

ILCL
INSTITUTO DE
LITERATURA Y
CIENCIAS DEL
LENGUAJE



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

Investigación-acción en Séptimo básico:
aprendizaje de estrategias múltiples para un manejo competente del léxico

Trabajo de titulación para optar al grado de Licenciada en Educación y
al Título de profesora de Castellano y Comunicación

Profesora guía: Claudia Sobarzo Arizaga

Estudiante: Ana Castro Páez

Viña del Mar, junio del 2018

Agradecimientos

a Elizabeth, por heredarme la fuerza para cumplir mis sueños

a Guillermo, por enseñarme a amar las palabras y las preguntas

a Catalina y Sebastián, por traerme un pedacito de hogar a estas tierras

a Benjamín, por su amor, apoyo y paciencia incondicional

a Fernanda, por su amistad a prueba de todo

a Irene, por iluminar nuevos y apasionantes caminos

a mis amigos y amigas por hacer esta etapa más feliz

Índice

Introducción	pág. 3
1. Diseño general del proyecto	pág. 4
2. Recolección de información y Contextualización	pág. 5
3. Categorización de la información y Problematización	pág. 8
4. Estructuración teórica de las categorías y Formulación de hipótesis	pág. 10
5. Diseño y Ejecución de un Plan de Acción	pág. 15
6. Evaluación de la Acción ejecutada	pág. 29
7. Propuesta de mejora al Plan de Acción	pág. 33
Conclusiones finales	pág. 35

Introducción

La práctica pedagógica exige al docente un constante monitoreo de sus acciones y decisiones, de modo que le sea posible adecuarlas a las necesidades educativas del contexto específico donde ejerce y, con ello, optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje que lleva a cabo. En este sentido, se espera que el docente sea lo suficientemente crítico en el ejercicio de su profesión y capaz de dar respuestas pertinentes teórica y didácticamente a la diversidad que existe en su aula, a la vez que aproveche facilitadores y supere obstaculizadores presentes en el contexto educativo. De esta manera, el docente puede proyectar y diseñar planificaciones y evaluaciones acordes a los objetivos que se propone y, además, ajustarlas durante el proceso.

En concordancia con lo anterior, la Investigación-acción en el aula se erige como un método adecuado para que el docente enfrente tales desafíos, en tanto esta le permite evaluar reflexiva y sistemáticamente su práctica, detectar problemas de aprendizaje y actuar fundamentadamente en pos de su resolución. En el marco de este método, la investigación se realiza de manera constante y sostenida en el tiempo para lograr mejorar la *eficiencia docente* en colaboración con los sujetos investigados, es decir, los estudiantes y, además, está sujeta a los múltiples factores que atraviesan la práctica docente, por lo que ofrece modalidades flexibles para su puesta en marcha en términos de recolección de información, etapas, entre otros (Martínez, 2000).

Con base en lo anterior, el presente informe se propone dar cuenta del proceso de investigación-acción implementado en un Séptimo básico del colegio Juanita Fernández de Viña del Mar para el desarrollo de la *competencia léxica*. Para ello, el escrito se estructura de acuerdo a las etapas realizadas durante el proceso, las que corresponden a una variación respecto del esquema metodológico propuesto por Martínez (2000). Por ende, los apartados y etapas del proceso son los siguientes: 1. Diseño general del proyecto, 2. Recolección de información y Contextualización, 3. Categorización de la información y Problematicación, 4. Estructuración teórica de las categorías y Formulación de hipótesis, 5. Diseño y Ejecución de un Plan de Acción,

6. Evaluación de la Acción ejecutada, 7. Propuesta de mejora al Plan de Acción y, por último, Conclusiones finales.

1. Diseño general del proyecto

En una primera instancia, se llevó a cabo un proceso de inserción en el contexto educativo donde tendría lugar la investigación. Para ello, se revisaron documentos institucionales, como el Proyecto Educativo Institucional, el Reglamento Interno de Convivencia Escolar, entre otros, para analizar su proyección real en las interacciones que tenían lugar dentro de la comunidad educativa. Con esto fue posible relevar los aspectos generales del contexto que enmarcarían las acciones pedagógicas futuras y que se detallan a continuación.

Particularmente, el contexto donde se insertó la investigación-acción corresponde al colegio Juanita Fernández de Viña del Mar, establecimiento particular subvencionado, ubicado en el sector Santa Julia, que abarca desde Prekinder hasta Cuarto medio y que ofrece una enseñanza científico humanista. Actualmente, esta institución cuenta con una matrícula total de 1050 alumnos y un alto índice de vulnerabilidad que bordea el 70% en Educación básica y media (Fundación PKBL, 2018, p. 5).

En líneas generales, el colegio Juanita Fernández fundamenta su visión y misión en la fe católica, a la vez que destaca en su ideario ciertos sellos educativos prioritarios, los cuales son: inclusión, pastoral integral con sentido social y formación ciudadana (Fundación PKBL, 2015, p. 9-10). En este sentido, cobra especial relevancia el primer sello, en tanto el establecimiento gestiona una serie de iniciativas que se orientan a hacer efectiva la inclusión, tales como la instauración del Programa de Integración Escolar (PIE) en el año 2008 y del Equipo Psicosocial (EPS) en el año 2011 para la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) permanentes o transitorias y estudiantes con problemas de índole social, emocional y/o conductual respectivamente, ambas en el marco de la Ley SEP acogida en 2008.

Asimismo, en concordancia con lo anterior, el presente año ha instaurado un modelo de co-docencia que apuesta por la diversificación de la enseñanza para dar respuesta a la diversidad en el aula y las formas de aprendizaje. Este modelo se materializa en el trabajo colaborativo de un grupo de profesionales de la educación (docentes, codocentes y especialistas del PIE) que conforman un *equipo de aula* para planificar, evaluar e impartir clases de manera simultánea (Documento de co-docencia, Anexo 1).

2. Recolección de información y Contextualización

Con el propósito de profundizar en las características del contexto educativo, se realizó un proceso sistemático de observación y recolección de evidencia respecto de las particularidades del aula en términos de las interacciones entre docentes y estudiantes, diversidad en el aprendizaje, intereses y motivaciones, desempeño académico, entre otros, a partir de variados instrumentos (Figura 1). Particularmente, el contexto de aula corresponde al del curso Séptimo básico A, compuesto por un total de 40 estudiantes, 18 hombres y 22 mujeres, cuyas edades varían entre los 11 y 13 años y conformado por 8 estudiantes que forman parte del PIE y 5 estudiantes que forman parte del EPS.

Instrumento	Aspectos observados
Diario de observación clase a clase	Actividades desarrolladas en cada sesión y reflexiones surgidas a partir de ellas respecto de las características de los estudiantes, formas de interacción y de aprendizaje y características de la enseñanza en la asignatura.
Entrevistas	Percepción de la profesora de asignatura actual, profesora de la asignatura de años anteriores y educadora diferencial del PIE respecto de las fortalezas, debilidades y formas de aprendizaje de los estudiantes.
Evaluación diagnóstica	Desempeño de los estudiantes en relación con las habilidades de la comprensión trabajadas en el establecimiento: extracción de información explícita e implícita, incremento de vocabulario, construcción de significado y evaluación.
Cuestionario de actitudes exploratorio	Percepción de los estudiantes respecto de su estudio personal, la didáctica de las clases de la asignatura y su motivación y desempeño en las tareas asociadas a los ejes de Lectura, Escritura y Expresión oral.

Figura 1. Instrumentos utilizados para la recolección de información del contexto de aula.

En primer lugar, la observación de las interacciones dentro del aula (Diario de observación, Anexo 2) permitió identificar las características de los estudiantes, quienes se caracterizan por ser altamente participativos y manifestar una buena disposición hacia el aprendizaje en la asignatura. En este sentido, responden positivamente a las instancias en que se apela a su participación para compartir opiniones o responder preguntas, lo que está dado por un clima de confianza y motivación. Asimismo, son responsables en el cumplimiento de las tareas asignadas. Sin embargo, a pesar de su alta participación, presentan dificultades para escucharse unos a otros debido a que es un curso bastante inquieto y que se distrae fácilmente, lo que, en ocasiones, dificulta el control de grupo. Además, al momento de la observación, demostraban un escaso desarrollo de la autonomía en tanto no confiaban en su conocimiento cuando debían aplicarlo en las tareas asignadas. Por esto, demandaban un constante monitoreo de las profesoras y aprendían, mayoritariamente, siguiendo instrucciones y pautas de ellas.

Por otra parte, respecto de las características de la enseñanza, cobra especial relevancia el modelo de co-docencia instaurado: de un total de 6 horas pedagógicas semanales correspondientes a la asignatura, 2 cuentan con la presencia de una co-docente de la asignatura, además de la docente titular y una educadora diferencial. En este sentido, durante esta sesión, la docente titular y la co-docente se encargan de exponer los contenidos y, junto con la educadora diferencial, de monitorear el desarrollo de actividades de los estudiantes. Particularmente, la educadora diferencial se enfoca en los estudiantes del PIE a quienes también lleva al aula de recursos para realizar reforzamiento de los contenidos durante algunas sesiones, sin embargo, brinda apoyo académico a todo el curso.

Se pudo observar, también, que el modelo de co-docencia fortalece la enseñanza, en tanto promueve un aprendizaje más personalizado, pero, al mismo tiempo, limita las posibilidades de desarrollo de la autonomía de los estudiantes, pues se torna difícil regular el nivel de ayuda que cada docente les ofrece. Esto último se ve influenciado, además, por el carácter mayoritariamente expositivo que tenían anteriormente las clases en tanto la profesora protagonizaba la explicación

y desarrollo de los contenidos, lo que generaba una notoria relación de dependencia de parte de los estudiantes. Asimismo, cabe destacar que la profesora aprovechaba la motivación de los estudiantes para interpelarlos y monitorear su seguimiento del contenido, sin embargo, no era recurrente el levantamiento de evidencia concreta del progreso de los aprendizajes a través de guías, revisión de cuadernos u otros.

En el marco del período de observación, se presencié y apoyé la aplicación de la Evaluación diagnóstica inicial SEP, en la que se evalúa el desempeño de los estudiantes en comprensión lectora en relación con cinco habilidades (extracción de información explícita, extracción de información implícita, incremento de vocabulario, construcción de significado y Evaluación). Durante el desarrollo de esta evaluación, se pudo confirmar la relación de dependencia de los estudiantes respecto de la docente, en tanto ella guió la resolución de cada ítem, motivando las respuestas correctas y, además, frecuentemente los estudiantes le realizaban preguntas para confirmar sus respuestas. Esto dio indicios de posibles problemas en el Eje de Lectura, principalmente a nivel léxico, puesto que varios estudiantes formularon preguntas en relación con vocabulario desconocido.

En segundo lugar, las entrevistas realizadas a diferentes mediadoras del aprendizaje (Entrevistas, Anexo 3) entregaron más antecedentes respecto de las deficiencias de los estudiantes en cuanto a la lectura. En este sentido, las profesoras de asignatura actual y anterior destacaron un buen desempeño de los estudiantes en expresión oral y, al mismo tiempo, ciertas debilidades en la comprensión de textos. Asimismo, la profesora de asignatura anterior enfatizó en la dependencia de los estudiantes al tiempo que otorgó antecedentes respecto al trabajo de años anteriores, el cual estuvo enfocado mayoritariamente en expresión oral y escritura, lo que permitió suponer debilidades a nivel de lectura. Por otro lado, cabe destacar que tanto la profesora de asignatura anterior como la educadora diferencial dieron énfasis a la diversificación de estrategias que son pertinentes y que resultan efectivas en el contexto de aula en cuestión, tales como trabajo colaborativo, monitoreo constante, uso de material audiovisual, entre otros.

En tercer lugar, se aplicó una evaluación diagnóstica (Anexo 4) con un doble propósito: primero, rectificar los resultados obtenidos en la Evaluación diagnóstica SEP, por lo que estuvo enfocada en las mismas habilidades y, segundo, evaluar el manejo de contenidos asociados específicamente a la primera unidad de aprendizaje (género narrativo). A partir de esta evaluación, que fue desarrollada de manera individual y únicamente con las instrucciones escritas que esta contenía, se pudo determinar que la habilidad más descendida era la de incremento de vocabulario (ver Figura 5): de un total de 39 estudiantes que rindieron la evaluación, el 64.10% no alcanzó el 100% de logro en esta habilidad y, en promedio, el curso alcanzó un 65.25% de logro en ella (2.61 pts en promedio).

Habilidad	No logrado (0 pts.)	Medianamente logrado (2 pts.)	Logrado (4 pts.)
Incremento vocabulario	5.12%	58.97%	35.89%

Figura 2. Resultados de Evaluación diagnóstica en Incremento de vocabulario.

Por último, por medio del Cuestionario de actitudes (Anexo 5), se profundizó, entre otras cosas, en la percepción de los estudiantes respecto de su desempeño y motivación en el Eje de Lectura. Al respecto, el 67.56%, en cuanto al gusto hacia la lectura, señaló que *le encanta o le gusta un poco* (pregunta 8); el 64.86% señaló que *comprende lo que lee, pero con algunas dificultades* (pregunta 11); y, con respecto al nivel léxico (pregunta 14), el 83.77% señaló que las preguntas de Incremento de vocabulario le resulta entre *fáciles y medianamente difíciles*. Con esto, se pudo identificar un importante facilitador del aprendizaje, que consiste en una motivación positiva hacia la lectura y, también, cierta necesidad de los estudiantes de conocer y desarrollar ciertas habilidades que contribuyeran a su proceso de comprensión.

3. Categorización de la información y Problematización

La evidencia recolectada permite identificar una serie de variables que confluyen en un problema didáctico específico, el cual opera en distintos niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se describen las categorías que han sido formuladas para delimitar dichas variables:

1. Didáctica de la lectura: consiste en el abordaje didáctico del eje de Lectura, el que, si bien es concebido en relación con las cinco habilidades de la comprensión, actualmente está orientado a guiar la lectura de los estudiantes con explicaciones generales respecto de la resolución de las tareas asociadas a cada habilidad y mayoritariamente en instancias de evaluación. En consecuencia, no se recurre a estrategias que les permitan desarrollar las habilidades de la comprensión de manera autónoma y transversal a las diferentes instancias de lectura. En virtud de lo anterior, se reconoce la lectura como el eje más descendido y postergado en relación con los otros ejes.

2. Resolución de vocabulario contextual: consiste en la manera en que los estudiantes identifican el significado que adquiere una palabra o unidad léxica en un contexto particular. En este sentido, se ha detectado que tal resolución no está mediada por estrategias, sino por pistas, explicaciones e instrucciones de la docente. Se puede afirmar, entonces, que existe una falencia en el proceso de comprensión asociada al trabajo inferencial, particularmente a las inferencias léxicas, y a la necesidad de un trabajo autónomo por parte de los estudiantes para el desarrollo de dicha habilidad. Cabe destacar que dicha falencia solo ha sido detectada y, por ende, solo se proyecta en textos literarios.

3. Autonomía en el aprendizaje: consiste en el control que los estudiantes tienen de su propio aprendizaje y la capacidad de evaluarlo y optimizarlo de manera independiente, es decir, implica un ejercicio metacognitivo acabado. En este sentido, se espera que la docente sea una figura que guíe el desarrollo de dicha capacidad y la oriente hacia la consecución de los objetivos de la asignatura, permitiendo que el estudiante sea protagonista del proceso. Sin embargo, esta condición para el aprendizaje no ocurre de manera efectiva en el contexto educativo en cuestión, pues los estudiantes, si bien se animan a participar y manifiestan motivación hacia el aprendizaje, se erigen como sujetos pasivos respecto de las estrategias didácticas aplicadas en aula, lo que se concreta en un excesivo monitoreo y desemboca en una actitud de inseguridad de lo aprendido.

En concordancia con lo anterior, el problema didáctico detectado a partir de la evidencia empírica y teórica recolectada se sitúa en el eje de Lectura de la asignatura de Lenguaje y Comunicación y consiste en que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de textos literarios,

particularmente en el vocabulario contextual producto de un aprendizaje subordinado al control de la docente y una didáctica de la lectura no estratégica.

Como se puede observar, en él convergen los principales aspectos relevados a partir de la recolección de evidencia, los cuales son la didáctica de la lectura, la resolución de vocabulario contextual y la autonomía en el aprendizaje. Cabe destacar que un facilitador preponderante frente a este problema era la motivación de los estudiantes hacia la lectura, pues permitía suponer una buena disposición de su parte hacia las tareas propuestas. Por ende, este problema resultaba significativo en el contexto educativo, pues se situaba en el seno de una práctica cultural ampliamente valorada por lo estudiantes, lo que hacía suponer que, un trabajo significativo en torno a ella y, principalmente, en torno al léxico, podría facilitar el acceso al conocimiento que vehiculiza la literatura y los textos en general.

4. Estructuración teórica de las categorías y Formulación de hipótesis

Con miras a la resolución del problema didáctico identificado, se consultaron referentes didácticos y disciplinares que permitieran abordar de manera pertinente los aspectos clave, ya detallados a nivel general en los apartados anteriores y, a partir de ello, formular una hipótesis coherente con las posibilidades que ofrecía el contexto.

En virtud de lo anterior, se consultaron, en primer lugar, documentos ministeriales para situar la futura propuesta en el marco de las exigencias del Mineduc. En este sentido, se consideró el enfoque cultural y comunicativo que definen las Bases Curriculares (Mineduc, 2015) para la asignatura de Lengua y Literatura, según el cual la literatura y el lenguaje se erigen como prácticas culturales cuyo abordaje educativo debe orientarse al desarrollo de habilidades comunicativas y del pensamiento crítico necesarios para la vida en comunidad (p. 33). Al respecto, se presenta el uso reflexivo, autónomo y contextualizado de estrategias como una herramienta para optimizar la lectura en pos de un propósito específico (p. 36-37).

En concordancia con dichas directrices ministeriales, se consideró el modelo de procesamiento estratégico de la comprensión propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983) para la conceptualización teórica de las estrategias implicadas en la lectura en relación con el procesamiento del léxico. En este sentido, se entiende que el proceso de comprensión está mediado por una serie de estrategias discursivas que permiten al lector decodificar las entradas verbales en una escala proposicional jerárquica hasta la formación de un *modelo de situación* en el que converge la información proporcionada por el texto con los conocimientos previos del sujeto y que permite asignarle al discurso un valor semántico y pragmático. Entonces, dentro de dichas estrategias discursivas que conforman el conocimiento procedural que los usuarios de la lengua tienen respecto de la comprensión del discurso, se encontrarían estrategias léxicas que permiten el reconocimiento del significado de las palabras para la construcción de la coherencia local.

En relación con lo anterior, dichas estrategias discursivas operarían en el nivel léxico, el cual, a partir de la propuesta del lexicógrafo inglés Patrick Hanks en la *Theory of Norms and Exploitations* (TNE) (2004a), se concibe como un componente de la lengua inherentemente polisémico y contextual, en el que las palabras no tienen un significado aislado *a priori*, sino múltiples significados susceptibles de ser activados en relación con los elementos con los que coaparece en cierto contexto de uso. Asimismo, la TNE sostiene que las palabras poseen dos grandes tipos de significados: unos normales en tanto corresponden a los usos más frecuentemente utilizados por los usuarios de la lengua, que reciben el nombre de *normas* y otros que se apartan de estas en tanto son menos frecuentes, pero igualmente susceptibles de ser entendidos por los usuarios, como el caso del lenguaje figurado, que reciben el nombre de *explotaciones*. Por ende, y en consideración de la perspectiva pedagógica necesaria, el conocimiento procedural que los estudiantes, en tanto usuarios de la lengua, deberían tener al respecto tendría que apuntar al procesamiento del léxico en su dimensión polisémica y contextual, es decir, a partir de estrategias que permitan el reconocimiento de ambos tipos de significado y, evidentemente, en relación con el contexto de uso.

El conocimiento procedural basado en estrategias léxicas se materializa en el desarrollo de lo que Giammatteo, Albano y Basualdo (2006) denominan *competencia léxica*, que consiste en un compendio de habilidades lingüísticas, textuales y situacionales cuyo aprendizaje debe ser gradual, sistemático y estar metacognitivamente fundado, es decir, “basado en la reflexión sobre la propia práctica y el autocontrol de los mecanismos que regula la incorporación y el dominio de vocabulario” (p. 37). Para efectos de la enseñanza orientada al desarrollo de dicha *competencia léxica*, se consideraron tres estrategias léxicas extraídas de la propuesta de *estrategias múltiples* de Giammatteo y Albano (2009), según la cual el nivel léxico constituye una suerte de ‘puerta de acceso’ a los textos en tanto en él convergen la realidad de la lengua y la realidad extralingüística (p. 20) y en el que la autonomía es la condición *sine qua non* para el despliegue de dichas estrategias.

En particular, se seleccionaron tres tipos de estrategias de la propuesta de las autoras, a saber: *estrategias morfosemánticas* que se definen como aquellas que permiten “i) extraer la información de la estructura interna de las palabras, ii) identificar los formantes propios del vocabulario técnico-científico (temas cultos, bases extranjeras, derivados abstractos, etc.), y iii) incorporar procedimientos de condensación de la información, como las nominalizaciones” (Giammatteo y Albano, 2009, p. 38); *estrategias léxico cognitivas* que corresponden a aquellas cuya función es “i) vincular el léxico con el conocimiento enciclopédico; ii) mostrar la influencia del marco conceptual en la utilización e interpretación del vocabulario, y iii) dar cuenta de los sentidos no literales de los términos en diferentes contextos de uso” (Giammatteo y Albano, 2009, p. 39); y *estrategias léxico-textuales* que “se ocupan específicamente del funcionamiento del léxico en la conformación textual (cap.7) y atienden a la variación del significado en contextos específicos”, tales como los textos literarios “que permiten: i) emplear los términos en sentidos no literales; ii) utilizar de modo deliberadamente ambiguo las palabras, y iii) hacer un uso innovador y creativo del lenguaje” (Giammatteo y Albano, 2009, p. 39).

Tal selección de estrategias se fundamenta en la correspondencia de estas con los Objetivos de Aprendizaje vinculados al trabajo a nivel léxico para el nivel de enseñanza en el que se desarrolla

la investigación. Por una parte, en las Bases curriculares (Mineduc, 2015) vigentes para el nivel de Séptimo año básico se consigna el Objetivo de aprendizaje n°11, que consiste en:

Aplicar estrategias de comprensión de acuerdo con sus propósitos de lectura: resumir, formular preguntas, analizar los distintos tipos de relaciones que establecen las imágenes o el sonido con el texto escrito (en textos multimodales) e identificar los elementos del texto que dificultan la comprensión (pérdida de los referentes, vocabulario desconocido, inconsistencias entre la información del texto y los propios conocimientos) y buscar soluciones. (p. 51).

En este objetivo se plantea el vocabulario desconocido como uno de los elementos del texto que dificultan la comprensión y que, por ende, requiere de acciones estratégicas para su solución. Asimismo, en consideración de la escasa atención brindada al Eje de Lectura en la enseñanza del curso en que tiene lugar la investigación, esto fue complementado con un Objetivo de Aprendizaje del nivel anterior, es decir, de Sexto año básico para suplir posibles falencias a nivel léxico. Este objetivo corresponde al Objetivo de Aprendizaje n°12 de Sexto básico (Mineduc, 2012) que consiste en “Aplicar estrategias para determinar el significado de palabras nuevas: claves contextuales, raíces y afijos, preguntar a otro y usar diccionarios, enciclopedias e internet” (p. 80) y del que se recoge, principalmente, la noción de estructura interna de palabra, vinculada al tipo de *estrategias morfosemánticas* seleccionado.

En relación con lo anterior, se concibió el trabajo estratégico a partir de la propuesta didáctica de Giammatteo, Albano y Basualdo (2006), según la cual las estrategias léxicas deben ser abordadas por medio de contenidos conceptuales fundamentales, ejemplos y ejercitación (p. 41). Por ello, se propuso, en primer lugar, la aplicación de *estrategias morfosemánticas* a partir de la estructura interna de las palabras y de la noción de familias de palabras, que permiten a los estudiantes identificar de dónde proviene la palabra desconocida y qué relación semántica guarda con las otras palabras de la familia (p. 41). En segundo lugar, se propuso que las *estrategias léxico-cognitivas* serían abordadas a partir de los marcos conceptuales o redes semánticas que vinculan unas palabras con otras y dan indicios del uso que se le asigna a cada una de ellas (p. 42). Por último, respecto de las *estrategias léxico-textuales*, se propuso un trabajo a partir de la variación semántica que se produce en los textos literarios, donde el despliegue de recursos expresivos es característico, y de las estrategias anteriores: “Como lo que se busca es trabajar

sobre los matices semánticos y su relación con el texto, las preguntas exigen la utilización de las estrategias incorporadas en el entrenamiento realizado (...)” (p. 44).

Además del trabajo estratégico gradual en relación con la progresión en dificultad y sistemático respecto de la aplicación de estrategias, ya detallado anteriormente, se relevó la importancia de la autonomía que implica el aprendizaje metacognitivamente fundado de estas. Al respecto, Giammatteo y Albano (2009) señalan que “un individuo actúa metacognitivamente cuando puede comandar sus propias operaciones mentales y dar cuenta de las estrategias, es decir, de los procedimientos cognitivos que ha seguido para resolver un problema o realizar una actividad” (p. 36). Con ello, se completa un modelo estratégico *gradual, sistemático y reflexivo* (Giammatteo y Albano, 2009).

A partir de los lineamientos teóricos revisados y en pos de la resolución del problema didáctico identificado, se formuló la siguiente hipótesis: una didáctica de la lectura basada en un modelo estratégico gradual, sistemático y reflexivo permitirá una evolución en el desempeño de los estudiantes en el proceso de comprensión a nivel léxico, a partir de la aplicación consciente y autónoma de estrategias *morfosemánticas, léxico-cognitivas y léxico-textuales* para la resolución de vocabulario contextual en textos literarios.

Por último, para concretar la propuesta didáctica subyacente a la hipótesis, se establecieron como referentes didáctico algunos de los modelos de enseñanza propuestos por Eggen y Kauchak (2009): el *modelo inductivo* y el *modelo de instrucción directa*. El primero, también llamado *descubrimiento guiado*, consiste en que “los profesores presentan ejemplos que ilustran el contenido y luego guían los esfuerzos de los alumnos para encontrar pautas en la información” y serviría para abordar el contenido conceptual que trasciende el uso de estrategias, es decir, las nociones de significado, polisemia y variación contextual en tanto se requiere que los estudiantes *descubran* y experimenten la necesidad de tener un manejo competente del léxico con base en estos conceptos para crear un compromiso respecto del trabajo con estrategias; mientras que el segundo sería útil para abordar las estrategias léxicas y, a la vez, potenciar la autonomía de los

estudiantes por medio de la transferencia de responsabilidad en el desarrollo de estas desde el docente hacia los estudiantes, ya que este modelo:

utiliza las explicaciones y el modelo del maestro, combinados con la práctica del alumno y una retroalimentación para enseñar conceptos y habilidades procesales. (...) los estudiantes participan activamente respondiendo a las preguntas del maestro, analizando ejemplos y practicando sus habilidades hasta el punto que pueden emplearlas con poco o ningún esfuerzo mental (p. 387).

5. Diseño y Ejecución de un Plan de Acción

En consideración de las posibilidades del contexto, la naturaleza del problema y las acciones teóricamente pertinentes para su resolución, se diseñó un Plan de acción, compuesto por una secuencia didáctica de siete sesiones, asociado a su respectivo Plan de evaluación y desarrollado en torno a los objetivos que se señalan en la Figura 2. Cabe destacar que este Plan se enmarcó en la Unidad de género narrativo, lo que tuvo dos implicas: primero, en las sesiones de la segunda fase se plantearon dos objetivos, uno referido al contenido de la Unidad y otro correspondiente al Plan de Acción; y segundo, el trabajo estratégico se enfocó en textos literarios.

Objetivo general	Inferir de manera autónoma el significado contextual del léxico desconocido en textos literarios narrativos a partir de la utilización sistemática y reflexiva de estrategias <i>morfosemánticas, léxico-cognitivas y léxico-textuales</i> .
Objetivo específicos	1. Reconocer la resolución del vocabulario contextual como una práctica estratégica.
	2. Valorar y practicar la autonomía en el trabajo estratégico del léxico.
	3. Aplicar estrategias léxicas para la resolución de vocabulario contextual.

Figura 3. Objetivos del Plan de Acción.

Para la consecución de estos objetivos, el Plan de Acción se estructuró en tres fases: una primera fase enfocada mayoritariamente en los contenidos conceptuales básicos y comunes a todas las estrategias, es decir, significado léxico, polisemia y variación contextual, y llevado a cabo en dos sesiones por medio del *modelo de enseñanza inductivo*; una segunda fase enfocada en el contenido procedimental vinculado a la aplicación de estrategias léxicas e implementada en tres sesiones por medio del *modelo de instrucción directa* a partir de la exposición de contenidos

específicos para cada estrategia, modelamiento del uso de las estrategias y práctica independiente por medio de guías de aprendizaje; y, finalmente, una tercera fase enfocada en la evaluación final del uso de estrategias y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de una heteroevaluación tipo prueba y una autoevaluación del tipo escala Likert respectivamente. En razón de esto, la progresión de objetivos por sesión se presenta en la Figura 3.

N° sesión	Objetivo
1	Reconocer la importancia de conocer el significado léxico de las palabras para comprender textos escritos.
2	Reconocer el carácter polisémico y contextual del léxico y las pistas textuales que permiten comprenderlo.
3	Aplicar <i>estrategias morfosemánticas</i> de reconocimiento de la estructura interna de la palabra como portadora de significado.
4	Aplicar <i>estrategias léxico-cognitivas</i> de interpretación del vocabulario en diferentes niveles textuales y marcos conceptuales.
5	Aplicar <i>estrategias léxico-textuales</i> de identificación del significado en relación con la variación contextual.
6	Inferir significado contextual de manera autónoma a partir de la aplicación de estrategias <i>morfosemánticas, léxico-cognitivas y léxico-textuales</i> .
7	Valorar el uso de estrategias léxicas como una herramienta significativa para mejorar la comprensión.

Figura 4. Progresión de objetivos por sesión del Plan de Acción.

Para este Plan de Acción, se diseñó un Plan de Evaluación orientado a monitorear el cumplimiento de los objetivos. Por esto, para la primera fase, la evaluación se orientó al descubrimiento de la necesidad de manejar de manera competente el léxico para optimizar la comprensión. En este sentido, se plantearon instancias evaluativas en las que los estudiantes podían advertir, mediante ejemplos concretos, que los fenómenos abordados en torno al léxico, como la polisemia y la variación contextual, operan en todas las instancias de uso de la lengua y, por ende, influyen en la comprensión. Asimismo, en el caso de la segunda fase, la evaluación se enfocó en recoger evidencia respecto del aprendizaje del contenido conceptual mediante participación oral o actividades en el cuaderno y de su aplicación por medio de guías de

aprendizaje que fueron trabajadas en conjunto entre el docente y los estudiantes, alternando la práctica guiada con la práctica independiente. En relación con esto último, se integró también el trabajo metacognitivo que demanda el uso de estrategias y que implica el desarrollo autónomo de estas. Por ello, tanto en las guías como en los cierres de las sesiones, se resumió el procedimiento de aplicación de cada estrategia y se levantó información sobre facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje para regular dicho trabajo. Por último, en la tercera fase del Plan de Acción, se realizó una evaluación sumativa cuyo objetivo era evaluar el progreso de la competencia léxica de los estudiantes en tanto debían inferir el significado contextual de una serie de palabras de un texto literario narrativo a partir del uso de los tres tipos de estrategias. Por otra parte, en la última sesión se culminó, en cierta forma, el trabajo metacognitivo llevado a cabo a lo largo de la secuencia, en tanto los estudiantes autoevaluaron su propio progreso en el aprendizaje.

Respecto de la ejecución del Plan de Acción y del Plan de Evaluación, cabe destacar que se realizaron una serie de ajustes producto del surgimiento de necesidades inmediatas del contexto al momento de su implementación. En este sentido, los principales ajustes se realizaron en la segunda fase, en la que fue necesario priorizar las actividades vinculadas a las aplicación de estrategias léxicas por sobre las vinculadas a los contenidos de la Unidad de Género narrativo. En este sentido, para el trabajo de *estrategias morfosemánticas* se requirió volver sobre ciertos conocimientos que se suponía debían saber los estudiantes previamente respecto de la estructura interna de las palabras. Como estos conocimientos previos no estaban disponibles, se reforzó dicho contenido. En el caso de las estrategias *léxico-cognitivas* y *léxico-textuales* fue necesario reforzar el modelamiento del uso de la estrategia, pues los estudiantes manifestaban dificultades en el trabajo metacognitivo implicado en ello y necesario, además, para justificar sus respuestas durante la revisión de la Guía de aprendizaje. Todo esto motivó que las actividades incorporadas en las Guías para ejercitar el contenido de la Unidad fueran pospuestas para clases anexas al Plan de Acción.

Por otro lado, en cuanto a los resultados obtenidos de la implementación del Plan de Acción, destacan tres tipos: resultados vinculados al contenido conceptual abordado en la primera fase, resultados del aprendizaje de estrategias y resultados de la evaluación del proceso.

Por una parte, la primera fase del Plan de Acción reunía las nociones de significado léxico, polisemia y variación contextual como contenido conceptual básico para el trabajo con estrategias léxicas. En este sentido, el *descubrimiento guiado* para la consecución de los objetivos que se muestran en la Figura 5 dio los resultados que se detallan a continuación.

Objetivo sesión n°1	Reconocer la importancia de conocer el significado léxico de las palabras para comprender textos escritos.
Indicadores	Elaboran, a partir del ejemplo y el diálogo, definiciones de significado que abarcan su valor en la comprensión.
	Reconocen, a partir del ticket de salida, el desconocimiento de vocabulario como una dificultad en la lectura que demanda ciertas acciones por parte del lector para lograr la comprensión del texto.
Objetivo sesión n°2	Reconocer el carácter polisémico y contextual del léxico y las pistas textuales que permiten comprenderlo.
Indicador	Identifican la multiplicidad de sentidos o acepciones asociadas a una palabra (polisemia) y los diferentes usos que se le da a esta (variación contextual).

Figura 5. Objetivos e indicadores de evaluación correspondientes a la primera fase.

En el caso del objetivo de la sesión n°1, más del 90% de los estudiantes conceptualizaron el significado como la definición, explicación, resumen o descripción de una palabra, lo que evidencia que priorizan la formulación verbal y concreta del significado. En el segundo caso, un tercio de los estudiantes señaló acciones que sitúan el significado fuera del texto, tales como *googlear o preguntar a la profesora* (Anexo 6, Evidencia 1), mientras que los otros dos tercios del grupo situaron el significado en relación con la mente del lector y el texto, señalando acciones como *pensar en una palabra similar que le de sentido, leer y buscar en mi cabeza una palabra que encaje*, etc (Anexo 6, Evidencia 2). A partir de esto, se observó que los estudiantes efectivamente reconocieron el conocimiento del significado como una necesidad del lector para

comprender los textos, lo que conlleva ciertas acciones que se orientan hacia su búsqueda, aunque, como era de esperarse, no tenían claridad respecto de pasos o pistas concretas para ello.

Por otra parte, en el caso del objetivo de la sesión n°2, más del 80% de los estudiantes logró identificar una palabra polisémica y sus diferentes acepciones (Anexo 6, Evidencia 3). Asimismo, señalaron ejemplos de uso de cada acepción, salvo algunos errores en que reemplazan la palabra elegida por sinónimos (Anexo 6, Evidencia 4). A pesar de ello, se observa que los estudiantes logran percibir la polisemia y la variación contextual como un fenómeno recurrente del lenguaje. La mayor cantidad de errores en el porcentaje restante se encuentra en la noción de polisemia en tanto no aluden a diferentes acepciones o sentidos de la palabra sino únicamente a diferentes dimensiones del mismo concepto como, por ejemplo, *‘rebaño’ sirve para producir comida, tener crías y hacer que la vegetación crezca* (Anexo 6, Evidencia 5).

Por otra parte, los resultados en torno al aprendizaje de los estudiantes en cuanto a la aplicación de cada tipo de estrategia fueron analizados en virtud de dos instrumentos: la Guía de aprendizaje correspondiente a cada tipo de estrategia y aplicada en la segunda fase del Plan de Acción, como evidencia del proceso de aprendizaje, y la Evaluación sumativa (Anexo 7) y aplicada en la tercera fase (posterior a la entrega de la Guía de resumen de estrategias (Anexo 8)), como evidencia del resultado final —aunque, evidentemente provisorio debido a la naturaleza de toda investigación-acción— respecto de la capacidad de los estudiantes de aplicarlas adecuadamente y de manera autónoma. A continuación se detallan estos resultados para cada tipo de estrategia:

a. Estrategias morfosemánticas: Para evaluar la aplicación de este tipo de estrategia, que se basa en la estructura interna de la palabra para inferir su significado, se estableció el objetivo y los indicadores que se muestran en la Figura 6.

Objetivo	Aplicar <i>estrategias morfosemánticas</i> de reconocimiento de la estructura interna de la palabra como portadora de significado.
Indicadores	Inferen el significado de las palabras de un texto literario narrativo a partir de su estructura interna.

	Identifican los pasos que realizan en la aplicación de <i>estrategias morfosemánticas</i> .
--	---

Figura 6. Objetivo e indicadores de evaluación correspondientes a la aplicación de *estrategias morfosemánticas*.

En primer lugar, se consideraron los resultados de la Guía de aprendizaje I (Anexo 9), aplicada en la sesión n°3, en la que se presentaban dos tareas o, más bien, pasos que implica el uso de este tipo de estrategia: identificación de la estructura interna de la palabra (raíz y elemento derivativo) e identificación del significado contextual. A partir de esto, los resultados obtenidos en cada tarea, de acuerdo a los niveles de logro fijados, se muestran en la Figura 7.

Tarea 1: Identificación estructura interna Raíz (1 pto c/u) / Morfema (1 pto c/u) Total: 6 puntos.	Logrado (5 - 6 pts.)	Medianamente logrado (3.5 - 4.5 pts.)	No logrado (0 - 3 pts.)
Porcentaje estudiantes	69.23%	25.64%	5.12%
Tarea 2: Significado contextual 1 punto c/u - Total: 3 puntos.	Logrado (2.5 - 3 pts.)	Medianamente logrado (1.5 - 2 pts.)	No logrado (0 - 1 pts.)
Porcentaje estudiantes	53.84%	35.89%	10.25%

Figura 7. Resultados por tarea de estrategia morfosemántica.

Luego, para determinar el nivel de logro general de cada estudiante en la aplicación de *estrategias morfosemánticas*, en consideración de ambas tareas, se contemplaron ciertos criterios orientados a priorizar el logro de la tarea 2 por sobre la tarea 1, a saber: todo estudiante que alcanzó un nivel Logrado en ambas tareas se situó en el nivel Logrado de aplicación de la estrategia, aceptándose igualmente un nivel Medianamente logrado en la tarea 1 (Anexo 10, Evidencia 1 y 2). Por el contrario, todo estudiante que obtuvo un nivel No logrado en alguna de las tareas, se situó en el nivel No logrado de aplicación de la estrategia (Anexo 10, Evidencia 3). Por último, se situaron en el nivel Medianamente logrado aquellos estudiantes que alcanzaron el nivel Medianamente logrado en ambas tareas, o bien, un nivel Logrado en la tarea 1 y Medianamente logrado en la tarea 2 (Anexo 10, Evidencia 4). En virtud de esto, los niveles de logro generales alcanzados por los estudiantes se muestran en la Figura 8.

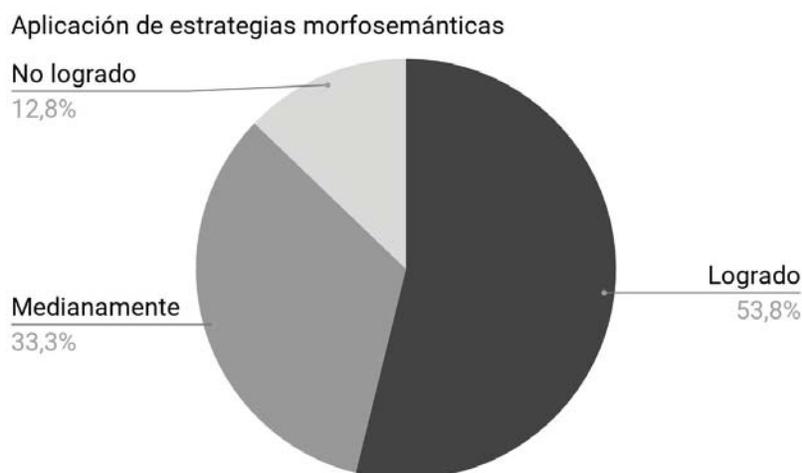


Figura 8. Porcentaje de estudiantes según cada nivel de logro en la aplicación de *estrategias morfosemánticas*: Guía de aprendizaje.

En segundo lugar, se consideraron los resultados de la Evaluación de estrategias léxicas, aplicada en la sesión n°6, en la que se presentaban 5 palabras (de un total de 15) correspondientes a un tercio del puntaje total de la prueba (17 de 51), cuyo significado podía ser inferido a partir de la aplicación de *estrategias morfosemánticas*. En este caso, no se evaluó el desempeño por tareas dadas como en el caso anterior, sino que la evaluación estuvo enfocada en la capacidad del estudiante de inferir el significado y dar cuenta de los pasos realizados para ello. En la Figura 9 se detallan los niveles de logro fijados para los resultados referidos a esta estrategia.

Niveles de logro	Rango puntaje
Logrado	14 - 17 pts.
Medianamente logrado	10 - 13 pts.
No logrado	0 - 9 pts.

Figura 9. Niveles de logro correspondientes a la aplicación de estrategias léxicas.

En relación con el desempeño de cada estudiante en la aplicación autónoma de esta estrategia, en el marco de la evaluación en cuestión, los estudiantes se situaron en los niveles de logro que muestra la Figura 10.

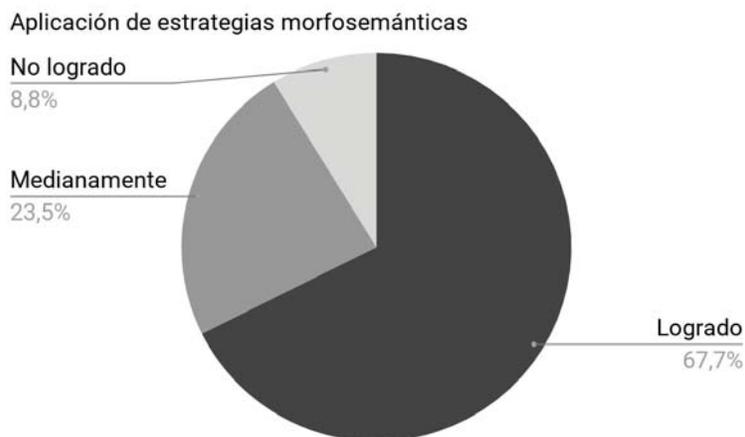


Figura 10. Porcentaje de estudiantes según cada nivel de logro en la aplicación de *estrategias morfosemánticas*: Evaluación final.

En términos generales, el curso alcanzó 14.23 puntos en promedio, lo que representa un 83.70% de logro, situándose en el nivel Logrado. En este sentido, se observa que el objetivo, con base en ambos indicadores de evaluación (Figura 6), se cumplió satisfactoriamente, lo que se evidencia en los ejemplos que muestra la Figura 11.

Pregunta	Respuesta
“A pesar del calor, del polvo y del olor <u>desagradable</u> de los animales, recorrió lentamente el corral en el que se hallaban” ¿Cuál de estas palabras podría reemplazar la palabra subrayada sin alterar su sentido en el texto? <u>Justifica</u> tu respuesta.	<i>Porque des-agradable si agradable es bueno es ovio que agregando desagradable es molesto (Anexo 11, Evidencia 1)</i>
En “Y la madre, <u>incansable</u> , sostenía el fuego, vigilándolo, sin permitir que disminuyese en intensidad ni altura”, la palabra subrayada significa “que no se cansa” porque:	<i>porque in es no y cansable es que se cansa (Anexo 11, Evidencia 2)</i>

Figura 11. Ejemplos de aplicación de *estrategias morfosemánticas*.

b. Estrategias léxico-cognitivas: Para evaluar la aplicación de este tipo de estrategia, que se basa en el tema del texto y los niveles textuales (oración, párrafo y texto) como delimitadores del marco conceptual en el que operan las palabras y que motiva las relaciones que establecen unas con otras, se estableció el objetivo y los indicadores que se muestran en la Figura 12.

Objetivo	Aplicar <i>estrategias léxico-cognitivas</i> de interpretación del vocabulario en diferentes niveles textuales y marcos conceptuales.
Indicadores	Infieren el significado de las palabras de un texto literario narrativo a partir del marco conceptual en el que se encuentra y de las palabras que coaparecen en el contexto.
	Identifican los pasos que realizan en la aplicación de estrategias léxico-cognitivas.

Figura 12. Objetivo e indicadores de evaluación correspondientes a la aplicación de *estrategias léxico-cognitivas*.

En primer lugar, se consideraron los resultados de la Guía de aprendizaje II (Anexo 12), aplicada en la sesión n°4. En esta, además de ejercitar el reconocimiento de tema e ideas centrales para delimitar el marco conceptual —lo que se realizó de manera guiada—, se solicitaba a los estudiantes el significado contextual de 4 palabras, otorgándoseles 1 punto por cada respuesta correcta. En la figura 13 y 14 se muestran los niveles de logro fijados y los resultados en relación con el porcentaje de estudiantes en cada nivel respectivamente.

Nivel de logro	Rango puntaje
Logrado (Anexo 13, Evidencia 1)	3.5 – 4 pts.
Medianamente logrado (Anexo 13, Evidencia 2)	2 – 3 pts.
No logrado (Anexo 13, Evidencia 3)	0 – 1.5 pts.

Figura 13. Niveles de logro para la aplicación de estrategias *léxico-cognitivas*.

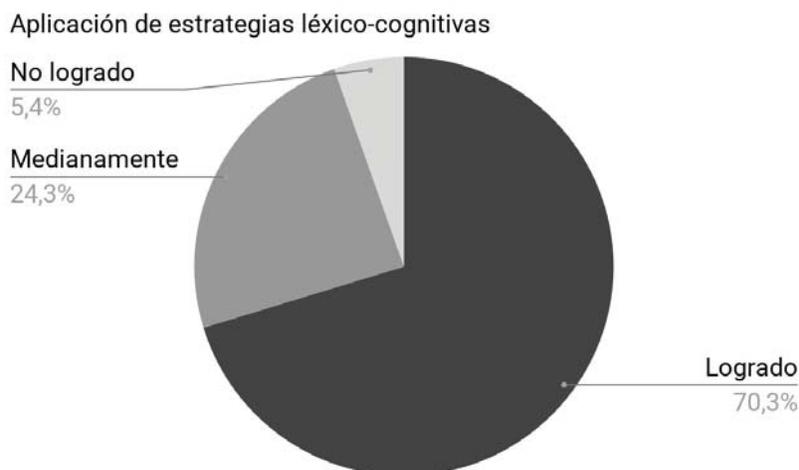


Figura 14. Resultados por porcentaje de aplicación de estrategias *léxico-cognitivas*: Guía de aprendizaje.

En segundo lugar, se consideraron los resultados de la Evaluación de estrategias léxicas, aplicada en la sesión n°6, en la que se presentaban 5 palabras (de un total de 15) correspondientes a un tercio del puntaje total de la prueba (17 de 51), cuyo significado podía ser inferido a partir de la aplicación de *estrategias léxico-cognitivas*. Como se señala anteriormente, la evaluación estuvo enfocada en la capacidad del estudiante de inferir el significado y dar cuenta de los pasos realizados para ello. En relación con el desempeño en la aplicación autónoma de esta estrategia, los estudiantes se situaron en los niveles de logro (Figura 9) que muestra la Figura 15.

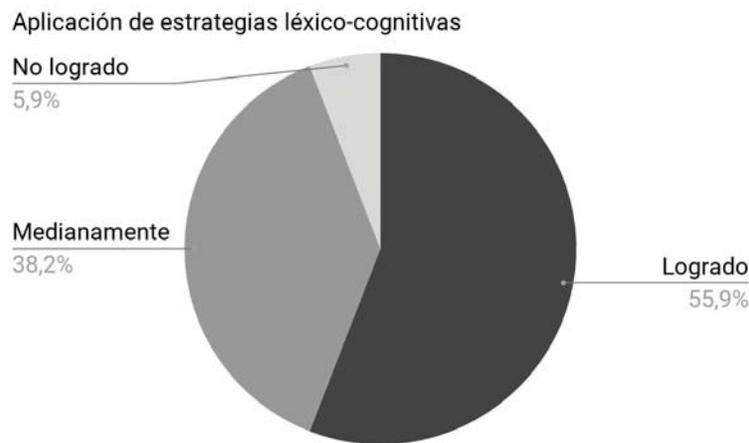


Figura 15. Porcentaje de estudiantes según cada nivel de logro en la aplicación de *estrategias léxico-cognitivas*: Evaluación final.

Los estudiantes, a nivel general, alcanzaron 13.52 puntos en promedio, lo que representa un 79.52% de logro, situándose en el límite entre los niveles Medianamente logrado y Logrado. En este sentido, se evidenciaron ciertas dificultades en relación con ambos indicadores de evaluación (Figura 12), las que se ejemplifican en la Figura 16, donde el proceso inferencial se ve alterado, mayoritariamente, por fijar la atención en otros elementos del contexto.

Pregunta	Resultado
“Luego fue a ver al <u>cadí</u> para ver si obtenía alguna reparación.” ¿Cuál de estas palabras podría reemplazar la palabra subrayada	En el texto se utilizan las palabras <i>cadí</i> y <i>juez</i> indistintamente para hacer referencia al mismo personaje, por lo que las vincula una relación de sinonimia. El 32.35% de los estudiantes respondió <i>vendedor</i> , el cual era otro personaje del relato (Anexo

sin alterar su sentido en el texto? a) Vendedor b) Chacal c) Militar d) Juez	14, Evidencia 1).
En “Sin hablarle, ayudó a levantarse a la madre, sorprendida, le hizo un <u>ademán</u> de adiós”, la palabra subrayada significa “gesto” porque:	Los estudiantes debían hacer referencia a los elementos del contexto que permitían determinar tal significado para la palabra <i>ademán</i> como, por ej: <i>significa gesto porque le hizo una señal pero sin hablar</i> (Anexo 14, Evidencia 2). Sin embargo, el 31.38% de los estudiantes respondió justificando con otros elementos, como, por ejemplo, contenido del relato: <i>tal vez porque quería que la madre fuera a descansar y le hizo ese gesto</i> (Anexo 14, Evidencia 3).

Figura 16. Ejemplos de aplicación de *estrategias léxico-cognitivas*.

c. Estrategias léxico-textuales: Para evaluar la aplicación de este tipo de estrategia, que se basa en la variación contextual dada por la utilización de las palabras en sentido figurado, se estableció el objetivo y los indicadores que se muestran en la Figura 17.

Objetivo	Aplicar <i>estrategias léxico-textuales</i> de identificación del significado en relación con la variación contextual.
Indicador	Infieren el significado de las palabras de un texto literario narrativo a partir de la identificación de la metáfora utilizada en cada contexto.
	Identifican los pasos que realizan en la aplicación de <i>estrategias léxico-textuales</i> .

Figura 17. Objetivo e indicadores de evaluación correspondientes a la aplicación de *estrategias léxico-textuales*.

En primer lugar, se consideraron los resultados de la Guía de aprendizaje III (Anexo 15), aplicada en la sesión n°5, en la que se presentaban dos tareas: identificación del significado contextual (significado figurado) y justificación del significado (explicación de la metáfora subyacente). A partir de esto, los resultados obtenidos en cada tarea, de acuerdo a los niveles de logro fijados, se muestran en la Figura 18.

Tarea 1: Identificación del significado contextual Total: 4 puntos.	Logrado (4 pts.)	Medianamente logrado (2 - 3 pts.)	No logrado (0 - 1 pts.)
Porcentaje estudiantes	64.10%	28.20%	7.69%
Tarea 2: Justificación Total: 4 puntos.	Logrado (4 pts.)	Medianamente logrado (2 - 3 pts.)	No logrado (0 - 1 pts.)

Porcentaje estudiantes	43.58%	46.15%	10.25%
------------------------	--------	--------	--------

Figura 18. Resultados por tarea de *estrategias léxico-textuales*.

Luego, para determinar el nivel de logro general de cada estudiante en la aplicación de *estrategias léxico textuales*, en consideración de ambas tareas, se contemplaron ciertos criterios orientados a equiparar la importancia de ambas tareas: todo estudiante que alcanzó un nivel Logrado en ambas tareas se situó en el nivel Logrado de aplicación de la estrategia (Anexo 16, Evidencia 1). Por el contrario, todo estudiante que obtuvo un nivel No logrado en alguna de las tareas, se situó en el nivel No logrado de aplicación de la estrategia (Anexo 16, Evidencia 2). Por último, se situaron en el nivel Medianamente logrado aquellos estudiantes que alcanzaron el nivel Medianamente logrado en ambas tareas, o bien, la alternancia Logrado - Medianamente logrado y viceversa (Anexo 16, Evidencia 3). En virtud de esto, los niveles de logro generales alcanzados por los estudiantes se muestran en la Figura 19.

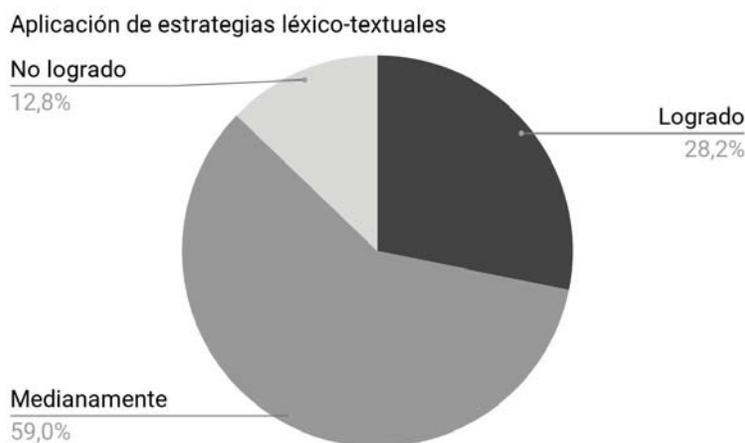


Figura 19. Porcentaje de estudiantes según cada nivel de logro en la aplicación de *estrategias léxico-textuales*: Guía de aprendizaje.

En segundo lugar, se consideraron los resultados de la Evaluación de estrategias léxicas, aplicada en la sesión n°6, en la que se presentaban 5 palabras (de un total de 15) correspondientes a un tercio del puntaje total de la prueba (17 de 51), cuyo significado podía ser inferido a partir de la

aplicación de *estrategias léxico-textuales*. Como se señala anteriormente, y en concordancia con los indicadores planteados, la evaluación estuvo enfocada en la capacidad del estudiante de inferir el significado y dar cuenta de los pasos realizados para ello. En la Figura 9 se detallan los niveles de logro fijados para los resultados referidos a esta estrategia.

En relación con el desempeño de cada estudiante en la aplicación autónoma de esta estrategia, en el marco de la evaluación en cuestión, los estudiantes se situaron en los niveles de logro que muestra la Figura 20.

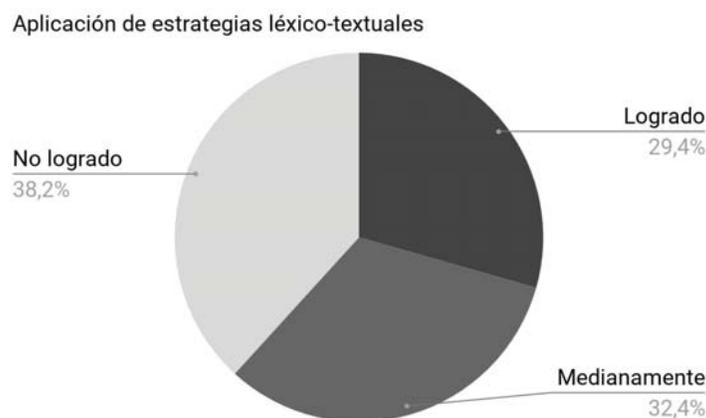


Figura 20. Porcentaje de estudiantes según cada nivel de logro en la aplicación de *estrategias léxico-textuales*: Evaluación final.

En términos generales, el curso alcanzó 10.97 puntos en promedio, lo que representa un 64.52% de logro, situándose en el nivel Medianamente logrado de aplicación autónoma de *estrategias léxico-textuales*. En este sentido, se observaron múltiples dificultades en la resolución de vocabulario contextual en relación con su sentido figurado, tal como se muestra en los ejemplos de la Figura 21.

Pregunta	Respuestas
En “La madre, arrodillada, veía cómo el fuego alargaba sus alegres <u>brazos</u> colorados” se puede decir que la <u>palabra subrayada</u> está	Se esperaba que los estudiantes incorporaran en sus respuestas la metáfora subyacente en el fragmento dado como, por ejemplo: <i>lo que significa brazos es llamas en un lenguaje más formal o embellecido porque la madre veía como crecían las llamas</i> (Anexo 17, Evidencia 1). Sin embargo, el 44% de los estudiantes no logró identificar dicha

siendo utilizada en sentido figurado porque:	metáfora y, en cambio, no respondió o lo hizo de forma errónea: <i>así expresaba la alegría que sentía por ver a su hijo con vida</i> (Anexo 17, Evidencia 2)
Señala el significado que tiene la palabra <u>alimento</u> en el texto. Señala los pasos que seguiste para encontrar su significado.	En el texto, <i>alimento</i> refiere a los objetos que permiten mantener el fuego encendido (<i>leña</i> o <i>madera</i>). En este caso, se esperaban respuestas que hicieran referencia a dicha metáfora: <i>el significado de alimento en el texto es madera; lo que hice para encontrar el significado fue entender que era lo que decía el texto y que la llama debía estar siempre prendida y la había que alimentar con madera para que viviera</i> (Anexo 17, Evidencia 3). Sin embargo, el 52% de los estudiantes no respondió o lo hizo haciendo referencia solo al significado literal fuera de contexto: <i>[el significado es] comida, algo para comer; yo vi el sinonimo de comida y concluí que era alimento</i> (Anexo 17, Evidencia 4).

Figura 21. Ejemplos de aplicación de *estrategias léxico-textuales*.

Por último, se obtuvieron resultados vinculados a la evaluación del proceso por parte de los estudiantes. En este caso, como se señala anteriormente, se aplicó un cuestionario tipo escala Likert (Anexo 18) en el que los estudiantes autoevaluaban su desempeño y manifestaban niveles de acuerdo en torno al valor de las estrategias aprendidas. En la Figura 22 se muestran las afirmaciones y los resultados por niveles de acuerdo o desacuerdo manifestados por los estudiantes.

Afirmación	1	2	3	4	5
Es importante aprender a inferir el significado de las palabras	0%	0%	10.34%	51.72%	37.93%
Desde que aprendí algunas estrategias, se me hace más fácil responder las preguntas de vocabulario contextual.	3.44%	10.34%	31.03%	41.37%	13.79%
Aprender a inferir el significado de las palabras me ha servido para comprender mejor los textos.	0%	10.34%	31.03%	20.68%	37.93%
Ya no necesito pedir ayuda cuando no entiendo una palabra porque puedo resolverlo solo/a.	10.34%	20.68%	27.58%	6.89%	34.48%
Tuve el tiempo suficiente para aprender a usar las estrategias que trabajamos en clases.	3.44%	6.89%	27.58%	24.13%	37.93%
Creo que las estrategias aprendidas podré usarlas en	3.44%	3.44%	20.68%	44.82%	27.58%

todos los textos que lea.					
Las guías facilitaron mi aprendizaje.	3.44%	3.44%	20.68%	31.03%	41.37%
Pude resolver mis dificultades con ayuda de las profesoras.	3.44%	3.44%	13.79%	48.27%	31.03%

Figura 22. Resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes para evaluación del proceso.

6. Evaluación de la Acción ejecutada

A partir de los resultados obtenidos en cada una de las fases del Plan de Acción implementado para la solución del problema didáctico, es posible determinar el nivel de logro de los objetivos fijados en el diseño y, a partir de ello, proyectar nuevas acciones. En este sentido, cabe analizar el nivel de logro de los objetivos específicos y, en virtud de ello, el nivel de logro del objetivo general (Figura 3), para los cuales se ha fijado un abanico más amplio de niveles de logro que flexibilice las categorías fijadas para los datos cuantitativos y, con ello, abarque datos de carácter cualitativo. Estos niveles de logro de objetivos se especifican en la Figura 23.

Nivel de logro	Descriptor cualitativo
Totalmente logrado	Un objetivo se considera Totalmente logrado cuando, a partir de los cambios alcanzados, que permitieron movilizar a los estudiantes de un nivel de logro a otro superior, solo es posible proyectar acciones que apunten a la optimización de la categoría a la cual refiere.
Logrado	Un objetivo se considera Logrado cuando, a partir de los cambios alcanzados, que permitieron movilizar a los estudiantes de un nivel de logro a otro superior, es posible proyectar acciones que permitan subsanar a corto plazo las falencias que impidieron considerarlo Totalmente logrado.
Medianamente logrado	Un objetivo se considera Medianamente logrado cuando los cambios no permitieron movilizar a los estudiantes de un nivel de logro a otro superior ni inferior, sin embargo, es posible proyectar acciones que permitan dicha movilidad (de abajo a arriba) a corto plazo.
No logrado	Un objetivo se considera No logrado cuando los cambios no permitieron movilizar a los estudiantes de un nivel de logro a otro superior, o bien, los movilizaron a uno inferior y, con ello, se torna necesario proyectar acciones a largo plazo para su resolución.

Figura 23. Niveles de logro correspondientes al objetivo general y objetivos específicos.

En primer lugar, el objetivo específico de ‘Reconocer la resolución del vocabulario contextual como una práctica estratégica’ se considera Totalmente logrado en tanto desde la primera fase los estudiantes reconocieron que la resolución de vocabulario contextual implica ciertas acciones que el lector debe realizar. Asimismo, y como se muestra en los ejemplos, tanto en las Guías de aprendizaje como en la Evaluación final, con diferentes niveles de exactitud, los estudiantes señalan pasos realizados por ellos mismos para inferir el significado de las palabras, tales como descomponer las palabras, buscar palabras cercanas, releer, reemplazar por sinónimos, etc. Esto, además, se vio reforzado con la Guía resumen de estrategias léxicas que especificaba pasos y ejemplos concretos que los estudiantes replicaron en la Evaluación. Incluso, en el Cuestionario, la mayoría de los estudiantes (entre el 55% y el 89%) concentraron sus opiniones en los niveles 4 y 5 de la escala Likert en relación con las primeras tres afirmaciones, que refieren a la resolución de vocabulario contextual como una práctica que se aprende y que, por ende, no es inherente.

En segundo lugar, el objetivo de ‘Valorar y practicar la autonomía en el trabajo estratégico del léxico’ se puede considerar Medianamente logrado por tres factores. Por una parte, los resultados de las Guías de aprendizaje fueron —moderadamente— mejores que los de la Evaluación final, tanto a nivel de cada estrategia como a nivel general (Figura 24 y 25), lo que evidencia que el trabajo guiado y modelado de la primera instancia no pudo ser replicado con total autonomía en la segunda instancia evaluativa. Por otra parte, en la Evaluación final, el tipo de pregunta más descendido en cuanto a los resultados fue el IV, en la que no se daban opciones de respuesta, sino que los estudiantes debían inferir y formular el significado de las palabras y explicar los pasos realizados para ello. En este tipo de preguntas, a nivel general, solo se alcanzó un 67.88% de logro, mientras que en otros tipos de preguntas con opciones dadas superaron el 80% de logro. Por último, en el Cuestionario aplicado en la tercera fase, más del 50% de los estudiantes marcó su opinión entre las opciones 1, 2 y 3 de la escala Likert frente a la afirmación ‘Ya no necesito pedir ayuda cuando no entiendo una palabra porque puedo resolverlo solo/a’, lo que evidencia que los estudiantes, si bien reconocen la utilidad de las estrategias, aún no las aprehenden lo suficiente como para aplicarlas de manera autónoma posteriormente. Sin embargo, esto podría

verse facilitado por una instancia evaluativa adicional para cada estrategia, que sirva de puente entre la práctica guiada y la práctica independiente.

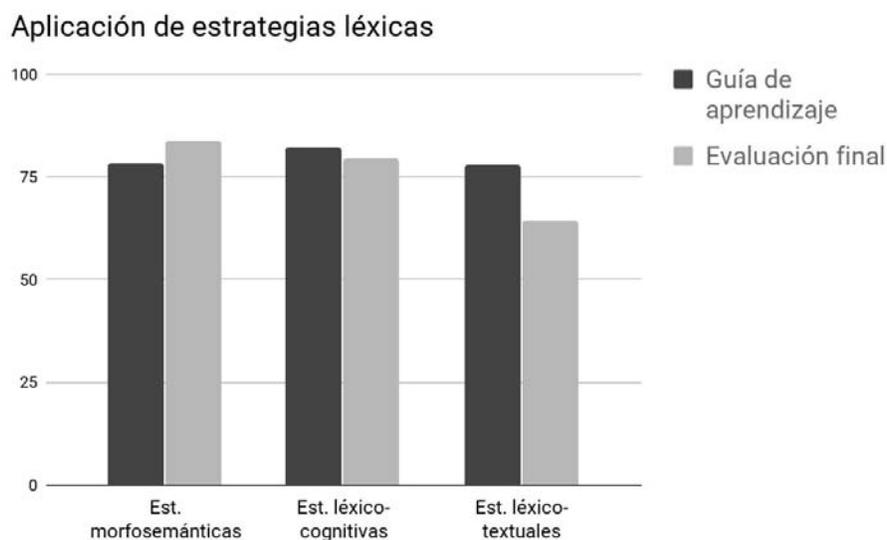


Figura 24. Comparación de niveles de logro promedio en cada instancia evaluativa.

Instrumentos evaluativos	Ptje. total	Ptje. promedio obtenido	Porcentaje de logro
Guías de aprendizaje I, II y III	21 pts.	16.61 pts.	79.09%
Prueba final de estrategias léxicas	51 pts.	38.72 pts.	75.92%

Figura 25. Porcentajes de logro promedio generales en cada instancia evaluativa.

En tercer lugar, el objetivo de ‘Aplicar estrategias léxicas para la resolución de vocabulario contextual’ puede ser analizado a nivel general, así como desglosado en virtud de los tres tipos de estrategias. En el primer caso, como se observa en la Figura 23, tanto en las Guías de aprendizaje como en la Evaluación final, los estudiantes superaron el 75% de logro en cada estrategia, a excepción de las *léxico-textuales* en la última instancia, de la misma forma que ocurre en el caso de las estrategias concebidas unitariamente (Figura 24). En el segundo caso, se evidencia en los resultados presentados que tanto en las *estrategias morfosemánticas* como en las *léxico-cognitivas* más del 50% de los estudiantes, en las Guías de aprendizaje y en la Evaluación

final, se encuentran en el nivel Logrado; mientras que menos de 13% se ubica en el nivel No logrado. Sin embargo, se observa lo contrario en el caso de las *estrategias léxico-textuales*, donde más del 50% de los estudiantes se encuentran entre los niveles Medianamente logrado y No logrado. Es posible aventurar que esta diferencia pueda tener diversas causas, sin embargo, se reconoce entre ellas las siguiente: la aplicación de este tipo de estrategia posee un nivel de complejidad mayor en tanto implica la utilización de las otras estrategias trabajadas (Giammatteo, Albano y Basualdo, 2006, p. 44), por lo que su entrenamiento debía, evidentemente, abarcar más tiempo del fijado *a priori*. Por ende, este objetivo específico se puede considerar Logrado.

Por último, y en concordancia con lo anterior, el objetivo general de la propuesta, que consistía en ‘Inferir de manera autónoma el significado contextual del léxico desconocido en textos literarios narrativos a partir de la utilización sistemática y reflexiva de estrategias morfosemánticas, léxico-cognitivas y léxico-textuales’ puede considerarse Logrado. Para sustentar tal afirmación se analizaron, principalmente, los resultados de la Evaluación final que es donde convergen todos los factores implicados en el problema didáctico en tanto los estudiantes aplican cada tipo de estrategia de manera autónoma y reflexiva. En este sentido, se fijaron niveles de logro en los que se situó a cada estudiante de acuerdo al puntaje obtenido, lo que se detalla en la Figura 26.

Nivel de logro	Rango puntaje	Porcentaje de estudiantes
Destacado	47 - 51 pts.	11.76%
Competente	38 - 46 pts.	44.11%
Básico	30 - 37 pts.	38.23%
Insuficiente	0 - 29 pts.	5.88%

Figura 26. Resultados generales de Evaluación final.

Como se puede observar en la Figura 26, un estudiante se considera Competente, en relación con la *competencia léxica* que se define anteriormente, cuando alcanza más de un 75% de logro general en la aplicación autónoma y reflexiva de los tres tipos de estrategias. Por ende,

aproximadamente el 56% de los estudiantes alcanzó un desarrollo óptimo de la *competencia léxica*, lo que representa un avance significativo en comparación con el Diagnóstico aplicado para la problematización, donde casi el 65% de los estudiantes no alcanzó el nivel Logrado.

En definitiva, se puede determinar que la Acción ejecutada resultó efectiva en tanto se lograron cambios significativos que movilizaron a los estudiantes de un nivel de logro previo a uno superior. Esto, debido a un trabajo riguroso con objetivos concretos y posibles en consideración de las posibilidades que ofrecía el contexto. Evidentemente, hubo falencias en torno al desarrollo de la autonomía y de la aplicación de *estrategias léxico-textuales*, lo que representa un desafío importante para el trabajo futuro que se proyecta en el apartado siguiente.

7. Propuesta de mejora al Plan de Acción

En virtud de los ajustes que requirió la implementación del Plan de Acción, de los resultados obtenidos de esta y de la evaluación del proceso en su totalidad, es posible formular una propuesta que apunta a subsanar falencias de la propuesta original y, con ello, complementarla.

En primer lugar, con base en los mismos contenidos fijados para el trabajo de estrategias múltiples, se propone incrementar la cantidad de sesiones, de modo que sea posible ejercitar más la aplicación de cada estrategia. En este sentido, se proponen, al menos, dos sesiones de ejercitación de cada estrategia: una como las implementadas en la Acción ejecutada, en la que se modele el uso de la estrategia y se monitoree el uso adecuado y reflexivo de estas por parte de los estudiantes y otra donde la responsabilidad se transfiera desde el docente hacia los estudiantes en su totalidad y, por ende, puedan desarrollar el trabajo autónomo de manera efectiva. Esto, permitiría, por una parte, levantar más evidencia para medir el progreso de los aprendizajes de los estudiantes tanto en términos del uso de cada estrategia, factor que pudo haber subsanado las falencias presentes en el caso de las *estrategias léxico-textuales*, como de la autonomía con que realizan la tarea. Con esto, si se evidenciaron dificultades en el trabajo de una estrategia específica, existiría una segunda instancia de reforzamiento previa a la evaluación final en la que los estudiantes deben aventurarse solos.

En segundo lugar, sería pertinente reforzar el trabajo metacognitivo planteado en la propuesta original, en la que, si bien se abordó de manera constante, hizo falta levantar más evidencia al respecto. En otras palabras, sería útil para el trabajo basado en estrategias léxicas incorporar en todas las Guías de aprendizaje de cada sesión de ejercitación una tarea de índole metacognitiva, en la que los estudiantes deban señalar paso a paso cómo aplicaron cada estrategia. Con esto, sería posible optimizar la automaticidad con la que los estudiantes hacen uso de las estrategias léxicas, pues, luego de su constante ejercitación, aprehenderían el proceso necesario para la resolución de vocabulario contextual, lo que, además, potenciaría la autonomía que se menciona anteriormente.

Si estos cambios fueran aplicados a la propuesta original, sería posible cumplir a cabalidad con los principios de *automaticidad* y *transferencia* que plantean Eggen y Kauchak (2009) como parte del *modelo de instrucción directa*. De acuerdo a estos autores, “la *automaticidad* resulta de sobreaprender una habilidad hasta el punto en que se le puede efectuar con muy poco esfuerzo consciente” (p. 392), lo que sería factible de lograr con el fortalecimiento del trabajo metacognitivo clase a clase que se propone. Asimismo, la *transferencia* que “ocurre cuando una habilidad o comprensión adquirida en un entorno puede aplicarse en uno diferente” (p. 393) se concretaría en el trabajo absolutamente autónomo de los estudiantes respecto de la aplicación de estrategias, lo que implica, necesariamente, más instancias de ejercitación.

En definitiva, la propuesta de mejora apunta a un desarrollo del trabajo basado en estrategias léxicas más sostenido en el tiempo, en el que sea posible automatizar el uso de estrategias con una sólida base metacognitiva que permita a los estudiantes aplicarlas en cualquier instancia de lectura y, además, incorporar progresivamente nuevas estrategias que impliquen, por ejemplo, léxico especializado de ciertas áreas del conocimiento.

Conclusiones finales

Durante el proceso de realización de la investigación-acción en aula, surgieron múltiples desafíos que resulta pertinente destacar para que puedan ser considerados en el trabajo futuro. Por una parte, la investigación sistemática de las propias prácticas pedagógicas exige un alto nivel de rigurosidad y constancia, pues el levantamiento de evidencia concreta por medio de diversas técnicas es indispensable para medir el progreso en los aprendizajes, lo que demanda muchas veces correcciones inmediatas para tomar decisiones a corto plazo. Por otra parte, resulta fundamental practicar el ejercicio crítico de las propias acciones y decisiones, pues es necesario en este tipo de investigación tomar distancia y analizar objetivamente cómo los diversos factores demandan ciertos ajustes y cambios que suelen ser inesperados. En definitiva, la investigación-acción debiera constituir más una forma de practicar la docencia que un ejercicio acotado a ciertas instancias particulares.

Referencias bibliográficas

- Engen, P. y Kauchak, D. (2009). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fundación Padre Kepa Bilbao Laca. (2018). Reglamento Interno de Convivencia Escolar. Recuperado de <http://www.juanitafernandez.cl/normativas-reglamentos-y-protocolos/>
- Fundación Padre Kepa Bilbao Laca. (2015). Proyecto Educativo Institucional Colegio Juanita Fernández. Recuperado de <https://www.juanitafernandez.cl/proyecto-educativo/>
- Giammatteo, M., Albano, H. y Basualdo, M. (2006). Estrategias léxico-cognitivas para acceder a los textos: una propuesta metodológica para su enseñanza en la educación básica. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 44(1), 31-46.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2009). *Lengua. Léxico, gramática y texto: un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Biblos.
- Hanks, P. (2004a). The syntagmatics of metaphor and idiom. *International journal of Lexicography*, 17(3), 245-274.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27-39.

Ministerio de Educación. (2012). Bases curriculares Lenguaje y Comunicación de Primero básico a Sexto básico. Recuperado de <https://educrea.cl/bases-curriculares-lenguaje-y-comunicacion-1-a-6-basico/>

Ministerio de Educación. (2015). Bases curriculares de Séptimo básico a Segundo medio. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>

Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Estrategias de comprensión del discurso*. Nueva York: Academic Press.