORA

A grandes rasgos, la problemática planteada tiene como eje central la comprensión lectora de los estudiantes, la cual ha resultado ser sumamente deficiente para un tercero de educación media. Este elemento, sin embargo, es insuficiente de forma general en nuestro país, pues de acuerdo a los estándares de la evaluación PISA, Chile se encuentra en similitud con el resto de los países latinoamericanos. En este sentido, la mayor parte de los estudiantes se encuentran en un Nivel 2 o inferior, lo que significa que los estudiantes solo están siendo capaces de trabajar con información que se encuentra de forma explícita en el texto, describiéndolos del siguiente modo:

Los estudiantes ubicados en el Nivel 2 son capaces de localizar información que satisfaga varios criterios, contrastar información en relación con una característica, comprender el significado de un fragmento específico del texto, identificar información explícita de distintos niveles de dificultad [...] y relacionar el contenido de los textos con su experiencia personal. (OCDE, 2014: 67)

De esta forma, se puede evidenciar que la comprensión lectora es una problemática que tenemos como país, pues la mayor parte de los estudiantes se encuentran en niveles muy superficiales, lo que requiere un importante trabajo en esta área.

Ahora la noción de comprensión es variable de acuerdo a la perspectiva desde la cual se esté abordando, pese a que existen ciertos rasgos generales a los que se les prestará mayor atención. Para iniciar se hará una revisión de Millán (2010), que establece que la comprensión guarda relación con un proceso cognitivo, que está además asociado a un factor social, descarta a su vez la idea de comprensión como la capacidad de leer y escribir; sino que entiende esta como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que deben desarrollarse de acuerdo a contexto e interacciones. Siguiendo esta misma línea, Del Rosal (2005) considera que para comprender un texto es necesario construir una significación que vaya más allá de una unión correcta entre significado y significante, sino que deben integrarse procesos cognitivos en que se tomen en consideración los conocimientos previos. Ambos autores, toman como elemento fundamental para la comprensión la idea de que esta representa un proceso cognitivo complejo que requiere que el lector integre sus propios conocimientos.

Medina y Gajardo (2010), también establecen que la comprensión lectora es mucho más que decodificar el significado de las palabras, dando cuenta de que para leer de forma comprensiva se requiere de un análisis y del desarrollo del pensamiento crítico, teniendo así la capacidad de manejar distintos tipos de texto. La noción de comprensión es algo que ha ido cambiando con el tiempo, pues a medida que ha sido estudiada y definida, también ha ganado mayor complejidad. No solo se requiere tener en cuenta la capacidad de decodificar un mensaje, se apunta a proporcionar sentido al texto, siendo un factor importante el lector y su contexto, tomando entonces la noción de una comprensión activa (Braslavsky, 2013). A partir de lo mencionado y de los autores revisados, la comprensión lectora hace referencia a la capacidad de integrar mentalmente los elementos de un texto y nutrir estos con los conocimientos previos y de contexto, otorgando un sentido a lo que se está leyendo y teniendo como elementos clave el texto, el lector y su contexto. En palabras de Cassany,

Luna & Sanz, “lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos” (2003: 197).

De esta forma, se puede observar que la noción de comprensión lectora descarta la idea de decodificar el texto y de trabajar solo con la información que se encuentra de forma explícita. Se requiere un complejo proceso cognitivo por parte del lector, en el cual es sumamente necesario que integre sus conocimientos previos y la información que lo rodea para poder otorgarle un sentido al texto. Por ello, la información que aporta el texto no es el único elemento necesario para comprenderlo, ya que se requiere además de un arduo trabajo por parte del lector para complementar la información que ahí se encuentra presente para que este tome relevancia.

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN

Las estrategias de comprensión corresponden a procedimientos metodológicos a través de los cuales se logrará desarrollar una habilidad cognitiva que permita entender lo que se está leyendo, bajo la lógica establecida anteriormente. “Las estrategias son procedimientos intencionales, deliberados y propositivos y cuya ejecución requiere un control (...) sistemático y continuado durante el proceso orientado al logro del objetivo provisto” (Escoriza Nieto, 2003: 14), en este caso, comprender e interpretar lo leído. De esta forma, deben internalizarse los procedimientos y considerarlos en función de la lectura para lograr comprender de forma adecuada.

Estas estrategias son fundamentales para que el docente pueda ayudar a los estudiantes a mejorar su comprensión, pues sirven como herramientas para que el alumno logre asimilar el proceso cognitivo que conlleva la comprensión y pueda reflexionar respecto a sus propias necesidades. Se han establecido diversas estrategias, las que han sido separadas de acuerdo a su momento, pues apuntan a conseguir distintos elementos de la comprensión:

Durante la lectura: formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, aclarar posibles dudas, resumir el texto, releer partes confusas, consultar el diccionario y pensar en voz alta para asegurar la comprensión. Después de la lectura: hacer

resúmenes, formular y responder preguntas, recontar y utilizar organizadores gráficos. Entre los enfoques que de forma más extendida estamos utilizando en la enseñanza de la lectura y de la comprensión lectora, están: el ascendente, que se inicia con el reconocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (letras, palabras...) hasta llegar a las unidades superiores (frases, oraciones). (Millán L., 2010: 120).

PREDICCIÓN

Solé (2001) reconoce la importancia de la predicción entre las estrategias para comprender un texto y establece esta como una práctica habitual del lector experto. Es importante señalar que la predicción es una habilidad cognitiva de orden superior (Condemarín, 2006), y requiere que el estudiante sea capaz de prestar atención a elementos del texto, tales como estructura y título para obtener pistas y poder construir una idea que más tarde podrá verificar o descartar. Prestar atención a estos elementos para predecir lo que podría suceder, permiten que el estudiante comience a enfocarse en las ideas principales, lo que lo incita a realizar un trabajo interpretativo a partir de la información más relevante.

En definitiva, las interpretaciones que – a partir de las predicciones y de su verificación – vamos realizando en el curso de la lectura, implican la deducción de lo fundamental del texto en relación con los objetivos que nos han llevado a leerlo, y nos permiten ir orientando nuestra lectura de una manera cada vez más precisa y crítica, haciéndola más eficaz. (Solé, 2001: 26)

Por lo tanto, una estrategia de lectura previa o en mitad del texto, que permita a los estudiantes establecer qué podría suceder luego o cuál es la temática significativa, como consecuencia, prestar mayor atención a lo que está sucediendo en lo leído. De esta forma, mejora su capacidad de comprender el texto y de poder manipularlo para darle sentido por sí mismo, anticipando e integrando sus conocimientos previos a partir de elementos externos del texto como su estructura y tipografía, y considerando el título.

La predicción, a su vez, permite que se pueda producir una hipótesis de lectura, la que puede estar acertada o no, sin embargo, es necesario prestar atención a los elementos del texto que los estudiantes pueden utilizar como pistas para realizar estas predicciones. De esta forma contarán con las herramientas necesarias para acercarse a un texto con una idea más clara de lo que pueden encontrar y a su vez pondrán énfasis en las pistas textuales.

EXTRACCIÓN DE INFORMACIÓN

La extracción de ideas de un texto es una tarea fundamental al momento de comprender, para ello es necesario saber descartar entre las principales y las secundarias, así como también desechar la información que no resulta relevante. La tarea se vuelve más compleja cuando el texto presenta más información implícita, pues extraer la información se vuelve un trabajo más arduo para el estudiante, ya que pueden haber ideas que -pese a ser principales- no se declaran abiertamente. En este sentido, “la idea principal incluye más información que la contenida en la palabra o frase que representa el tema y aparece en cualquier parte del texto, puede estar formulada de manera explícita o implícita” (Morales, Hernández, Arroyo, Pacheco, & Carpio, 2014), por lo que para los estudiantes se vuelve un problema, ya que prestan atención a información que no es relevante, pero que se encuentra de forma explícita.

Solé (2001) elabora una importante distinción en este aspecto, pues propone que es necesario dejar claro al estudiante que el tema del texto no es un equivalente de la idea principal, y si bien guardan relación es importante que el estudiante pueda distinguir las y reconocerlas al momento de leer un texto. Este aspecto va de la mano con la idea de relevancia, porque el estudiante debe lograr diferenciar información que puede ser descartada de aquella que ocupa un rol central en el texto.

PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN

Entre las estrategias de comprensión que establece Solé (2001), se hace referencia a la posibilidad de que los estudiantes lean y, aún realizando un trabajo de acompañamiento antes y durante la lectura, declaren no comprender. En este caso, se hace necesario volver

al objetivo de la lectura para que el estudiante pueda distinguir a qué elementos debe prestarles mayor atención. Además, es necesario adecuarse al nivel en el que se encuentra el estudiante y proponerle retos, pero no presentarle tareas que sean de una dificultad que logre abrumarlo, puesto que se logrará lo contrario, pues sentirá incomodidad y rechazo por la lectura y el trabajo de comprensión se volverá aún más difícil, debido a que no se hizo un andamiaje o modelamiento adecuado para que el estudiante pueda alcanzar el objetivo establecido.

INFERENCIA

Para el proceso de comprensión un elemento fundamental es la capacidad inferencial que debe poseer el lector. Esto refiere a la posibilidad que este tendrá de deducir información nueva a partir de lo que el texto está aportando, uniendo elementos a partir de conocimientos previos. En el caso de textos literarios “esas inferencias consisten en la recuperación de conceptos requeridos para proveer explicación suficiente a cada acontecimiento descrito en el texto” (Barreyro, Molinari, Yomha & Duarte, 2008: 20), es decir, la inferencia ayudará a generar un vínculo entre conocimiento previo e información textual, otorgándole un sentido a los acontecimientos en textos dramáticos y narrativos a partir de la información que maneja el lector previamente.

Respecto al proceso inferencial Moya Pardo (2006) establece que la información no solo se obtiene a través de la percepción, sino que puede conseguirse mediante la elaboración de una inferencia, donde se adquieren nuevos conocimientos por medio de asociaciones:

El proceso de comunicación humana se caracteriza por el conjunto de actividades racionales que se llevan a cabo y que permiten que podamos no sólo obtener información del entorno a través de la percepción, sino inferir nuevos conocimientos a partir de otros ya adquiridos. Todas estas capacidades cognitivas son esencialmente representacionales; todas ellas involucran significados, aunque no se trate de significados lingüísticamente expresados. (31)

De este modo, la inferencia es proceso a partir del cual se construye información generando asociaciones que conllevarán a nuevas ideas.

Las inferencias que se producen en textos literarios, son relevantes en cuanto permiten que el estudiante pueda establecer vínculos con su propio contexto, enlazando su vida con los sucesos y siendo capaz de identificarse para hacer la lectura más significativa. De esta forma, las emociones de los estudiantes serán un elemento importante, ya que:

Dentro del conjunto de inferencias, las inferencias emocionales que se proponen, juegan un papel importante en la comprensión de las narraciones, dado que implican la activación de conocimientos acerca de los estados emocionales de los personajes de ficción, como consecuencia de los eventos de la historia, que permiten mantener activo el foco de atención. (Barreyero, Injoque-Ricle & Molinari 2014: 95)

La información que proporciona el texto debe ser complementada por la información que proporciona el lector y no remplazada por esta. De esta manera se puede establecer que la inferencia “Es la habilidad de comprender algún aspecto del texto, a partir de su significado. Esta habilidad permite ir más allá de lo expresado, sobre la base de lo ya conocido o familiar en el texto” (Millán L., 2010: 122). Este aspecto, permite que los estudiantes no se queden únicamente con el texto, mejorando su proceso de comprensión con base en las ideas que van formando a partir de la lectura que van realizando.

ANÁLISIS DE TEXTOS

Para comprender el texto, también se vuelve relevante que el estudiante sea capaz de analizar la información que este proporciona de forma asertiva, pues la construcción del significado no se basa simplemente en la decodificación de las palabras presentes en el texto, sino que es necesario que la información cobre vida en la mente del lector. Por ello, las lecturas se van transformando a medida que el contexto del lector lo hace (Cassany, Leer desde la comunidad, 2006), pues los elementos que considere el lector irán variando de acuerdo a sus aprendizajes y experiencias. Para esto es necesario descomponer el texto,

revisar los elementos fundamentales de este y considerar elementos estructurales que juegan un rol dentro del proceso de comprensión.

El análisis de textos adquiere una vital importancia por su papel en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura, por las múltiples lecturas que genera y que posibilitan procesos de significación y resignificación, de construcción y reconstrucción de significados lo que sitúa al lector en un ejercicio constante de análisis y reflexión crítica. (García & Fierro, 2015: 84)

En esta misma línea García y Fierro (2015) reconocen la importancia del análisis como un proceso para contruir sentido a partir de la información proporcionada por el texto. Así también, para generar un vínculo entre elementos como el lector, su contexto, el texto y su autor en función de la revisión de diversos elementos textuales. El análisis corresponde a un proceso de examinación del texto, donde pueden contrastarse elementos o bien categorizarlo a partir de un objetivo planteado.

PLAN DE ACCIÓN

El plan de acción propuesto para esta investigación-acción tiene como hipótesis mejorar la comprensión lectora de textos literarios a través de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura. Esto se realizará mediante una secuencia didáctica, en la que se irán especificando los objetivos de cada sesión y las actividades que se utilizarán para alcanzar dicho objetivo. Se han tenido en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes y el ritmo con el que avanzan en general para que el propósito planteado pueda lograrse de forma eficaz y que sea significativo para los estudiantes, de forma que puedan integrar estos conocimientos a su vida en general. A partir de estos elementos, el objetivo general es “Comprender e interpretar textos literarios, incorporando estrategias de lectura”.

Debido a que el problema de comprensión que tienen los alumnos del nivel los deja en tramos muy básicos, de acuerdo a lo señalado en las pruebas PISA, ha sido necesario utilizar estrategias de poca complejidad e ir aumentando la dificultad a medida que van avanzando. Se ha ordenado la secuencia para que los estudiantes vayan mejorando de forma paulatina, centrándose en un inicio en información explícita e integrando poco a poco elementos que les permitan no solo comprender un texto, sino analizarlo e interpretarlo, pues es lo que exigen los planes y programas del Mineduc para un tercero de educación media.

La unidad en la que llevará a cabo este plan de acción corresponde a “Lo social y lo político”, la que ha sido adaptada por el establecimiento para revisar textos líricos, dramáticos y cualquier otro en el contexto de la Prueba de Selección Universitaria (P.S.U.). Se han tenido en consideración los objetivos de aprendizaje de la unidad en que se llevará a cabo la implementación y se han integrado de forma implícita, así como también los aprendizajes generales de lectura cuyo propósito sea concordante con el objetivo planteado. A continuación, se detallan los objetivos de la unidad, de acuerdo a lo establecido por el programa de tercero medio para lenguaje:

El primer aprendizaje esperado de la unidad corresponde al AE 13, el cual busca que el estudiante pueda “Describir, analizar y evaluar personajes de obras dramáticas,

considerando, entre otros aspectos, su estructura psicológica, sus relaciones con otros personajes, su situación vital y su evolución”. Bajo esta lógica, el estudiante no solo debe comprender un texto literario - en este caso dramático-, sino que debe ser capaz de analizar la información que le proporciona el texto a partir de los elementos que en este objetivo se mencionan, por lo que será necesario fomentar que los estudiantes, no solo solucionen el problema detectado, sino que además puedan seguir avanzando en sus habilidades de comprensión y análisis textual.

El segundo aprendizaje esperado para el plan de acción corresponde al AE 14, que tiene como propósito “Analizar e interpretar el conflicto dramático en términos de los papeles de cada personaje, la integración dialógica de ideas y los valores comunicados”, tal como se había mencionado con el objetivo anterior, los estudiantes tendrán que ser capaces de mejorar el problema detectado para ser capaces de desarrollar las habilidades que se proponen para esta unidad, por ello es que su problema didáctico en el área es tan importante, pues no les permite seguir avanzando en términos de sus conocimientos.

Bajo esta lógica los objetivos específicos de este plan de acción y que se desprenden del objetivo general y los aprendizajes esperados que se han considerado, se presentan los siguientes:

- Identificar ideas principales a través de notas al margen y explicar el tema de un texto literario parafraseando y esquematizando la información del texto.
- Inferir sentimientos, emociones e ideologías enfocándose en las acciones presentes en texto dramáticos.
- Inferir el contexto y las posibilidades que este entrega para los acontecimientos de un texto literario.

Debido a que la fecha de implementación se encuentra en la mitad de la unidad, se considerarán solamente textos dramáticos y textos narrativos, estos últimos enfocados en la P.S.U. de lenguaje, con un énfasis en el ítem de comprensión lectora. Por razones de tiempo, ha sido necesario integrar también la secuencia en el contexto de P.S.U., ya que los objetivos

que se han establecido son concordantes, con el foco que se ha tomado la evaluación este semestre, en la sección de comprensión lectora de la evaluación.

Nº	Objetivos	Actividades
1	<p>Formular hipótesis antes y durante la lectura para predecir el tema y las acciones en un texto dramático.</p> <p>(2 hrs.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formulan hipótesis a partir de una imagen para establecer de qué podría tratarse: Introducción del concepto de pista textual. - Formulan hipótesis en base a título de la obra dramática “Los invasores” para designar temática. - Leen la descripción del espacio para establecer hipótesis respecto a tema, posibles acontecimientos y acciones desarrollarse. - Leen de forma dramatizada por secciones, generando pausas para emitir hipótesis que se irán comprobando con la lectura. - Predicen el clima para el siguiente día y elementos que pueden servir como pistas para sintetizar la estrategia.
2	<p>Reconocer las ideas principales en un texto narrativo.</p> <p>(1 hr.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observan pintura “Las meninas” de Velázquez para establecer el punto central de la imagen. - Leen por secciones de un texto dramático presente en un ensayo realizado con anterioridad y establecer ideas principales por párrafo y luego a partir de todo el texto. Pregunta metacognitiva: ¿En qué elementos me fijé para determinar la idea central? - Se revisan las preguntas que podían responderse con la información obtenida, para comprobar la efectividad de la estrategia para el proceso de comprensión lectora. - Estructuran la información textual en una línea de tiempo que se construirá en conjunto en la pizarra. - Cada estudiante resumirá el texto con sus propias palabras, pensando en un destinatario que no ha leído el texto.

3	<p>Inferir globalmente el contexto de textos literarios para determinar o justificar elementos de este, utilizando sus conocimientos previos.</p> <p>(2 hrs.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observan dos imágenes de similar temática, pero con contextos diferentes y determinan las posibilidades que entrega cada contexto para valorar el contexto como elemento relevante para delimitar lo que puede suceder en una obra. - Revisión expositiva de dos contextos diferentes, estableciendo los elementos definitorios del periodo. - Leen de dos textos, uno de cada época definida, actividad para determinar la época, establecer las pistas textuales para determinarla y justificar los hechos de acuerdo al contexto establecido.
4	<p>Inferir localmente centrándose en acciones y diálogo elementos como emociones, sentimientos e ideologías que se manifiestan en textos literarios.</p> <p>(2 hrs.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de una imagen y determinación de la emoción que se está expresando. Preguntas que apuntan a los elementos que consideraron para determinar la emoción. - Lectura dramatizada de un fragmento del texto "Cinema Uttopia". - Preguntas que apuntan a la identificación de emociones, relaciones entre personajes, causa de las acciones, etc. - Preguntas que apuntan a la información del texto que permitía responder las preguntas anteriores. - Diálogo entre los estudiantes para dar a conocer su punto de vista en las diferentes preguntas. - Marcan en el texto los elementos relevantes para responder las preguntas, para que la pista textual se integre como estrategia.
5	<p>Inferir léxico contextual en textos literarios como estrategia de comprensión lectora.</p> <p>(1 hr.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entregan percepción respecto a cómo determinan el significado de palabras que desconocen cuando no tienen acceso a diccionario. - Leen textos literarios y destacan las palabras que les generan dificultades para entender. - Buscan información en el texto que les permita tener una idea del significado de las palabras.

		<ul style="list-style-type: none"> - Destacan pistas textuales respecto al significado de las palabras que les complican. - Dialogan para definir las palabras que les generan dificultades. - Se entrega el significado de las palabras para comprobar el uso de la estrategia.
6	<p>Inferir emociones, ideologías y vocabulario en fragmentos de textos dramáticos.</p> <p>Analizar fragmentos de textos dramáticos.</p> <p>(2 hr.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se genera una lluvia de ideas con los elementos vistos en clases anteriores para activar conocimientos previos. - Leen el título y la descripción de el escenario del fragmento de texto dramático “La casa de muñecas” y establecen hipótesis respecto a la temática del texto y a los acontecimientos que esperan encontrar. - Se entregan preguntas a desarrollar en grupos que apunten al uso de estrategias utilizadas anteriormente para la comprensión y al uso de pistas textuales. - Se formulan preguntas que apunten al análisis de partes del texto y se solicita entregar el trabajo en determinado tiempo. - Se revisan y retroalimentan las actividades planteadas. - Revisan un vídeo con el objetivo de diferenciar la puesta en escena con el texto dramático a través del descubrimiento y para comprobar la hipótesis formulada durante la actividad.
7	<p>Analizar un texto literario centrándose en elementos como acciones, ambientes y personajes.</p> <p>(2 hr.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leen un fragmento de uno de los textos establecidos para la lectura domiciliaria. - Desarrollan una actividad de análisis e integración de las estrategias anteriores a partir del texto leído en grupos, la que se entregará al finalizar la clase. - Se retroalimenta la actividad, desarrollando las preguntas en conjunto, generando una respuesta ideal.
8	<p>Analizar un texto dramático con énfasis en sus</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se evalúa la comprensión del texto dramático “Malinche” de Inés Stranger, a través de una guía de comprensión lectora, en la cual se

	acontecimientos principales, las temáticas centrales, etc. (2 hrs)	reúne el uso de las estrategias utilizadas a través del plan de acción.
--	---	---

ANÁLISIS DE LAS EVIDENCIAS

Dentro de las evidencias recabadas durante el proceso investigativo será pertinente realizar un análisis de los aspectos más relevantes considerando la categorización establecida en un inicio para establecer una noción de la problemática. Para ello, se considerarán las percepciones de los estudiantes y las actividades realizadas durante las clases, dando cuenta de la integración de las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión en su proceso de lectura.

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Para evaluar el impacto del plan de acción se seleccionaron estudiantes al azar y se les plantearon diversas preguntas que apuntaban a valorar su percepción respecto a su avance e integración de las estrategias a su proceso de lectura. A partir de esto se desprendió que la mayor parte de los estudiantes declaraban que el plan de acción había sido relevante para ellos, por lo que se mostraban optimistas respecto a su proceso de comprensión, declarando que tenían mayores herramientas para abordar los textos, por lo que se sentían más seguros que al inicio. A partir de esto, se pudo observar que de forma general los estudiantes valoraban positivamente la experiencia, destacando las actividades que habían realizado para mejorar su comprensión lectora en textos literarios.

Una minoría de los estudiantes, declaraba que sentía no tener avances, manifestando frases como “Es que, Miss, yo creo que me va a ir súper mal, no he mejorado nada” o “Es que siento que he aprendido más, pero me va a ir mal igual”, de este modo, una porción minoritaria en el curso reconocía haber adquirido las estrategias trabajadas durante el plan de acción, pero se sentía incapaz de aplicarlas. Este elemento responde de forma directa a las expectativas de aprendizaje que poseen los estudiantes, dado que estas percepciones no necesariamente eran concordantes con los avances, que sí demostraban una integración adecuada de estas estrategias, por lo que se ve refleja la baja autoestima académica.

Esta consulta se hizo posteriormente a todo el curso, y los resultados fueron similares, teniendo una mayor parte de estudiantes que se sentían positivos respecto a las nuevas

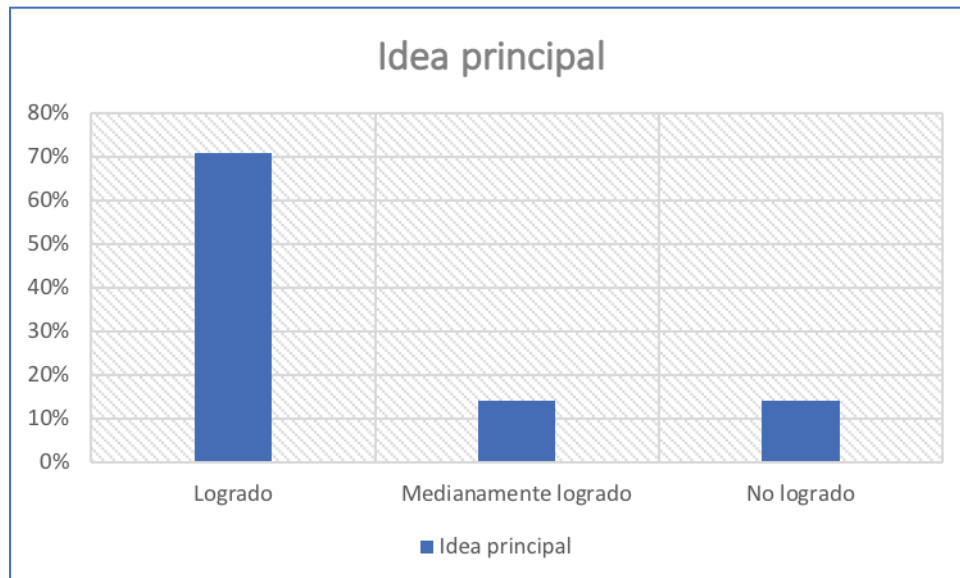
estrategias de comprensión adquiridas, en contraste con una minoría que no sentía una mejoría. Ninguna de las posturas era necesariamente concordante con las calificaciones obtenidas a través de instrumentos evaluativos de comprensión independientes del plan de acción, como controles de lectura domiciliaria o la evaluación progresiva⁴.

PROCESO

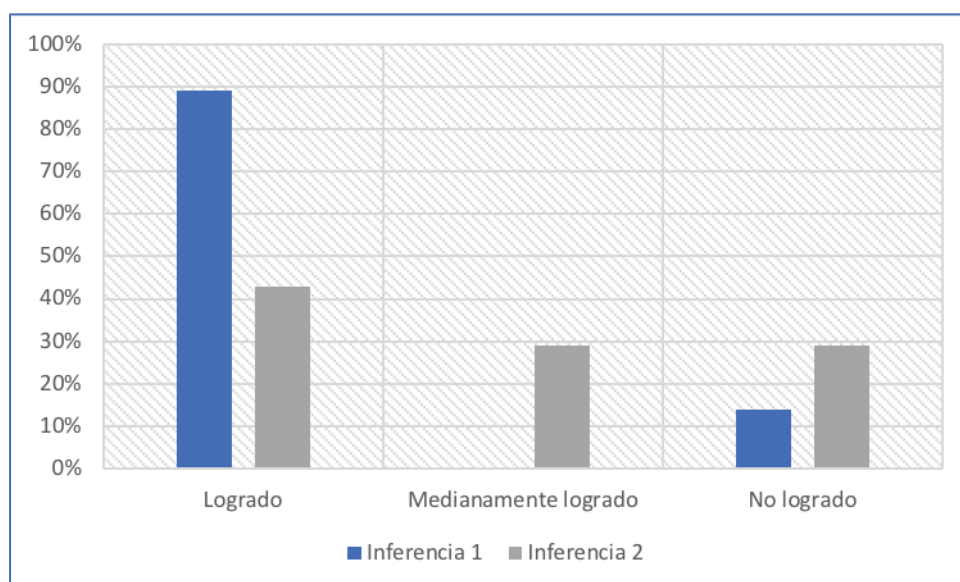
A lo largo de la implementación se llevaron a cabo diversas actividades, que dan cuenta del proceso por el cual están atravesando los estudiantes al integrar las estrategias de comprensión a su lectura de textos literarios. Dentro de la categorización de los estudiantes, se pudo evidenciar que tenían dificultades en la extracción de información, pues se centraban en la información explícita, incluso cuando esta no tenía relevancia. A partir de esto, se usó como estrategia la identificación de la idea principal utilizando dos modalidades diferentes, por un lado, el destacado o subrayado de esta en cada párrafo o sección del texto, y, por otro lado, la nota al margen para establecer con sus propias palabras que identificaban ellos como idea principal.

De forma general, se evidenció que la mayor parte de los estudiantes logró establecer cuál era la idea principal, diferenciándola de este modo con las ideas secundarias. Un error frecuente dentro de esta extracción de información es que los alumnos no eran capaces de distinguir la idea principal del tema de un texto, lo que los llevó a cometer errores al momento de delimitar cuál era el propósito de un fragmento, evidenciado que en este aspecto se experimentó una debilidad que puede deberse a cantidad de estudiantes ausentes cuando se trabajó el concepto. A continuación, se presenta una tabla ilustrativa⁵ del proceso de extracción de la idea principal en textos dramáticos, donde una minoría de estudiantes no logró o logró medianamente la identificación de la idea central, en contraste con una mayoría que no tuvo mayores dificultades para identificarla y explicarla:

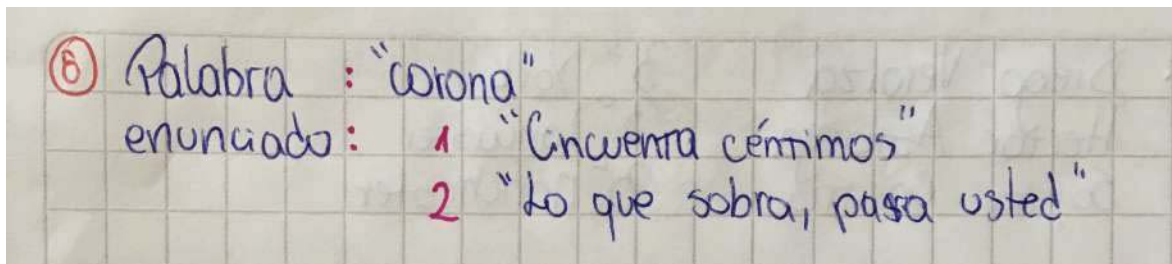
⁴ Evaluación diagnóstica transversal para los terceros medios.



En la misma línea, uno de los problemas más graves dentro de la categorización era que los estudiantes solo estaban trabajando con la información que podía encontrarse de forma explícita en el texto, teniendo dificultades para ir más allá. Debido a esto, se dio un gran énfasis a la inferencia como una estrategia necesaria para extraer información implícita del texto, que llevaría al estudiante a la construcción de significados en el texto, comprendiendo el mismo. Para repetir esta estrategia fue necesario dividirla a partir de diversos elementos en el plan de acción, lo que explica que haya una predominancia importante de estudiantes que lograrán inferir de forma adecuada cuando las inferencias eran de mediana dificultad, siendo solo un grupo de alumnos lo que no lograron inferir de forma adecuada, lo que se puede ilustrar en siguiente gráfico:

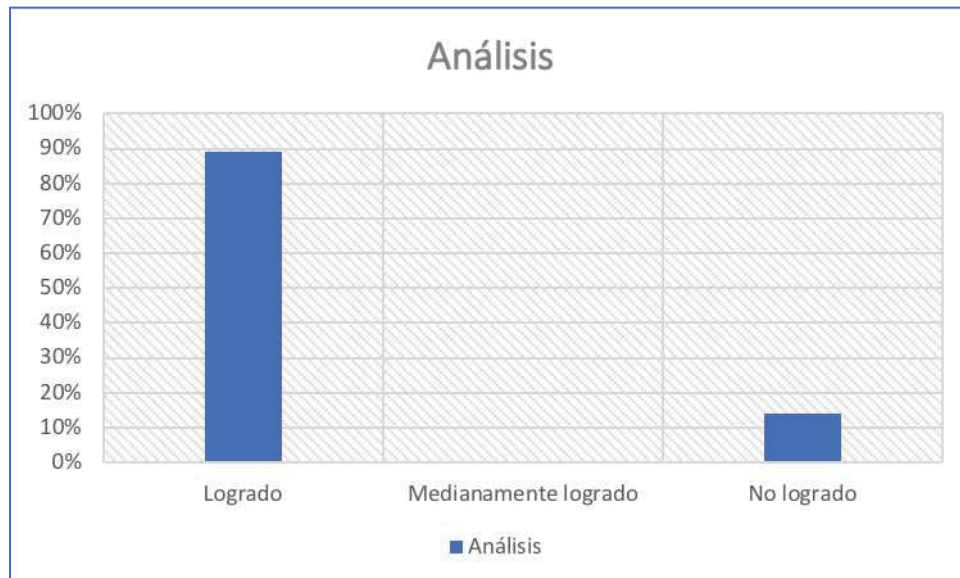


En la siguiente imagen, se puede evidenciar el proceso de inferencia léxica que atravesaron los estudiantes, dando cuenta que fueron capaces de integrar pistas textuales para delimitar el significado de palabras sin recurrir al diccionario, sino que utilizando únicamente el texto y sus conocimientos previos como fuente de información:

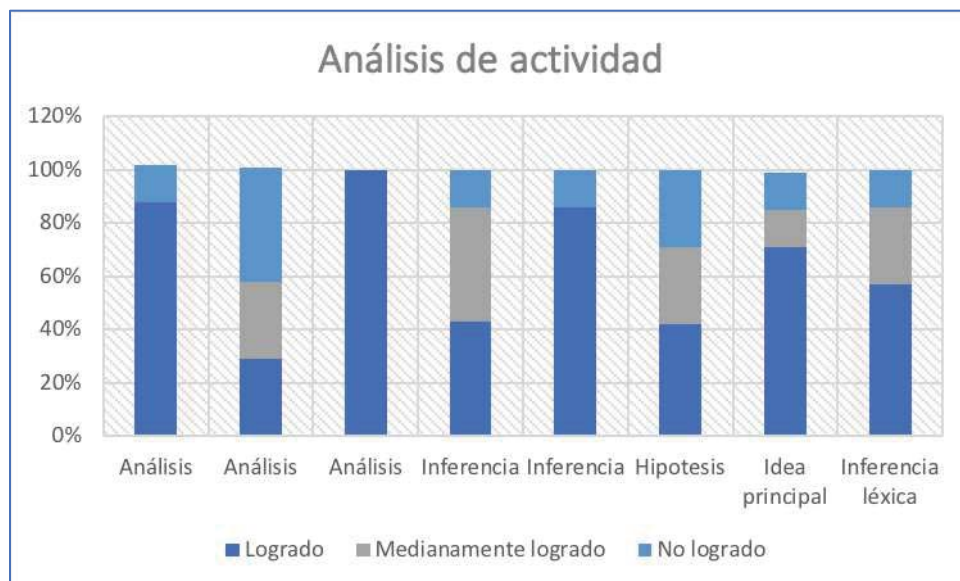


Este elemento no había sido evidenciado anteriormente por los estudiantes, por lo que se considera como un avance importante, puesto que, durante el proceso de aplicación de cada evaluación o actividad previa al plan de acción, los estudiantes tenían múltiples dudas respecto al significado de palabras, que no siempre eran complejas y que, sin embargo, les generaban dificultades, ya que no continuaban su lectura si no comprendían todas las palabras presentes en el texto. Con la aplicación del plan de acción este elemento se vio disminuido, sin embargo, sigue siendo una problemática importante durante el proceso de comprensión lectora de los estudiantes.

Respecto al análisis de textos literarios, este fue el último elemento considerado en el plan de acción y a través del cual se pretendía evaluar el proceso de comprensión conglomerando todos los elementos utilizados durante el plan de acción. Las preguntas de análisis, en general se plantearon considerando una dificultad adecuada para el nivel de los estudiantes, siendo de mediana complejidad, por lo que en general la mayor parte de los estudiantes lograron responder de forma adecuada las preguntas que apuntaban a analizar el texto, por lo que se evidencia una mejoría importante en su proceso de comprensión, puesto que analizar un texto implica comprenderlo. Nuevamente, solo fue un grupo el cual no logró cumplir con el objetivo de análisis, lo que da cuenta del dominio de la mayor parte de los estudiantes como se gráfica a continuación, reflejando un cambio abismante en contraste con las evidencias para diagnosticar la problemática donde solo una minoría era capaz de analizar la información presente en el texto.

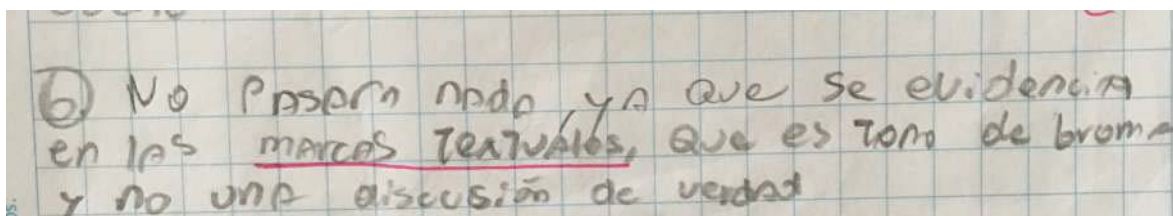


A continuación, se puede observar la última gráfica, en la cual se evalúa el proceso completo de una actividad de acuerdo a las habilidades que consideraba cada una de ellas en concordancia con las estrategias utilizadas en el plan de acción. A nivel general, se evidencia que no todas las actividades de análisis tuvieron los mismos resultados, dando cuenta de que el grado de dificultad de la pregunta resulta un factor determinante para que estudiante cumpla o no con el objetivo. Sin embargo, como la mayor parte de las preguntas de análisis cumplen con el criterio de logrado, lo que implica que a diferencia de lo observado con anterioridad la cantidad de estudiantes que está siendo capaz de analizar información ha aumentado de forma significativa, pero aún manteniendo elementos en los que es necesario continuar trabajando.



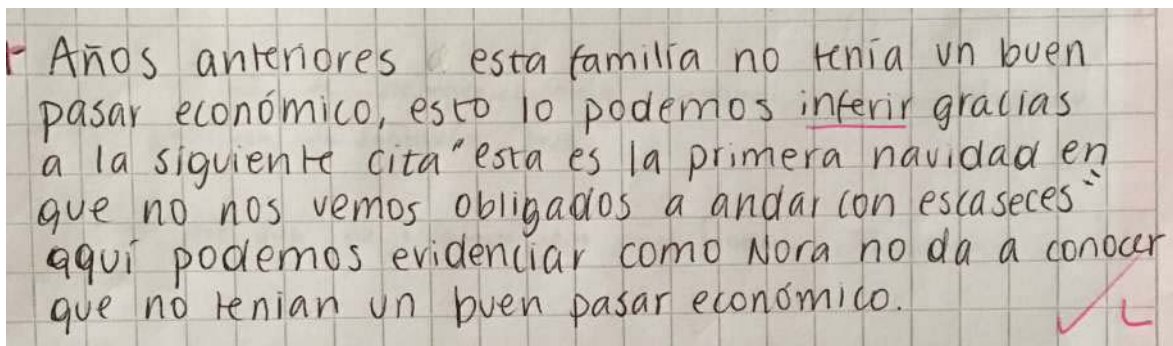
De esta forma se evidencia una mejora en el proceso de comprensión lectora cuando se aplican estrategias cognitivas y metacognitivas durante el proceso de lectura. Siguen existiendo dificultades por parte de los estudiantes, como se puede observar en la gráfica ciertas preguntas resultaron tener una cantidad mayor de estudiantes que no logró el objetivo, sin embargo, el resultado en general es optimista pues refleja una mejora. En definitiva, solucionar una problemática como la comprensión es un proceso que requiere de más tiempo para plantear diversas actividades en que puedan aplicar las mismas estrategias, para así poder integrarlas a su proceso de lectura en general y no solo a las obras trabajadas durante la clase y cuando se les está solicitando, de modo que este plan de acción pudiese ser más significativo.

Otro elemento relevante es que los estudiantes lograron integrar el concepto de pista textual a su proceso de lectura, por lo que han internalizado que deben prestar atención a elementos del texto para encontrar respuestas o para elaborar inferencias. De este modo, dentro de sus respuestas en las actividades propuestas, se ha observado la presencia de la pista textual como justificación de lo que indican, no siempre generando los nexos adecuados, pero sí evidenciando que la integración se encuentra en proceso, como se ilustra en la respuesta a continuación:



6) No pasara nada ya que se evidencia en las marcas textuales, que es tono de broma y no una discusión de verdad

De la misma forma, se presenta la integración de la inferencia como un proceso del cual son conscientes, por lo que incluyen dentro de sus justificaciones que la información que están proporcionado en las respuestas se obtuvo a través de inferencias, como se evidencia en la siguiente imagen:



Años anteriores a esta familia no tenía un buen pasar económico, esto lo podemos inferir gracias a la siguiente cita "esta es la primera navidad en que no nos vemos obligados a andar con escaseces" aquí podemos evidenciar como Nora no da a conocer que no tenían un buen pasar económico.

REFLEXIÓN

Respecto a los resultados obtenidos durante la implementación del plan de acción es necesario reflexionar respecto a diversos elementos que pudieron evidenciarse, que dan cuenta de las mejoras que presentaron los estudiantes, pero también de las falencias que tuvo este plan de acción para mejorar la problemática presente el curso. De esta forma, es necesario evaluar de forma crítica el proceso, con el objetivo de aprender de los errores cometidos para así tener los elementos necesarios para plantear un plan de mejora. Se considerarán entonces los resultados ya analizados para reflexionar en torno a estos, a partir de elementos como el contexto y el marco teórico como sustento de las decisiones tomadas.

En primer lugar, se puede evidenciar que el proceso no fue lo suficientemente pauteado para las necesidades de los estudiantes. Como se había mencionado en la contextualización, los alumnos del curso en general presentan dificultades con la comprensión de forma preocupante, por lo que la comprensión de las instrucciones para realizar las actividades de las clases también suele ser una dificultad. Debido a ello, hubiera sido adecuado presentar algunas de las estrategias a trabajar de forma expositiva y luego modelarlas para su aplicación, pues solo el modelamiento demostró ser insuficiente en ocasiones, teniendo que repetir las instrucciones en más de una ocasión, esto se detectó a tiempo, por lo que en algunas sesiones posteriores se utilizó la pizarra para escribir las instrucciones a seguir.

En segundo lugar, respecto a la forma en que se presentaron las estrategias, también resultó insuficiente presentarlas como un elemento abstracto, habría sido necesario mostrar ejemplos, para que los estudiantes pudieran ver de forma gráfica lo que debían hacer. La idea en un comienzo era que los estudiantes pudieran desarrollar cierta autonomía en su proceso de aprendizaje, por esta razón no siempre se les entregó todo de forma tan pauteada, sin embargo, fue un cambio demasiado drástico para lo que estaban acostumbrados a ver, por lo que los resultados no fueron necesariamente los más óptimos. Por ello, se produce un desbalance entre los elementos trabajados en las sesiones y los resultados obtenidos durante el proceso, lo que pone en evidencia la necesidad de presentar los elementos de otra forma.

En tercer lugar, un elemento importante dentro de las dificultades de los estudiantes era el vocabulario contextual, pues los alumnos presentaban pocas capacidades para determinar el significado de algunas palabras sin utilizar el diccionario o preguntarle a algún docente. Si bien este elemento se trabajó en base a la construcción de significado a partir de pistas textuales, no todos los estudiantes fueron capaces de integrar este elemento, por lo que hubiese sido necesario considerar más sesiones para este objetivo para que logren asociar elementos del texto con sus conocimientos previos como lo plantea Moya Pardo (2006). En este sentido, sería adecuado aumentar la cantidad de tiempo destinado para este elemento e integrarlo a las actividades de otras sesiones para que los alumnos no requieran de un apoyo externo cada vez que están leyendo, hay una parte importante de los alumnos que sí logró determinar el significado de palabras sin acceder al diccionario y justificando mediante las pistas textuales, pero al ser un elemento que les ha presentado problemas de forma constante sería adecuado profundizar.

En cuarto lugar, la integración de la hipótesis dentro del proceso de lectura fue un elemento que en general tuvo buenos resultados en las actividades que se realizaron en la clase cuyo objetivo estaba centrado en esto. Sin embargo, hubiese sido adecuado utilizarlo más seguido en el resto de las sesiones como un factor significativo pues cuando se recabó nuevamente evidencia no todos los estudiantes lograron construir hipótesis adecuadas, debido a que se alejaban demasiado de la información del texto, llegando a inventar información nuevamente, lo que fue una problemática significativa dentro de la categorización. Este elemento es un aspecto que debería haber sido trabajado de forma independiente, haciendo la distinción entre la información que se puede desprender del texto y aquella que responde a la imaginación del lector, pues de acuerdo a lo planteado por Solé (2001) la idea es deducir elementos a partir del texto para elaborar una predicción.

En quinto lugar, cabe destacar que los estudiantes disfrutaban actividades de lectura colectiva, por lo que sería buena replantear el trabajo, considerando la lectura como un proceso que puede ser colectivo y que se nutra a partir de las diferentes opiniones que se vayan generando. En este sentido, la elección de textos generó situaciones propicias de aprendizaje, ya que los alumnos disfrutaban al ponerse en el lugar de los personajes y

construyendo hipótesis o inferencias en base a lo que iba sucediendo, de este modo este elemento debe ser potenciado para que todas las actividades sean significativas para los estudiantes, preocupándose de sus intereses y motivaciones.

En último lugar, cabe destacar la participación de los estudiantes durante el proceso, de acuerdo a las actividades planteadas, se pudo observar el interés de los alumnos por participar de forma activa durante este período. Siempre es necesario monitorear que los estudiantes tengan un ritmo de trabajo adecuado y ajustar los tiempos de acuerdo a las dificultades que van surgiendo, sin embargo, su trabajo fue en general positivo y solo en casos excepcionales alumnos se dedicaban a actividades no relacionadas a la clase, por lo que las actividades tuvieron en general problemas debido a las dificultades que tienen los estudiantes en el área y no debido a que la falta de trabajo o interés por la clase.

Pese a que la construcción del plan de acción fue pensado y ajustado de acuerdo al contexto, hay elementos que durante el proceso de implementación demostraron no tener los resultados esperados, por ello se presentan a continuación una serie de aspectos que sería necesario replantear para tener mejores resultados, considerando que esta investigación cualitativa se basa en la reflexión de cada acción para detectar los problemas en función de un trabajo holístico de mejora:

1. Elementos como la integración de las pistas textuales para determinar el vocabulario contextual y la identificación de la idea central en contraste al tema, son elementos que se vieron afectados debido a que no se consideraron tiempos adecuados de acuerdo a las dificultades que presentaban los estudiantes. De esta forma, se observó que parte de las actividades eran demasiado extensas para el ritmo de trabajo de los alumnos, lo que entorpeció el proceso de integración de estrategias a su proceso de comprensión; del mismo modo, otras actividades tenían un tiempo designado muy reducido, por lo que no fue suficiente para integrar las estrategias y para cumplir con los objetivos planteados. En este sentido, sería adecuado ajustar los tiempos de acuerdo a las necesidades educativas de los estudiantes y pausar el trabajo con instrucciones que lleven a un proceso más guiado, ya que esta es una necesidad de este grupo en particular.
2. La estrategia de formular predicciones antes y durante la lectura debió haber estado más enfocada en las pistas textuales, por lo que era necesario integrar de forma más protagónica preguntas metacognitivas respecto al proceso de construcción de hipótesis que estaban realizando. En este sentido, era importante que el estudiante pudiera reflexionar respecto a los elementos que estaba considerando para poder predecir acontecimientos, destacando o subrayando elementos. De la misma forma, por parte del docente faltó introducir de forma más concreta el concepto de pista textual, para asegurarse de que el estudiante comprendiera, es decir, faltó un refuerzo del concepto.

3. Se evidenció como una problemática que los estudiantes confundieran el tema con la idea central del texto, elemento que Solé (2001) diferencia, por lo que hubiese sido adecuado hacer esa diferenciación de forma más expositiva. Del mismo modo, la cantidad de alumnos que asistieron a la sesión en que se trabajó este elemento fue muy reducida debido a las malas condiciones climáticas, por lo que habría sido necesario repetir la clase para que el resto de los estudiantes adquirieran las mismas herramientas que los alumnos que sí asistieron. Este elemento explica la cantidad de estudiantes que tuvo dificultades con este aspecto, por lo que sería necesario considerar ambas opciones para mejorar este problema.

4. Habría sido necesario ir aumentando la dificultad de las inferencias de forma progresiva, pues tienen un avance importante, de acuerdo a lo observado en un comienzo, sin embargo, aún no son capaces de llegar a realizar inferencias de mayor complejidad porque agregan información que no se desprende del texto. Para esto habría sido necesario utilizar una selección de textos en que la dificultad fuera variando y realizando el andamiaje adecuado para que pudieran hacerlo de forma correcta. En este sentido, un ajuste en la duración del plan de acción en general habría sido propicio para poder seguir avanzando con los estudiantes

En definitiva, estos puntos apuntan a la mejora para los estudiantes, pues hay elementos como el uso de metodologías más expositivas, que no necesariamente son lo más adecuado para formar estudiantes autónomos, sin embargo, responde a las necesidades educativas de este grupo en particular. Esto deja en evidencia que el docente debe estar reflexionando de forma constante para los estudiantes y no para satisfacer sus ideales educativos, siendo necesario que el profesor sea capaz de adaptarse.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Para dar conclusión a este trabajo es necesario tomar en consideración diversos elementos que podrían ayudar a mejorar la comprensión lectora tanto en el contexto investigado como en nuestra realidad en el país. En primer lugar, debe existir un incentivo a la lectura de textos literarios, no solo como una herramienta de trabajo para la clase, sino a través de un acercamiento placentero permitiendo que el estudiante pueda darle un sentido significativo a su lectura, propiciando una experiencia positiva. Durante el proceso de implementación del plan de acción se pudo evidenciar que la elección de obras fue un elemento fundamental, pues el texto no solo cumplía con ser un recurso para llevar a cabo las estrategias planteadas, sino que sirvió para acercar el género a su cotidianidad y aún más relevante, fue un elemento motivador esencial para la clase, lo que da cuenta de que este no debe ser un factor azaroso y sin considerar el contexto, sino que debe haber una elección adecuada del material a trabajar.

En segundo lugar, siempre será necesario hacer un diagnóstico de las habilidades lectoras de nuestros estudiantes, para poder identificar qué herramientas son las que debemos utilizar para que mejoren su capacidad de comprensión. Puesto que, como habíamos mencionado anteriormente, este problema es transversal a la realidad chilena, y no responde únicamente al contexto del curso en cual se trabajó en esta oportunidad. Por ende, herramientas como la entrevista, el focus group o test de intereses, entre otros, podrían ser beneficiosos para poder identificar los aspectos que es necesario considerar para generar prácticas educativas significativas de acuerdo a las necesidades e intereses de nuestros alumnos. En este caso, la problemática es la comprensión de textos, por lo que una mejora en este aspecto repercutiría en las diversas disciplinas, pues es un elemento transversal.

En tercer lugar, sería interesante evaluar e introducir diferentes factores psicoemocionales a esta investigación, como lo es la autoestima académica en una asignatura en particular, esto es relevante puesto que la gran mayoría de los alumnos que fueron parte de la presente investigación tenían expectativas muy mediocres y destructivas acerca de su desempeño y capacidad de aprender cosas nuevas. Esto se pudo evidenciar en comentarios que emitían

los estudiantes, y que resultaban ser sumamente negativos respecto a sus habilidades y capacidades frente a los logros que podrían alcanzar dentro de la asignatura.

A partir de esta investigación y de los elementos tratados con anterioridad, se podrían plantear diferentes interrogantes que conllevan a la reflexión respecto al proceso de aprendizaje en aula, tales como: ¿Se vería afectado el desempeño académico de los alumnos si vieran la evidencia de su mejora?, ¿Mejorarían sus calificaciones con una mejor autoestima académica?, ¿Tendría resultados positivos cambiar la nomenclatura de “inicial” por alguno que no de cuenta de su desempeño?, y, por último, considerando las dificultades de aprendizaje presentes en el aula, ¿Qué resultados tendría integrar educadores diferenciales? Las respuestas pueden ser múltiples y variadas, mas no podemos pasar por alto que son elementos sustanciales para la clase, para su desempeño y para su formación integral como alumnos que tendrán que desempeñarse de forma óptima en la sociedad de hoy.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreyro, J., Injoque-Ricle, I. & Molinari, C. (2014). Simulación de la comprensión en narraciones mediante la implementación del modelo landscape y el rol de las inferencias emocionales. *Interdisciplinaria*, 31(1), 93-106.
- Barreyro, J., Molinari, C., Yomha, J. & Duarte, A. (2008). Generación de inferencias emocionales durante la lectura de textos narrativos. *Anu. investig*, 15, 19-24.
- Braslavsky, B. (2013). *Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). Leer desde la comunidad. En C. Daniel, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* (págs. 21-43). Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAO.
- Colegio Aconcagua (2018). *Proyecto Educativo Institucional*. Quilpué: Colegio Aconcagua.
- Condemarín, M. (2006). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Santiago: Editorial Planeta.
- Del Rosal, G. (2005). Niveles y modos de integración de conocimientos previos en la comprensión de lectura. *Signos*, 38(58), 177-194.
- Escoriza Nieto, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de Estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Edicions universitat de Barcelona.
- García, Á. & Fierro, B. (2015). La enseñanza del análisis de textos en el desarrollo de la competencia analítico-textual. *Avanzada Científica* 18(2), 83-100.
- Millán L., N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (16), 109-133.
- Ministerio de Educación (2015). *Plan Nacional de Lectura 2015-2020*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

- Ministerio de Educación (2015). *Lenguaje y Comunicación. Programa de estudio. Tercero medio*. Santiago: Unidad de curriculum y evaluación.
- Ministerio de Educación (2005). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Morales, G., Hernández, M., Arroyo, R., V., & Carpio, C. (2014). Un acercamiento funcional a la noción de “idea principal” de un texto. *REDIE*, 16(1), 56-70.
- Moya Pardo, C. (2006). Relevancia e Inferencia: Procesos cognitivos propios de la comunicación humana. *Forma y función*, 31-46.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educ. Pesqui*, 43 (2), 379-392.
- Muñoz-Muñoz, A. & Ocaña de Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (29), 223-244.
- OCDE (2014). *Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- 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.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: GRAO.