



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

Sistematización del subproceso de verificación de hipótesis en la lectura y comprensión de textos en Séptimo Año de Enseñanza Media

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

Profesora Guía:

Juana Marinkovich Ravena

Alumna:

Romina Gómez Luttra

Viña del Mar, Julio 2016

Índice de contenidos

1. Introducción.....	4
2. Análisis del contexto de aplicación.....	5
2.1. Descripción de la situación de aula.....	5
2.2. Descripción de las mediaciones realizadas.....	5
2.3. Análisis preliminar.....	6
2.4. Recolección de evidencias.....	6
2.4.1. Presentación del instrumento.....	6
2.4.2. Descripción de la aplicación del instrumento.....	6
2.4.3. Análisis y categorización de las evidencias recogidas.....	8
3. Metodología de la Investigación Acción.....	10
4. Marco Teórico.....	11
5. Plan de acción.....	13
5.1. Formulación de la hipótesis.....	13
5.2. Planteamiento de objetivos del Plan de acción.....	13
5.2.1. Formulación del objetivo general.....	13
5.2.2. Formulación de objetivos específicos.....	13
5.3. Planteamiento de objetivos de aprendizaje de la propuesta didáctica.....	14
5.4. Planteamiento del Plan de acción.....	14
6. Análisis de las evidencias.....	21
6.1. Análisis cuantitativo de las evidencias.....	21
6.1.1. Presentación de resultados.....	21
6.1.2. Interpretación de resultados.....	22
6.2. Análisis cualitativo de las evidencias.....	24
6.2.1. Presentación de resultados.....	24
6.2.2. Interpretación de resultados.....	25
7. Reflexión.....	27
8. Conclusiones y proyecciones.....	29
9. Bibliografía.....	30
10. Anexos.....	31
10.1. Análisis del contexto de aplicación.....	31
10.1.1. Libro de Texto, Poemas y preguntas de comprensión.....	31
10.1.2. Prueba Género Lírico, Poema y preguntas de comprensión.....	35

10.1.3. Entrevista individual. Preguntas del proceso	36
10.2. Plan de acción.....	37
10.2.1. Mito modelo PPT.....	37
10.2.2. Encuesta de reconocimiento del proceso de lectura. Link PPT.....	37
10.2.3. Guía de explicación del proceso de lectura	38
10.2.4. Imagen motivacional para presentación de ‘mentores’	42
10.2.5. Tabla de organización de ‘mentores’ y ‘tributos’	42
10.2.6. Imagen premio de avance en las actividades.....	42
10.2.7. Guía de aplicación del proceso de lectura.....	43
10.2.8. Pauta de revisión del proceso de escritura.....	47
10.2.9. Evaluación de planificación del proceso de lectura (Fragmento Prueba de comprensión lectora).....	48
10.3. Análisis de las evidencias.....	50
10.3.1. Resultados cuantitativos primer objetivo de aprendizaje	50
10.3.2. Resultados cuantitativos segundo objetivo de aprendizaje	51
10.3.3. Resultados cuantitativos tercer objetivo de aprendizaje	51
10.3.4. Resultados cuantitativos cuarto objetivo de aprendizaje	52
10.3.5. Tabla de calificaciones semestrales Séptimo Omega	52
10.3.6. Tabla resumen de logro y avance	54

1. Introducción

La educación de nuestro país en la actualidad presenta una serie de aspectos que han sido evaluados y criticados por múltiples agentes de nuestra sociedad. No sólo los políticos tratan el asunto, sino que el debate se ha trasladado a los profesores, estudiantes y otros agentes que participan en la educación y que se ven influidos por ella. Sin embargo, no existe un consenso claro entre todas las posturas y, por ello, no se han formulado soluciones efectivas a toda la problemática. No obstante, uno de los aspectos que más se critica en la actualidad con respecto al quehacer docente y al diseño de planes y programas por parte del MINEDUC es su falta de compromiso con los distintos contextos y esferas en las que se desarrollan los estudiantes. Junto a lo anterior, resulta complejo encontrar soluciones o ajustes a partir del contexto y las necesidades específicas de los alumnos sin contar con un pensamiento reflexivo y flexible que critique de manera constructiva la propia labor del profesor.

Como una manera de mejorar estos dos aspectos centrales del debate educacional, el presente informe se enmarca en una metodología de Investigación Acción (IA), la cual permite hacer un acercamiento a las necesidades concretas de un curso en un establecimiento y entorno sociocultural específicos. La IA no es sólo una técnica de investigación, sino que es más bien una manera de enseñar y concebir el quehacer docente. Es una forma de reflexionar y nutrir la labor y, por supuesto, el desempeño de los estudiantes. Bajo la metodología de la IA, este trabajo presenta un plan de acción que aborda el desarrollo de habilidades en el eje de lectura en un grupo de 34 estudiantes de un séptimo básico. Los estudiantes pertenecen a un establecimiento particular subvencionado de la ciudad de Villa Alemana llamado Colegio Nuevo Milenio.

La estructura de este trabajo reúne la metodología de la IA con la teoría y didáctica de la lectura como proceso. De esta manera, este informe presenta las bases teórico-prácticas involucradas en el diseño del plan de acción, el que surge luego de un estudio y recolección de evidencias para caracterizar y comprender mejor el contexto y sus necesidades. Posteriormente, se presentan las evidencias que fueron recogidas a partir de la implementación del plan de acción junto con el análisis correspondiente a cada una de ellas. Finalmente, se exponen las reflexiones, conclusiones y proyecciones en relación al plan y su adecuación al contexto implicado.

2. Análisis del contexto de aplicación

El establecimiento en donde se efectúa la presente investigación acción es el Colegio Nuevo Milenio ubicado en la ciudad de Villa Alemana. Dentro de sus características más relevantes, en relación a este trabajo, se considera su enfoque centrado en el desarrollo de habilidades y su programa de integración que permite incluir en las aulas de clases a alumnos con diversas necesidades educativas especiales.

2.1. Descripción de la situación de aula

El curso a intervenir es el Séptimo Omega, el cual cuenta con 35 alumnos, de los cuales 7 participan en el PIE y reciben apoyo constante por parte de la Educadora Diferencial. Se observa un clima de aula favorable pues pese al carácter bullicioso del grupo, la profesora mantiene un equilibrio entre la convivencia sana y el trabajo en clases. Esto es especialmente posible debido a que la profesora conoce al curso desde que asumió su jefatura dos años atrás. En relación al desempeño del grupo, los alumnos obtuvieron un 61% promedio de aprobación en la prueba de diagnóstico, la cual medía, a grandes rasgos, comprensión y redacción de textos. Específicamente en comprensión alcanzaron sólo un 58% de aprobación, mientras que en producción escrita lograron dar con un 69%.

2.2. Descripción de las mediaciones realizadas

Con el fin de mejorar el área de comprensión, la profesora aplica los siguientes métodos y estrategias: trabajo en clases con el texto escolar, análisis grupal de textos, análisis individual de textos y reducción significativa del plan lector. Con respecto al trabajo en clases con el texto escolar, la profesora promueve la lectura de textos expositivos que contengan datos acerca del contexto y los autores de textos literarios con el fin de que les sirva como apoyo a los alumnos para comprender mejor esa clase de textos. Por otra parte, tanto en el análisis individual como en el grupal, la profesora guía la comprensión de textos a partir de la identificación del tema central, definición de ideas principales e interpretación del lenguaje connotativo. Finalmente, el número de libros planificados para la lectura domiciliar se redujo de 5 el año pasado a 2 por semestre. El motivo principal detrás de esta decisión es que los alumnos no leen. Frente a esa realidad, la profesora supone que dedicando mayor tiempo de contextualización y análisis de los libros puede aumentar el interés de los estudiantes por su lectura.

En relación al área de producción, la profesora aplica desde hace años un sistema de escritura por proceso. Dentro de cada unidad se planifica un trabajo de escritura que relacione los contenidos vistos en esas semanas. Luego, define los pasos a seguir con los alumnos y les explica la importancia de planificar, redactar, revisar y editar los textos. La evaluación de dicha actividad contempla todo el proceso de escritura, para el cual se asignan varias sesiones guiadas. Dentro de los indicadores presentes en la pauta de evaluación se considera que exista concordancia entre lo que se planificó, lo que se revisó y el producto final. Para realizar este trabajo, los alumnos deben registrar el proceso de redacción en una hoja de cuadernillo, dentro de la cual se dividen los pasos en cada una de sus planas, asegurando así la evidencia

del proceso. Se les enseña a los estudiantes a corregir sus textos a partir de indicadores específicos y definidos y no sólo a través de la intuición. De esta forma, los estudiantes han ido desarrollando de a poco una sistematización de su escritura, permitiéndoles obtener mayores niveles de logro en esta área.

2.3. Análisis preliminar

Considerando todo lo observado anteriormente, resulta significativo enfocar el estudio en el área de la comprensión. Esto se debe a que las estrategias utilizadas para mejorar las habilidades de lectura en los alumnos parecen menos contundentes y poseen un menor nivel de monitoreo y retroalimentación que las destinadas a mejorar las habilidades de escritura. Además, gracias al diagnóstico aplicado y a la opinión de la profesora, es posible constatar una dificultad mayor en el proceso de comprensión, mientras que se evidencia una mejoría paulatina en el proceso de redacción. Tomando en cuenta estas apreciaciones preliminares, es preciso definir lo que los expertos entienden por comprensión, qué habilidades contempla y cuáles son las expectativas nacionales y del establecimiento con respecto a esta área.

2.4. Recolección de evidencias

Con el fin de indagar más acerca del desempeño del curso en el proceso de comprensión, se diseñaron una serie de actividades y evaluaciones que miden su capacidad de comprender textos, es decir, de utilizar el conocimiento que surge de la interacción entre el contenido nuevo del texto y los saberes previos del alumno en la resolución de problemas.

2.4.1. Presentación del instrumento

El primer instrumento consistió en el análisis de dos poemas extraídos del libro de texto de los estudiantes. El primero de ellos llamado “Vamos al planeta Marte” y el segundo “El Mundo al revés” (revisar Anexo 1). El segundo instrumento estuvo inserto en la prueba de la Unidad I y consistió en interpretar una metáfora dentro del poema a partir de la lectura del mismo y de un texto expositivo (revisar Anexo 2). El tercer instrumento también estuvo inserto en la prueba de la Unidad de Lírica y consistió en la interpretación de un poema y los temas presentes en él tomando en cuenta la lectura del texto y sus conocimientos previos. (Ver Anexo 2). El cuarto instrumento consistió en una entrevista a un grupo de alumnos de manera individual. Este instrumento fue diseñado a fin de obtener datos con respecto al proceso de comprensión e interpretación que desarrollaron los alumnos en su prueba de la Unidad I.

2.4.2. Descripción de la aplicación del instrumento

El primer instrumento fue aplicado durante una clase del género lírico. El curso se dividió en grupos y cada grupo procedió a identificar los elementos de fondo y forma de un poema. Junto con ello, cada equipo debió responder unas preguntas de análisis de los textos líricos (revisar Anexo 1). Específicamente en una pregunta, los alumnos debían responder basándose en su comprensión de un texto expositivo que explicaba un aspecto del poema. De los 7 grupos formados, sólo 2 comprendieron las instrucciones y leyeron el texto expositivo antes

de intentar responder la pregunta. A los otros 5 se les indicó personalmente que debían hacerlo. Más importante aún es que los 7 grupos tuvieron problemas a la hora de intentar aplicar el contenido nuevo del texto expositivo a su interpretación del poema. La mayoría no encontraba una relación entre ambos textos. Sólo 5 alumnos manifestaron alguna comprensión sin guía. El resto tuvo que releer y recibir alguna explicación respecto al asunto para recién ser capaz de relacionar ambos textos.

Considerando que el interés de participar activamente en una actividad puede verse influido por su relevancia en cuanto al valor sumativo que se le asigne, se planificó una segunda y tercera recolección de evidencias insertas dentro de la evaluación de la unidad. De esta forma, los alumnos pueden responder en un ambiente más favorable para su nivel de concentración. Con estos nuevos instrumentos se buscó corroborar o agudizar los resultados obtenidos con el primero, así como aumentar el nivel de compromiso y participación de los estudiantes.

El segundo y tercer instrumento (revisar Anexo 2) fueron aplicados durante la evaluación de la unidad del género lírico. El objetivo del segundo instrumento fue ver si eran capaces de relacionar el contenido de dos textos diferentes para comprender una metáfora presente en uno de ellos.

Fragmento del poema:

Y si te sientes perdido
Con tus ojos no has de ver.
Hazlo con los de tu alma
Y encontrarás la calma
Tu rosa de los vientos seré.

Pregunta:

Considerando el siguiente texto responde: ¿Qué quiere decir el hablante lírico con el verso “tu rosa de los vientos seré”?

La rosa de los vientos es una herramienta de navegación que permite guiar a los marineros mostrándoles la orientación de los ocho vientos principales.

El tercer instrumento tuvo como objetivo descubrir si los estudiantes eran capaces de relacionar sus conocimientos y experiencias previas con la lectura de un texto lírico a la hora de interpretarlo.

Fragmento del poema:

Y que mi luz te acompañe
Pues la vida es un jardín
Donde lo bueno y lo malo
Se confunden y es humano
No siempre saber elegir

Pregunta:

¿Por qué crees que el hablante dice “la vida es un jardín”?

El cuarto instrumento fue aplicado sólo a la mitad del curso, es decir, a 14 alumnos. Durante la selección se procuró que la muestra fuera significativa en cuando al promedio del curso. La entrevista tuvo por objetivo obtener información acerca de los procesos cognitivos que cada estudiante realizó a la hora de responder la pregunta expuesta en el instrumento 3 (Ver Anexo 4). La aplicación de este instrumento permitió categorizar las problemáticas de la comprensión en criterios definidos, haciendo posible la consecuente formulación e implementación de una propuesta didáctica que pueda obtener mejoras.

2.4.3. Análisis y categorización de las evidencias recogidas

La primera evidencia entrega algunos datos relevantes con respecto al nivel de comprensión de los alumnos al enfrentarse con textos escritos. Es posible apreciar una dificultad a la hora de relacionar textos de mediana complejidad. Sin embargo, considerando que el sistema de recolección de evidencia de este primer instrumento puede no estar promoviendo la participación activa de los estudiantes, se adoptó una nueva modalidad donde ellos debían responder de manera individual y en el contexto de una evaluación sumativa con calificación.

El segundo y tercer instrumento arrojaron datos diversos, los cuales han sido agrupados en las siguientes tablas:

Nivel de desempeño Instrumento 2	Cantidad de alumnos	Porcentaje
No responde	1	3%
Responde sin basarse en la relación de ambos textos	8	24%
Responde relacionando ambos textos	25	73%
Total de alumnos evaluados	34	100%

Resulta interesante que un gran número de estudiantes fue capaz de relacionar el contenido del texto lírico con el expositivo para comprender la metáfora presente en el poema. Sin embargo, como lo demuestra el instrumento mismo, el nivel de dificultad de esta evaluación es básico. Además, la relación que deben establecer los estudiantes aquí es entre dos textos donde uno indica explícitamente su contenido.

Un resultado completamente distinto obtuvieron los alumnos en el tercer instrumento aplicado. Esta vez ellos debían interpretar a partir de la relación entre otro fragmento del mismo poema y sus conocimientos previos.

Nivel de desempeño Instrumento 3	Cantidad de alumnos	Porcentaje
No responde	5	15%
Responde pero no establece una relación coherente entre el texto y sus conocimientos previos	20	59%
Responde relacionando de manera coherente el contenido del poema y sus conocimientos previos	9	26%
Total de alumnos evaluados	34	100%

Contrastando el desempeño de los alumnos en los instrumentos aplicados durante la prueba, es importante destacar lo siguiente: primero, son, en su mayoría, capaces de relacionar el contenido de dos textos de baja complejidad para poder aumentar su comprensión de ellos; segundo, están, en su mayoría, preparados para hacer el proceso mental de relacionar un texto con sus conocimientos previos; tercero, si bien son capaces de relacionar lo que leen con lo que ya saben, sólo muy pocos pueden establecer una relación entre esos dos contenidos de manera coherente y lógica.

A partir de los datos obtenidos gracias a la aplicación del cuarto instrumento, fue posible definir categorías conceptuales que subdividen el proceso de comprensión en criterios bien demarcados. La fragmentación del proceso de lectura en categorías se basa en el Modelo interactivo de la comprensión propuesto por Colomer y Camps (1991), el cual será detallado más adelante.

Categorías	Sí lo realiza	No lo realiza
Definición de objetivos de lectura	15	2
Formulación de hipótesis	12	5
Lectura selectiva del texto	7	7
Verificación de hipótesis	4	10

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en la entrevista es posible advertir que el problema de comprensión se da porque los alumnos no poseen una sistematización del proceso de lectura que les permita interpretar un texto de manera tal que la relación entre sus conocimientos previos y la información nueva se manifiesta de manera coherente. De hecho, son capaces de hacer el proceso de interacción entre texto-contexto-lector, pues la mayoría genera hipótesis de lectura. Sin embargo, no son capaces de verificar si las relaciones establecidas son coherentes con lo que el texto presenta, lo cual los lleva a plantear relaciones basadas más bien en sus conocimientos previos y no en lo que el texto realmente indica.

3. Metodología de la Investigación Acción

“Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. (...) Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas” (Bausela 1992, 7).

Las demandas educativas en el Chile actual exigen que el docente sea capaz de reflexionar en torno a su quehacer y su conocimiento constantemente. Sin embargo, si no existe una metodología que respalde los intentos por ser un profesional crítico, sólo quedan buenas intenciones pero no cambios y mejoras efectivas.

De esta forma, la IA resulta ser una propuesta sólida y adecuada para que todos los docentes sean capaces de tomar decisiones dentro de sus aulas con un sustento teórico y didáctico adecuados al contexto de sus estudiantes. La manera en que esta metodología funciona la expone con claridad Martínez Miguélez (2000):

“La investigación en el aula, por medio de la reflexión crítica y autocuestionamiento, identifica uno o más problemas del propio desempeño docente, elabora un plan de cambio, lo ejecuta, evalúa la superación del problema y su progreso personal, y, posteriormente, repite el ciclo de estas etapas. En síntesis, es una investigación cuyo fin es mejorar la eficiencia docente, evaluada en su eficacia práctica” (31).

Como bien explica la cita anterior, es importante considerar una serie de pasos para desarrollar esta investigación. Es preciso formular y llevar a cabo un proceso de recolección de datos y evidencias con respecto al contexto que se va a intervenir, en este caso, un curso dentro de un establecimiento educativo. Luego, es preciso buscar respuestas a partir de la teoría y la didáctica y así formular un plan de acción sólido y que efectivamente produzca mejora en el quehacer docente y, consecuentemente, en el desempeño y aprendizaje de los estudiantes.

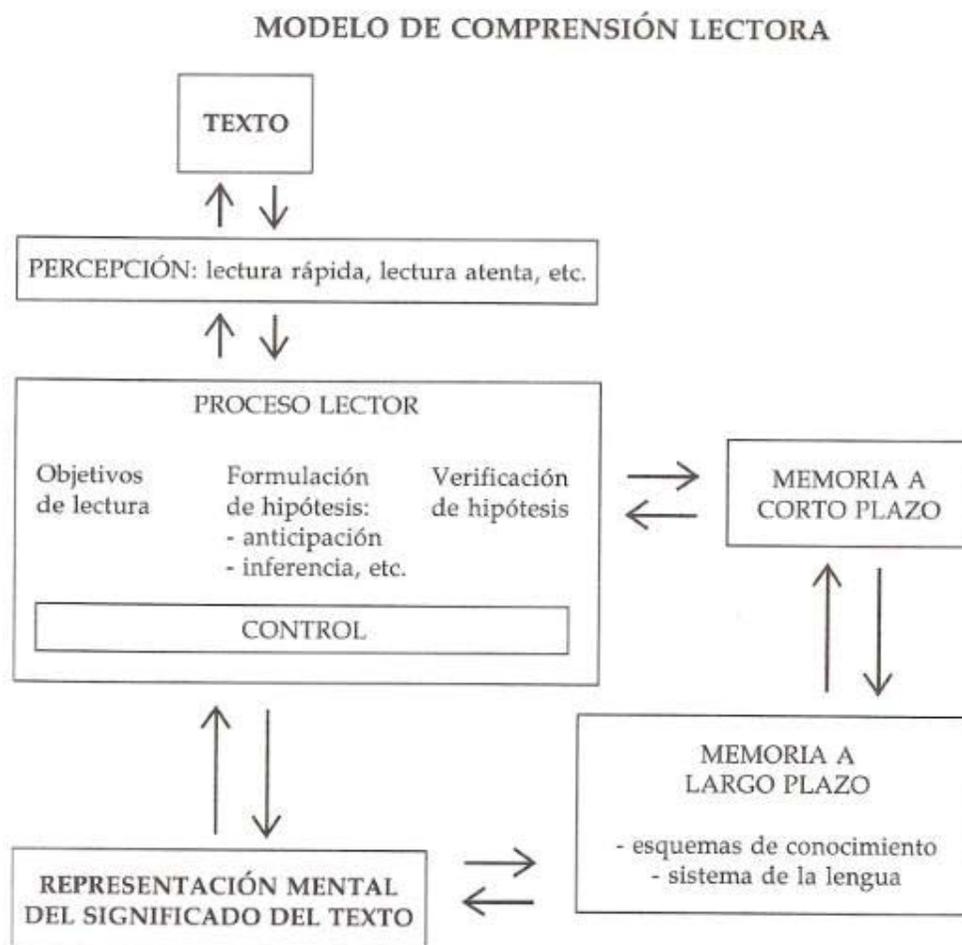
Debido a que esta aplicación de la metodología de la IA se realizó en el contexto de una práctica profesional, la recursividad propia de la IA no se pudo contemplar. Sin embargo, la esencia del proceso reflexivo con el objetivo de mejorar la didáctica para a su vez producir un cambio en la manera en que los estudiantes reciben el contenido sí fue el eje de este trabajo. En resumidas cuentas se identificó una falencia en sus alumnos, se reconoció la carencia didáctica del área, se diseñó un plan de acción cuyo objetivo central era que los estudiantes tuvieran un acercamiento diferente y efectivo a la lectura y comprensión de textos escritos lo cual, finalmente, produjo cambios significativos y positivos en su aprendizaje y desempeño en la comprensión lectora.

4. Marco Teórico

Según Peronard (1996), la comprensión se puede definir como la capacidad de recrear mentalmente un texto con el propósito de aplicar su contenido de manera inteligente en la resolución de tareas. A su vez, se concibe la comprensión como el resultado de una interacción entre el texto y el lector, el cual construye un significado coherente del texto a partir de sus conocimientos previos y sus capacidades de raciocinio inferencial.

Para Cassany, Luna y Sanz (2000), un buen lector posee microhabilidades de comprensión, algunas de las cuales son la jerarquización de ideas, inferencia e interpretación de información implícita dentro de los textos. Estas microhabilidades permiten al lector relacionar el nuevo contenido de un texto con sus conocimientos previos a fin de poder utilizar ese conocimiento en la resolución de problemas.

Con respecto a las categorías formuladas en el análisis de las evidencias, el modelo que permitió la subdivisión del proceso de comprensión corresponde a la propuesta de Colomer y Camps (1991), expuesta por Cassany, Luna y Sanz (2000).



Específicamente en el proceso lector es posible advertir etapas de pre-lectura, lectura y post-lectura las cuales tienen relación con las categorías que se evaluaron en la entrevista a los alumnos. Según Colomer (1997), la interpretación de un texto puede resultar una tarea descontrolada y de difícil evaluación y consenso sin la existencia de un proceso de control que tome en consideración tanto al texto como al lector y su contexto. De esa manera, la formulación de hipótesis y su posterior verificación mediante la lectura selectiva forman la esencia del proceso de comprensión.

Finalmente, según lo estipulado por las Bases Curriculares (2013) en Lenguaje y Comunicación, los objetivos de aprendizaje de estrategias de lectura apuntan a que los estudiantes desarrollen autonomía y flexibilidad para resolver problemas de comprensión en diversas situaciones. De esta manera, el enfoque del MINEDUC es básicamente el mismo del colegio Nuevo Milenio, pues ambos tienen como objetivo el desarrollo de habilidades que les sean útiles a los estudiantes en su vida diaria y en su futuro profesional y laboral.

Considerando las fuentes mencionadas, es importante destacar el valor pragmático que posee el desarrollo de habilidades de comprensión lectora enmarcadas dentro de una sistematización del proceso de lectura. Sin al menos el más mínimo manejo de las etapas de este proceso y de alguna habilidades de comprensión, difícilmente el estudiante será capaz de utilizar un texto para resolver o responder preguntas y problemas. Si este desconocimiento persiste y no es resuelto, en el futuro será un adulto capacitado para leer superficialmente, pero no para comprender y utilizar el contenido de las palabras. Dicho de otra forma, los estudiantes que no se desarrollen como buenos lectores, serán en el futuro analfabetos funcionales.

5. Plan de acción

5.1. *Formulación de la hipótesis*

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en el diagnóstico, la observación de las metodologías aplicadas por la profesora en el desarrollo del área de la lectura, lo que indica la teoría, el enfoque nacional y el del establecimiento con respecto a la comprensión escrita y finalmente, considerando el desempeño de los alumnos en la aplicación de los 4 instrumentos de recolección de evidencias, se plantea la siguiente hipótesis:

*El desarrollo de la habilidad de comprensión puede mejorar al incluir la sistematización del proceso de lectura, específicamente en la etapa de verificación de hipótesis, permitiendo a los estudiantes **establecer relaciones coherentes** entre el contenido de un texto y los conocimientos previos que ellos posean.*

5.2. *Planteamiento de objetivos del Plan de Acción*

Con el fin de desarrollar la habilidad de comprensión en los alumnos del Séptimo Omega, se propone la paulatina sistematización de su proceso de lectura, específicamente en la etapa de verificación de hipótesis. Esta elección se basa en estudios teórico-didácticos que sostienen el desarrollo consciente del proceso de lectura como una herramienta para que las personas establezcan relaciones coherentes entre el contenido de un texto y los conocimientos previos, incluyendo los recientemente adquiridos, que ellos posean.

5.2.1. *Formulación del objetivo general*

Desarrollar la habilidad de comprensión en los alumnos del Séptimo Omega es una tarea que requiere una planificación detallada y coherente. Por lo mismo, se plantea un objetivo general del plan de acción, el cual guiará todo el proceso de diseño y aplicación del mismo. En esta investigación-acción, el objetivo general es: **Implementar un plan de acción que permita a los estudiantes del Séptimo Omega resolver problemas de comprensión en la lectura de textos con base en el subproceso de verificación de hipótesis de lectura.**

5.2.2. *Formulación de objetivos específicos*

Para poder diseñar un plan de acción coherente a los resultados que se esperan obtener, es preciso formular, a partir del objetivo general, metas específicas que desglosen el plan en una serie de pasos a seguir:

1. Construir una secuencia didáctica en función de los objetivos de aprendizaje relacionados con el proceso de comprensión en la lectura de textos escritos.
2. Establecer estrategias cognitivas y metacognitivas que se relacionen con cada objetivo de aprendizaje formulado en función del proceso de lectura.
3. Construir instrumentos de evaluación que permitan determinar el grado de cumplimiento de cada objetivo de aprendizaje formulado en función del proceso de lectura.

4. Diseñar actividades y material didáctico congruente y acorde en número y calidad a cada sesión de la secuencia didáctica diseñada.

5.3. Planteamiento de objetivos de aprendizaje de la propuesta didáctica.

Para poder alcanzar la autonomía en el desarrollo de un proceso de lectura y comprensión en preciso primero alcanzar el dominio de otras habilidades. Por lo mismo, el plan de acción diseñado para los estudiantes del Séptimo Omega contempla objetivos de aprendizaje correspondientes a cada nivel de pensamiento, es decir, considera las habilidades de **conocer, comprender, aplicar, sintetizar y evaluar** las cuales han sido ordenadas sucesivamente de la siguiente manera:

- a. Describir los subprocesos de lectura que se realizan en el proceso de comprensión de textos.
- b. Explicar los subprocesos de lectura que se desarrollan al comprender un texto.
- c. Resolver problemas de comprensión en la lectura de textos por medio de la aplicación del subproceso de verificación de hipótesis de lectura.
- d. Planificar la resolución de problemas de comprensión en la lectura de textos considerando el subproceso de verificación de hipótesis de lectura.
- e. Fundamentar la resolución de problemas de comprensión en la lectura de textos con base en el subproceso de verificación de hipótesis de lectura.

Claramente, alcanzar el nivel de habilidad cognitiva de evaluar es una tarea difícil. Sin embargo, se considera fundamental tener como meta final el desarrollo del pensamiento metacognitivamente autónomo en el proceso de comprensión lectora. Esto se debe a que sin la autorregulación de la lectura, resulta teórica y didácticamente incorrecto considerar al alumno como un lector comprensivo.

5.4. Planteamiento del Plan de Acción

Para efectos de esta investigación-acción, se han planificado 8 sesiones, con el propósito de trabajar los objetivos de aprendizaje detallados en el apartado anterior. Cabe señalar que los términos técnicos usados en el diseño del Plan de Acción no son los mismos empleados con los alumnos del Séptimo Omega. Estos han sido adaptados a su vocabulario sin alterar el significado ni el alcance cognitivo de cada subproceso.

Por último, debido a la estrecha planificación curricular del curso, resulta difícil programar sesiones completas para trabajar el área de la comprensión. Por esa razón, se incluyen estas actividades respaldadas por las temáticas y objetivos ya propuestos para el Séptimo Omega. Con el fin de facilitar el reconocimiento de las actividades propias al Plan de Acción, se ha **destacado** en la secuencia didáctica todo lo referente a la implementación de este proyecto.

24.05.2016

I UNIDAD: GÉNERO NARRATIVO

Sesión 9, Unidad I. Sesión 1, Intervención.

Objetivo de aprendizaje: Leer textos informativos y narrativos buscando datos históricos y culturales de la Grecia clásica. Describir los subprocesos de lectura que se realizan en el proceso de comprensión de textos.

Contenidos: Función del texto informativo
Función del texto narrativo
Mitología griega clásica
Proceso de lectura y comprensión

Inicio: El curso se desplaza a la Sala Enlace y allí se forman parejas de trabajo. La profesora explica en qué consistirá el trabajo de escritura de la unidad: crear y redactar la secuela de un mito griego basándose en datos históricos y culturales relacionados con el mito original. Luego, define la estructura y objetivo de la clase y explica la actividad de investigación que se realizará.

Desarrollo: Previo al proceso de investigación, la profesora modela el proceso de lectura de un mito* similar a los que los alumnos trabajarán durante su investigación. Mientras tanto, los estudiantes observan e identifican los subprocesos de lectura que sigue la profesora. Basándose en su observación, los estudiantes proceden a definir cada subproceso de lectura con sus propias palabras en una guía*. Finalizado lo anterior, los alumnos comienzan su investigación y lectura de textos identificando y tomando nota de los elementos que podrían serles útiles a la hora de crear su mito. Se revisa el avance de cada pareja.

Cierre: Se guía el proceso de metacognición preguntando a los estudiantes cómo pudieron identificar qué les resultaría útil de los textos que leyeron para redactar su propio mito. Se hacen preguntas guiadas para que los alumnos identifiquen en su propio proceso de lectura los subprocesos modelados y definidos anteriormente.

Evaluación: Calificativa, revisión del avance a partir de una pauta.
Formativa, evaluación del reconocimiento y definición de los subprocesos de lectura registrados en una guía online.

Recursos: Sala Enlace
Computador y proyector
Plumón y pizarra
*Mito modelo de proceso de lectura (ver anexo 10.2.1.)
*Encuesta reconocimiento del proceso de lectura (ver anexo 10.2.2.)
Pauta de evaluación de avance de MITO

26.05.2016

I UNIDAD: GÉNERO NARRATIVO

Sesión 10, Unidad I. Sesión 2, Intervención.

Objetivo de aprendizaje: Planificar la escritura de un texto narrativo. Explicar los subprocesos de lectura que se desarrollan al comprender un texto.

Contenidos: Estructura del texto narrativo
Sistema de personajes
Mitología griega clásica
Proceso de lectura y comprensión

Inicio: Los alumnos recuerdan las instrucciones para la actividad de escritura que se llevará a cabo en las siguientes sesiones. Se anuncia el objetivo y la actividad de planificación de esa clase.

Desarrollo: Antes de dar inicio al proceso de planificación del mito, la profesora modela la extracción de datos relevantes de un mito* para poder planificar la redacción de otro. El énfasis de este modelado será demostrar la importancia de cada subproceso de lectura en la comprensión de textos. Luego de eso, los alumnos deberán completar una guía breve* donde expliquen el rol o relevancia de cada subproceso modelado con sus propias palabras. Después, los alumnos en parejas y con la guía de la profesora y una Pauta de Planificación*, proceden a definir la estructura interna que presentará su mito, los personajes y las acciones que se desarrollarán en el texto.

Cierre: Se guía el proceso de metacognición preguntando a los estudiantes cómo pudieron identificar qué les resultaría útil de los textos que leyeron para redactar su propio mito. Se hacen preguntas guiadas para que los alumnos reconozcan en su propio proceso de lectura la ayuda de los subprocesos de lectura a la hora de extraer y seleccionar información relevante. Se finaliza revisando que todos hayan avanzado en el proceso de planificación de la escritura. Se retira el trabajo que hayan realizado los alumnos.

Evaluación: Calificativa, revisión del avance a partir de una pauta.
Formativa, evaluación de la definición y explicación de los subprocesos de lectura registrados en una guía.

Recursos: Computador y proyector
Plumón y pizarra
*Mito modelo de proceso de lectura (ver anexo 10.2.1)
*Guía de explicación del proceso de lectura (ver anexo 10.2.3)
Pauta de planificación del proceso de escritura
Pauta de evaluación de avance de Mito

02.05.2016

I UNIDAD: GÉNERO NARRATIVO

Sesión 13, Unidad I. Sesión 3, Intervención.

Objetivo de aprendizaje: Revisar la estructura, sistema de personajes y coherencia de mitos. Resolver problemas de comprensión en la lectura de textos por medio de la aplicación del subproceso de verificación de hipótesis de lectura.

Contenidos: Estructura del género narrativo
Sistema de personajes
Mitología griega clásica
Conectores y puntuación
Proceso de lectura y comprensión

Inicio: Los alumnos recuerdan las instrucciones para la actividad de escritura que se llevará a cabo en las siguientes sesiones. Se anuncia el objetivo y la actividad de revisión de esa clase.

Desarrollo: Antes de dar inicio al proceso de revisión del borrador, y con el fin de reducir la brecha entre el aprendizaje del proceso entre los alumnos, la profesora presentará y motivará a un grupo de mentores*, conformado por los alumnos más avanzados en el proceso, para que apoyen al resto del curso en la actividad de la clase. Después, los alumnos, guiados por sus tutores, deberán proceder a revisar el mito de otra pareja usando como guía la pauta de revisión*. La profesora luego explica y modela la forma en que se completa la guía de pasos de revisión*. Los alumnos en parejas, con la guía de la profesora y sus mentores, proceden a revisar la estructura interna, los personajes y las acciones que se desarrollarán en el mito que les tocó revisar. Además registrarán el incorrecto o no uso de conectores y otros elementos para otorgar coherencia al texto.

Cierre: Se guía el proceso de metacognición preguntando a los estudiantes cómo pudieron identificar los elementos que debían ser corregidos. Se hacen preguntas guiadas para que los alumnos reconozcan en su propio proceso de lectura la ayuda que el subproceso de verificación otorga al seleccionar información relevante. Se finaliza revisando que todos hayan avanzado en el proceso de revisión de la escritura. Se retira el trabajo que hayan realizado los alumnos.

Evaluación: Calificativa, revisión del avance a partir de una pauta*.
Formativa, evaluación del manejo y aplicación de los subprocesos de lectura, especialmente el de verificación de hipótesis, registrados en una guía.

Recursos: Computador y proyector
Plumón y pizarra
*Imagen motivacional de mentores (ver anexo 10.2.4)
*Tabla de organización de mentores y tributos (ver anexo 10.2.5)
*Guía de pasos de revisión (ver anexo 10.2.6)
*Pauta de revisión del proceso de escritura (ver anexo 10.2.7)
Pauta de evaluación de avance de mito

06.06.2016

I UNIDAD: GÉNERO NARRATIVO

Sesión 14, Unidad I. Sesión 4, Intervención.

Objetivo de aprendizaje: Revisar la estructura, sistema de personajes y coherencia de mitos. Resolver problemas de comprensión en la lectura de textos por medio de la aplicación del subproceso de verificación de hipótesis de lectura.

Contenidos: Estructura del género narrativo
Sistema de personajes
Mitología griega clásica
Conectores y puntuación
Proceso de lectura y comprensión

Inicio: Los alumnos recuerdan las instrucciones para la actividad de escritura que se llevará a cabo en las siguientes sesiones. Se anuncia el objetivo y se retoma la actividad de revisión de esa clase verificando el avance previo.

Desarrollo: Los alumnos, guiados por sus tutores y la profesora, proceden a revisar el mito de otra pareja usando la guía de pasos para completar una pauta de revisión*. Los alumnos en parejas y con la guía de la profesora proceden a revisar la estructura interna, los personajes y las acciones que se desarrollarán en el mito que les tocó revisar. Además registrarán el incorrecto o no uso de conectores y otros elementos para otorgar coherencia al texto. Finalmente, aplicarán el subproceso de verificación de hipótesis de la guía de pasos* a fin de completar la pauta de revisión para cada borrador.

Cierre: Se guía el proceso de metacognición preguntando a los estudiantes cómo pudieron identificar los elementos que debían ser corregidos. Se hacen preguntas guiadas para que los alumnos reconozcan en su propio proceso de lectura la ayuda que el subproceso de verificación otorga al seleccionar información relevante. Se finaliza revisando que todos hayan finalizado el proceso de revisión de la escritura. Se retira el trabajo que hayan realizado los alumnos. La profesora proyecta un 'meme' personalizado del curso como premio.

Evaluación: Calificativa, revisión del avance a partir de una pauta*.

Formativa, evaluación del manejo y aplicación de los subprocesos de lectura, especialmente el de verificación de hipótesis, registrados en una guía.

Recursos: Computador y proyector

Plumón y pizarra

*Imagen motivacional de mentores (ver anexo 10.2.4)

*Tabla de organización de mentores y tributos (ver anexo 10.2.5)

*Guía de pasos de revisión (ver anexo 10.2.6)

*Pauta de revisión del proceso de escritura (ver anexo 10.2.7)

*Imagen premio de avance (ver anexo 10.2.8)

Pauta de evaluación de avance de mito

28.06.2016

I UNIDAD: GÉNERO NARRATIVO

Sesión 24, Unidad I. **Sesión 5**, Intervención.

Objetivo de aprendizaje: Narrar mitos de creación propia. Planificar la resolución de problemas de comprensión en la lectura de textos considerando el subproceso de verificación de hipótesis de lectura.

Contenidos: Estrategias de narración
Mitología griega clásica
Proceso de lectura y comprensión

Inicio: Los alumnos reciben los parámetros a evaluar en su narración, los cuales ya fueron aclarados en una sesión anterior. Se realiza un sorteo para definir el orden en que presentarán sus mitos. La profesora explica que durante la presentación, algunos alumnos deberán responder una guía de comprensión* de uno de los mitos que se presentará ese día.

Desarrollo: Antes de que los alumnos narren sus mitos, la profesora explica de qué manera se completa la guía de comprensión con la que trabajarán algunos alumnos. Luego, los estudiantes seleccionados para esta clase proceden a presentar la narración de su mito creado en las últimas sesiones y diseñado a modo de kamishibai. Se evalúa su dicción, tono de voz, velocidad, entre otros aspectos. Mientras tanto, el grupo curso escucha con atención la presentación de sus compañeros. Algunas parejas, exactamente 9, proceden a responder preguntas de comprensión de uno de los mitos a presentar, el cual ha sido escogido previamente por la profesora, planificando y siguiendo un proceso propio de lectura que considere el subproceso de verificación de hipótesis de lectura. Su plan de lectura y las respuestas de comprensión se registran en la guía de comprensión que la profesora presentó anteriormente.

Cierre: El grupo curso, guiado por la profesora, evalúa formativamente la presentación de sus compañeros. Las 9 parejas entregan su plan de lectura y respuestas de comprensión.

Evaluación: Calificativa, revisión de la narración a partir de una pauta*.
Formativa, evaluación de la adaptación, planificación y aplicación del proceso de lectura, especialmente el subproceso de verificación de hipótesis, registrados en una guía.

Recursos: Computador y proyector
Plumón y pizarra
*Guía de comprensión de mito
*Pauta de evaluación de narración

30.06.2016

I UNIDAD: GÉNERO NARRATIVO

Sesión 25, Unidad I. **Sesión 6**, Intervención.

Objetivo de aprendizaje: Narrar mitos de creación propia. Planificar la resolución de problemas de comprensión en la lectura de textos considerando el subproceso de verificación de hipótesis de lectura.

Contenidos: Estrategias de narración
Mitología griega clásica
Proceso de lectura y comprensión

Inicio: Los alumnos reciben los parámetros a evaluar en su narración, los cuales ya fueron aclarados en una sesión anterior. Se realiza un sorteo para definir el orden en que presentarán sus mitos. La profesora explica que durante la presentación, algunos alumnos deberán responder una guía de comprensión de uno de los mitos que se presentará ese día.

Desarrollo: Antes de que los alumnos narren sus mitos, la profesora explica de qué manera se completa la guía de comprensión con la que trabajarán algunos alumnos. Luego, los estudiantes seleccionados para esta clase proceden a presentar la narración de su mito creado en las últimas sesiones y diseñado a modo de kamishibai. Se evalúa su dicción, tono de voz, velocidad, entre otros aspectos. Mientras tanto, el grupo curso escucha con atención la presentación de sus compañeros. Algunas parejas, exactamente las 9 restantes, proceden a responder preguntas de comprensión de uno de los mitos a presentar, el cual ha sido escogido previamente por la profesora, planificando y siguiendo un proceso propio de lectura que considere el subproceso de verificación de hipótesis de lectura. Su plan de lectura y las respuestas de comprensión se registran en la guía de comprensión que la profesora presentó anteriormente.

Cierre: El grupo curso, guiado por la profesora, evalúa formativamente la presentación de sus compañeros. Las 9 parejas entregan su plan de lectura y respuestas de comprensión.

Evaluación: Calificativa, revisión de la narración a partir de una pauta*.
Formativa, evaluación de la adaptación, planificación y aplicación del proceso de lectura, especialmente el subproceso de verificación de hipótesis, registrados en una guía.

Recursos: Computador y proyector
Plumón y pizarra
*Guía de comprensión de mito
*Pauta de evaluación de narración

6. Análisis de las evidencias

6.1. Análisis cuantitativo de las evidencias

6.1.1. Presentación de resultados

En relación con el **primer** objetivo de aprendizaje “**Reconocer los subprocesos de lectura que se realizan en el proceso de comprensión de textos**” planteado en la secuencia didáctica, los alumnos respondieron en parejas una encuesta breve online a medida que observaban a la profesora modelando el proceso de lectura (ver anexo 10.3.1). Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de esta encuesta arrojaron las siguientes evidencias cuantitativas:

1. Paso 1 “Definir objetivo de lectura”: 87.5 % de reconocimiento exitoso.
2. Paso 2 “Escribir ideas previas a la lectura”: 87,5 % de reconocimiento exitoso.
3. Paso 3 “Leer mito subrayando ideas relevantes”: 95,8% de reconocimiento exitoso.
4. Paso 4 “Verificar ideas formuladas antes de leer”: 79,2 % de reconocimiento exitoso.

En resumidas cuentas, los alumnos fueron capaces de **reconocer en un promedio de 87,5 %** los pasos a seguir en el proceso de lectura modelado.

Con respecto al **segundo** objetivo de aprendizaje propuesto “**Explicar los subprocesos de lectura que se desarrollan al comprender un texto**”, los estudiantes respondieron en parejas una breve encuesta en papel. A la hora de evaluar su desempeño, el foco se centró en su capacidad de explicar el funcionamiento y utilidad de cada proceso y no en su reconocimiento. Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de esta encuesta arrojaron las evidencias cuantitativas que se encuentran en el anexo 10.3.2. El curso en su conjunto obtuvo un **72,3% de logro** en el objetivo de aprendizaje de **explicar** el funcionamiento y utilidad de los pasos del proceso de lectura.

La evaluación del **tercer** objetivo de aprendizaje “**Resolver problemas de comprensión en la lectura de textos por medio de la aplicación del subproceso de verificación de hipótesis de lectura**”, contó con una variación significativa en su desarrollo, la cual será explicada en la interpretación de resultados. No obstante, el formato de esta instancia de recolección de evidencias consistió en completar en parejas una actividad por medio de la organización de sus respuestas en unas tablas. Las evidencias cuantitativas obtenidas se encuentran registradas en el anexo 10.3.3. En resumen, los alumnos fueron capaces de **aplicar en un promedio de 94%** los pasos a seguir en el proceso de lectura, específicamente el paso final de verificación.

El **cuarto**, y último objetivo de aprendizaje evaluado, “**Planificar la resolución de problemas de comprensión en la lectura de textos considerando el subproceso de verificación de hipótesis de lectura**”, fue desarrollado de manera individual a través de dos instancias. La que presenta esta sección del informe da cuenta de una evaluación inserta dentro de una prueba de comprensión lectora. Los resultados obtenidos en dicha ocasión se encuentran agrupados en el gráfico del anexo 10.3.4. El curso en su conjunto obtuvo un **85%**

de logro en el objetivo de **planificar la resolución de problemas de comprensión** siguiendo los pasos del proceso de lectura, específicamente en el subproceso de verificación.

El **quinto** objetivo de aprendizaje, **“Fundamentar la resolución de problemas de comprensión en la lectura de textos con base en el subproceso de verificación de hipótesis de lectura”**, no pudo ser evaluado formalmente, por lo cual no se presentarán resultados de este en el presente informe.

6.1.2. Interpretación de resultados

Los resultados cuantitativos obtenidos en esa investigación reflejan el proceso de aprendizaje que desarrollaron los alumnos a lo largo de las 5 sesiones efectuadas. En sesiones previas a la implementación del plan de acción, los alumnos fueron evaluados con el fin de medir su desempeño en la resolución de problemas de comprensión. Algunos de estos datos fueron:

1. Diagnóstico de comprensión: 58% de logro
2. Prueba de comprensión textos líricos: 70% de logro
3. Prueba de comprensión plan lector: 69% de logro (ver anexo 10.3.5)

Sin embargo, muchas de las preguntas de estas “pruebas” no medían realmente la capacidad de los alumnos de resolver problemas de comprensión de manera autónoma y con un nivel de complejidad suficiente al requerido para ser un individuo funcionalmente alfabetizado. De todas formas, estos datos entregan alguna noción en cuanto a las capacidades de comprensión de los estudiantes del Séptimo Omega. No obstante, resulta más significativo destacar que en una actividad desarrollada en clases previa a la implementación del plan de acción, sólo un 14% de los estudiantes pudo resolver autónoma y correctamente los ejercicios de comprensión que su propio libro de texto les sugería.

Ante esto, el objetivo de aprendizaje general que persiguió este plan de acción fue sistematizar el proceso de lectura en los alumnos del Séptimo Omega, a fin de que ellos fueran capaces de resolver problemas de comprensión con mayor autonomía y exactitud. Como se indicó previamente en las otras fases de la investigación, los objetivos de aprendizaje formulados en el plan de acción corresponden al paulatino desarrollo de habilidades relacionadas con el manejo de este proceso de lectura.

Con respecto al primer objetivo de aprendizaje, los alumnos debían reconocer los pasos del proceso de comprensión por medio de la observación de un modelado de la profesora. Esta habilidad de reconocer es básica y, por lo tanto, se esperaba un buen desempeño. El curso respondió con un 87,5% de logro, cumpliendo así con las expectativas. Sin embargo, era importante considerar a ese 12,5% que no fue capaz de reconocer o definir los pasos del proceso de lectura, pues si no tenían ese claro, más difícil resultaría en el futuro desarrollar otras habilidades de nivel superior. Sin embargo, durante esa clase no fue posible implementar una mejora inmediata pues se desconocía el resultado de los estudiantes. De todas formas, cuando los alumnos debieron replicar los pasos recién modelados en su propia lectura de un texto, se prestó especial atención a aquellos que hacían preguntas y manifestaban dudas al aplicar el método.

Durante la evaluación del segundo objetivo de aprendizaje se priorizó la observación de la capacidad de los alumnos de explicar el funcionamiento y utilidad de cada paso del proceso de lectura nuevamente modelado por la profesora. El resultado colectivo fue de un 72,3% de logro. Sin embargo, los porcentajes de cada pareja presentaban grandes diferencias, pues varios alcanzaban el 100%, mientras otros obtenían sólo un 40%. Durante la replicación del proceso modelado, los alumnos que obtuvieron un alto porcentaje de logro en explicar los subprocesos, pudieron desarrollar su actividad de mejor manera, mientras que los que obtuvieron un resultado inferior presentaron varias dificultades e incluso algunos no completaron la actividad pues no eran capaces de comprender el texto.

Por esa razón, se modificó la planificación de las siguientes sesiones donde se desarrollaría el tercer objetivo de aprendizaje. El ajuste consistió en nombrar como mentores a las parejas de alumnos que obtuvieron el 100% de logro en el aprendizaje anterior. Esta decisión metodológica buscaba no sólo aumentar el nivel de logro de los alumnos menos aventajados, sino además, poder obtener un mayor monitoreo del desarrollo de las actividades, lo cual previamente era un factor en contra debido al número de estudiantes dentro de la sala.

Cuantitativamente, el plan de acción, junto con el ajuste diseñado, resultó todo un éxito, pues del 72,3% de logro en el aprendizaje anterior, se creció al 94%. Es sumamente importante destacar que el porcentaje no sólo aumentó considerablemente en un 21,7% sino que la mejora fue mucho mayor si consideramos que el tercer objetivo de aprendizaje corresponde a un nivel mayor de complejidad cognitiva que el segundo.

Habiendo obtenido un resultado más nivelado entre las parejas de estudiantes, se optó por evaluar el cuarto objetivo de aprendizaje de manera individual, a fin de conocer el verdadero desarrollo de la capacidad de resolver problemas de comprensión por parte de cada estudiante. Sin embargo, debido a ajustes de tiempo, el cierre de semestre y los últimos cambios propios de toda institución educativa, no fue posible efectuar un instrumento de evaluación específico para este objetivo de aprendizaje. Sin embargo, se adaptó la prueba de comprensión lectura planificada desde el plan lector, a fin de poder obtener algún resultado que sostuviera la capacidad de los alumnos de aplicar el subproceso de verificación de hipótesis en la resolución de problemas de comprensión.

Una semana antes de la aplicación de la prueba de comprensión, los alumnos fueron informados del formato que tendría la prueba. Se les informó que, entre otras cosas, ellos tendrían que completar una matriz de actantes a partir del rol y participación de los personajes en la obra. Dicha matriz se basa en la matriz actancial de Greimas, la cual fue enseñada, practicada y aprendida por los estudiantes durante la unidad de narrativa. Completar dicha matriz supone un nivel de comprensión elevado de la obra y el rol de los personajes, por lo cual se consideró que podría ser un buen instrumento para medir la lectura de los alumnos del Séptimo Omega. Esto se anunció con el fin de que ellos pudieran planificar su relectura y estudio con este objetivo en mente.

El resultado obtenido de manera colectiva en dicha evaluación fue un 85% de logro. Gracias al gráfico comparativo de esta evidencia, es posible descubrir que los resultados obtenidos en parejas no siempre daban cuenta del real desarrollo de cada estudiante. De todas formas, sólo

4 estudiantes obtuvieron un 70% o menos de logro en esta evidencia, del cual sólo 1 obtuvo menos del 50%. Los otros 34 fluctuaron entre el 77% y el 100% de logro. Una tabla resumen del avance de todos los objetivos se encuentra en el anexo 10.3.6.

Si comparamos el resultado de esta prueba de comprensión lectora del plan lector con la anterior, es posible verificar un incremento del 16% de logro, una reducción de 10 notas deficientes a sólo 2, un aumento de 8 alumnos con nota mayor a 6,0 y en resumen, un promedio de calificación que subió del 4,8 al 5,9.

6.2. Análisis cualitativo de las evidencias

6.2.1. Presentación de resultados

El criterio de análisis cualitativo de las evidencias se organizará en 4 categorías, una para cada objetivo de aprendizaje propuesto en el plan de acción. Esta decisión pretende dar mayor información con respecto al proceso y los resultados obtenidos al implementar cada una de las sesiones propuestas.

Con respecto al aprendizaje relacionado con reconocer los pasos del proceso de lectura, existen datos más bien de observación que respaldan los datos cuantitativos recogidos durante esa sesión. Primero, los estudiantes manifestaron interés y eficiencia al realizar esta actividad de modalidad online. Todos respondieron la encuesta y prestaron atención durante el modelado. Sumado a lo anterior, es relevante destacar que casi no hubo preguntas de verificación ni dudas con respecto al procedimiento.

En relación al segundo objetivo de aprendizaje, los estudiantes tuvieron que explicar con sus propias palabras el funcionamiento y utilidad de los pasos del proceso de comprensión. Sin embargo, en esta implementación en papel, los alumnos manifestaron, en repetidas oportunidades, inseguridad, dudas y desinterés por completar la encuesta. Fue gracias a un constante monitoreo que los alumnos terminaron de responder el instrumento.

El tercer objetivo de aprendizaje, aplicar los pasos especialmente el de verificación de hipótesis, tuvo mayor éxito puesto que se implementó un ajuste en el plan de acción. Monitorear el avance de 34 alumnos resulta difícil, más aún en un curso con las características y diferencias cognitivas entre sus alumnos. Por lo mismo, se aplicó un sistema de mentores seleccionados a partir de su desempeño en la actividad anterior, para monitorear y nivelar la participación y aprendizaje de esas sesiones. En su mayoría, según lo observado, los mentores lograron una buena relación y enseñaron bien a sus parejas a cargo. Se prestó especial apoyo a los mentores que tenían dificultades y también a las parejas que no seguían el consejo de sus compañeros. Fueron dos sesiones las que se dedicaron a la evaluación de la aplicación que hacían los alumnos del proceso lector, las cuales fluyeron de manera positiva salvo algunas excepciones que fueron reforzadas por la profesora e incluso por los mismos estudiantes. Esto permitió aumentar el nivel de logro en esta actividad.

Por último, para poder evaluar el uso efectivo del proceso de lectura en la solución a los problemas de comprensión de la prueba del plan lector, se entrevistó personalmente a cada alumno a medida que iba entregando su prueba. La entrevista fue muy simple y tuvo como objetivo el indagar si el alumno había planificado de manera autónoma una aplicación propia del proceso de lectura. La primera pregunta “Cuándo supiste que tendrías que completar una matriz de actantes a partir del libro, ¿dirigiste tu lectura o estudio del libro a encontrar personajes y sus roles?” tenía como objetivo descubrir si los alumnos fueron capaces de iniciar su proceso de lectura definiendo un propósito guía, tal y como se les enseñó. La segunda pregunta “Seguiste algunos pasos antes de completar el esquema, o sólo lo completaste?” tenía como objetivo descubrir cuál fue el plan de lectura que el alumno diseñó de manera autónoma. Por último, la tercera pregunta “¿Crees que ordenar tus ideas antes de leer y antes de responder preguntas del texto te ayudó o ayudaría a responder de mejor manera?” cumplía el propósito de descubrir la valoración del alumno hacia el subproceso de verificación de ideas previas a la lectura.

Resulta interesante que los alumnos que prepararon su lectura domiciliaria y respondieron al prueba sin la conciencia de seguir un proceso de comprensión, fueron los que obtuvieron calificaciones deficientes. Hubo varios que no leyeron completo el libro, sin embargo, fueron capaces de completar de manera correcta el esquema sólo gracias a seguir un sistema de ordenamiento y verificación de ideas. En cambio, los dos alumnos con resultados deficientes, fueron los que no pudieron anteponer el método antes de su nerviosismo por no haber leído completo el libro. Probablemente si no hubiesen contado con ese factor de estrés, podrían haber aplicado algún método efectivo de comprensión que les permitiera dirigir la información obtenida en su lectura, aunque esta no hubiese sido completa.

6.2.2. Interpretación de resultados

Como se puede verificar en la tabla adjunta a continuación, el nivel de logro de los estudiantes creció considerablemente a partir de la evidencia 1 a la 3. Considerando lo observado y ya descrito previamente, resulta evidente que la repetición y la práctica del uso del proceso de lectura provocó un aprendizaje bastante sólido del mismo. Contamos también con información cuantitativa que respalda el efecto positivo de esta automatización de la lectura en el desarrollo de las habilidades de comprensión en los estudiantes del Séptimo Omega Sin embargo, y pese a que de igual forma contamos con un buen resultado en la evidencia 4, es significativo destacar que el nivel de autonomía que requería el tipo de evaluación de ese objetivo de aprendizaje era muy elevado. Precisamente por ese salto cognitivo que significó el evaluar su propio proceso en casa y de manera individual fue que los alumnos no mantuvieron ni mejoraron el nivel obtenido con anterioridad.

No obstante, cabe destacar que la actitud con la cual los alumnos resolvieron el problema de comprensión evaluado durante la evidencia 4 fue considerablemente más positiva en comparación con otras actividades de comprensión lectora realizadas previamente. De hecho, la mayor parte de los estudiantes terminó la prueba mucho antes del tiempo estimado para resolverla. Sus respuestas fueron claras y algunas manifestaban un profundo análisis de los

personajes y los roles que jugaban dentro de la obra. En resumen, hubo una mejoría tanto en los resultados cuantitativos, así como en la actitud hacia la lectura y, principalmente, la resolución de problemas de comprensión. En esta última instancia la mayor parte de los alumnos se enfrentó a la evaluación no como si estuviera solo delante de un abismo, sino más bien como si estuviera frente a él pero con todo lo necesario para construir un puente sólido y cruzar.

7. Reflexión

La propuesta fue diseñada teniendo como foco los objetivos de aprendizaje que, a su vez, tenían como propósito desmenuzar la meta que se propuso en la hipótesis de investigación. El objetivo, entonces siempre fue que los alumnos fueran capaces de aplicar de manera autónoma un método de comprensión lectora que incluyera la verificación de sus ideas a fin de asegurar una correcta resolución de los problemas de comprensión. Para ello se escogió una habilidad cognitiva de cada nivel propuesto por Bloom, a fin de promover un aprendizaje organizado y paulatino, ajustado al avance de los alumnos del Séptimo Omega.

De acuerdo a las bases teóricas presentadas en la primera fase de este trabajo, algunos conceptos centrales relacionados a la comprensión lectora son la autonomía, la flexibilidad, la sistematización y la adaptación al contexto. Con respecto a la autonomía, el plan de acción contemplaba 2 etapas de proceso lector y comprensivo autónomo. Sin embargo, debido a ajustes de horario y planificación de las clases de fin de semestre, sólo fue posible aplicar una. No obstante, como se desarrolló en el contexto de una prueba de plan lector, fue puesta a prueba la autonomía de los estudiantes incluso más allá de lo que la progresión cognitiva sugería. Pese a esto, los resultados fueron favorables y considerablemente mejores si los comparamos con otras pruebas y actividades de comprensión realizadas previamente a la implementación del plan de acción.

En relación a la flexibilidad, la última etapa evaluada permitía que los estudiantes adaptaran los pasos enseñados previamente sólo manteniendo el subproceso de verificación de hipótesis. Dar cuenta de este proceso implica no sólo ver si el alumno siguió algunos pasos, sino además comprobar que su proceso le haya permitido responder correctamente. En esta investigación, si eso ocurría, se asumía que hubo una correcta verificación de ideas previas pues la respuesta del alumno tuvo como herramienta la selección de ideas más correctas basándose en una lectura con un objetivo claro.

La sistematización fue la clave de la mejoría desarrollada por los estudiantes. Mientras más y mejor entendían el proceso y sus beneficios, más elevados eran sus resultados e incluso, más elevadas eran las relaciones que establecían entre el texto y sus conocimientos previos o contextuales. En el último proceso evaluado, la mayor parte de los alumnos manifestó haber seguido una versión propia del proceso, y, los que obtuvieron mejores resultados, tenían claro que debían siempre, antes de la lectura, definir un objetivo y, después de la lectura, verificar sus ideas de acuerdo a la información descifrada en el texto.

Por último, la adaptación al contexto fue lo que permitió que un plan de acción centrado en la lectura tuviera éxito en medio de la implementación de una actividad de escritura por proceso. Este fue uno de los mayores desafíos metodológicos en esta propuesta, pues debido a la planificación semestral ya definida, en las semanas que se implementaría el plan de acción para mejorar la comprensión lectora, los alumnos debían realizar un proceso de escritura de mitos. Sin embargo, y potenciando al valor útil y práctico de poseer habilidades lectoras, cada sesión del plan de acción contempló el aplicar la lectura como apoyo a los procesos de escritura que iban desarrollando los alumnos. En su investigación previa a la escritura de los

mitos, debieron identificar y seguir los pasos del proceso de lectura. En la planificación previa a la escritura del mito, usaron también el proceso de lectura a fin de poder extraer con exactitud la información de un mito para poder ellos crear una secuela coherente. En la revisión de los borradores, los alumnos aplicaron el proceso de lectura y comprensión con el objetivo de identificar los errores o carencias en el borrador. Esta actividad fue especialmente exitosa, pues en el proceso de reescritura los alumnos pudieron mejorar considerablemente sus mitos gracias a la claridad que les otorgó una revisión basada en un sistema claro y organizado. Finalmente, y pese a que no fue la idea original para evaluar la planificación de lectura de los alumnos, el incluir ese proceso dentro del contexto de una prueba permitió aumentar el nivel de compromiso y autonomía requeridos para esa etapa del plan de acción.

8. Conclusiones y proyecciones

El presente trabajo de investigación acción resultó altamente favorable en su objetivo de implementar un plan de mejora a una problemática del grupo curso. Lo más valioso fue centrar la definición del aspecto lingüístico a mejorar en base a una observación y recolección de evidencias que la sostuvieran. Sin embargo, el poco tiempo que existió para desarrollar la recolección de evidencia hizo que no existiera total claridad de la realidad concreta del curso. Sería positivo considerar un mayor tiempo de observación previa al diseño del plan de acción a fin de reducir la generalización u otras falacias comunes a investigaciones apresuradas.

De todas formas, este problema fue solucionándose en el camino, lo cual provocó una serie de ajustes del plan de acción antes de su implementación y durante su implementación. El tiempo, nuevamente, y la poca o nula capacidad de modificar la planificación del semestre ya establecida, dificultó la implementación de un plan de acción centrado en necesidades reales de los alumnos. No obstante, esta investigación acción pretendió adaptarse a esas condiciones a fin de poder mejorar un aspecto realmente débil en el curso, y no uno que se ajustara mejor a la planificación semestral. Al respecto, y con todas las consideraciones ya mencionadas, el presente plan de acción tuvo muchos aspectos favorables comprobados cuantitativa y cualitativamente.

En conclusión, se considera positivo y altamente beneficioso implementar un plan de acción que identifique una problemática real y que se centre en solucionarla de manera paulatina, flexible y adaptada al contexto del curso. Sin embargo, el tiempo y preparación necesarios para desarrollar este tipo de trabajo no fueron los ideales y en muchas ocasiones los plazos y falta de claridad en los procesos a seguir jugaron un papel en contra de las buenas intenciones y las buenas prácticas que tanto buscaban ayudar a los estudiantes y mejorar la labor docente para conseguirlo. Es imperativo recordar siempre que ellos son la razón de todas estas actividades y, por lo tanto, merecen que toda implementación que se realice con ellos sea llevada a cabo con seriedad, organización y adaptación a sus necesidades.

9. Bibliografía

- Bausela, E. (1992). La docencia a través de la Investigación-Acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 7-36.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos. Teoría y prácticas de la educación*, 20, 6-15.
- Miguélez, M. M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7 (1), 27-39.
- Mineduc. (2013). *Bases curriculares de séptimo a primero medio: Lengua y Literatura*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Peronard, M. (1996). La comprensión de textos escritos: ¿crisis universal?. *Actas del X Congreso Internacional de ALFAL* (24-39). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

10. Anexos

10.1. Análisis del contexto de aplicación

10.1.1. Libro de Texto, Poemas y preguntas de comprensión

TEXTOS EN DIÁLOGO

Ahora, te presentamos dos obras escritas en décimas de autores chilenos: Amoroso Allende, poeta y cantor oriundo de Alhué, y Manuel Gallardo, poeta popular de la Región Metropolitana. Ambas obras pertenecen al llamado “canto por travesura”, que se caracteriza por su tono alegre y cómico. Recuerda leer las décimas en voz alta; aplica lo que aprendiste en el Taller de expresión creativa.

Vamos al planeta Marte (La tierra de Jauja)

Amoroso Allende

*Vamos al planeta Marte,
hay aquellas maravillas,
las casas de bizcochuelo,
las tejas de sopaipillas.*

Abandonemos la tierra
porque hay muchos **sinsabores**,
y muy crueles escorpiones,
el mirarlos nos aterra;
hay hambre, miseria y guerra,
en una y en otra parte;
mejor hacer un **baluarte**
para pasar buena vida;
yo los invito, en seguida,
vamos al planeta Marte.

sinsabor: pesar, pena.
baluarte: defensa.

- ▼ Peter Paul Rubens, *Abundancia*, 1630. La cornucopia o cuerno de la abundancia es uno de los símbolos que se usaron en la Antigua Grecia para representar la abundancia de alimentos y bienes. Actualmente, la cornucopia se utiliza en el emblema de distintos países (banderas, escudos, etc.) para simbolizar la fertilidad de sus tierras.



276 Unidad 5 • Te lo cuento en verso

Conexión cultural

En la literatura, el tópico o tema de la tierra de Jauja corresponde a la representación de un lugar ideal, de impresionante abundancia, donde todo lo grandioso es posible. En realidad, Jauja es una ciudad de Perú, una de las primeras en fundarse luego de la conquista, famosa por la riqueza de su territorio. Los conquistadores describieron este lugar al volver a España, donde se lo representó como un paraíso terrenal. En las obras que presentan este tópico se describen lugares paradisíacos, festines extraordinarios y abundancia de bienes materiales, y está presente en la poesía popular latinoamericana.

Solo vino, leche y miel
es lo que en el planeta manda,
la gente, robusta y sana,
como un hermoso **plantel**;
los productos, **a granel**,
se dan sin gastar semilla;
de queso y de mantequilla
son las costas de los mares,
y por todos los lugares
hay *aquellas maravillas*.

De azúcar son los **cimientos**
de cualquier ranchito o casa,
las murallas son de masa,
adornadas con pimientos;
en la villa hay un **portento**
y allá vamos sin **recelo**,
porque son de caramelo
las vigas y **tijerales**;
se ven, en los **arrabales**,
las casas de bizcochuelo.

De aguardiente son los ríos
que riegan prados y valles,
en los pueblos, por las calles,
andan los chanchos cocidos,
con los servicios metidos
que es tenedor y cuchilla;
empedrados de tortilla
los caminos de **artificio**;
se ven, en los edificios,
las tejas de sopaipillas.

Allende, A. (1974). Vamos al planeta Marte.
En Uribe Echevarría, J. (Comp.). *Flor de canto a lo humano*.
Santiago: Gabriela Mistral.



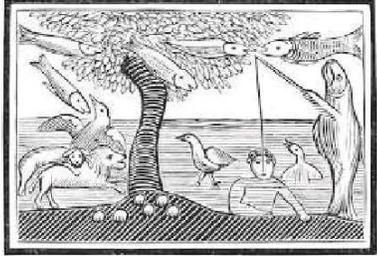
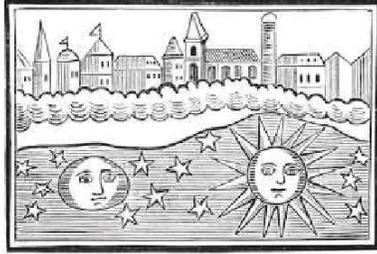
▲ Pieter Bruegel. *El país de Jauja*, 1567.

plantel: grupo.
a granel: de manera abundante.
cimiento: parte de un edificio que sirve de base para construir el resto.
portento: maravilla.
recelo: desconfianza, temor.
tijerales: entablado que sostiene la techumbre de una edificación.
arrabal: barrio en las afueras de una ciudad.
empedrado: cubierto de piedras ajustadas unas con otras.
artificio: objeto elaborado artísticamente.

Actividades

1. ¿Qué diferencias existen entre el mundo en el que vive el hablante y aquel al que quiere ir? Utiliza citas del texto para responder.
2. Justifica la siguiente afirmación: "El poema leído presenta el tópico de la tierra de Jauja". Considera, para ello, la cápsula de **Conexión cultural** de la página anterior y cita versos del poema.
3. ¿Por qué piensas que el mundo de abundancia que se describe en el poema se encuentra en el planeta Marte? Fundamenta.

El poeta Manuel Gallardo es uno de los más importantes cantores vivos que cultiva las formas de la poesía popular chilena, y ha transmitido su arte a las nuevas generaciones. Lee el siguiente poema en voz alta:



Mundo al revés

Manuel Gallardo

Qué pintor tan **primoroso**
que pintó el mundo al revés,
la niña enamora al mozo
y el ladrón detrás del juez;
para arriba van los pies
con la cabeza, pisando,
el fuego al agua apagando,
un mudo enseñando letras;
los bueyes en la carreta
y el carretero tirando.

En el gran tiempo de invierno,
la pared sobre la **barda**,
los hombres llevan la carga
y los **machos** van de **arrieros**;
de **cuerdo**, el muy **majadero**,
l'agua nadando en el pato,
el ratón siguiendo al gato,
la perdiz caza al halcón;
de día claro, el **chonchón**,
el más amante e ingrato.

▲ Ilustraciones populares que muestran el tópico del mundo al revés. Fueron recopiladas en el siglo XVIII por el editor británico John Evans y publicadas en un libro titulado *El mundo al revés o la locura del hombre*. Museo Británico.

primoroso: diestro, excelente.

barda: cerca.

macho: mulo.

arriero: persona que guía animales de carga.

cuerdo: juicioso, prudente.

majadero: necio, porfiado.

chonchón: farol que funciona con bencina o parafina.

Conexión cultural

El tópico del mundo al revés nace durante la Edad Media y comunica una visión crítica de la realidad. A través de la enumeración de situaciones imposibles, en las que se invierten los roles habituales, se va mostrando el mundo de un modo absurdo y de manera irónica, dejando entrever que lo que se quiere representar en realidad son problemas actuales que preocupan al autor.

Qué joven se ve el anciano,
qué viejo se ve el moderno,
con paraguas en verano,
quitasol en el invierno;
cómo será ese portento,
el trigo moliendo piedra;
la nieve se puso negra,
y el pasto comiendo **reses**;
doce años traen los meses,
y sin tarros, la conserva.

Cómo será esa **jorná**
de lo que nunca se **vido**,
los animales tendidos
y las culebras parás
con la lengua **desollá**
en un **cardón** de quesillos;
mamándole al corderillo,
siendo la oveja, la madre;
se ha de llegar que la carne
ha de cortar al cuchillo.

res: vacuno.
jorná (jornada): día.
vido: vio.
desollado: sin piel.
cardón: espiga.

Conexión cultural

Manuel Gallardo Reyes, cantor popular de Los Hornos, Aculeo, y recopilador de la tradición campesina chilena. Nació en 1931 en la localidad de Rangue, Paine, en la Región Metropolitana. En los años 50 recorrió varias provincias junto al investigador Juan Uribe Echevarría para recopilar y entrevistar a poetas y cantores campesinos. Don Manuel Gallardo, junto con otros poetas populares, mantiene la tradición de la Fiesta de la Cruz de Mayo, festividad religiosa que pervive en la zona de Paine desde el siglo XIX.

Gallardo, M. (1974). Mundo al revés. En Uribe Echevarría, J. (Comp.). *Flor de canto a lo humano*. Santiago: Gabriela Mistral.



Las "imágenes de Épinal" son láminas de colores vivos que circularon en Francia durante el siglo XIX. Trataban temas populares, como el tópico del mundo al revés.

Actividades

1. ¿Qué propósito crees que persigue el poeta al describir el mundo al revés en el poema leído? Fundamenta.
2. ¿Por qué crees que el tópico del mundo al revés está presente en la obra de poetas y otros artistas, como los ilustradores de las imágenes de estas páginas? Considera la cápsula de Conexión cultural y justifica.

10.1.2. Prueba Género Lírico, Poema y preguntas de comprensión

	PRUEBA N°1 GÉNERO LÍRICO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN SÉPTIMO BÁSICO OMEGA	Profesora
		María Fernández Moya

Nombre Alumno			Nota
Fecha			
Puntaje real	49 puntos	Puntaje obtenido	

Objetivos	PUNTAJE TOTAL	PUNTAJE OBTENIDO
ITEM I: Reconocen principales elementos del género lírico.	10 puntos	
ITEM II: Analizan elementos de fondo y forma de la obra lírica.	15 puntos	
ITEM III: Identifican figuras literarias presentes en la obra lírica.	12 puntos	
ITEM IV: Interpretan obras literarias a partir del análisis del lenguaje connotativo.	12 puntos	

Instrucciones:

- Lee atentamente las preguntas y sigue las indicaciones antes de responder.
- Utiliza SOLAMENTE lápiz pasta azul o negro para responder. No se aceptan reclamos en pruebas desarrolladas con otro tipo de lápiz.
- No se aceptarán borrones, ni uso de corrector en las ALTERNATIVAS.
- Al término, deje la evaluación en su mesa y guarde silencio, respetando el trabajo de sus

- I. Marque con una cruz sobre la letra de la alternativa correcta.
(...)
- II. Identifica elementos de fondo y forma de la obra lírica en los siguientes fragmentos.
(...)
- III. Completar el cuadro de acuerdo a las figuras literarias subrayadas que se presentan a continuación.
(...)
- IV. Lee atentamente el siguiente fragmento. A continuación, contesta las preguntas de interpretación.

Si siembras una ilusión
Y la riegas con tu amor
Y el agua de la constancia
Brotará en ti una flor
Y su aroma y su calor
Te arroparán cuando algo vaya mal.

Si siembras una amistad
Con mimo plántala
Y abónala con paciencia
Pódala con la verdad
Y trasplántala con fe
Pues necesita tiempo y crecer.

Y que mi luz te acompañe
Pues la vida es un jardín
Donde lo bueno y lo malo
Se confunden y es humano
No siempre saber elegir.

Y si te sientes perdido
Con tus ojos no has de ver.
Hazlo con los de tu alma
Y encontrarás la calma

Tu rosa de los vientos seré.

1. Considerando el siguiente texto responde: ¿Qué quiere decir el hablante lírico con el verso “tu rosa de los vientos seré”?

La rosa de los vientos es una herramienta de navegación que permite guiar a los marineros mostrándoles la orientación de los ocho vientos principales.

2. ¿Por qué crees que el hablante dice “la vida es un jardín”? ¿Qué parecido, según tú, puede existir entre lo que nos ocurre en la vida y un jardín? (4puntos)

10.1.3. Entrevista individual. Preguntas del proceso.

1. ¿Leíste el texto habiendo leído ya las preguntas?
2. Si no fue así, ¿volviste a leer el texto con las preguntas ya leídas?
3. Antes de buscar la respuesta ¿se te ocurrieron algunas posibles respuestas?
4. Antes de buscar la respuesta ¿vino a tu mente algún dato o anécdota relacionada con tu conocimiento de los jardines?
5. ¿Con qué sección específica del poema pudiste responder la pregunta?
6. ¿Cómo sabías que allí estaba la respuesta?
7. ¿Piensas que tu respuesta se basa tanto en lo que tú sabes de los jardines así como en lo que te dice el poema acerca de ellos?
8. ¿Cómo podrías hacer que tu respuesta refleje aún mejor lo que el hablante lírico quiere decir con respecto a la vida?
9. Luego de todo este proceso, ¿qué crees que realmente quiso decir el hablante con “la vida es un jardín”?

10.2. Plan de acción

10.2.1. Mito modelo PPT

El rapto de Perséfone

Perséfone era la hija de Zeus y Deméter, la diosa de la abundancia de la tierra. Sin embargo, Deméter no tenía una posición estable en el Olimpo. Solía vivir muy lejos de los demás dioses, pues era una diosa que amaba la naturaleza, plantar semillas y cultivar plantas. En la tradición olímpica fue cortejada por los dioses Hermes, Ares, Apolo y Hefesto, pero ella rechazó todos sus regalos y alejó a su hija de la compañía de los dioses.

Deméter y Perséfone llevaban una vida pacífica hasta que un día Hades, dios del Inframundo, raptó a la joven y la llevó allí con él. Se cuenta que Perséfone estaba cogiendo flores inocentemente con algunas ninfas en un campo cuando Hades apareció, emergiendo de una grieta del suelo. Las ninfas fueron castigadas siendo transformadas en las Sirenas por no haber intervenido. La vida quedó paralizada mientras la desolada Deméter buscaba por todas partes a su hija perdida. Por mucho tiempo la tierra no recibió los cuidados de la diosa Deméter, por lo cual se produjo escasez y hambre en el mundo.

Zeus no pudo aguantar más la agonía de la tierra y obligó a Hades a devolver a Perséfone, enviando a Hermes para rescatarla. La única condición que se puso para liberar a Perséfone fue que no probase bocado en todo el trayecto, pero Hades la engañó para que comiese seis semillas de granada, que la obligaban a volver cada 6 meses al Inframundo con su esposo. En algunas versiones, se relata que Perséfone se había comido voluntariamente las semillas de granada.

Cuando Deméter y su hija estaban juntas, la tierra florecía de vegetación. Pero durante seis meses al año, cuando Perséfone volvía a los infiernos, la tierra se convertía de nuevo en un espacio estéril. Fue así como los griegos cantaron el mito que relata la formación de las estaciones del año.

10.2.2. Encuesta de reconocimiento del proceso de lectura. *Link PPT y Link desde donde se ven las muestras.*

<http://goo.gl/forms/12bBNyNs2nmxvKHS2>

<http://goo.gl/forms/cSR4YUUCtmyLRgHt1>

10.2.3. Guía de explicación del proceso de lectura y 3 muestras.

Pasos para Planificar la escritura de un MITO

Nombres		Fecha	
---------	--	-------	--

Objetivo General: Explicar los pasos para planificar la escritura de un texto narrativo.

Responde las siguientes preguntas según lo observado.

1. ¿De qué manera el paso 1 ayudó a la profesora en su planificación del mito? ¿Qué pudo definir antes de leer su texto?

2. ¿Qué hizo durante el paso 2? ¿Por qué ese paso hace que sea más fácil el proceso de planificación?

3. ¿Qué cosas hizo durante el paso 3? ¿Cómo puede este paso mejorar la planificación del mito?

4. ¿De qué manera el paso 4 sirvió para planificar la escritura del mito?

5. Finalmente ¿cómo el aplicar los 4 pasos permitió que la profesora planificara más rápido y de mejor manera?

Pasos para Planificar la escritura de un MITO

Nombres

Javier Oro y Solange Castro

Fecha

26.05.16

Objetivo General: Explicar los pasos para planificar la escritura de un texto narrativo.

Responde las siguientes preguntas según lo observado.

1. ¿De qué manera el paso 1 ayudó a la profesora en su planificación del mito? ¿Qué pudo definir antes de leer su texto?

ayudó a planificar objetivo de la guía para tener una idea de como iba a ser el mito.

2. ¿Qué hizo durante el paso 2? ¿Por qué ese paso hace que sea más fácil el proceso de planificación?

genera ideas posibles sobre el mito, para dar ideas o conocer mientras se lee el mito.

3. ¿Qué cosas hizo durante el paso 3? ¿Cómo puede este paso mejorar la planificación del mito?

Leer buscando información. Este ayuda para la planificación del mito, buscando datos y características.

4. ¿De qué manera el paso 4 sirvió para planificar la escritura del mito?

Verificar si las ideas son buenas, aquí me sirve para confirmar si las ideas acerca del mito eran buenas o no de acuerdo al texto.

5. Finalmente ¿cómo el aplicar los 4 pasos permitió que la profesora planificara más rápido y de mejor manera?

ayuda a comprender el tema del mito y así poder hacer una buena historia.

Pasos para Planificar la escritura de un MITO

Nombres	Cellison Salazar y Kimberly Pérez	Fecha	
---------	-----------------------------------	-------	--

Objetivo General: Explicar los pasos para planificar la escritura de un texto narrativo.

Responde las siguientes preguntas según lo observado.

1. ¿De qué manera el paso 1 ayudó a la profesora en su planificación del mito? ¿Qué pudo definir antes de leer su texto?

Plantear objetivo desde la guía y para saber de que se trata o lo que se tiene que ser

2. ¿Qué hizo durante el paso 2? ¿Por qué ese paso hace que sea más fácil el proceso de planificación?

Generar ideas posibles para mi mito y para idear la historia

3. ¿Qué cosas hizo durante el paso 3? ¿Cómo puede este paso mejorar la planificación del mito?

Leer buscando info. que me ayude en mi escuela y para darle una idea de lo que puede ser en el mito

4. ¿De qué manera el paso 4 sirvió para planificar la escritura del mito?

Verificar que mis ideas me sirvan y completar el esquema y para saber si está bien el mito

5. Finalmente ¿cómo el aplicar los 4 pasos permitió que la profesora planificara más rápido y de mejor manera?

porque con estos pasos

Pasos para Planificar la escritura de un MITO

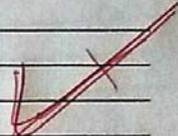
Nombres	Diego C. y Benjamín V.	Fecha	27/05/20
---------	------------------------	-------	----------

Objetivo General: Explicar los pasos para planificar la escritura de un texto narrativo.

Responde las siguientes preguntas según lo observado.

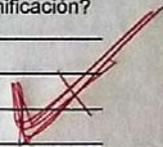
1. ¿De qué manera el paso 1 ayudó a la profesora en su planificación del mito? ¿Qué pudo definir antes de leer su texto?

Plantear objetivo desde la guía
Para saber lo que vamos a poder hacer



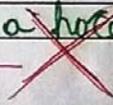
2. ¿Qué hizo durante el paso 2? ¿Por qué ese paso hace que sea más fácil el proceso de planificación?

Generar ideas posibles del mito.
Para comprender lo que vamos a practicar



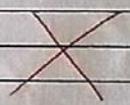
3. ¿Qué cosas hizo durante el paso 3? ¿Cómo puede este paso mejorar la planificación del mito?

Leer buscando información que me ayude en mi secuela.
Para poder comprender lo que vamos a hacer



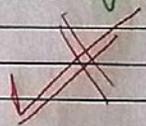
4. ¿De qué manera el paso 4 sirvió para planificar la escritura del mito?

Verificar que mis ideas me sirvan y completar el esquema
Para entender la información del texto



5. Finalmente ¿cómo el aplicar los 4 pasos permitió que la profesora planificara más rápido y de mejor manera?

Para poder entender mejor la información



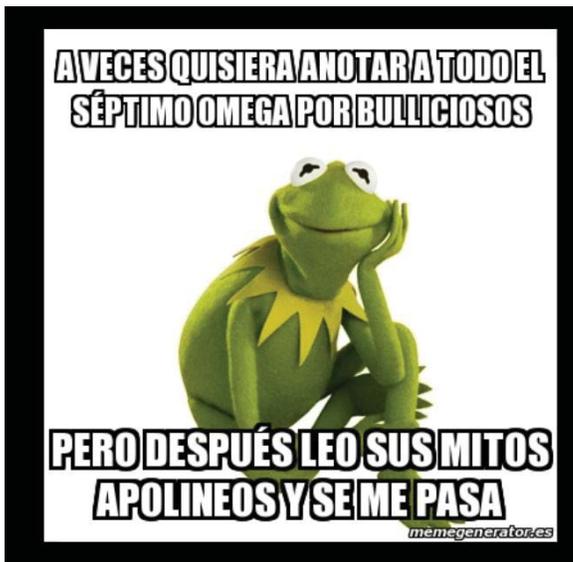
10.2.4. Imagen motivacional para presentación de ‘mentores’



10.2.5. Tabla de organización de ‘mentores’ y ‘tributos’

Distritos de revisión			
Nº	Mentores	Parejas Tributo	
1	Javiera A. – Solange	Javier – Sebastián S.	Vicente R. – Alan
2	Dafne – Aracely	Javiera L. - Catalina	Beatriz – Joyce
3	Andrés – Felipe N.	Matías S. – Matías V.	Kelly – Génesis
4	Renata – Felipe O.	Karla – Matías D.	Maximiliano S. – Sebastián Z.
5	Antonia S. – Keyla	Diego – Benjamín	<u>Allyson</u> – Kimberly
6	Profe Mary – Profe Romina	Vicente Z – Maximiliano H.	<u>Yaritza</u> – Antonia C.

10.2.6. Imagen premio de avance en las actividades



10.2.7. Guía de aplicación del proceso de lectura y 3 muestras.

Pasos para Revisar el borrador de un MITO

Nombres de los que revisan		Fecha	
----------------------------	--	-------	--

Completa las siguientes tablas para cada aspecto del borrador a revisar.

Se identifica un protagonista con un deseo , un personaje o causa que lo motiva , y otros personajes que lo ayudan o se oponen a su objetivo.				
Pasos para revisar	Aplicación de los pasos a la revisión del borrador			
Objetivo de lectura definido				
Expectativas e ideas previas del borrador				
Método para seleccionar los datos relevantes				
Verificación de ideas previas y expectativas				

Se identifica una estructura de: Inicio, Conflicto, Clímax y Desenlace.				
Pasos para revisar	Aplicación de los pasos a la revisión del borrador			
Objetivo de lectura definido				
Expectativas e ideas previas del borrador				
Método para seleccionar los datos relevantes				
Verificación de ideas previas y expectativas				

Se identifican conectores que ordenan y dan coherencia a la narración.				
Pasos para revisar	Aplicación de los pasos a la revisión del borrador			
Objetivo de lectura definido				
Expectativas e ideas previas del borrador				
Método para seleccionar los datos relevantes				
Verificación de ideas previas y expectativas				

Pasos para Revisar el borrador de un MITO

Nombres de los que revisan	Andrés Baeza y Felipe Nav	Fecha	02/06/16
----------------------------	---------------------------	-------	----------

Completa las siguientes tablas para cada aspecto del borrador a revisar.

Se identifica un <u>protagonista</u> con un <u>deseo</u> , un personaje o causa que lo <u>motiva</u> , y otros personajes que lo <u>ayudan o se oponen</u> a su objetivo.					
Pasos para revisar	Aplicación de los pasos a la revisión del borrador				
Objetivo de lectura definido	Identificar protagonista, deseo, motivación, ayudante y oponente				
Expectativas e ideas previas del borrador	1 protag.	1 deseo	2 motiv	1 ayudante	2 oponente.
Método para seleccionar los datos relevantes	O				
Verificación de ideas previas y expectativas	* No pone el nombre de la protagonista al principio. * No hay ayudante en el mito.				

Se identifica una estructura de: <u>Inicio, Conflicto, Clímax y Desenlace.</u>				
Pasos para revisar	Aplicación de los pasos a la revisión del borrador			
Objetivo de lectura definido	Identificar estructura del texto.			
Expectativas e ideas previas del borrador	Inicio	Conflicto	Clímax	Desenlace.
Método para seleccionar los datos relevantes	{ }			
Verificación de ideas previas y expectativas	✓	✓	✓	✓

Se identifican <u>conectores</u> que ordenan y dan <u>coherencia</u> a la narración.			
Pasos para revisar	Aplicación de los pasos a la revisión del borrador		
Objetivo de lectura definido	Identificar conectores y coherencia en el texto.		
Expectativas e ideas previas del borrador	Buscar conectores	Buscar si se repiten palabras	Puntuación.
Método para seleccionar los datos relevantes	[]		
Verificación de ideas previas y expectativas	No hay.	se repite el nombre de la protagonista	si hay puntos

Pasos para Revisar el borrador de un MITO

Nombres de los que revisan YARITZA CASTRO Y ANTONIA CUEB Fecha 02/06/16 02/06/16

Completa las siguientes tablas para cada aspecto del borrador a revisar.

Se identifica un <u>protagonista</u> con un <u>deseo</u> , un personaje o causa que lo <u>motiva</u> , y otros personajes que lo <u>ayudan o se oponen</u> a su objetivo.					
Pasos para revisar	Aplicación de los pasos a la revisión del borrador				
Objetivo de lectura definido	Encontrar un protagonista, deseo, motivación, ayudante, opoente				
Expectativas e ideas previas del borrador	Mejor	No hay deseo	No hay motivación	No hay ayudante	mejor
Método para seleccionar los datos relevantes	=				
Verificación de ideas previas y expectativas	El deseo, El motivador, El ayudante los falta				

Se identifica una estructura de: <u>Inicio, Conflicto, Clímax y Desenlace</u> .					
Pasos para revisar	Aplicación de los pasos a la revisión del borrador				
Objetivo de lectura definido	ver inicio, conflicto, clímax y desenlace				
Expectativas e ideas previas del borrador	X	✓	X	X	
Método para seleccionar los datos relevantes	Leer				
Verificación de ideas previas y expectativas	Mejorar el inicio, hacer el clímax y el desenlace				

Se identifican <u>conectores</u> que ordenan y dan <u>coherencia</u> a la narración.					
Pasos para revisar	Aplicación de los pasos a la revisión del borrador				
Objetivo de lectura definido	Verificar el texto se entiende				
Expectativas e ideas previas del borrador	conectores	repetición	signos de puntuación	mejor	mejor
Expectativas e ideas previas del borrador	X	mejor	mejor	mejor	mejor
Método para seleccionar los datos relevantes	=				
Verificación de ideas previas y expectativas	se faltan conectores, no repetir continuamente el nombre del protagonista				

Pasos para Revisar el borrador de un MITO

Nombres de los que revisan	Kelly Castro y GENESIS PEREZ	Fecha	2/ Junio 2016
----------------------------	------------------------------	-------	---------------

Completa las siguientes tablas para cada aspecto del borrador a revisar.

Se identifica un <u>protagonista</u> con un <u>deseo</u> , un personaje o causa que lo <u>motiva</u> , y otros personajes que lo <u>ayudan o se oponen</u> a su objetivo.				
Pasos para revisar	Aplicación de los pasos a la revisión del borrador			
Objetivo de lectura definido	Leer el texto buscando un protagonista un deseo una motivación u opoemete a ayudante			
Expectativas e ideas previas del borrador	1 Protagon.	1 Deseo	1 Motivo	1 Ayudante 2 opoemete
Método para seleccionar los datos relevantes	O			
Verificación de ideas previas y expectativas	xub presentn los personajes y pone el conflicto donde tiene que presentn los personajes.			

Se identifica una estructura de: <u>Inicio, Conflicto, Clímax y Desenlace.</u>				
Pasos para revisar	Aplicación de los pasos a la revisión del borrador			
Objetivo de lectura definido	identificar estructura del texto			
Expectativas e ideas previas del borrador	inicio	conflicto	clímax	Desenlace
Método para seleccionar los datos relevantes	[]			
Verificación de ideas previas y expectativas	X	✓	✓	✓

Se identifican <u>conectores</u> que ordenan y dan <u>coherencia</u> a la narración.				
Pasos para revisar	Aplicación de los pasos a la revisión del borrador			
Objetivo de lectura definido	Identificar conectores y coherencias en el texto			
Expectativas e ideas previas del borrador	buscar conectores	buscar si se repiten palabras	puntuación.	
Método para seleccionar los datos relevantes	O			
Verificación de ideas previas y expectativas	si hay.	Repiten palabra con sus sinonimos.	solo una	

10.2.8. Pauta de revisión del proceso de escritura y 3 muestras.

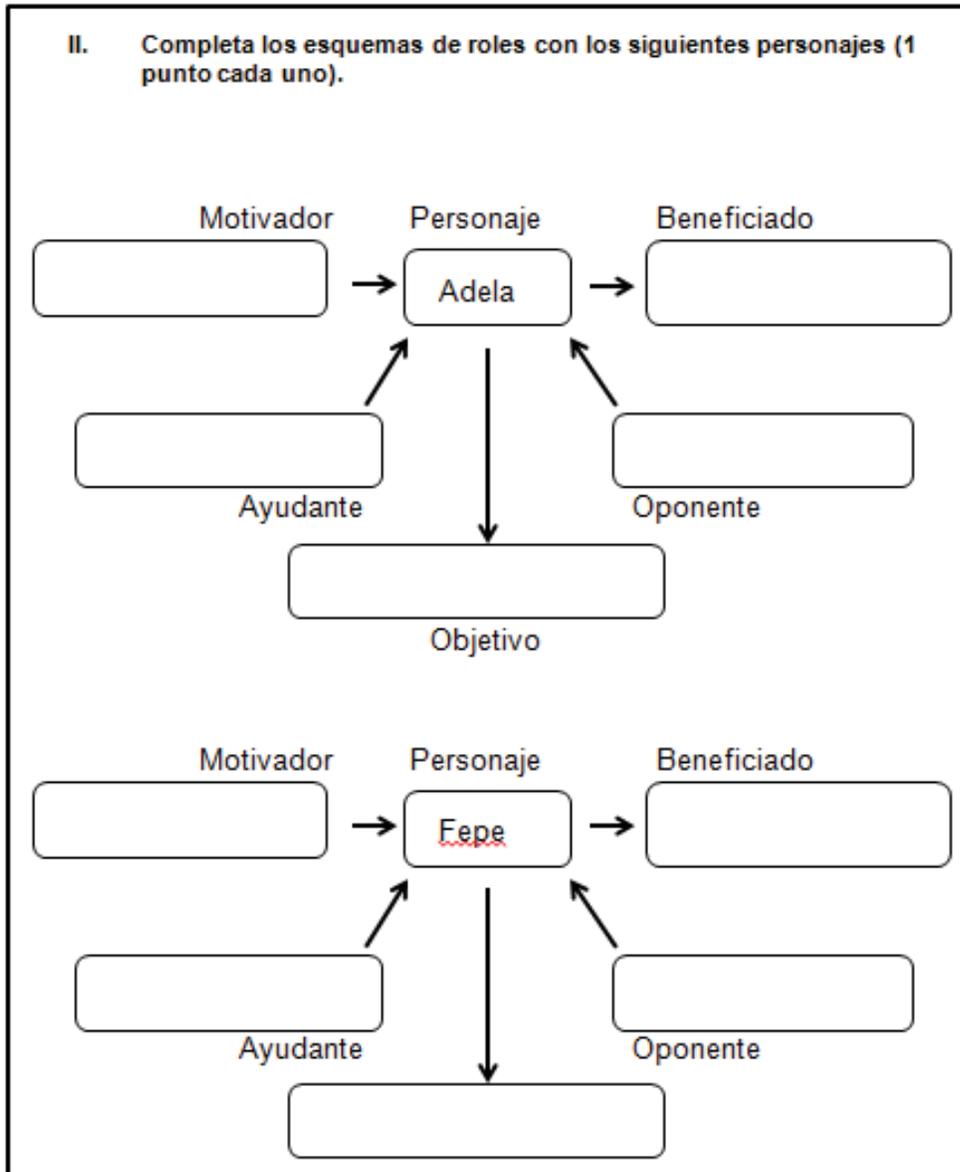
Nombre de los que revisan	Fecha	ASPECTOS A REVISAR		
		NL	ML	L
El borrador contiene un protagonista con un deseo y motivación.				
El protagonista tiene al menos 1 ayudante y 1 oponente.				
El borrador tiene un inicio, conflicto, clímax y desenlace.				
El borrador contiene conectores que ordenan y dan coherencia a la narración,				

Nombre de los que revisan	Fecha	ASPECTOS A REVISAR		
		NL	ML	L
ANDRÉS BARRERA y Felipe Nav	02/06/16			
El borrador contiene un protagonista con un deseo y motivación.				✓
El protagonista tiene al menos 1 ayudante y 1 oponente.			✓	✓
El borrador tiene un inicio, conflicto, clímax y desenlace.				✓
El borrador contiene conectores que ordenan y dan coherencia a la narración,			✓	

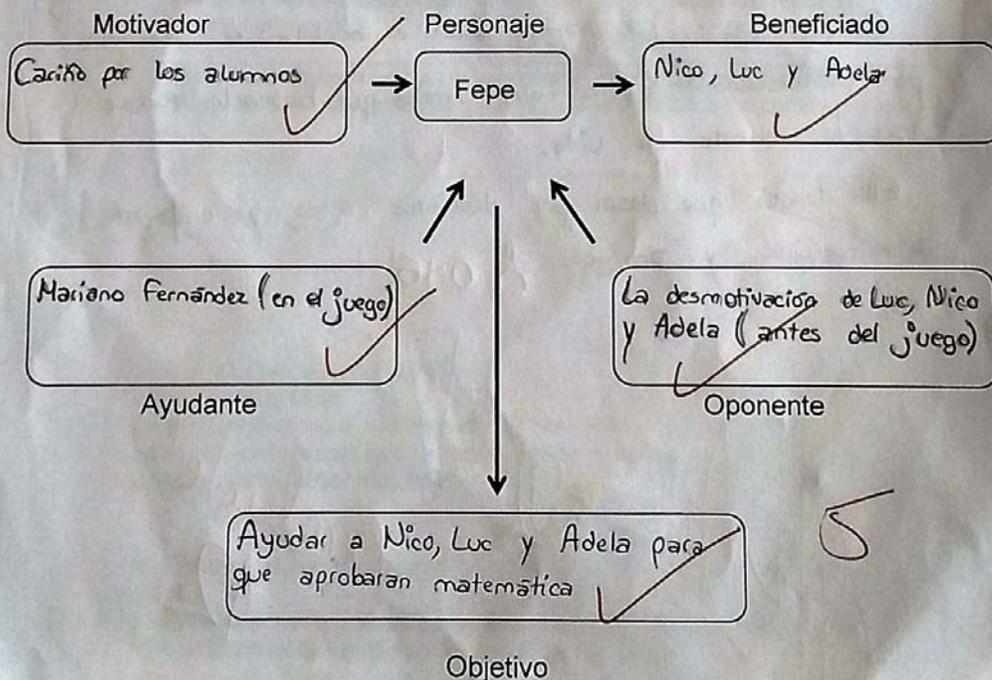
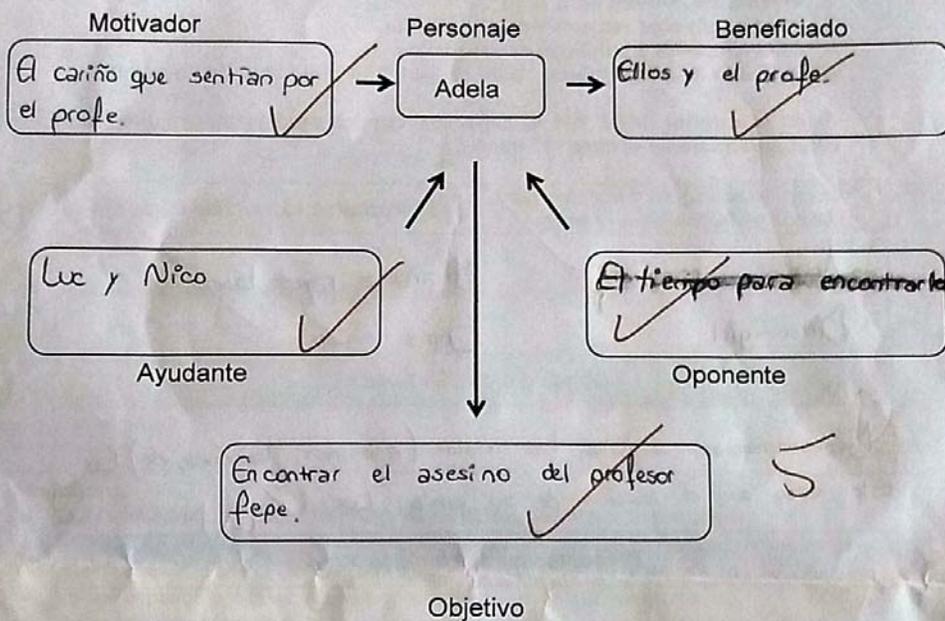
Nombre de los que revisan	Fecha	ASPECTOS A REVISAR		
		NL	ML	L
YARITZA CASTRO y Antonia Cueto	02/06/16			
El borrador contiene un protagonista con un deseo y motivación.		X	X	
El protagonista tiene al menos 1 ayudante y 1 oponente.			X	
El borrador tiene un inicio, conflicto, clímax y desenlace.			X	
El borrador contiene conectores que ordenan y dan coherencia a la narración,			X	

Nombre de los que revisan	Fecha	ASPECTOS A REVISAR		
		NL	ML	L
KELLY CASTRO y GENESIS PEREZ	06/06/16			
El borrador contiene un protagonista con un deseo y motivación.			X	
El protagonista tiene al menos 1 ayudante y 1 oponente.			X	
El borrador tiene un inicio, conflicto, clímax y desenlace.			X	
El borrador contiene conectores que ordenan y dan coherencia a la narración,				X

10.2.9. Evaluación de planificación del proceso de lectura (Fragmento Prueba de comprensión lectora) y 1 muestra.

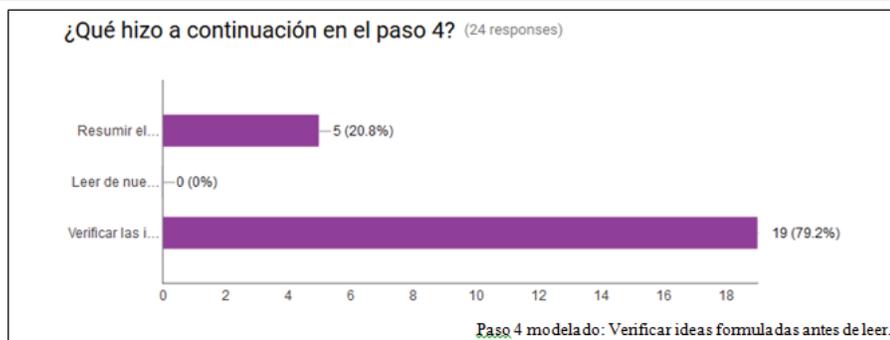
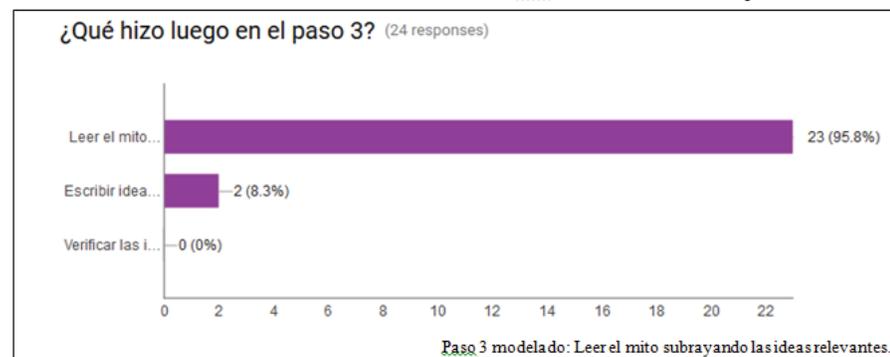
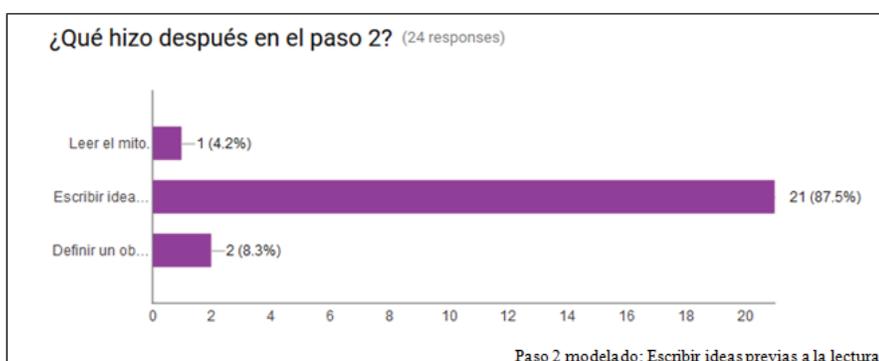
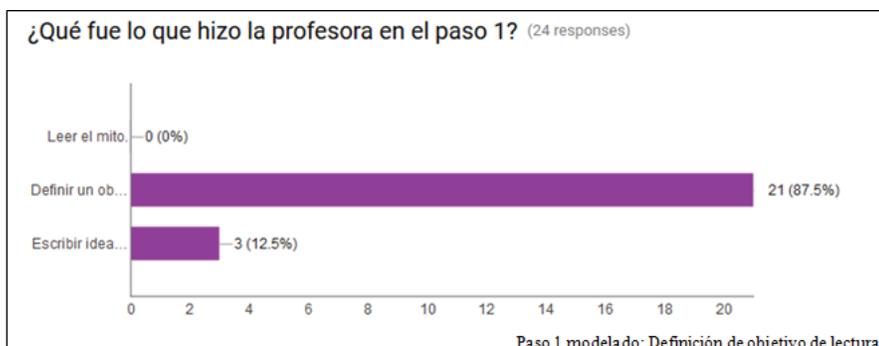


II. Completa los esquemas de roles con los siguientes personajes (1 punto cada uno).



10.3. Análisis de las evidencias

10.3.1. Resultados cuantitativos primer objetivo de aprendizaje



10.3.2. Resultados cuantitativos segundo objetivo de aprendizaje

Parejas	Evidencia 2 Explicar
Javiera Alfaro	100%
Solange Castro	
Catalina Alvarado	
Javiera López	80%
Joice Andrade	
Beatriz Salazar	80%
Andrés Baeza	
Felipe Navarrete	100%
Keyla Basaez	
Antonia Sanhueza	100%
Diego Castillo	
Benjamín Vicencio	50%
Yaritza Castro	
Antonia Cueto	40%
Kelly Castro	
Génesis Pérez	40%
Matías Díaz	
Karla Payacán	40%

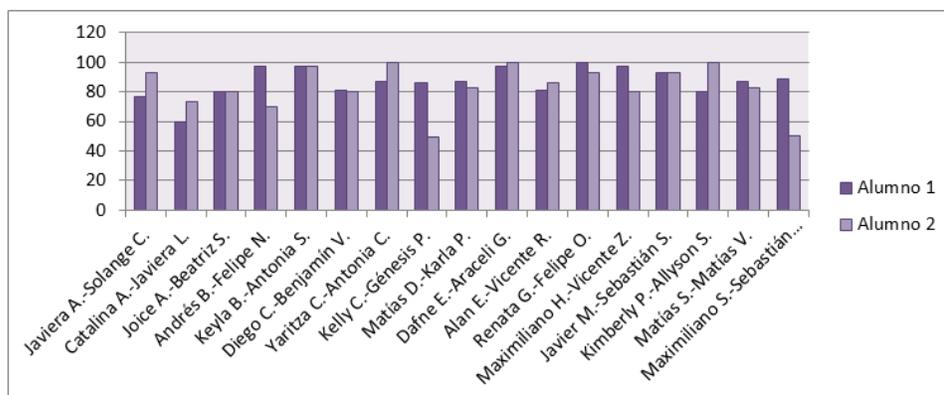
Parejas	Evidencia 2 Explicar
Dafne Espinoza	100%
Araceli García	
Alan Espinoza	60%
Vicente Russ	
Renata Gamboa	100%
Felipe Oyarzo	
Maximiliano Herrera	60%
Vicente Zamora	
Javier Martín	60%
Sebastián Saez	
Kimberly Pérez	60%
Allyson Salazar	
Matías Saldías	80%
Matías Vásquez	
Maximiliano Sánchez	80%
Sebastián Zúñiga	

10.3.3. Resultados cuantitativos tercer objetivo de aprendizaje

Parejas	Evidencia 3 Aplicar
Javiera Alfaro	100%
Solange Castro	
Catalina Alvarado	
Javiera López	90%
Joice Andrade	
Beatriz Salazar	100%
Andrés Baeza	
Felipe Navarrete	100%
Keyla Basaez	
Antonia Sanhueza	100%
Diego Castillo	
Benjamín Vicencio	70%
Yaritza Castro	
Antonia Cueto	100%
Kelly Castro	
Génesis Pérez	100%
Matías Díaz	
Karla Payacán	60%

Parejas	Evidencia 3 Aplicar
Dafne Espinoza	100%
Araceli García	
Alan Espinoza	100%
Vicente Russ	
Renata Gamboa	100%
Felipe Oyarzo	
Maximiliano Herrera	100%
Vicente Zamora	
Javier Martín	80%
Sebastián Saez	
Kimberly Pérez	100%
Allyson Salazar	
Matías Saldías	100%
Matías Vásquez	
Maximiliano Sánchez	100%
Sebastián Zúñiga	

10.3.4. Resultados cuantitativos cuarto objetivo de aprendizaje



10.3.5. Tabla de calificaciones semestrales Séptimo Omega

Lenguaje y comunicación 7mo Omega I Semestre										
Nº	Lista completa de alumnos (as)	1	2	3	4	5	6	7	8	X
1	Alfaro Rodriguez, Javiera	35	67	45	70	52	68	54	52	55
2	Alvarado Gutierrez, Catalina	36	35	49	70	59	60	42	45	50
3	Andrade Cano, Joice	59	70	39	64	54	69	56		59
4	Baeza Silva, Andrés	59	69	41	70	61	70	68	67	63
5	Basaez Moreno, Keyla	49	70	60	70	53	70	68	63	63
6	Castillo Villa, Diego	48	69	37	70	50	54	57	50	54
7	Castro Castro, Yaritza	60	70	55	70	60	50	61	53	60
8	Castro Muñoz, Kelly	46	70	37	70	40	64	60	53	55
9	Castro Muñoz, Solange	56	69	66	70	61	68	65	58	64
10	Cavieres Vargas, Sebastián	54	65	49	70					60
11	Cueto Araya, Antonia	51	70	60	70	59	50	70	57	61
12	Díaz Morales, Matías	51	70	55	64	58	56	61	40	57
13	Espinoza Lara, Dafne	64	70	66	70	65	70	68	67	68
14	Espinoza Martínez, Alan	33	69	22	62	53	70	57	46	52
15	Gamboa Henríquez, Renata	67	70	70	70	70	70	70	68	69
16	García Allen, Araceli	70	70	66	70	70	70	70	67	69
17	Herrera Orlandi, Maximiliano	35	29	39	70	40	46	68	41	46
18	López González, Javiera	35	70	53	70	54	60	51	52	56
19	Martin Araya, Javier	54	70	51	70	53	61	65	68	62
20	Navarrete Valdovinos, Felipe	48	70	37	60	46	70	49	69	56
21	Oyarzo García, Felipe	62	70	60	70	70	70	65	65	67
22	Payacán Carroza, Karla	36	45	53	66	57	56	58	56	53

23	Pérez Sánchez, Kimberly	51	70	45	54	57	63	56		57
24	Pérez Valenzuela, Génesis	59	70	62	70	53	64	34	56	59
25	Russ Galaz, Vicente	44	63	43	62	61	70	60	53	57
26	Saez Copello, Sebastián	35	55	39	66	44	61	65	62	53
27	Salazar Avilés, Beatriz	49	70	49	70	49	69	56	53	58
28	Salazar Tapia, Allyson	56	70	43	70	44	63	70		59
29	Saldías Pineda, Matías	46	70	39	68	58	52	61		56
30	Sánchez Lasnibat, Maximiliano	48	64	49	70	65	70	62		61
31	Sanhueza Parraguez, Antonia	64	70	64	70	70	70	68		68
32	Vásquez Cerda, Matías	60	53	41	68	68	65	58		59
33	Vicencia Bermúdez, Benjamín	48	70	41	66	27	54	56		52
34	Zamora Robles, Vicente	23	20	20	70	44	46	56		40
35	Zúñiga Escobar, Sebastián	38	69	39	70	46	70	35		52
		Prueba I Unidad Género Lírico		Prueba Plan Lector ¿Dónde estás C		Prueba II Unidad Género Narrativo		Prueba Plan Lector El asesinato del		
		49		48		55		59		
		Producción Escrita Texto Lírico		Declamación Texto Lírico		Producción Escrita Texto narrativo		Formación Valórica		
										Promedio semestral

10.3.6. Tabla resumen de logro y avance

Parejas	Evidencia 1 Reconocer	Evidencia 2 Explicar	Evidencia 3 Aplicar	Evidencia 4 Planificar	Evidencia 5 Fundamentar
Javiera Alfaro	L	L	L	ML	No observado
Solange Castro				L	
Catalina Alvarado	ML	L	L	ML	No observado
Javiera López				ML	
Joice Andrade	L	L	L	ML	No observado
Beatriz Salazar				ML	
Andrés Baeza	L	L	L	L	No observado
Felipe Navarrete				ML	
Keyla Basaez	L	L	L	L	No observado
Antonia Sanhueza				L	
Diego Castillo	L	ML	L	ML	No observado
Benjamín Vicencio				ML	
Yaritza Castro	ML	ML	L	L	No observado
Antonia Cueto				L	
Kelly Castro	L	ML	L	L	No observado
Génesis Pérez				ML	
Matías Díaz	NL	ML	ML	L	No observado
Karla Payacán				ML	
Dafne Espinoza	L	L	L	L	No observado
Araceli García				L	
Alan Espinoza	L	ML	L	ML	No observado
Vicente Russ				L	
Renata Gamboa	L	L	L	L	No observado
Felipe Oyarzo				L	
Maximiliano Herrera	L	ML	L	L	No observado
Vicente Zamora				ML	
Javier Martín	ML	ML	ML	L	No observado
Sebastián Saez				L	
Kimberly Pérez	ML	ML	L	ML	No observado
Allyson Salazar				L	
Matías Saldías	L	L	L	L	No observado
Matías Vásquez				ML	
Maximiliano Sánchez	L	L	L	L	No observado
Sebastián Zúñiga				ML	