

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Pedagogía en Castellano y Comunicación
Trabajo de Titulación



Informe final

Plan de acción

Profesora en formación: Liliana Farfán Sánchez

Profesora tutora: Jadranka Gladic

Viña del Mar, junio de 2019

Título: Investigación-acción en primer año de enseñanza media: propuesta didáctica para la adquisición de la habilidad de interpretación para mejorar la comprensión de textos argumentativos

Resumen:

En el siguiente trabajo se presenta el proceso de investigación – acción y la propuesta pedagógica que fue desarrollada en un primer año de enseñanza media de un colegio particular-subsidiado de la ciudad de Viña del Mar con la finalidad de adquirir la habilidad de interpretación de la información para mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos. Para esto se realizó una secuencia didáctica de seis sesiones enfocadas en la adquisición de la habilidad a través del desarrollo de estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura.

A partir de la problemática levantada en la primera fase de esta investigación – acción, se establece como objetivo de la secuencia didáctica aplicar estrategias de comprensión para la interpretación de textos argumentativos, tales como columnas de opinión y cartas al director, utilizándose textos argumentativos contextualizados que permiten la vinculación de conocimientos previos y la profundización en temáticas que despiertan el interés de los estudiantes.

A través de un portafolio de evidencias, guías de aprendizaje y plenarios de discusión, se logra evidenciar una mejora sustancial en cuanto a la interpretación y de los textos leídos, lo que también se ve reflejado en las evaluaciones realizadas posteriormente donde los estudiantes demuestran mayor desplante de estrategias de comprensión.

Palabras clave: Comprensión lectora, estrategias de comprensión, interpretación de la información, metodología de la enseñanza.

Introducción

La presente investigación-acción se lleva a cabo en un colegio particular subvencionado católico y mixto de la ciudad de Viña del Mar el cual abarca desde prekínder hasta cuarto año de enseñanza media. El colegio no cuenta con un programa PIE para los cursos de enseñanza media, pero sí con apoyo para aquellos/as alumnos/as con NEE entre kínder y octavo básico, para lo cual cuenta con apoyo de psicopedagoga. El índice de vulnerabilidad del colegio es del 65% aproximadamente, ante lo cual el colegio apoya a sus estudiantes a través de diferentes becas internas y externas que cubren parte o la totalidad de matrícula y arancel, además, el colegio cuenta con acceso a alimentación para los estudiantes a través de JUNAEB.

El curso en específico donde se aplica la presente investigación-acción es un primero medio que se compone de 32 estudiantes (12 hombres y 20 mujeres) de los cuales un alumno es repitente dentro del mismo colegio y los 31 restantes son nuevos en el colegio, ya que el curso fue conformado a través de la modalidad de “tómbola”¹, por tanto, existe poca información respecto al desempeño académico de los/as estudiantes durante enseñanza básica, además de una desnivelación latente en cuanto a sus desempeños académicos, disciplinar y de motivación, lo que dificulta su inserción dentro del colegio y es parte de la problemática detectada en el proceso de recolección de evidencias.

A partir de la metodología de investigación - acción, que se detecta como problema didáctico que los/as estudiantes presentan dificultades para la interpretación de la información lo que dificulta la comprensión global del texto y la apropiación de la nueva información adquirida a través de la lectura, esto se puede explicar tanto por la metodología de la enseñanza enfocada en los contenidos y no en el desarrollo de habilidades. A partir de esta problemática se establece como objetivo general aplicar estrategias de comprensión

¹ Esta denominación recibe el sistema de selección escolar (SAE) instaurado por MINEDUC a través de la Ley de Inclusión 20,845. Este sistema elimina la elección de los estudiantes a través de pruebas o entrevistas, realizando un proceso a través de un sistema computacional que designa los cupos de los establecimientos que cuentan con subvención del Estado a los estudiantes postulantes según lugar de residencia y la elección de los apoderados.

para la interpretación de textos argumentativos, tales como columnas de opinión y cartas al director.

I. Marco teórico

A continuación, se describirán y justificarán los conceptos fundamentales a través de los cuales se sustenta la secuencia didáctica propuesta para atender la problemática detectada, considerando el enfoque teórico a partir del cual se desarrolla el presente plan de acción:

1. Comprensión lectora

La comprensión lectora se entiende como un proceso cognitivo complejo en donde confluyen distintas habilidades, es por tanto un proceso que conlleva la necesidad de un lector activo que y de un esfuerzo cognitivo que permita la construcción del significado como indica Solé (1987). En este sentido, Camps y Colomer (1996) señalan que “leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito” (p. 36).

Finalmente, como se señala en el texto “Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad” (2014), Parodi indica que la comprensión es

un proceso mental constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acordes con las demandas del medio social (p. 66)

De esta manera se establece que se necesita de objetivos claros y de una activación de conocimientos previos que permitan al estudiante incorporar esta nueva información para comprender e interpretar un texto.

2. Perfil del lector:

Según el programa de estudio para primer año medio del Ministerio de Educación (MINEDUC), la lectura se concibe como la interpretación de textos, por tanto la habilidad de interpretar debiera ser desarrollada a través de las distintas lecturas realizadas por los estudiantes y la vinculación de conocimientos previos, tal como se señala en este documento: “Se considera que el lector o la lectora utiliza sus conocimientos e interpreta los elementos textuales y situacionales para construir el significado. Es decir, en la comprensión se conjugan tanto las habilidades como los conocimientos que tiene el individuo, ya que estos permiten al lector o la lectora establecer las conexiones (entre el texto y sus conocimientos, entre el texto y la cultura, entre el texto y otros textos, etcétera) necesarias para construir el significado del texto” (MINEDUC, 2016, P. 40).

Cabe mencionar que según las actividades y evaluaciones realizadas en este colegio en particular, no necesariamente estas apuntan al desarrollo de la habilidad de interpretación, puesto que se centran en gran medida en la identificación de información explícita, los contenidos y/ o no se realiza una vinculación con los conocimientos previos de los/as estudiantes, lo que dificulta el proceso de interpretación de un texto.

En este sentido, el programa de estudio de primero medio, indica que los/as estudiantes que logren los objetivos de aprendizaje (OA) son capaces de “leer comprensivamente, evaluar y reflexionar sobre textos de complejidad adecuada a su edad, para entretenerse, ampliar su conocimiento de manera autónoma, enriquecer su visión de mundo, participar en la sociedad de manera informada, y enfrentar exitosamente la vida escolar y social” (MINEDUC, 2016, P. 39)

Teniendo presente estos lineamientos, es preciso asegurar la relevancia que los estudiantes logren realizar interpretaciones de los textos leídos vinculando tanto sus conocimientos previos como el análisis que realicen durante su lectura, de esta manera se formarán como lectores efectivos que logran comprender un texto tomando en consideración los elementos

presentes en él, realizando conexiones con el contexto, conocimientos previos, el tipo de texto, entre otros elementos necesarios para la comprensión.

3. Estrategias de comprensión

Considerando que la comprensión es un proceso, se deben tener en cuenta diversas estrategias que apunten a la comprensión de textos y al desarrollo de habilidades para la interpretación de los mismos, en este sentido, en el texto “Estrategias de lectura” de Solé (1992) se plantea que existen dos formas de ver estas estrategias. Una tiene relación con procedimientos, por tanto deben ser enseñadas, ya que “Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparece. Se enseñan –o no se enseñan- y se aprenden –o no se aprenden-” (P. 7). La segunda visión que se plantea en este texto indica que si bien estas estrategias son procedimientos, estos son de orden elevado, es decir, implican tanto lo cognitivo como lo metacognitivo, por lo que no resultan ser recetas infalibles, puesto que pueden fallar en la lectura de un texto, por esto se deben construir y desarrollar por parte de los estudiantes “procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas” (Solé, 1992).

En este sentido se debe facilitar a los estudiantes la construcción de estrategias para la comprensión considerando los diversos tipos de textos a los que se ven enfrentados, reconociendo el nivel de dificultad de la lectura, la motivación, la realización de hipótesis, comprobación y control de lo que se lee y la contextualización de la lectura a través de objetivos, apuntando a una lectura planificada y a la apropiación de los textos por parte de los/as estudiantes.

4. Metodología de la enseñanza

La tercera categoría tiene relación con la metodología de enseñanza que prima en la asignatura de Lengua y Literatura en este curso en específico, ya que, tal como se ha señalado anteriormente, esta más que centrarse en la adquisición o desarrollo de habilidades, tiene un sentido contenidista de la enseñanza, es decir, se centra primordialmente en los contenidos impartidos más que en el desarrollo de estrategias, por

esto, tanto las clases como las evaluaciones no tienen por finalidad el desarrollo autónomo de las habilidades de los estudiantes. Por otro lado, se observa una enseñanza descontextualizada, puesto que, respecto a las lecturas, estas no se abordan a través de objetivos específicos más allá que los propuestos para la sesión, tampoco se realiza una vinculación con los conocimientos de los estudiantes, y, además, no se realiza una estructura antes-durante-después de la lectura.

En este sentido, es relevante señalar lo que indica Cassany, Luna y Sanz (2003), respecto a la enseñanza de comprensión lectora y al modelo interactivo que proponen: “El modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema” (P. 204), en relación a esto, se puede indicar que dada la falta de incorporación de los conocimientos previos de los/as estudiantes, estos no logran una comprensión más profunda de los textos que leen, por esto se dificulta la interpretación y la motivación de los estudiantes frente a las tareas de lectura.

5. Interpretación

En cuanto a la interpretación de textos, y considerando el perfil del lector que plantea el programa de estudio para primero medio, la capacidad de interpretar es considerado un proceso complejo, puesto que se hacen necesarios distintos elementos que permitan vincular el análisis textual y los conocimientos previos o contextuales, en este sentido, en el texto “Estrategias inferenciales en la comprensión lectora” (2005), Jouini señala que “(...) para que se de una adecuada comprensión de un texto, es necesario que el lector esté dedicado a construir significados mientras lee. En otras palabras, es necesario que el lector lea las diferentes partes de un texto o el texto como totalidad dándoles significados o interpretaciones personales mientras lee” (Jouini, 2005, P.8). Esto señala que para la comprensión lectora, además de la información explícita, requiere de un lector activo que sea capaz de vincular la información y construir un significado acorde a los objetivos de lectura propuestos y al análisis del texto.

Respecto a esto, Solé (1992) señala que “las interpretaciones que hacemos del texto que leemos dependerá de los objetivos de la lectura. El significado del texto no es pues una

réplica de las intenciones de su autor, sino que depende de las ideas previas del lector y sus objetivos de lectura”, por tanto se señala la importancia del conocimiento previo y la mediación de la lectura a través de los objetivos o finalidad que se le otorga al ejercicio de leer, de esta manera los estudiantes se sienten inmersos en la tarea de comprender un texto, pues se consideran tanto sus ideas previas como la información extraída del texto.

En concordancia con lo anterior, Colomer (1997) afirma que “leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector” (P.4).

La relevancia de considerar la interpretación en el contexto particular donde se ejecuta la investigación - acción, radica en la necesidad de construir estrategias de comprensión que permitan guiar la lectura desde un plano superficial (de mera decodificación) a un plano más profundo, donde los estudiantes sean conscientes de su proceso de lectura y sean capaces de aplicar diversas estrategias según el texto que se les presente, todo esto de forma guiada por parte de la docente, con la finalidad de que los alumnos sean capaces de adquirir, desarrollar y aplicar estas estrategias de forma autónoma.

II. Metodología

Esta investigación se realizó a través de la metodología investigación - acción, la cual según Martínez consiste en la identificación de problemáticas que en el desempeño docente logra reconocer y proponer un plan de cambio, el cual es ejecutado y evaluado en un proceso recursivo, planteándose como un ciclo de etapas que permiten la superación del problema (2000). Las etapas señaladas por Martínez consideran el diseño del proyecto, la identificación del problema, el análisis de la problemática, la formulación de hipótesis, la recolección de la información que sea necesaria, la categorización de la información, la estructuración de las categorías, el diseño y la ejecución del plan de acción, la evaluación de este y, finalmente, la repetición del ciclo. Cabe mencionar que el autor señala que, al tratarse de un proceso recursivo, las etapas de pueden modificarse según las necesidades del contexto.

A partir de la primera fase realizada, se realizó el levantamiento de categorías que se desarrollaron en el apartado anterior, las cuales se evidencian a partir de la problemática identificada en este curso en específico. La problemática que se evidenció y que fue mencionada anteriormente, se reconoció a través de la aplicación de una escala de Lickert, diarios de observación, entrevistas con profesora de la asignatura y profesor jefe, plenario con los estudiantes, revisión de pruebas y evaluaciones y actividades formativas que permitieron evidenciar y acotar la problemática. Es necesario manifestar, que dadas las condiciones del curso en cuanto a su conformación por “tómbo” y por la desnivelación y los resultados descendidos en casi todas las asignaturas, por parte del departamento de lenguaje se estableció la necesidad de enfocar el trabajo en las habilidades de comprensión, dado que tanto los ejes de comprensión como de producción estaban descendidos, se priorizó el trabajo en el primer eje.

A partir del levantamiento del problema se estableció como hipótesis de esta investigación-acción que para resolver la problemática detectada se hace necesaria la implementación de seis sesiones centradas en la adquisición de estrategias de comprensión con la finalidad de que los/as estudiantes logren realizar interpretaciones de textos argumentativos correspondientes a la segunda unidad de primero medio “Ciudadano y opinión”, esto mediante el “Modelo interactivo” de comprensión lectora expuesto por Cassany, Luna y Sanz (2003). Para esto, los objetivos de la propuesta son los siguientes:

Objetivo general	Aplicar estrategias de comprensión para la interpretación de textos argumentativos, tales como cartas al director y columnas de opinión
Objetivo específico 1	Reconocer estrategias comprensión para la interpretación de textos argumentativos, tales como columnas de opinión y cartas al director.
Objetivo específico 2	Comprender la relevancia de las estrategias de comprensión para la interpretación de textos argumentativos, tales como columnas de opinión y cartas al director.

Objetivo específico 3	Determinar la aplicación de estrategias de comprensión según los objetivos de la lectura para la interpretación de textos argumentativos, tales como columnas de opinión y cartas al director.
-----------------------	--

La unidad en la que se insertó este plan de acción corresponde a la Unidad II del primer semestre “Ciudadanos y opinión”, siendo sus objetivos de aprendizaje los siguientes: OA 9: Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas, discursos y ensayos, considerando: la tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos e información que la sostienen; la diferencia entre hecho y opinión; si la información del texto es suficiente y pertinente para sustentar la tesis del autor; la manera en que el autor organiza el texto; con qué intención el autor usa preguntas retóricas, oraciones desiderativas y oraciones dubitativas; su postura personal frente a lo leído y argumentos que la sustentan (MINEDUC, 2016). OA 11: Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases (MINEDUC, 2016).

Finalmente, cabe destacar que esta planificación se basó en la Taxonomía de Bloom, puesto que por requerimientos de la profesora mentora, es con esta Taxonomía que se deben elaborar los objetivos por sesión. Otro requerimiento, es que todos los objetivos deben encontrarse en las últimas tres dimensiones (analizar, evaluar y crear), por tanto, la progresión se realizó solo en estas tres dimensiones. Finalmente, y producto de situaciones contextuales, se determinó realizar actividades individuales o en duplas, por lo que el diseño de intervención realizado se ajusta a estos requerimientos.

III. Diseño de intervención

La secuencia didáctica está compuesta por 6 sesiones insertas en la Unidad II del primer semestre de primero medio, denominada “Ciudadanos y opinión”, tal como se señala en el punto anterior. Los textos argumentativos que se trabajaron, fueron, mayormente cartas al director y columnas de opinión. Esta intervención se realizó en la primera parte de la unidad, puesto que luego de esto se trabajó específicamente con escritura. Por

requerimientos de la profesora mentora, cabe mencionar, que esta etapa no tuvo una evaluación sumativa específicamente, sino que las guías trabajadas y las evidencias fueron incorporadas al portafolio de trabajo en clases del primer semestre.

A continuación se muestra la progresión de objetivos del plan de acción:

Tabla 1: progresión de objetivos

N° sesión	Objetivo de la sesión
1	Contrastar cartas al director aplicando estrategias de comprensión lectora para dar cuenta de diversas opiniones sobre un mismo tema
2	Analizar la estructura interna de columnas de opinión aplicando estrategias de comprensión para realizar un contraste entre dos posturas distintas
3	Validar la postura de una columna de opinión aplicando estrategias de comprensión
4	Analizar textos argumentativos a partir de los recursos retóricos utilizados en el escrito.
5	Interpretar textos argumentativos a partir de los recursos retóricos utilizados en el escrito
6	Valorar el uso de estrategias de comprensión lectora para la interpretación de textos argumentativos

Estos objetivos, como se indicó anteriormente, están en base a la taxonomía de Bloom, por requerimientos de la profesora mentora.

A continuación, se detallan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales por sesión desglosados a partir de los objetivos de cada sesión y que responden a esta progresión:

Tabla 2: Contenidos por sesión

N° sesión	Contenidos
1	Conceptuales: Estructura y características del género cartas al director,

	<p>definición de opinión y argumentación, textos argumentativos.</p> <p>Procedimentales: Vinculación de conocimientos previos con los temas abordados, identificación de la tesis del emisor y sus argumentos, explicación a partir de sus propias palabras de los elementos presentes en el texto, análisis e interpretación de textos, reflexión en torno a su aprendizaje.</p> <p>Actitudinales: Respeto por la opinión de sus compañeros/as, escucha atenta, participación activa, buena disposición a la tarea y a las actividades.</p>
2	<p>Conceptuales: Textos argumentativos, estructura y características de las columnas de opinión, definición de tesis y argumentos.</p> <p>Procedimentales: Identificación de estructura de columnas de opinión, vinculación de conocimientos previos con los contenidos de la clase, reflexión en torno a temas contingentes, reflexión metacognitiva, interpretación e identificación de tesis en columnas de opinión, comprensión global y local del texto, argumentación de sus puntos de vista.</p> <p>Actitudinales: Respeto por la opinión de sus compañeros/as, escucha atenta, participación activa, buena disposición a la tarea y a las actividades, pluralismo y tolerancia frente a las opiniones diversas.</p>
3	<p>Conceptuales: Textos argumentativos, estructura y características de las columnas de opinión, definición de tesis y argumentos.</p> <p>Procedimentales: Identificación de estructura de columnas de opinión, vinculación de conocimientos previos con los contenidos de la clase, reflexión en torno a temas contingentes, reflexión metacognitiva, interpretación e identificación de tesis en columnas de opinión, comprensión global y local del texto, argumentación de sus puntos de vista.</p> <p>Actitudinales: Respeto por la opinión de sus compañeros/as, escucha atenta, participación activa, buena disposición a la tarea y a las actividades, pluralismo y tolerancia frente a las opiniones diversas.</p>
4	<p>Conceptuales: Recursos retóricos en textos argumentativos, textos argumentativo,</p> <p>Procedimentales: análisis de texto argumentativo, identificación de recursos argumentativos, reflexión en torno a su proceso de aprendizaje.</p> <p>Actitudinales: Respeto por la opinión de sus compañeros/as, escucha atenta, participación activa, buena disposición a la tarea y a las actividades.</p>
5	<p>Conceptuales: Textos argumentativos, recursos retóricos.</p> <p>Procedimentales: Identificación de recursos retóricos, reflexión en torno al eje temático presentado, comprensión de recursos audiovisuales, interpretación de textos, argumentación, análisis de textos argumentativos.</p>

	Actitudinales: Respeto por la opinión de sus compañeros/as, escucha atenta, participación activa, buena disposición a la tarea y a las actividades, trabajo colaborativo, expresión de ideas de forma escrita y oral.
6	<p>Conceptuales: Estrategias de comprensión lectora.</p> <p>Procedimentales: Identificación de estrategias de comprensión, valoración del uso de estrategias de comprensión, reflexión en torno a la utilidad de las estrategias de comprensión.</p> <p>Actitudinales: Respeto por la opinión de sus compañeros/as, escucha atenta, participación activa, buena disposición a la tarea y a las actividades, reflexión en torno a su aprendizaje.</p>

A continuación, se presenta una síntesis de las actividades por sesión:

Tabla 3: Síntesis de actividades por sesión

N° sesión	Síntesis de actividades
1	En esta sesión se leerán en conjunto dos cartas al director de distintas posturas sobre la Ley Aula Segura y se realizará un contraste de ambos textos a través de un cuadro comparativo donde identificarán postura y argumentos de ambos autores. (registro en sus cuadernos)
2	En esta sesión se trabajará a través de una guía de aprendizaje de columnas de opinión, donde se analizará la estructura interna de un texto de este tipo sobre el debate de la Ley de Identidad de género. (Guía evaluada acumulativa)
3	En esta sesión se continuará con el trabajo en la guía de aprendizaje de columnas de opinión, esta vez se leerá una segunda columna respondiendo preguntas similares a la anterior, con la intención de que puedan apoyar una de estas posturas. (Guía evaluada acumulativa)
4	En esta sesión de una hora pedagógica, se trabajarán los recursos retóricos en la argumentación, para lo cual se utilizará un texto argumentativo
5	En esta sesión, a partir de la lectura de textos argumentativos, los estudiantes evaluarán el uso de recursos retóricos de persuasión e interpretarán el texto aplicando estrategias de comprensión lectora (registro en portafolio de evidencias)
6	En esta última sesión, los estudiantes reflexionarán en torno a la relevancia y la aplicación de las estrategias utilizadas durante las sesiones anteriores, en las próximas lecturas que ellos realizarán (reflexión escrita en portafolio de evidencias)

El plan de acción, por requerimiento de la profesora mentora, se evaluó formativamente, las evidencias se incorporaron en el portafolio de trabajo en clases, el cual se evaluó al finalizar el semestre por una lista de cotejo que se construyó en conjunto con la profesora mentora. Por otra parte, la guía de columnas de opinión tuvo una calificación, la cual es de tipo acumulativa que se promedió junto con otra guía evaluada del semestre y la calificación del portafolio de aprendizaje, por tanto, y por decisión de la profesora mentora, la aplicación de este plan de acción no contó con una calificación sumativa al libro, puesto que las fechas de evaluación se encontraban agendadas con anterioridad desde inicios del semestre. En este sentido, se evaluó la eficacia de esta secuencia didáctica a través de un plenario donde los y las estudiantes valoraron el uso de estrategias de comprensión para la interpretación de textos y la aplicación de estas en distintas instancias de lectura.

IV. Análisis de evidencias

En el presente apartado, se realizará el análisis de las evidencias obtenidas durante y después de la realización de la secuencia didáctica descrita anteriormente. Cabe recalcar que, dados los requerimientos por parte de la institución, no existe una evaluación sumativa al libro, sino que evidencias de trabajo clase a clase adjuntas al portafolio de trabajo semestral, además de una guía evaluada de forma acumulativa, por otra parte se establece como evaluación un plenario de discusión en torno al uso de estrategias de comprensión, donde los estudiantes dieron cuenta de la valoración de estas estrategias.

En términos cuantitativos, la guía evaluada de columnas de opinión aplicada en las sesiones 2 y 3, contaba con diez preguntas de las cuales seis responden a la habilidad de interpretación específicamente. Respecto a estas respuestas, se observó que en la primera etapa de la guía (hasta la pregunta 5, de las cuales 3 corresponden a la habilidad de interpretación) realizada en la sesión 2, el 28% de los estudiantes logró completar la pregunta 3 (la primera de interpretación); el 19% de los estudiantes logró completar la pregunta 4; y el 9% logró completar la pregunta 5, esta última fue la que resultó más compleja para los estudiantes, puesto que se trataba de la interpretación de la postura del

autor de la columna de opinión, la cual se encontraba de forma implícita. Los resultado por pregunta se ven en el gráfico a continuación:

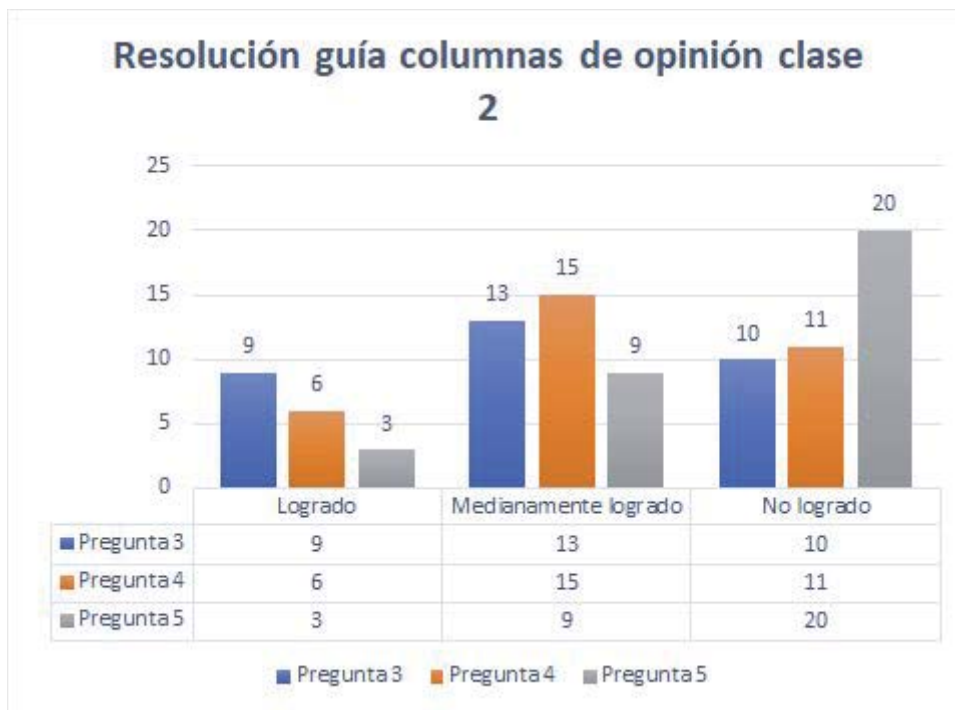
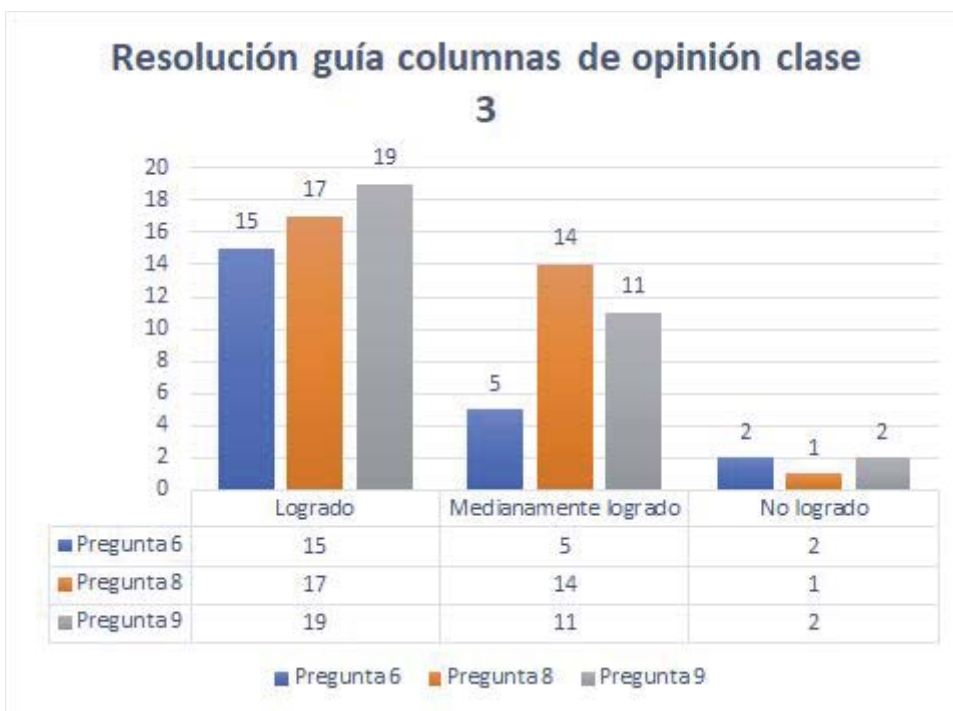


Gráfico 1

Estos resultados se deben principalmente, porque en la primera parte de la realización de la guía los estudiantes desconocían quienes eran los autores de estas columnas de opinión, por lo tanto no tenían conocimientos respecto a las posiciones que ambos mantenían frente a la temática expuesta frente al tema abordado. Respecto a esto, si bien se utilizó la estrategia de activación de conocimientos previos, esta se enfocó a la temática en cuestión y no a la trayectoria o al pensamiento de los autores.

La segunda parte de la guía, se realizó en la sesión número 3 de la secuencia didáctica, en la cual, antes de comenzar se contextualizó a ambos autores y se retroalimentó la primera parte de la guía, modelando la identificación de marcas textuales que permitieran a los estudiantes realizar inferencias para la interpretación de estos textos. En este sentido, los resultados frente a las preguntas 6, 8 y 9, mejoraron en relación a la sesión 2, obteniéndose por resultados que el 68% logró completar la pregunta número 6; el 53% logró completar la pregunta número 8 y el 86% logró completar la pregunta número 9, tal como se evidencia en el siguiente gráfico:



De esta manera, se evidencia el progreso de los estudiantes frente a las preguntas de interpretación luego de aplicar estrategias de comprensión, lo cual se ve reflejado también en el plenario de discusión, donde en duplas los estudiantes realizaron tarjetas de estrategias estableciendo la que consideraban más significativa para cada momento de la lectura y luego debían reflexionar respecto a la pregunta ¿cuándo debo/puedo ocuparlas?, en este sentido, los estudiantes valoraron principalmente la estrategia de activación de conocimientos previos y de realizar hipótesis frente al título del texto, en cuanto a las estrategias de antes de la lectura. Respecto a las estrategias durante la lectura, los estudiantes valoraron las estrategias de verificar las predicciones realizadas antes de la lectura y plantear preguntas sobre lo leído, además de reconocer marcas textuales. Y, finalmente, los estudiantes valoraron las estrategias de elaboración de resúmenes y responder preguntas para verificar la comprensión en cuanto al momento después de la lectura.

Finalmente, en cuanto a la reflexión de cuando usar estas estrategias, se debatió en torno a la necesidad de aplicar algunas de estas estrategias dependiendo del tiempo que tenían para leer y el objetivo expuesto, puesto que, algunos estudiantes señalaron la necesidad de hacer más eficiente el tiempo de lectura en una prueba, por lo que quizás algunas estrategias no

les servirían si les ocupaban mucho tiempo, mientras que una tarea de lectura donde se tuviera mayor tiempo y espacio para poder desarrollar la lectura, entonces podrían utilizar más de una estrategia por momento. Cabe señalar, que las tarjetas realizadas fueron pegadas en la sala y fueron revisadas por los estudiantes al finalizar la clase, con la intención de compartir sus apreciaciones en torno a la utilización de estrategias. Esta sesión fue el punto cúlmine de la secuencia didáctica por lo que se manifestó la necesidad de establecer una reflexión en cuanto al proceso.

V. Reflexión crítica

En relación a lo señalado en los apartados anteriores, la secuencia didáctica se llevó a cabo en un contexto complejo por las dificultades en cuanto a la desnivelación en las habilidades de los estudiantes, por esto, es que si bien en un comienzo se planificaron ocho sesiones para la implementación del plan de acción, estas debieron reducirse a seis producto de la incorporación de un taller de reforzamiento extraordinario, en el cual se trabajó con estrategias de comprensión y producción, sin embargo, los y las estudiantes consideraron que habían mejorado en cuanto a sus habilidades de comprensión luego de la aplicación de secuencia didáctica.

Dentro de las decisiones que se tomaron para la realización de esta secuencia, fue la selección de los textos que se trabajaron clase a clase, respondiendo estos a temas de interés para los estudiantes que permitieron el desarrollo de discusiones críticas que motivaron la participación de los y las estudiantes en las actividades propuestas, además de la profundización en temas como igualdad de género, identidad de género y aula segura. De esta forma, se establecieron lecturas contextualizadas y contingentes que para los estudiantes resultaron significativas.

Finalmente, cabe mencionar que en todo momento el contexto en el que se desarrollaba este plan de acción influyó en la toma de decisiones y en la elaboración del material didáctico, el cual se enfocó en motivar a los estudiantes hacia las tareas de lectura, puesto que no consideraban que estas actividades pudiesen resultar interesantes, por lo mismo, no se interesaban en aplicar estrategias que les permitiera comprender de mejor manera los

textos, considerando además que las actividades de evaluación ante las cuales se habían enfrentado con anterioridad no les permitían dar cuenta de sus procesos de comprensión.

Conclusiones y proyecciones

A modo de cierre, se puede indicar que la realización de este plan de acción consideró como eje primordial en todo momento el contexto en el que se estaba aplicando, permitiendo que las actividades fueran significativas para cada alumno y alumna, guiando el proceso de enseñanza - aprendizaje hacia la interpretación de textos argumentativos, con la intención de que las estrategias trabajadas resultaran valiosas para sus procesos de lectura y comprendieran que estas podían utilizarse en distintas instancias. De esta manera, los estudiantes lograron reconocer la importancia de ser lectores estratégicos y las fueron integrando como parte relevante de la lectura de textos.

Como aspectos a mejorar, puede mencionarse que en otros contextos quizás sería factible extender la secuencia didáctica, lo que no fue posible en este plan de acción por temas de tiempo y determinaciones de terceras personas. Al extenderse la secuencia didáctica, podrían realizarse más actividades que permitieran vincular el eje de comprensión con el de escritura, sobretodo teniendo en consideración la unidad en la cual se inserta esta secuencia, de esta manera se podrían realizar actividades significativas con mayor impacto para los estudiantes quienes con la finalidad de que se valore la interpretación de textos no solo a través de las actividades de lectura, sino que también como una forma de apropiarse de los conocimientos nuevos adquiridos y dar cuenta de sus opiniones de manera diversa.

Referencias bibliográficas

- Colomer, T. & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Ed. Graó.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista*

Signos.

- Martínez, M. (2000). *La investigación-acción en el aula*. Recuperado de: files.docencia.webnode.es/200000031-e2181e310b/ia.pdf

-Ministerio de Educación, (2016). *Programa de estudio. Lenguaje y Comunicación. Primero medio*. Santiago: MINEDUC.

-Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Glosas didácticas: Revista electrónica internacional.

- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos: La teoría de la comunicabilidad* (1a ed.). Buenos Aires: Eudeba.

- Solé, I. (1987). Las posibilidades lectoras de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 10 (39-40). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227.pdf>

-Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Ed. Graó

Anexos

Anexo 1: planificación de una sesión

Nº sesión: 5 (30 de mayo)	
Duración	90 minutos
Objetivo de la sesión	Interpretar textos argumentativos a partir de los recursos retóricos utilizados en el escrito
Contenidos	Conceptuales: Textos argumentativos, recursos retóricos (oraciones desiderativas y dubitativas, apelación al destinatario, figuras literarias, preguntas retóricas, uso de anécdotas) Procedimentales: Identificación de recursos retóricos (oraciones desiderativas y dubitativas, apelación al destinatario, figuras literarias, preguntas retóricas, uso de anécdotas), reflexión en torno al eje temático presentado, comprensión de recursos audiovisuales, interpretación de textos, argumentación, análisis de textos argumentativos. Actitudinales: Respeto por la opinión de sus compañeros/as, escucha atenta, participación activa, buena disposición a la tarea y a las actividades, trabajo colaborativo, expresión de ideas de forma escrita y oral.

Actividades	<p>Inicio: Para el inicio de la sesión se dará a conocer el objetivo de la clase y se pegarán en la pizarra 7 cartulinas con ejemplos de recursos retóricos y se dará tiempo para que 5 estudiantes por cartulina identifiquen a qué recurso corresponde cada ejemplo, los cuales serán escritos en post-it y pegados en la pizarra ocultando lo escrito, así con cada uno. Luego, se revisarán las respuestas de los estudiantes verificando en conjunto si están correctas y detectando posibles errores, los cuales se abordarán para lograr que los estudiantes comprendan las diferencias de cada uno.</p> <p>Desarrollo: En el desarrollo de la sesión se mostrará un video a los estudiantes (https://www.youtube.com/watch?v=zLCLpom24YM), correspondiente a la editorial de CNN Prime de Mónica Rincón sobre la “revolución feminista”, antes de ver el video observaremos en conjunto el título de la editorial y se preguntará a los estudiantes de qué creen que tratará el video, qué tema se abordará, si conocen a la periodista y el canal en el que se inserta. Luego de esto, se pedirá a los estudiantes que presten atención a lo expresado por la periodista y que anoten en sus cuadernos los recursos que logran identificar. Luego de observar el video se preguntará a los estudiantes si el video abordó el tema que ellos pensaron en un principio, qué recursos identificaron, y cuál es la opinión que tiene la periodista sobre la revolución feminista. Para continuar se les entregará la transcripción del video para que en parejas identifiquen y subrayen los recursos utilizados por la periodista, lo cual se realizará por párrafo, otorgando tiempo para su identificación, además se proyectarán preguntas para los recursos identificados como: ¿Qué sentido tiene el uso de este recurso en esta parte del texto?, ¿qué pasaría si utiliza otro recurso?, ¿qué es lo que intenta decir la periodista? Finalmente, los estudiantes deberán responder dos preguntas ¿los recursos utilizados por la periodista te resultan convincentes? ¿por qué?; y, a partir de lo que conoces del tema y tu propia experiencia elabora dos argumentos utilizando dos recursos retóricos diferentes continuando con lo expuesto por la periodista.</p> <p>Cierre: Para el cierre de la sesión se pedirá a algunos estudiantes que compartan los argumentos elaborados, mientras que sus compañeros deben identificar qué recurso utilizaron. También se realizarán preguntas metacognitivas respecto a la actividad realizada.</p>
Recursos	Video https://www.youtube.com/watch?v=zLCLpom24YM , PPT, plumones, pizarra, video transcrito, cartulinas
Evaluación	<p>Evaluación de formativa, siendo los indicadores de evaluación los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los y las estudiantes son capaces de relacionar sus conocimientos previos con la temática propuesta. ● Los y las estudiantes son capaces de identificar recursos retóricos de persuasión. ● Los y las estudiantes son capaces de interpretar un texto argumentativo ● Los y las estudiantes son capaces de identificar la postura y argumentos del autor ● Los y las estudiantes son capaces de aplicar recursos retóricos en sus argumentos ● Los y las estudiantes pueden expresarse de manera escrita u oral siendo claro/a y sintético/a ● Los y las estudiantes son capaces de trabajar colaborativamente

	<ul style="list-style-type: none"> Los y las estudiantes escuchan con respeto y atención la opinión de sus compañeros/as.
--	--

Anexo 2: PPT de la sesión

Objetivo:

Interpretar textos argumentativos a partir de los recursos retóricos utilizados en el escrito

Tomen nota del video y verifiquen sus hipótesis previas.

Título del video:
“La revolución feminista será doméstica o no será”

¿De qué **tratará** el video?
 ¿Cuál será la **postura** de la periodista?
 ¿Qué tipo de **recursos retóricos** crees que utilizará?

Con tu compañero/a de asiento:

Utiliza distintos colores para subrayar los argumentos y los recursos

Paso 1:

- Expliquen con sus palabras **la tesis** del texto
- Identifiquen **los argumentos** que sustentan la tesis
- Identifiquen **los recursos retóricos** utilizados por la periodista

Interpreta y comenta con tu compañero/a

Paso 2:

- ¿Qué **sentido** tiene el uso de este recurso en esta parte del texto?
 - ¿Qué pasaría si utiliza **otro recurso**?
- ¿Por qué la periodista **utiliza estos recursos**?
- ¿Qué es lo que intenta decir la periodista?
- ¿Crees que otorga **mayor sustento** a sus argumentos al utilizarlos?

Paso 3:

A partir del análisis del texto anterior y de tus conocimientos sobre el tema, elabora dos argumentos utilizando dos recursos retóricos diferentes continuando lo expuesto por la periodista:

Ejemplo: “El 20 de mayo del 2019, en Chile hay 18 feministas conmovidas. No feministas frustradas, ¿cómo no son alarmantes estas 18?”

Anexo 3: Transcripción del video

Entre hombres y mujeres hay brechas salariales, de seguridad, de acceso al mercado laboral, pero entre niñas y niños hay una brecha de sueños, como denuncia una campaña, como afirman expertos y como vivimos todas. Los sueños de las niñas están limitados porque ven pocas científicas, académicas o líderes, porque casi siempre los cuentos de ellas son de princesas que necesitan ser rescatadas y los de ellos de superhéroes. Porque tienen 30% menos de posibilidades de recibir juguetes científicos y 100% una muñeca. Porque entre los 5 y los 17 años hacen un 50% más de trabajo doméstico que un niño.

A ti hombre te invito a reflexionar; cómo te sentirías si nunca un hombre hubiera sido ministro del interior, presidente de la corte suprema o comandante en jefe; si caminaras con miedo en la calle; si te pagaran menos por el mismo trabajo de tu compañera; si aunque juntes igual dinero que una mujer tu pensión fuera 15% menos inferior; si después de trabajar fuera de la casa, solo a ti te esperara más trabajo y a ella ver tele. Dirías “ya, pero hemos avanzado” o qué responderías al “le ponen color”.

Mayo 2018 puso en el centro del debate el tema de las diferencias de género, y no puede haber sido solo una ola: es una marea, que tiene que igualar la cancha. Que cambie normas y cultura. Es una buena noticia para los hombres también, porque los libra de ese estereotipo del proveedor, pero les exige renunciar a privilegios muchas veces invisibles para quienes los tienen desde que nacieron, y exige que la igualdad no sea de la boca para afuera y sobre todo de puertas afuera. Mientras lo doméstico sea carga femenina nada cambiará en serio, porque la revolución feminista será doméstica o no será.

Todos deberíamos dar la pelea por cambiar una cultura injusta que nos desvaloriza y que al final alimenta y permite la violencia de género. Porque ellas no mueren ni por celos ni por amor. Porque el machismo mata. Porque hay muchas que ya no están.