



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

**El resumen como herramienta de enseñanza-aprendizaje de estrategias
para comprender textos narrativos en un colegio particular-
subvencionado de la V región**

**Trabajo de Titulación para optar al Grado de Licenciado en Educación y al Título de
Profesor de Castellano y Comunicación**

Profesora Guía:

Juana Marinkovich Ravena

Alumno:

Gabriel Serrano Mena

Viña del Mar, julio 2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE APLICACIÓN	5
1. Descripción de la situación de aula	5
1.1. Características generales del curso.....	5
1.2. Mediaciones docentes e institucionales.....	5
1.3. Resultados en la prueba SIMCE.....	6
METODOLOGÍA DE LA INVESTGACIÓN-ACCIÓN	9
1. Marco metodológico	9
2. Recopilación de las evidencias.....	10
MARCO TEÓRICO.....	14
1. Vinculación entre la teoría y la observación	14
2. Articulación entre los aspectos teóricos / didácticos.....	16
3. Consideraciones relevantes referidas al contexto.....	17
PLAN DE ACCIÓN.....	19
1. Descripción General Del Plan De Acción.....	19
2. Planteamiento Del Plan De Acción.....	21
ANÁLISIS DE LAS EVIDENCIAS.....	27
1. Análisis de las evidencias durante la fase de pre-tests	27
2. Análisis cuantitativo de las evidencias durante la fase de pos-tests.....	29
3. Análisis cualitativo de las evidencias durante la fase de pos-test	32
REFLEXIÓN EN TORNO A LA PROPUESTA.....	38
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	40
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora, así como todos los procesos implicados en este fenómeno persisten como un tópico ampliamente estudiado a través de diversas perspectivas y enfoques. Desde finales del siglo XX hasta la fecha, la forma en que ha sido concebida ha cambiado, dejando atrás las concepciones exclusivamente cognitivistas, e incorporando en su definición su carácter social, cultural, constructivo y situado. A pesar de las profundas investigaciones y las diversas propuestas teóricas y metodológicas planteadas al respecto, la comprensión lectora aún continúa siendo un objeto de estudio complejo.

Esta complejidad no solo se percibe en el ámbito científico, sino también en el educativo. La enseñanza de la comprensión lectora en Chile se ha vuelto un requerimiento de primera necesidad tras los bajos resultados que se han observado constantemente y en diversas evaluaciones estandarizadas. De acuerdo con evaluaciones internacionales, como la prueba PISA 2001, Chile demuestra resultados bajos en el área, ubicándose en el lugar número 36 de los 43 países que participaron en la medición (PISA, 2001). A pesar de haber sido una medición realizada hace 15 años, no deja de ser indiferente para el contexto de aplicación de la investigación realizada, en donde se ha apreciado una significativa y constante disminución en los puntajes en comprensión lectora, según las cifras entregadas por la Agencia de calidad de la educación (2016). De acuerdo con lo señalado anteriormente, resulta imprescindible el desarrollo de habilidades y estrategias de comprensión lectora, tanto en el contexto intervenido en el que se inserta esta investigación, como en todo establecimiento a nivel nacional.

Dentro del marco ya señalado, la investigación realizada busca elaborar un plan de acción con la finalidad de remediar una necesidad de aprendizaje identificada en el aula, empleando como metodología la investigación-acción. La problemática surge a partir de que los estudiantes no logran alcanzar satisfactoriamente la comprensión global de un texto, puesto que muestran deficiencias al momento de intentar acceder los últimos niveles de representación del texto (Van Dijk, T.A. & W. Kintsch, 1983), aspecto que ha sido corroborado por las evidencias.

En respuesta de lo anterior, la implementación se centra en el desarrollo de las habilidades involucradas en la comprensión global empleando como sustento la aplicación de las

macrorreglas (Van Dijk, 1983, 1992). Esta comprensión, tal como se manifiesta en la teoría de la comunicabilidad (Parodi, 2011) debe poder ser verbalizada mediante la realización de un texto, por ello, el plan de acción elaborado emplea el resumen como una forma de manifestar esta verbalización y con ello la comprensión global alcanzada. De este modo, el estudiante, al momento de enfrentarse a las tareas de su comunidad escolar, podrá ser capaz de utilizar las estrategias más adecuadas para extraer la información de diversas fuentes, sintetizarla y poder transformarla según la demanda solicitada.

El presente informe está estructurado según las siguientes partes: el Análisis del contexto de aplicación, en donde se presentan y analizan pormenorizadamente aspectos generales de la situación de aula, así como aquellos aspectos que son pertinentes para diagnosticar el problema. Tras ello, se presenta el Marco Metodológico y Teórico que perfilan la investigación, haciendo énfasis en la investigación-acción en el primero, y en las macrorreglas propuestas por Van Dijk (1983, 1992). Luego, se presentará el plan de acción, señalando sus objetivos y la secuencia didáctica desarrollada. En una etapa posterior, se analizarán los resultados de las evidencias recolectadas durante la fase de pre-test y pos-test, en el apartado Análisis de las Evidencias. Posteriormente, con base en lo anterior, en la Reflexión se determinarán los aspectos logrados y no logrados tras la implementación, para luego, en el apartado de Conclusiones y Proyecciones, establecer algunas apreciaciones generales y posibles vías de innovación para la propuesta, así como el planteamiento de el plan de mejora para los aspectos descendidos.

ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE APLICACIÓN

1. Descripción de la situación de aula

1.1. Características generales del curso

El centro educativo en donde se llevó a cabo esta investigación corresponde al Colegio Nacional sede Santa Ana, un establecimiento particular-subvencionado de enseñanza media, ubicado en la comuna de Villa Alemana, Valparaíso. El curso intervenido se compone de 35 alumnos. De estos, 19 son hombres y 16 son mujeres. Este año se matricularon en el curso 3 estudiantes nuevos. Junto con lo anterior, se tiene conocimiento de 3 alumnos con NEE diagnosticadas (Déficit Atencional), quienes, sin embargo, no necesitan de una educadora diferencial en sala. Para estos alumnos el colegio solicita a los docentes realizar adecuaciones a las evaluaciones acordes con las prescripciones entregadas por el profesional tratante. Estas pueden referirse tanto al instrumento, como a la forma en que se lleva a cabo el procedimiento evaluativo.

1.2. Mediaciones docentes e institucionales

En primera instancia, dentro de la práctica docente de la profesora mentora, es posible señalar tres tipos de estrategias de mediación referidas a la interacción en el aula y a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Mediación de la interacción
 - Fomento de la participación: la docente emplea estrategias como la evaluación clase a clase, interrogaciones orales y preguntas dirigidas. De estas, la más empleada es la segunda, la cual califica mediante notas acumulativas. Esto lo realizaría con la finalidad de fomentar la atención en clases, la participación y cerciorarse de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se esté llevando a cabo.
- Mediación de los aprendizajes
 - Recordatorio de actividades y contenidos anteriores: la docente cada clase inicia con un recordatorio de lo realizado en la sesión anterior. Realiza un énfasis en las actividades realizadas, así como en los contenidos vistos.
 - Utilización de artefactos multisemióticos: la docente emplea presentaciones de diapositivas para enseñar los contenidos de manera expositiva. Principalmente, la

función que se le da a este medio es la de focalizar aquellos contenidos fundamentales para desarrollar las distintas evaluaciones.

En lo que respecta al establecimiento, se pueden señalar las determinaciones institucionales referidas al proceso de evaluación en cada uno de los subsectores:

- Mediación de los procedimientos de evaluación:
 - Evaluación diferenciada: El colegio establece que a todos los alumnos que tienen alguna NEE diagnosticada y certificada, se les debe aplicar una evaluación diferenciada acorde con su condición, lo que es determinado por el especialista tratante. Dentro de las adaptaciones curriculares se encuentran las siguientes: realización de instrucciones personalizadas, disminución del número de ítems, complementación de la evaluación con una interrogación oral y/o, como ocurre con los casos del curso intervenido, otorgar mayor tiempo para realizar la evaluación.

1.3.Resultados en la prueba SIMCE

Como parte del contexto de aplicación, es importante presentar los resultados obtenidos por los cursos de primer año medio en la prueba SIMCE 2015 (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Se tomó en consideración el promedio ponderado el año 2015, su comparación con los resultados en la evaluación anterior y con los obtenidos por establecimientos de similar GSE en el mismo año. Por medio de estos, se espera conocer el panorama general respecto del nivel de comprensión lectora que han demostrado los estudiantes en esta prueba.

Tabla 1 Resultados prueba SIMCE 8vo básico 2015

	Puntaje SIMCE comprensión lectora
Promedio SIMCE 2015	240
Promedio 2015 del establecimiento comparado con el obtenido en la evaluación anterior	Más bajo -19 puntos
Promedio 2015 del establecimiento comparado con el promedio nacional 2015 de establecimientos de similar GSE	Más bajo -22 puntos

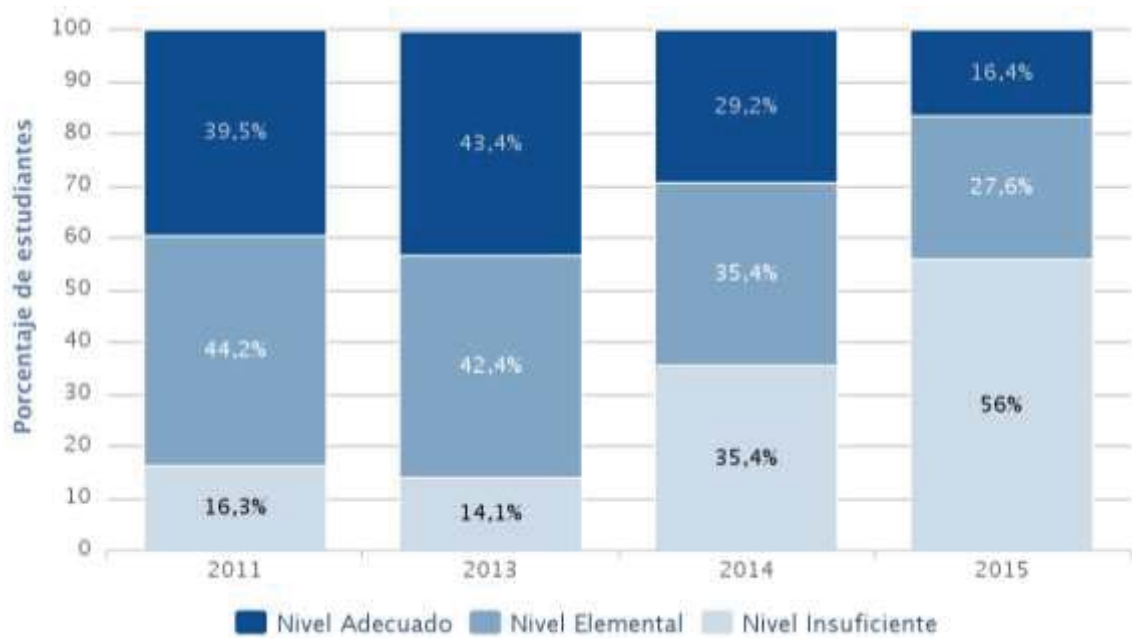
Como se aprecia en los resultados expuestos, se observa una baja considerable respecto de ambos parámetros: la prueba anterior y los establecimientos de similar GSE. Para una comprensión más detallada de la situación en la que se encuentran los alumnos en cuanto a la comprensión lectora, se presentará un gráfico donde se muestra la tendencia de la distribución de los estudiantes según los estándares de aprendizaje en comprensión lectora.

Tabla 2 Estándares de aprendizaje en comprensión lectora

Estándar	Descripción
Adecuado	Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y las habilidades básicos estipulados en el currículum para el periodo evaluado.
Elemental	Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera parcial. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado.
Insuficiente	Los estudiantes que quedan clasificados en este nivel no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el currículo para el período evaluado.

(MINEDUC, 2015)

Gráfico 1 Tendencia de la distribución de estudiantes de 8vo básico en los niveles de los Estándares de Aprendizaje en Comprensión Lectora



(MINEDUC, 2015)

Tal como se puede apreciar, alrededor del 84% de los estudiantes se ubica en el nivel elemental e insuficiente, dejando un margen mínimo de aquellos que han demostrado un dominio adecuado en las habilidades de comprensión requeridas para el nivel en el que se encuentran. Las deficiencias en comprensión lectora evidenciadas por la prueba estandarizada serán corroboradas por medio de los instrumentos aplicados en la etapa de pre-test de la implementación didáctica.

METODOLOGÍA DE LA INVESTGACIÓN-ACCIÓN

1. Marco metodológico

En primera instancia, para el desarrollo de este trabajo de titulación se empleó la metodología de investigación-acción práctica (Latorre, 2007, Bausela, 2004), la cual consiste en abordar un problema o una necesidad de aprendizaje propia del contexto educativo, desde la propia práctica pedagógica. Esto se desarrolla mediante, en este caso, una propuesta didáctica pertinente, evaluando los resultados de su aplicación y sus posibles proyecciones.

De acuerdo con Elliot (1993), en la investigación-acción se reconoce un carácter exploratorio e interpretativo. Así mismo, Bausela (2004) insiste en que, a la hora de realizar una investigación con esta metodología, el objetivo principal que se busca es la exploración reflexiva que el docente realiza sobre su propia práctica, lo que conlleva a una posterior implementación de mejoras con el objetivo de favorecer y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, se exige una gran capacidad crítica y reflexiva por parte del docente durante todo el proceso, puesto que este cumple tanto el rol de investigador, como de ejecutor de las mejoras que él mismo levanta a partir de sus resultados.

En cuanto al proceso que se lleva a cabo en la investigación-acción se puede señalar que se compone de cinco fases, la cuales se desarrollan mediante un modelo denominado “espiral en ciclos” compuestos de planificación, acción, observación y reflexión-evaluación (Bausela, 2004). Cada una de estas fases puede generarse de manera recursiva, simultánea y/o selectiva, según los requerimientos del problema identificado y del contexto en el que el docente se halla inmerso.

El proceso llevado a cabo en esta investigación estuvo enmarcado por dos instancias de recopilación de evidencias, la primera, referida a la etapa de pre-test, permitió constatar y perfilar el problema identificado y sentó las bases de la planificación del plan de acción realizado; la segunda, relativa a la etapa de pos-test, permitió evaluar y reflexionar acerca de los logros y alcances que tuvo la implementación del plan, así como el establecimiento de proyecciones. Como una aproximación al problema, las evidencias recopiladas en la etapa de pre-test fueron analizadas cuantitativamente, en términos de la presencia-ausencia de los alumnos del curso en cada una de las categorías especificadas. Las evidencias de la segunda

instancia, a diferencia de las anteriores, fueron analizadas de manera mixta, realizándose un análisis cuantitativo del mismo modo que en la etapa de pre-test, y un análisis cualitativo por medio de la técnica de análisis de contenido aplicado a los escritos de los estudiantes con la finalidad de profundizar de manera más eficaz en el modo en que se desarrollaron los aprendizajes y poder determinar la eficacia de la implementación realizada.

La técnica de investigación denominada análisis de contenido está enmarcada en una perspectiva interpretativa, puesto que se enfoca en comprender y profundizar fenómenos sociales como son, los educativos (Hernández, Fernández & Baptista, 2001). Es una técnica que busca, a partir de los contenidos de un discurso, formular inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto determinado (Krippendorff, 1997). Mediante esta metodología de análisis, en esta investigación se establecieron categorías preliminares a partir de los textos elaborados por los estudiantes, las cuales se vincularon con categorías generales, que, en este caso, se formularon a partir de la teoría de comprensión de textos escritos (Van Dijk, 1983, 1992 y Van Dijk & Kintsch, 1983). A continuación, se realizará una descripción de las evidencias recopiladas, para, más adelante, ser analizadas según lo que se señaló anteriormente.

2. Recopilación de las evidencias

1.1. Presentación de los instrumentos empleados en la fase de pre-test y descripción de su aplicación

Para esta investigación se emplearon tres instrumentos para recolectar evidencias: dos pruebas de selección múltiple y un taller de escritura. Respecto a los instrumentos tipo prueba, cabe señalar que solo la segunda fue confeccionada en el marco de esta investigación, puesto que la primera fue elaborada y aplicada por el establecimiento.

Para poder emplear el primer instrumento como insumo se realizó un análisis y una recategorización de sus preguntas, respecto de lo planteado por el establecimiento, tomando como base la propuesta de evaluación de la comprensión elaborada por Parodi (2005b), el modelo de situación referencial de van Dijk y Kintsch (1983) y la propuesta didáctico-metodológica para el desarrollo de la capacidad inferencial de Cisneros, Olave & Rojas (2010). En cuanto la segunda evidencia, esta sí fue construida durante la intervención con el

propósito de evaluar la comprensión lectora de los estudiantes, por lo tanto, desde sus cimientos fue concebida bajo los enfoques teóricos señalados.

- Evaluación formativa 1 (Anexo 1): Prueba formativa realizada a los estudiantes a modo de simulacro, antes de la evaluación sumativa de la unidad. Este instrumento está compuesto por 12 preguntas de selección múltiple con base en distintos textos dispuestos para la lectura. El tiempo destinado para su aplicación fue de 70 minutos. Cabe destacar que no se tomaron en consideración los resultados de tres alumnos del curso, debido a que a estos se les realizó una evaluación diferenciada, por lo tanto, no respondieron la misma cantidad de ítems. De acuerdo con la taxonomía empleada por los referentes teóricos señalados anteriormente, las preguntas corresponderían a las siguientes:

Tabla 3 Tipos de pregunta de la evaluación formativa 1

N° pregunta	Nivel	Constructo
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Local	Recuperación léxica
8 – 10	Global	Inferencia macroestructural
6 – 7 – 9 – 11 – 12	Global	Inferencia macroproposicional

- Evaluación sumativa de comprensión lectora y texto expositivo (Anexo 2): Prueba compuesta por dos ítems de 18 y 20 preguntas de selección múltiple con base en textos dispuestos para la lectura. De los ítems, solo el primero se enfoca en medir el desempeño en el empleo de estrategias de comprensión lectora, puesto que el segundo se concentra en evaluar el contenido conceptual de la unidad. Para esta evaluación se prefirió otorgarle un mayor énfasis a los procesos de comprensión global, específicamente al nivel macroestructural, puesto que fueron contemplados de manera escasa en la evaluación anterior. El tiempo de aplicación destinado fue de 90 minutos. Cabe destacar que no se tomaron en consideración los resultados de tres alumnos del curso, debido a que a estos se les realizó una evaluación diferenciada, por lo tanto, no respondieron la misma cantidad de ítems. Las preguntas corresponden a las siguientes:

Tabla 4 Tipos de pregunta de la evaluación sumativa de comprensión lectora y texto expositivo

N° pregunta	Nivel	Constructo
1 – 2 – 9	Local	Recuperación léxica
4 – 5	Local	Inferencia causal
18	Local	Inferencia correferencial
3 – 6 – 12 – 13 – 14 – 15 – 16	Global	Inferencia macroestructural
7 – 10 – 11	Global	Inferencia macroproposicional
8 – 17	Global	Inferencia superestructural

- Taller de escritura formativo (Anexo 3): actividad de escritura que consta de la realización de un texto, con un propósito y una estructura acorde a lo señalado en la situación retórica planteada, empleando para ello dos fuentes. Esta actividad se realizó siguiendo las tres etapas del proceso de escritura (planificación, textualización y revisión). Su aplicación y desarrollo tuvo una duración de cuatro sesiones completas. Debido a que ya en las evaluaciones anteriormente señaladas, se observaban deficiencias en la comprensión a nivel global, principalmente en lo referido a la realización de inferencias macroestructurales, los textos fueron analizados con el objetivo de evidenciar el nivel de parafraseo que alcanzan los estudiantes, para así poder apreciar si fueron capaces de comprender y transformar la información, o si solo alcanzaron un nivel de representación textual superficial. Para esto se empleó un programa computacional denominado “Plagiarism Checker X” que identifica el porcentaje de plagio (información extraída de manera textual) existente en un texto. Se recopilaron y analizaron 33 textos, los cuales corresponden a los textos-borradores desarrollados durante la etapa de la textualización. A continuación, se presentan los rangos estipulados para los distintos niveles de plagio. Este indicador, para efectos de este trabajo se denominará Nivel de información textual transcrita, puesto que el grado de plagio se refiere a toda aquella correspondencia textual y explícita entre dos textos. Los indicadores que se presentarán fueron adaptados a partir de los rangos que entrega el programa.

Tabla 5 Indicadores referidos al porcentaje de información explícita transcrita en los textos de los estudiantes

Rango	Nivel de información textual transcrita
0% – 15%	Leve
15% - 30%	Medio
31% - 45%	Alto

MARCO TEÓRICO

1. Vinculación entre la teoría y la observación

Siguiendo lo señalado por Parodi (2005b), es posible entender la comprensión lectora como un proceso cognitivo donde el lector cumple un rol activo y participativo, puesto que intencionalmente busca construir y elaborar una interpretación y una representación mental de la información contenida en el texto, basándose para esto no solo en las secuencias textuales, sino también en sus propios conocimientos y concepciones. Para llevar a cabo este proceso, requiere del empleo de diversas estrategias de lectura, acordes a un propósito específico que guía todo el proceso.

Hasta este punto, se hace imprescindible hacer énfasis en dos aspectos importantes relativos a la comprensión del discurso escrito: las estrategias de lectura en los distintos momentos de la lectura (Goodman, 1986) y la interacción entre el discurso escrito, en sus distintos niveles, y los conocimientos previos y procesos cognitivos del lector (Van Dijk y Kintsch, 1983). Respecto del primero, cabe señalar que la comprensión, desde un enfoque situado, al igual que la escritura, está enmarcada en un contexto específico, y por ello, está ligada a demandas socioculturales específicas (Parodi, 2005a). Debido a esto, tal como se señaló, los procesos de comprensión se encuentran encausados hacia el logro de un objetivo determinado, para lo cual se disponen estrategias de diversa índole (cognitivas y metacognitivas). En cuanto al segundo aspecto, resulta importante mencionar el rol que juegan las inferencias en la comprensión lectora, funcionando como un medio vinculante entre el contenido profundo de un texto y el conocimiento del sujeto que pretende acceder a él, con la finalidad de elaborar una representación mental acabada de este (Parodi, 2005b).

Tomando en cuenta lo anterior, el lector competente emplearía deliberadamente, tanto las estrategias de comprensión, como las inferencias para alcanzar el contenido semántico de un texto alcanzando tres niveles de representación: la superficie textual, la base textual y el modelo de situación referencial (Van Dijk y Kintsch, 1983). Para efectos de este trabajo, se hará énfasis en los dos últimos, puesto que como se evidenció en los resultados, corresponden a los niveles de más difícil acceso para los estudiantes. De acuerdo con Parodi (2005b) y Tijero (2009), la base textual corresponde al nivel de las proposiciones, unidades semánticas que, organizadas de un modo determinado, le otorgan coherencia a un texto. Por otro lado,

el modelo de situación referencial, entendido como la construcción de la representación mental del texto, a partir de la información de este y del conocimiento previo del lector (Tijero, 2009).

Tomando en cuenta lo anterior, es posible encontrar en los estudiantes problemas de comprensión referidos principalmente al desconocimiento o al empleo poco efectivo de estrategias de lectura enfocadas a alcanzar los niveles de representación señalados. Según Sánchez (1998), existen cinco problemas básicos que podrían surgir en las aulas de clase, de los cuales se destacan:

1. Recuperar el significado de palabras desconocidas, a partir de la información presentada en un texto.
2. Establecer relaciones de coherencia respecto de la información presentada en un texto.
3. Establecer el tema y la idea central de un texto.

La falta de estrategias referidas a la comprensión global del texto, conllevaría a que los estudiantes presenten serias dificultades al momento de aproximarse a los niveles de representación más altos del texto, impidiendo que puedan elaborar una representación mental de este, y mucho menos poner en diálogo la información del texto con su propio conocimiento. De este modo, es posible encontrar correspondencias entre las falencias identificadas por Sánchez (1998), y las evidencias en los resultados de esta investigación.

Tomando en consideración los resultados presentados y la teoría expuesta, es posible señalar que en lo que respecta al nivel de comprensión lectora, se puede ubicar a los estudiantes dentro del nivel Insuficiente, tomando en consideración los estándares de comprensión lectora propuestos por el MINEDUC (2015) para la evaluación SIMCE. Esto implica que “muestran escasa evidencia de que- al leer diversos tipos de textos apropiados para 2° medio- son capaces de alcanzar una comprensión global de lo leído- realizar inferencias evidentes localizar información explícita y reflexionar sobre la lectura” (p. 12). De un modo más específico, en los estándares se señala que los estudiantes en este nivel “son capaces de establecer conexiones simples entre elementos del texto que son fácilmente relacionables y que no requieren un dominio amplio de vocabulario” (MINEDUC, 2015: 21). Este aspecto

se puede observar en los altos resultados obtenidos en las pruebas en lo que respecta a las relaciones de coherencia local, contrastados con un gran descenso en lo que corresponde a la Recuperación léxica.

Por lo tanto, no sería errado señalar que los estudiantes del curso no son capaces de emplear las estrategias cognitivas necesarias para acceder, transformar y transmitir el conocimiento. Este problema en la comprensión de textos explicaría las dificultades que los alumnos poseen a la hora de desarrollar textos escritos a partir de distintas fuentes, como es el caso del taller de escritura realizado en clases, entre otras actividades realizadas en distintas asignaturas dictadas en el establecimiento educacional. Este problema vendría tendría como base distintos aspectos: en primera instancia, los alumnos no podrían acceder al contenido de un texto, puesto que tienen grandes dificultades para comprender de manera local y global. Junto con lo anterior, no podrían extraer de manera adecuada la información relevante, puesto que demuestran falencias a la hora de jerarquizar las ideas dispuestas en un texto. Por último, debido a que poseen grandes dificultades al momento de realizar interpretaciones y parafrasear la información extraída, el texto producido suele ser una reorganización del contenido, de manera textual.

2. Articulación entre los aspectos teóricos / didácticos

A partir de lo señalado anteriormente, resulta importante señalar lo imprescindible que es considerar la enseñanza de la comprensión lectora en su nivel global como un aspecto fundamental en la formación escolar de los estudiantes, debido a que, en primera instancia, constituye una habilidad importante para el desarrollo social, cultural, académico, entre otros. En segundo lugar, debido a que esta es una habilidad bastante descendida a nivel nacional, como se evidencia anualmente en los resultados SIMCE, entre otras evaluaciones estandarizadas. Respecto al contexto en el que se realiza la intervención, se puede apreciar que existen también deficiencias en lo que se refiere a la comprensión global, tanto a la hora de realizar el acto de lectura, como al momento de verbalizar la información extraída.

Es en este aspecto en la que la propuesta teórica de “leer para escribir” mencionada por Castelló, Bañales y Vega (2011) cobra gran importancia, debido a que leer de múltiples documentos para redactar textos es una tarea requerida en la educación superior y no menos una habilidad necesaria en la educación secundaria. Por esta razón, creemos que en la

realidad del establecimiento en que se realizará la implementación es un requisito ineludible y un aspecto que debe ser altamente reforzado en la educación secundaria, puesto que es una actividad realizada no solo en el subsector de lenguaje y comunicación, sino que en gran parte de los otros subsectores.

A partir de lo anterior, es necesario señalar que, dentro del contexto de los estudiantes, existen dos demandas escolares altamente solicitadas por al menos dos subsectores: extraer ideas centrales (anexo 4) en el área de historia y realizar una síntesis o un resumen, actividad solicitada ampliamente por los docentes del departamento de lenguaje a la hora de realizar controles de lectura. Respecto a esto, resulta relevante referirse a la propuesta de Van Dijk (1983, 1992) en la que presenta las macrorreglas textuales. Estas son entendidas como todas aquellas operaciones cognitivas que tienen por finalidad extraer la información relevante de un texto y poder así formular el tema que aborda. Estas macrorreglas son cuatro: supresión, selección, generalización e integración.

Considerando los datos recabados, podemos señalar, utilizando como base el modelo de Van Dijk & Kintsch (1983), que los resultados descendidos en comprensión global referida a la inferencia de la macroproposición y la macroestructura del texto se debe a que los estudiantes no poseen las estrategias necesarias para llevar a cabo las macrorreglas referidas anteriormente, no pudiendo así realizar el parafraseo de la información de un texto ni tampoco realizar de la integración de lo extraído en un discurso.

3. Consideraciones relevantes referidas al contexto

Debido a que la implementación realizada se ubica curricularmente en la segunda unidad del Programa de Primer año Medio del establecimiento, referida a los textos narrativos, es importante señalar algunas precisiones al respecto. Continuando con los modelos teóricos señalados, es posible concebir a la narración como una superestructura, entendiendo a esta como la “forma del texto, cuyo objeto, el tema, es decir: la macroestructura, es el contenido del texto” (Van Dijk, 1983, p. 142). De este modo, Van Dijk (1983) acuña el término “Estructura narrativa” a aquella superestructura que funciona como esquema en el cual se adecúa y se ajusta la macroestructura.

Esta estructura narrativa constaría de determinadas macroproposiciones unidas de manera coherente con base en la macroestructura del texto, las cuales contendrían cada una de las acciones principales que permitirían el ordenamiento lógico y cronológico del relato (Van Dijk, 1983, Herrero, 2000), de esta, es posible concebir a las acciones principales de un relato como macroproposiciones narrativas, ya que condensarían la información relevante del texto. Estas se hallarían contenidas en distintas categorías superestructurales convencionalizadas, tales como la situación inicial, la complicación y desenlace (Van Dijk, 1983, Herrero, 2000).

PLAN DE ACCIÓN

1. Descripción General Del Plan De Acción

La propuesta didáctica planteada, con el propósito de remediar las falencias detectadas, tiene como centro la elaboración de un resumen a partir de un texto de carácter literario. La secuencia constará de siete sesiones en la cuales se lleva a cabo un desarrollo explícito de las estrategias referidas a la comprensión global, junto con algunas propias del proceso de escritura. De este modo, se abordará la ejecución de las macrorreglas propuestas por Van Dijk y Kintsch (1983) para lograr construir la macroproposición del texto trabajado, con su posterior verbalización mediante la realización de la actividad de escritura planteada.

Los objetivos generales que guían el proceso de enseñanza diseñado son los siguientes:

- Implementar un plan de acción enfocado en el desarrollo de habilidades que permitan que los estudiantes comprendan globalmente textos literarios y logren construir un resumen que contenga las ideas centrales de estos textos.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Construir una secuencia didáctica con base en los objetivos de aprendizaje relacionados con las habilidades de comprensión global y síntesis en la unidad del género narrativo.
- Diseñar material didáctico que permita que los estudiantes desarrollen distintas estrategias de comprensión global, síntesis y reformulación para abordar textos narrativos.
- Evaluar formativa y sumativamente el desarrollo de la comprensión global en los estudiantes de acuerdo con los objetivos de aprendizajes propuestos en las distintas fases de la secuencia didáctica.
- Evaluar la implementación del plan de acción diseñado.

Lo anterior, se llevará a cabo mediante cuatro fases principales: En primer lugar, se realizará la etapa del Acceso al Conocimiento, a partir de dos líneas: Una temática, donde se pretende que los estudiantes se acerquen de manera activa a los tópicos principales que se abordan en el fragmento de la obra, así como también que reconozcan su contexto de producción y características principales. Y otra discursiva, en la cual se espera que estos reconozcan los rasgos principales del género narrativo y puedan identificarlos en el texto literario que emplearán. Posteriormente, se desarrollarán las estrategias referidas a la comprensión global del texto, mediante la enseñanza y ejercitación explícita de las macrorreglas de supresión y

selección, con el objetivo de que los estudiantes puedan reconstruir las macroproposiciones que componen el texto. Ya en la tercera fase, se abordarán las macroestrategias de generalización e integración, con la finalidad de construir de manera conjunta el resumen. Por último, una vez concluidas satisfactoriamente las etapas anteriores, se procede a la aplicación autónoma de lo aprendido, mediante la construcción de resúmenes propios a partir de fragmentos designados.

Como se puede observar, cada una de las fases responde al desarrollo de los objetivos propuestos uniendo aspectos relativos a la comprensión global y a la producción de textos. De este modo, se inicia con dos fases enmarcadas en la lectura y comprensión que tienen por finalidad desarrollar el primer objetivo planteado. Esto se llevará a cabo mediante distintas metodologías como son la lectura colectiva, las intervenciones antes, durante y después de la lectura, así como la ejercitación explícita de la aplicación de las macrorreglas. Luego se procede con la tercera etapa, que involucra los aspectos referidos a la producción de textos, principalmente lo que respecta a la fase de textualización, con el propósito de desarrollar el segundo objetivo. Esta fase se centra en las dos últimas macrorreglas, esperando que los estudiantes logren realizar la construcción del resumen del texto literario por medio de un resumen, teniendo en consideración lo relacionado con los elementos propios de un texto escrito, como son la coherencia y la cohesión. Ya en la última fase, se espera fomentar la aplicación autónoma de lo aprendido, permitiendo a los estudiantes utilizar los nuevos conocimientos adquiridos de manera activa y personal.

2. Planteamiento Del Plan De Acción

Sesiones	Objetivos de aprendizaje	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
1	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los rasgos principales del contexto de producción de la obra. 	<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contexto de producción. - Elementos y características del género narrativo. - Elementos y características de la epopeya. <p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigación del contexto de producción. - Elaboración de una ficha de lectura. <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo colaborativo. - Respeto. 	<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de un video introductorio a La Odisea. - Discusión acerca de los elementos generales de la obra identificados en el video. - Activación de conocimientos previos conceptual: Recordatorio de los elementos referidos al género narrativo y la epopeya. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad de investigación: <ul style="list-style-type: none"> o División de temas de investigación por grupos. o Presentación de la ficha de indagación (Anexo 6) a trabajar. o Desarrollo de una investigación empleando TICs utilizando la ficha como guía. - Presentación de lo investigado: <ul style="list-style-type: none"> o Exposición a modo de plenario de los hallazgos de cada grupo. o Retroalimentación de lo expuesto. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Síntesis de lo evidenciado por cada grupo, por parte del docente. 	<p>Video introductorio.</p> <p>Sala de computación.</p> <p>Pizarra.</p> <p>Ficha de indagación (Anexo 6).</p>	<p>Tipo</p> <p>Formativa.</p> <p>Instrumento</p> <p>Registro de observación en pizarra.</p> <p>Ficha de indagación (Anexo 6).</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los aspectos relativos al género narrativo en un fragmento de “La Odisea”. - Reconocer los aspectos relativos a la epopeya en un fragmento de “La Odisea”. 	<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos y características del género narrativo. - Elementos y características de la epopeya. <p>Procedimentales</p>	<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activación de conocimientos previos: Recordatorio de elementos de la narración y la epopeya mediante la construcción conjunta de un esquema en pizarra. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad de Lectura colaborativa de un fragmento de la obra. - Actividad de reconocimiento de los elementos del género narrativo y la epopeya: <ul style="list-style-type: none"> o Realización de la ficha de lectura (Anexo 7). 	<p>Pizarra.</p> <p>Ficha de lectura digital (Anexo 7).</p> <p>Sala de computación</p>	<p>Tipo</p> <p>Formativa</p> <p>Instrumento</p> <p>Registro de observación en pizarra.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de una ficha de lectura. <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo autónomo. - Respeto. 	<ul style="list-style-type: none"> o Monitoreo del desarrollo de la actividad o Breve exposición de lo relevado. o Retroalimentación de lo trabajado en la ficha. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Síntesis de los aspectos relevados por los estudiantes mediante una lista en pizarra. 	Fragmento de la obra.	Ficha de lectura (Anexo 7).
3	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar estrategias de comprensión global para la lectura de un texto narrativo. - Extraer las ideas centrales de un fragmento de “La Odisea”. 	<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos de la narración. <p>Procedurales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de la estrategia de supresión de información poco relevante. - Utilización de la estrategia de selección de información relevante. <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo colaborativo - Respeto 	<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activación de conocimientos previos: <ul style="list-style-type: none"> o Localización curricular: establecimiento del momento en que se encuentran los estudiantes en el desarrollo de la secuencia de aprendizaje. o Recordatorio: Repaso de lo trabajado anteriormente. o Recordatorio: Repaso de las características del resumen vistas en la unidad anterior. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planteamiento de la actividad de escritura: elaborar un resumen. - Lectura comentada del fragmento seleccionado de la obra (Anexo 8). - Modelado de la utilización de las estrategias de supresión y selección. - Actividad: Practica guiada en parejas del uso de las estrategias abordadas. Los estudiantes seleccionan fragmentos relevantes de la obra y los plasman en cartulinas, organizándolos según el orden de las acciones. - Exposición de lo realizado. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejercitación de cierre mediante la aplicación de las estrategias en un texto breve. - Síntesis de los procedimientos a realizar para extraer las ideas centrales de un texto. 	Pizarra. Cartulinas de colores Fragmento de la obra (Anexo 8).	Tipo Formativa Instrumento Registro de observación en pizarra.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar estrategias de comprensión 	<p>Conceptuales</p>	<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activación de conocimientos previos procedimental: 	Pizarra.	Tipo

	<p>global para la lectura de un texto narrativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un resumen de un fragmento de “La Odisea” a partir de las ideas extraídas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos de la narración. - Elementos del resumen. <p>Procedurales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de la estrategia de generalización de información poco relevante. - Utilización de estrategias de reformulación. - Utilización de la estrategia de integración de información relevante. - Elaboración de un resumen. <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo colaborativo - Respeto 	<ul style="list-style-type: none"> o Aplicación de las estrategias de supresión y selección en un video de carácter lúdico relacionado con “La Odisea”. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura comentada del fragmento seleccionado de la obra (Anexo 8). - Modelado de la utilización de las estrategias de generalización e integración. - Practica guiada en parejas del uso de las estrategias abordadas. - Actividad: generalizar los fragmentos extraídos en la sesión anterior. Textualizar el resumen empleando las ideas reformuladas. - Exposición de lo realizado. - Retroalimentación de las respuestas. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejercitación de cierre mediante la aplicación de las estrategias en un texto breve. - Síntesis de los procedimientos a realizar para extraer las ideas centrales de un texto. 	<p>Fragmento de la obra (Anexo 8).</p> <p>Cartulinas de la sesión anterior</p>	<p>Formativa</p> <p>Instrumento</p> <p>Registro de observación en pizarra.</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar estrategias de comprensión global para la lectura de un texto narrativo de manera autónoma. - Extraer las ideas centrales de un fragmento de “La Odisea” autónomamente. 	<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos de la narración. <p>Procedurales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de la estrategia de supresión de información poco relevante. 	<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activación de conocimientos previos: <ul style="list-style-type: none"> o Localización curricular: establecimiento del momento en que se encuentran los estudiantes en el desarrollo de la secuencia de aprendizaje. - Activación de conocimientos previos procedimental: <ul style="list-style-type: none"> o utilización de las estrategias de supresión, selección, generalización e integración en un texto de carácter lúdico relacionado con la obra. <p>Desarrollo</p>	<p>Pizarra.</p> <p>Ficha de trabajo individual (Anexo 9).</p> <p>Fragmento de la obra.</p>	<p>Tipo</p> <p>Sumativa (acumulativa)</p> <p>Instrumento</p> <p>Ficha de trabajo.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de la estrategia de selección de información relevante. <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo colaborativo - Respeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Designación de fragmentos de la obra por parejas. - Lectura silenciosa del fragmento designado. - Práctica individual de la utilización de las estrategias de supresión y selección. - Monitoreo del trabajo realizado. - Realización de ficha de trabajo. - Exposición de lo realizado. - Retroalimentación de las respuestas. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición de algunos de los trabajos de los estudiantes. - Retroalimentación general de las respuestas. - Proyección del trabajo a realizar la siguiente sesión. 			
6	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar estrategias de comprensión global para la lectura de un texto narrativo. - Elaborar un resumen de un fragmento de “La Odisea” a partir de las ideas extraídas. 	<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos de la narración. - Elementos del resumen. <p>Procedurales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de la estrategia de generalización de información poco relevante. - Utilización de estrategias de reformulación. - Utilización de la estrategia de integración de información relevante. - Elaboración de un resumen. 	<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activación de conocimientos previos procedimental: <ul style="list-style-type: none"> o utilización de las estrategias de generalización e integración en un texto breve. o Revisión de las ideas centrales extraídas por algunos grupos. o Recordatorio de las acciones a realizar para emplear las estrategias a abordar en la clase. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica individual de la utilización de las estrategias de generalización e integración. - Monitoreo del trabajo realizado. - Completación de ficha de trabajo (Anexo 9). - Exposición de lo realizado. - Retroalimentación de las respuestas. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición de algunos de los trabajos de los estudiantes. - Retroalimentación general de las respuestas. 	Pizarra. Ficha de trabajo individual (Anexo 9). Fragmento de la obra.	<p>Tipo</p> Sumativa (acumulativa)	<p>Instrumento</p> Ficha de trabajo (Anexo 9).

		Actitudinales - Trabajo colaborativo - Respeto			
7	- Revisar los resúmenes elaborados a partir de un fragmento de “La Odisea”.	Conceptuales - Fase de revisión de la escritura. - Elementos de la narración. - Elementos del resumen. Procedimentales - Revisión de los resúmenes elaborados. Actitudinales - Respeto por el trabajo de otro. - Elaboración de críticas constructivas.	Inicio - Activación de conocimientos previos: <ul style="list-style-type: none"> o Recordatorio del proceso llevado a cabo para desarrollar el resumen. o Recordatorio de las características del resumen vistas en otra unidad. Desarrollo - Práctica individual de revisión de los escritos elaborados empleando una rúbrica (Anexo 10). - Exposición de las principales correcciones realizadas por los estudiantes. - Retroalimentación de las apreciaciones realizadas. Cierre - Síntesis de los principales errores y las principales correcciones.	Pizarra. Fragmento de la obra.	Tipo Formativa y Sumativa Instrumento Rúbrica (Anexo 10)
8	- Aplicar estrategias para la comprensión global de textos escritos	Conceptuales - Elementos de la narración. Procedimentales - Utilización de estrategias de supresión, selección, generalización e integración.	Inicio - Planteamiento del recorrido de la sesión. Desarrollo - Realización de evaluación de comprensión lectora (Anexo 11) Cierre	Pizarra	Tipo Sumativa Instrumento Prueba de selección múltiple (Anexo 11)

			- Discusión a modo de plenario con base en el transcurso y desarrollo de la implementación didáctica.		
--	--	--	---	--	--

ANÁLISIS DE LAS EVIDENCIAS

1. Análisis de las evidencias durante la fase de pre-tests

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica. Estos están categorizados según el tipo de pregunta y el porcentaje promedio de logro obtenido por el grupo curso.

Tabla 6 Resultados evaluación formativa

Nivel	Constructo	Promedio porcentaje de logro
Local	Recuperación léxica	40%
Global	Inferencias macroestructurales	33%
Global	Inferencias macroproposicionales	36%

Como se puede apreciar, los resultados más descendidos se encuentran en los dos niveles de comprensión: local y global, específicamente en los constructos de Recuperación léxica e Inferencias macroestructurales, donde los porcentajes de logro son inferiores al 50%. Se destaca el hecho de que existe un buen desempeño en cuanto a la realización de Inferencias locales correferenciales y globales superestructurales, siendo el nivel de logro superior al 60%.

En cuanto a los resultados obtenidos en el ítem 1 de la prueba sumativa de comprensión lectora y texto expositivo, estos son los siguientes:

Tabla 7 Resultados evaluación sumativa

Nivel	Constructo	Promedio porcentaje de logro por constructo	Promedio porcentaje de logro por nivel
Local	Recuperación léxica	42%	73%
Local	Inferencia causal	77%	
Local	Inferencia correferencial	84%	
Global	Inferencia macroestructural	37%	42%

Global	Inferencia macroproposicional	46%	
Global	Inferencia superestructural	44%	

Como se puede apreciar, se mantienen algunas de las deficiencias apreciadas en los resultados de la evaluación anterior en ambos niveles de comprensión, como son la Recuperación léxica y la Inferencia macroestructural. Sin embargo, se aprecian algunas variaciones sustanciales en los porcentajes. Esto puede deberse a que la cantidad de preguntas pertenecientes a cada categoría es mayor en comparación al instrumento anterior, y a que, al ser una instancia de evaluación sumativa, la complejidad de las preguntas planteadas también es más alta.

Otros aspectos descendidos corresponden a las inferencias macroproposicionales y superestructurales, de las cuales, las últimas, se encontraban en un rango superior al 50% en la evaluación anterior.

Por último, en lo que respecta a los datos obtenidos a partir del programa anti-plagio, estos son los siguientes:

Tabla 8 Resultados referidos al porcentaje de información transcrita en los textos de los estudiantes a partir del programa Plagiarism Checker X

Rango	Nivel de información textual transcrita	Porcentaje de estudiantes
0% – 15%	Incidental	34%
15% - 30%	Medio	41%
31% - 45%	Alto	28%

A partir de estos datos, a simple vista se puede señalar que el porcentaje de textos con un nivel alto de información textual transcrita es bajo. Sin embargo, a partir del nivel medio, se puede señalar que existen problemas a la hora de transformar la información extraída, ya que, en el nivel incidental, se encuentran todas aquellas coincidencias referidas al uso de frases hechas, conectores estructuras gramaticales extensas, etc. Por lo tanto, si se considera el nivel

alto en conjunción con el nivel medio, se puede señalar que un 69% de los estudiantes emplea escasas o ninguna estrategia a la hora de parafrasear y reformular la información de un texto.

2. Análisis cuantitativo de las evidencias durante la fase de pos-tests

Los resultados obtenidos corresponden a tres instancias evaluativas realizadas con los estudiantes. La primera instancia corresponde a la realización de una prueba de comprensión lectora de 12 preguntas de selección múltiple. En esta evaluación se midieron tres dimensiones: La recuperación léxica (aspecto evaluado por solicitud del establecimiento), referida a la comprensión local, las inferencias macroestructurales y las macroproposicionales, relativas a la comprensión global.

Tabla 9 Resultados evaluación de comprensión lectora en pos-test sumativo

Nivel	Constructo	Promedio porcentaje de logro
Local	Recuperación léxica	33%
Global	Inferencias macroestructurales	59%
Global	Inferencias macroproposicionales	65%

El segundo conjunto de resultados a presentar, corresponden al análisis de plagio aplicado a los resúmenes colaborativos de carácter formativo, elaborados por los estudiantes. Como se explicó en informes anteriores, mediante este procedimiento se puede determinar el nivel de información textual que contiene un texto respecto de otro, organizando los resultados en tres Niveles de información textual transcrita, como se le ha denominado en el Marco Metodológico, estos son: Incidental, Medio, Alto. Respecto a esta aplicación, debido a que fueron trabajos grupales, se considerará un total de 11 resúmenes, y no 35 como en la siguiente evaluación.

Tabla 10 Resultados referidos al porcentaje de información transcrita en los textos de los estudiantes a partir del programa Plagiarism Checker X en el resumen colaborativo de carácter formativo.

Rango	Nivel de información textual transcrita	Porcentaje de estudiantes
0% – 15%	Incidental	88%
15% - 30%	Medio	12%
31% - 45%	Alto	0%

Por último, los siguientes resultados corresponden al análisis de plagio aplicado a los resúmenes individuales de carácter sumativo elaborado por los estudiantes respecto de un cuento.

Tabla 11 Resultados referidos al porcentaje de información transcrita en los textos de los estudiantes a partir del programa Plagiarism Checker X en el resumen individual de carácter sumativo.

Rango	Nivel de información textual transcrita	Porcentaje de estudiantes
0% – 15%	Incidental	91%
15% - 30%	Medio	9%
31% - 45%	Alto	0%

Respecto de la primera evidencia. Se puede observar un incremento significativo en dos de las dimensiones evaluadas, respecto de la medición anterior que se muestra a continuación:

Tabla 12 Resultados evaluación de comprensión lectora (Pre-test)

Nivel	Constructo	Promedio porcentaje de logro Pre-test sumativo	Promedio porcentaje de logro Pos-test sumativo
Local	Recuperación léxica	40%	33%
Global	Inferencias macroestructurales	33%	59%
Global	Inferencias macroproposicionales	36%	65%

Como se aprecia, se presenta un aumento del 26% en el porcentaje de logro en la respuesta referida a las inferencias macroestructurales, y del 29% en el parámetro referido a las inferencias macroproposicionales, siendo esta la dimensión con el porcentaje de logro más alto, y por lo demás, correspondía a la habilidad a desarrollar mediante la implementación. Respecto de la dimensión Recuperación léxica, se ve un decrecimiento del 7%.

Se puede interpretar, con base en los resultados presentados, que en promedio un 62% de los estudiantes logró aplicar las macrorreglas propuestas por Van Dijk (1983, 1992) para determinar tanto el tema, como las ideas centrales de diversos textos narrativos. Esto genera un amplio contraste respecto del promedio del porcentaje de logro en el pre-tes, considerando ambas habilidades que corresponde a un 34,5%. Sin embargo, el porcentaje alcanzado en la segunda medición sigue siendo bajo respecto del número de estudiantes que lograron aplicar estas habilidades. De acuerdo con las evidencias, 21 estudiantes de 35 lograron aplicar adecuadamente las estrategias. Por parte de UTP se espera que al menos el 80% de los estudiantes logren el desarrollo de habilidades referidas a la comprensión lectora en un nivel suficiente.

En lo relativo al análisis de plagio o de información textual transcrita, se aprecian los siguientes incrementos.

Tabla 13 Comparación de los resultados referidos al porcentaje de información transcrita en los textos de los estudiantes en 1) el taller escrito formativo o pre-test y los resúmenes colaborativos e individuales o pos-test

Nivel de información textual transcrita	Porcentaje de estudiantes Pre-test	Porcentaje de estudiantes Pos-test formativo	Porcentaje de estudiantes Pos-test sumativo
Incidental	34%	88%	91%
Medio	41%	12%	9%
Alto	28%	0%	0%

Como se muestra en la tabla, hay un decrecimiento absoluto en lo que se refiere al nivel alto de información transcrita. En el nivel medio se observan bajas que no son menores: en el pos-test formativo se observa un descenso del 29%, mientras que en el pos-test sumativo, se evidencia uno mayor de un 32%. Por último, se aprecia un aumento considerable del 54% en el pos-test formativo de los textos escritos ubicados en el nivel de información transcrita incidental, y de un 57% en el pos-test sumativo.

De acuerdo con la información presentada, se puede señalar que los estudiantes pudieron emplear las macrorreglas (Van Dijk, 1983, 1992) para transformar la información presentada en el texto base a la hora de realizar sus resúmenes, sin emplear de manera considerable transcripciones textuales. Lo que conllevaría a plantear que fueron capaces de comprender globalmente el texto, ya que lograron elaborar la macroproposición del texto base. Sin embargo, este análisis solo permite conocer el grado de información textual empleada y no calidad o adecuación de las ideas seleccionadas, por lo tanto, solo nos permite conocer de modo general si los estudiantes lograron aplicar la macrorregla de supresión y de generalización, ya que solo permite dar cuenta de la existencia de información textual. Para dar cuenta de las dos macrorreglas restantes se realizó un análisis cualitativo del cual se dará cuenta en el apartado siguiente.

3. Análisis cualitativo de las evidencias durante la fase de pos-test

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a las siguientes categorías relacionadas con el nivel de progreso alcanzado en la elaboración del resumen.

Tabla 14 Categorías y niveles relevados de manera deductiva e inductiva durante el análisis de los resúmenes grupales e individuales

Categoría	Nivel de progreso 1	Nivel de progreso 2	Nivel de progreso 3
Selección de la información	- Selección de información irrelevante. - Selección de acciones pertinentes	- Selección de acciones pertinentes. - Selección de información pertinente.	- Selección de acciones pertinentes. - Selección de información pertinente.

	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de acciones poco relevantes - Selección de información pertinente - Omisión de información relevante. - Omisión de acciones relevantes para el desarrollo de la historia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de información irrelevante. - Selección de acciones poco relevantes 	
Generalización de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Predominio de información textual. - Ausencia de incorporación de la información en proposiciones mayores - Ausencia de empleo de mecanismos de sustitución léxica 	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia de información textual - Presencia de información incorporada en proposiciones mayores. - Empleo de mecanismos de sustitución léxica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia de uso de sustantivos. - Incorporación de la información en proposiciones mayores. - Empleo de mecanismos de sustitución léxica
Integración de la información reformulada	<ul style="list-style-type: none"> - Predominio de yuxtaposición por sobre otros mecanismos de cohesión. - Predominio de la repetición de referentes por sobre otros mecanismos de correferencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Predominio de la yuxtaposición. - Presencia de un hilo conductor que se pierde en algunos momentos. - Presencia de problemas de cohesión - Presencia de conectores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo de mecanismos de correferencia. - Presencia de conectores. - Empleo de distintos mecanismos de sustitución léxica. - Presencia de un hilo conductor claro.

	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de un hilo conductor claro. - Presencia de problemas de cohesión. 		
--	---	--	--

De acuerdo con esta categorización, es posible organizar los textos de los estudiantes a partir de los tres niveles ya presentados en la tabla 6. Así, en el Nivel 1, es posible encontrar ejemplares como el siguiente:

Una pareja en su luna de miel, ella tímida lo quería mucho, el de carácter duro la amaba profundamente sin darlo a conocer.

Casados durante tres meses **vivieron una dicha especial.**

La casa en que vivían **producía una otoñal impresión de palacio encantado**, con una sensación de desahagible frío. Alicia paso todo el otoño ahí.

No es raro que adelgazara. Tuvo un ligero ataque de influenza que se arrastró **insidiosamente** días y días, Alicia no se reponía nunca. Cuando al fin pudo salir al jardín una tarde apoyada en el brazo de el. Fue ese el último día que Alicia estuvo levantada. **Al día siguiente amaneció desvanecida, entonces dice el médico, tiene una gran debilidad y no me explico el porqué.**

Al otro día Alicia seguía peor, debido a una anemia de marcha agudísima, completamente inexplicable.

Perdió luego el conocimiento. Los dos días finales deliró sin cesar a media voz, cuando Alicia murió, por fin. la sirvienta, que entró después a deshacer la cama, sola ya, miró un rato extrañada el almohadón, **llamó a Jordán en voz baja, entonces le dice que en el almohadón hay manchas que parecen de sangre, efectivamente, sobre la funda, a ambos lados del hueco que había dejado la cabeza de Alicia,** se veían manchitas oscuras,

En efecto noche a noche, desde que Alicia había caído en cama, había aplicado sigilosamente su boca a las sienes de aquella, chupándole la sangre. La picadura era casi imperceptible. La remoción diaria del almohadón había impedido así su desarrollo, pero desde que la joven no pudo moverse, la succión fue vertiginosa. En cinco días, en cinco noches, había vaciado a Alicia.

Estos parásitos de las aves, llegan a adquirir en ciertas condiciones proporciones enormes. La sangre humana parece serles particularmente favorable, y no es raro hallarlos en los almohadones de pluma.

(Resumen individual sumativo de un estudiante catalogado en el Nivel 1)

Texto 1 Resumen Nivel 1

Como se puede apreciar, el texto bastante extenso en comparación con el de los producidos en los niveles posteriores. También, en cuanto a la primera categoría, es posible señalar que, si bien incluyó información pertinente, existe una gran cantidad de información poco relevante para la macroproposición que fue incluida, como es el uso de algunos adjetivos o algunos datos referidos al contexto como el extracto “producía una otoñal impresión de palacio encantado”; asimismo se omitió información acciones esenciales para la acción principal como son las alucinaciones del personaje principal y el hallazgo del insecto parasitario en la almohada.

En cuanto a la segunda categoría se puede observar, en algunos de los fragmentos destacados, el empleo de extractos textuales provenientes del texto base, así como el uso de un léxico similar e incluso de la persona gramatical propia del narrador del cuento. Esto decanta en una ausencia de integración de la información en proposiciones mayores. Por último, respecto de la tercera categoría, se puede observar el abundante uso de yuxtaposición, la repetición de referentes y diversos problemas de cohesión.

En cuanto al Nivel 2, se pueden hallar ejemplares como el siguiente:

Esto comienza con el casamiento de Jordan y **Alicia**, **tras esto**, se fueron a vivir a en una casa que influía un poco de sus estremecimientos y que **producía una otoñal impresión de palacio encantado**. Al tiempo **ella** se enferma repentinamente, y, **debido a una** consulta con el médico, le diagnostican anemia. **Ella pudo salir una vez al jardín apoyada por el brazo de su marido y esa fue la última vez que pudo salir de su habitación**. En cama, completamente inmóvil **comienza a alucinar con un antropoide**. De apoco se fue desvaneciendo, no dejando que tocan ni su almohada, muere al fin. La sirvienta encuentra manchas en la almohada, Jordan lo ve y rompe la almohada, encontrándose con un parasito de ave, descubren la razón de la muerte de Alicia.

(Resumen individual sumativo de un estudiante catalogado en el Nivel 2)

En el fragmento expuesto se puede observar que, en cuanto a la primera categoría, si bien se seleccionaron acciones pertinentes, también se incluyeron algunas que no son de total

relevancia. Lo mismo ocurre con la información extraída, como es el caso de “producía una otoñal impresión de palacio encantado”, aspecto que no es del todo relevante para la acción principal. Respecto a la segunda categoría, se puede observar un fenómeno similar, si bien se logra incorporar la información en proposiciones mayores, también se incurre en emplear información textual a partir de la base. Así, podemos encontrar que todo lo relacionado con las alucinaciones del personaje se incluyen en la proposición “comienza a alucinar con un antropoide”, y también podemos hallar extractos textuales como “Ella pudo salir una vez al jardín apoyada por el brazo de su marido (...)”. Por último, en los fragmentos resaltados se puede apreciar tanto el uso constante de yuxtaposición para unir oraciones, como el empleo de conectores. También, debido a la adhesión de fragmentos textuales sin una adecuada integración, se puede notar que el hilo conductor del resumen en ocasiones se vuelve difuso.

En cuanto al último nivel, se pueden hallar resúmenes como el siguiente:

La historia narra la desdicha de Alicia, quien había contraído un poco feliz matrimonio con Jordan. Él la amaba profundamente, pero en pocas oportunidades se lo demostraba. Tras un tiempo, la esposa contrae una enfermedad que la lleva a permanecer postrada en casa. **Pasaban los días y la condición de Alicia se agravaba más, llegando incluso a tener alucinaciones con un ser extraño. Debido a su situación tan delicada la protagonista** ya no se movía al punto que ni su almohada era removida. Ya llegado el día de su muerte, una de sus sirvientas que se encargaba de limpiar la habitación de Alicia, remueve el almohadón encantándolo extraño. El esposo, al abrir la almohada, nota que en el se encontraba un insecto que había absorbido la sangre de su amada hasta matarla.

(Resumen individual sumativo de un estudiante catalogado en el Nivel 3)

Como se puede observar en el texto, respecto a la primera categoría, las acciones seleccionadas son todas aquellas pertinentes para el desarrollo de la narración, las cuales, en consonancia con la información relevante para desarrollar las acciones, han sido generalizadas. Como se adelantó, respecto a la segunda categoría, se puede notar que existen ideas provenientes del texto base que han sido agrupadas en proposiciones mayores, como es el caso de “Pasaban los días y la condición de Alicia se agravaba más, llegando incluso a tener alucinaciones con un ser extraño”, haciendo alusión al constante decaimiento del

personaje, que, debido a la fiebre causada por la anemia que le fue diagnosticada, comenzó a tener alucinaciones, siendo una de las más graves aquella en la que se dice que vio un antropoide en el cuarto. Por último, respecto a la última categoría, se puede reconocer el empleo de mecanismos de correferencia, la presencia de algunos conectores como “debido a (...)” y algunos mecanismos de sustitución léxica. Así mismo es posible apreciar un hilo conductor claro durante todo el texto.

Tabla 15 Porcentaje de alumnos en cada nivel de progreso diseñado

Nivel de progreso	Porcentaje de estudiantes
Nivel 1	29%
Nivel 2	40%
Nivel 3	31%

REFLEXIÓN EN TORNO A LA PROPUESTA

A partir de los resultados presentados en el apartado anterior, se pueden señalar las siguientes reflexiones:

Dentro de los aspectos logrados tras la implementación de la propuesta didáctica, se puede señalar que, en primera instancia. Se evidencia un aumento en el porcentaje de logro referido al empleo de las habilidades y estrategias involucradas en la comprensión global de un texto, específicamente en la realización de inferencias macroproposicionales y macroestructurales. La explicación de este aumento se haya en el abordaje de enseñanza explícito y secuencial de cada una de las macrorreglas por aplicar, a través de dos métodos de enseñanza, como son el modelado y la práctica directa, y dos formas de trabajo, la grupal colaborativa y la individual.

De esta forma el estudiante no solo observaba el modo en que se debían emplear cada una de las macrorreglas, sino que también internalizaba el procedimiento mediante el ejercicio propio, de manera grupal en primera instancia, para favorecer la transmisión y el monitoreo del aprendizaje entre los mismos estudiantes, e individual en una segunda instancia, para aplicar los nuevos conocimientos de manera autónoma.

Otro aspecto logrado tras la implementación es la reducción de la presencia de información textual transcrita al momento de producir escritos a partir de otros textos y la concentración de un amplio porcentaje de los estudiantes en el nivel 2 y 3. Como se apreció en los resultados, los resúmenes elaborados por los estudiantes en la instancia sumativa poseen un porcentaje de información transcrita bajo, agrupándose un gran número de ellos en el nivel incidental. Esto no se podría haber alcanzado sino se hubiera empleado un enfoque procesual al momento de planificar y desarrollar la implementación didáctica.

En contraste con el taller de producción formativo, que se centraba completamente en el desarrollo de habilidades de escritura referidas al ámbito retórico-discursivo, la propuesta elaborada tenía por norte la enseñanza de estrategias de comprensión que permitiesen a los estudiantes inferir la macroestructura de un texto, mediante la reconstrucción de las

macroproposiciones. Por ello, cada una de las macrorreglas involucradas en el proceso, como se señaló más arriba, fueron abordadas de manera explícita y secuencial, enfatizando la dimensión procedimental por sobre lo declarativo. De este modo, los estudiantes realizaron cada uno de los pasos que con lleva la extracción, parafraseo e integración de las ideas de un texto, no así como ocurrió en el taller de escritura formativo, en donde todo este procedimiento fue realizado de manera intuitiva e incipiente, sin ninguna instrucción de por medio.

En cuanto a los aspectos no logrados, se puede señalar que no hubo un cumplimiento de las expectativas propuestas por el establecimiento en relación a los resultados logrados en las pruebas de comprensión, puesto que no se alcanza un 75% promedio de logro en las dimensiones evaluadas en el pos-test. Esto puede deberse a una falta de mayor cantidad de sesiones para abordar el empleo de las macrorreglas, así como también a una falta de ejercitación empleando material didáctico similar al formato de la evaluación, empleando en ese caso preguntas de selección múltiple.

A pesar de no ser un aspecto considerado directamente en la implementación, cabe señalar que no se logra un aumento del porcentaje promedio de logro en la utilización de estrategias de recuperación léxica. Esto se debe principalmente a que no hubo un tratamiento explícito en la enseñanza de las estrategias de recuperación léxica, por lo que puede señalarse que, no por el solo hecho de trabajar textos se puede esperar que los estudiantes adquieran habilidades y estrategias que no son desarrolladas de manera específica.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Como se pudo observar, los resultados referidos a la comprensión lectora evaluados mediante una prueba de selección múltiple aumentaron en promedio un 27,5% en cuando a las inferencias macroestructurales y macropropocisionales. Este aumento puede explicarse al momento de considerar la enseñanza y el desarrollo explícito y secuenciado de estas habilidades durante la implementación didáctica. Sin embargo, este aumento no es suficiente para cumplir con las expectativas del establecimiento, puesto que no se alcanza un porcentaje de logro promedio del 75% en ninguna de las dimensiones.

Respecto de la segunda evidencia, se puede apreciar que hubo un gran aumento del 57% en el porcentaje de alumnos ubicados en el Nivel Incidental de información transcrita. Sin embargo, este análisis solo permite dar cuenta de dos de las macrorreglas trabajadas. Para comprender si los estudiantes lograron aprender las estrategias de aplicación de las macrorreglas de generalización e integración, se analizaron cualitativamente los resúmenes elaborados por los estudiantes de manera deductiva e inductiva, considerando categorías generales extraídas desde la teoría y categorías preliminares levantadas desde los textos auténticos. Mediante este estudio, se lograron conformar tres niveles de progreso, de los cuales un 71% de los resúmenes se ubican entre los niveles 2 y 3, los cuales se destacan por contar con la presencia de generalización e integración, manifestada según los parámetros establecidos.

Tomando en consideración los datos presentados y el análisis realizado, se pueden plantear las siguientes proyecciones de mejora para el plan de acción:

1. Inclusión de la enseñanza y el desarrollo de estrategias de recuperación léxica: como se apreció en los resultados tanto de los pre-test como de los pos-test, el porcentaje de logro alcanzado en cuanto al empleo de estrategias de recuperación léxica es bajo, llegando incluso a ser menor al 40%. Esto implica que menos de la mitad de los estudiantes no logra identificar el significado de una palabra mediante el contexto ni reemplazarla por otra palabra de igual sentido. También se evidencio que, de no haber un abordaje explícito y secuenciado en la enseñanza de este aspecto, no se logra un progreso adecuado.

2. Consideración de la unidad en la que se desarrolla el plan de acción: es necesario, para próximas implementaciones, considerar la unidad curricular en la que se pretende ejecutar, puesto que esto podría impactar en el porcentaje de logro en las dimensiones consideradas. De los múltiples factores que están involucrados en el proceso de comprensión, la superestructura, así como el género al que pertenece el texto, juega un rol crucial. Por ello, los resultados obtenidos en esta investigación referidos a las inferencias macroestructurales y macroproposicionales en textos narrativos, podrían no ser los mismos si se evaluase un texto expositivo, lírico o dramático, considerando las distintas unidades del programa de 1er año medio. Por ello, se debe proceder con cautela y realizar las adecuaciones pertinentes al momento de implementar este plan de acción en la unidad de Género lírico, por ejemplo.

Aplicación de la implementación a la elaboración de otros productos: no solo se puede apreciar la comprensión global mediante la formulación de un resumen. Debido a que la implementación desarrollada se basa en la construcción de la macroproposición de un texto con base en las proposiciones que se hayan en él, se podrían elaborar otros productos como la construcción de un power point, donde los estudiantes condensen en él las ideas principales de una presentación. También se podría incluir dentro de una implementación mayor como la elaboración de un ensayo, en donde se confeccionen citas indirectas de textos fuentes y las integren en el texto propio. El punto principal es que se facilite el espacio en el cual los estudiantes puedan no solo extraer información, sino que también se apropien de esta y la transformen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Informe de Resultados Educativos 2015 para Docentes y Directivos*. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34.
- Castelló, M., Bañales, G. & Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), pp. 97-114.
- Cisneros, M., Olave, G. & Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- Goodman K.S. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (pp. 13-28). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Herrero, J. (2000). *Estética y pragmática del relato fantástico: las estrategias narrativas y la cooperación interpretativa del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y Cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao

- MINEDUC. (2015). *Estándares de aprendizaje lectura 2° Medio*. Santiago: RR Donnelley Chile.
- Parodi, G. (2005a). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Parodi, G.(2005b). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto? *Revista Signos*, 38(58), pp. 221-267.
- Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista Signos*, 44(76), pp. 145-167.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onoázen*, 19(2009/1), pp. 111-138.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T.A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México, DF.: Siglo XXI.
- Van Dijk, T.A. & W. Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.