

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



# **Estrategias de comprensión para la identificación de ideas principales y secundarias: investigación- acción en Segundo año de Enseñanza Media**

**Profesora en formación: Camila Araya Muñoz**

**Profesora tutora: Jadranka Gladic**

Viña del Mar, junio de 2019

**Estrategias de comprensión para la identificación de ideas principales y secundarias:  
investigación- acción en Segundo año de Enseñanza Media**

**Resumen:**

El presente trabajo se enmarca en una investigación acción, entendiendo esta como un procedimiento científico que sigue un enfoque cualitativo, esta herramienta le permite al docente trabajar de manera rigurosa sobre su realidad, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Durante la investigación se observó que niños y niñas de segundo año de enseñanza media presentaban problemas para identificar ideas principales y secundarias en diferentes instancias; por este motivo, el objetivo de este trabajo es conocer y aplicar, paulatinamente, estrategias de comprensión que permitan la identificación de ideas principales y secundarias en textos no literarios. Para ello se planificó una secuencia didáctica de 8 sesiones que contempla el uso progresivo de estrategias para extraer: tema, idea central e ideas principales y secundarias en textos periodísticos. Los resultados obtenidos de la implementación de esta secuencia indican que, la mitad del curso logró extraer ideas principales y secundarias utilizando estrategias de comprensión. Así también, que su percepción frente al uso de estrategias se vio levemente afectada. Finalmente, para un trabajo más acabado sobre el uso de estrategias, se espera en un futuro poder diseñar una secuencia didáctica que contemple un número mayor de sesiones y material didáctico más diverso para las y los estudiantes.

**Palabras clave:** investigación acción, lectura, estrategias de comprensión, identificación de ideas principales y secundarias.

## **I. Introducción**

En el marco de la práctica final dentro de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Viña del Mar, se desarrolló una investigación acción a través de la reflexión sistemática y el planteamiento de un programa de mejora. En este contexto, se inició un proceso de investigación en un segundo año de Enseñanza Media, el cual, en base a los diarios de campo registrados presenta un buen clima de aula; tanto en las relaciones entre estudiantes como en el vínculo establecido con las y los profesores.

En el curso de esta indagación se observó además el desempeño escolar en términos del desarrollo de habilidades que las y los estudiantes deben potenciar en este nivel de enseñanza, considerando las características propias de cada educando. Las evidencias señalan que una de las habilidades más descendidas -dentro de las cuatro que contempla el currículum- corresponde al área de comprensión lectora. Esto se ve reflejado en las dificultades para identificar ideas principales y secundarias en textos diversos.

Considerando los distintos instrumentos de recolección de datos, los recursos y materiales del establecimiento y el contexto de las y los estudiantes, se ha determinado poner en funcionamiento un plan de acción que busca como objetivo general aplicar de manera consciente y reflexiva estrategias de comprensión lectora, para la identificación de ideas principales y secundarias a través de textos periodísticos, específicamente mediante noticias, propagandas y reportajes. Para lograr esto, se propone en primer lugar conocer estrategias de comprensión, orientadas a la identificación de ideas principales y secundarias en un texto. En segundo lugar, practicar el uso de estas estrategias a través de la lectura de los textos periodísticos mencionados y, en tercer lugar, valorar el uso de estrategias de comprensión durante el proceso de lectura.

## **II. Marco teórico**

### **2.1 Lectura**

Es importante tener presente que la lectura -junto a la escritura- constituye una de las habilidades más importantes desde el siglo XX, debido a la relevancia que tiene el proceso de alfabetización dentro del sistema escolar (Cassany, Luna y Sanz, 2003). Pese a su importancia, estas dos habilidades se han concebido meramente como instrumentos funcionales en el ámbito educativo; esto se evidencia, por ejemplo, a través de las evaluaciones en que se intenta desarrollar esta habilidad.

En el contexto escolar chileno, el Programa de estudio del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2017) busca que las y los estudiantes puedan desarrollar cuatro habilidades: escritura, lectura, comunicación oral e investigación; todo esto desde el enfoque comunicativo cultural propuesto en las Bases Curriculares (2015). En términos generales, se espera formar “mujeres y hombres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos y críticos” (2017: 38)

Específicamente, en el eje de lectura se pretende formar a las y los estudiantes para enfrentar cualquier desafío lector (diferentes formatos y nuevas formas de transmitir la información); lograr una actitud reflexiva ante lo leído y desarrollar un pensamiento crítico. Por este motivo y siguiendo los contenidos y habilidades de la segunda unidad del Programa de estudios de Lengua y Literatura, en el plan de acción se propone la lectura de textos no literarios, particularmente, géneros periodísticos (noticia, propaganda y reportaje). En ellos se abordan temáticas de alto interés social y político, como; por ejemplo, la violencia de género o el cambio climático, porque como lo señala Lomas (2003) tanto la lectura como la escritura deben insertarse en diferentes ámbitos de la vida personal y social de los seres humanos.

### **2.2 Comprensión**

Para el desarrollo de esta habilidad, en la propuesta del Programa de estudios del Ministerio de Educación (2017), se entiende que:

En la comprensión se conjugan tanto las habilidades como los conocimientos que tiene el individuo, ya que estos permiten al lector o la lectora establecer las conexiones (entre el texto

y sus conocimientos, entre el texto y la cultura, entre el texto y otros textos, etcétera) necesarias para construir el significado del texto. (p.40)

Dicha definición contiene un elemento importante, que también lo señala Solé (1994) y es que, para comprender se requiere no tan solo que el estudiante desentrañe las relaciones establecidas al interior del texto, sino también que integre sus propias expectativas y conocimientos previos. Por esta razón, las sesiones de la secuencia didáctica contemplan, primeramente, una fase previa a la lectura, que corresponde a la activación de conocimientos previos mediante videos o imágenes que permitan al estudiante adentrarse en la temática y relacionar los contenidos con sus propias experiencias; además, se generan predicciones sobre los textos en base al título, a los elementos gráficos dispuestos o a la estructura del texto. Un “durante la lectura”, en donde se aplican estrategias de lectura compartida o individual, selección de conceptos importantes para construir el significado del texto, síntesis de párrafos o ideas importantes y, por último, un “después de la lectura”, momento en que se puede resumir el contenido global de un texto y, en el que se puede establecer la comprensión, sumando el contenido del texto y los conocimientos previos que cada estudiante tiene sobre el tema abordado.

En este sentido, se entiende que la comprensión demanda de las y los estudiantes ser sujetos activos en los diferentes momentos de la clase, sobre todo durante la lectura de un texto. A este respecto, Parodi (2011) sostiene desde la Teoría de la Comunicabilidad que, la comprensión de textos escritos es una actividad controlada por el lector, que se basa en sus conocimientos previos y responde a los contextos sociales y culturales en que se produce.

### **2.3 Uso de estrategias**

Ahora bien, como se señaló anteriormente, leer comprensivamente implica la interrelación de tres elementos: texto, contexto y lector. Esto implica que, las decisiones que tome el lector frente al texto tienen gran impacto en su propia comprensión. En este sentido, para desarrollar la comprensión lectora, el lector requiere hacer uso de ciertas estrategias que le permitan enfrentarse de mejor manera ante el texto.

Para Solé (1994) las estrategias de lectura son “procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se

desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 59). Este comportamiento estratégico permitiría a los lectores ser mucho más conscientes al momento de leer.

Finalmente, entendiendo la importancia que tienen las estrategias para potenciar la comprensión lectora y la necesidad manifiesta por parte del Ministerio de Educación (2013) de enseñar a las y los estudiantes un uso apropiado y contextualizado de estrategias de comprensión, durante la secuencia didáctica planificada este uso estará relacionado estrechamente con el propósito comunicativo de los géneros periodísticos abordados, tal como lo afirma Parodi (2011) al afirmar que, tanto las estrategias de lectura como los géneros discursivos, pondrán en funcionamiento diferentes estrategias según los objetivos específicos que se planteen.

Como bien se señaló anteriormente, el Plan de estudios del Ministerio de Educación (2017) contempla que las y los docentes deben enseñar el uso de estrategias contextualizadas a partir de las diferentes actividades de lectura propuestas a las y los estudiantes. Sin embargo, pareciera ser que dentro de los objetivos planteados en las unidades y, más específicamente, dentro de la segunda unidad para segundo año de Enseñanza Media, no se consideran de manera particular la enseñanza de estos procedimientos.

Pese a lo anterior, dentro de la secuencia didáctica se trabajarán dichas estrategias en el marco del objetivo “analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas”.

#### **2.4 Estrategias para identificar ideas principales y secundarias**

Para identificar ideas principales y secundarias, primeramente, cabe preguntarse ¿por qué es importante desarrollar este tipo de estrategias? Solé (1994) afirma que “la idea principal resulta esencial para que un lector pueda aprender a partir de su lectura, y para que pueda realizar actividades asociadas a ella, como tomar notas o efectuar un resumen” (p.121). En este sentido, se entiende que la importancia de identificar las ideas principales se relaciona estrechamente con la comprensión total (o global) que un estudiante puede lograr de un texto.

Cassany, Luna y Sanz (2003) hacen hincapié en que las y los estudiantes deben estar preparados para los desafíos que presentan los textos, atendiendo a los diferentes niveles de

información que vehicula un escrito. Por este motivo, las 8 sesiones planificadas avanzan progresivamente en el desarrollo de la habilidad, atendiendo en primer lugar a la extracción del tema de un texto, posteriormente, a la construcción de la idea central y, en tercer y último lugar, a la identificación de las ideas principales y secundarias.

Para realizar este recorrido de manera didáctica, se utilizó el Programa L y C: Leer y comprender de Peronard, Gómez, Parodi, Núñez y González (1995); el que sirvió como modelo para generar las guías de comprensión a utilizar durante las sesiones. Dentro de las estrategias a considerar, se alude a la extracción del tema a partir de palabras clave y el título del texto. Del mismo modo, para la construcción de la idea central, se utilizarán tanto las palabras claves, como el título, el propósito comunicativo y los recursos visuales. Por último, para la identificación de ideas principales y secundarias, se utilizarán las macroreglas de van Dijk (1977), para suprimir, seleccionar, generalizar y construir enunciados a partir del texto. Dichas estrategias permitirán al estudiante discriminar la información importante de aquella que es prescindible.

### **III. Metodología**

#### **3.1 Investigación acción**

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo y se enmarca en lo que Martínez (2000) reconoce como investigación- acción. Este tipo de indagación constituye un trabajo científico en el que docentes tienen la oportunidad de hacerse conscientes de su quehacer pedagógico, a través de la reflexión sistemática de sus propias prácticas y el planteamiento de un programa de mejora.

Para establecer la reflexión sistemática de la práctica pedagógica se utilizaron diferentes instrumentos que permitieron sistematizar la observación de la realidad. En primera instancia se registraron apuntes en el diario de observación en base a la metodología utilizada por la mentora y el uso de estrategias de aprendizaje y, en términos de la participación de las y los estudiantes dentro de la asignatura. Cabe señalar que durante las observaciones realizadas en el aula se constató que la docente cumple rigurosamente con la planificación que realiza de la clase, tanto en términos del contenido y el desarrollo de habilidades, como en los tiempos

asignados para cada actividad planteada. No obstante, fue posible observar que en dichas actividades se privilegia el cumplir por sobre la calidad de la respuesta.

En segunda instancia, en una entrevista informal con la mentora se logró pesquisar que una de las habilidades más afectadas corresponde a la comprensión lectora; ella sostiene que las y los estudiantes no dialogan con el texto; es decir, no aplican estrategias para comprender de manera más profunda un texto. Además, indica que en “las pruebas de desarrollo” las y los estudiantes responden de manera concisa y breve las preguntas que se realizan, independiente de si se está evaluando una habilidad básica (como identificar o reconocer) o una habilidad de nivel superior (como interpretar o reflexionar).

En tercera instancia, se aplicó una escala de apreciación para conocer las actitudes de las y los estudiantes en relación con los cuatro ejes que contempla el Programa del Ministerio de Educación (lectura, escritura, comprensión oral e investigación) y, otra escala que abordaba específicamente el eje de lectura. En la primera, se consideraron solo tres preguntas por cada eje, según los resultados obtenidos, estos indican, por ejemplo, que: a más del 50% del curso o no le gustan los libros del plan lector o se muestran indecisos(as), pero sí prefieren lecturas de libre elección.

En la aplicación de la segunda escala se realizaron 12 preguntas que abordaron el uso de estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura. Se designaron los siguientes niveles de frecuencia: siempre, generalmente, ocasionalmente y nunca. En función de la investigación, se agruparon en dos categorías “acciones estables” (siempre y generalmente) y “acciones inestables” (ocasionalmente y nunca). A partir de ello, se obtuvieron los siguientes resultados<sup>1</sup>: el 60% presenta una actitud estable ante la afirmación “antes de leer, presto atención al tipo de texto”; el 60% muestra una actitud estable ante la premisa “durante la lectura, subrayo lo que considero importante”; el 76% muestra una actitud inestable ante la afirmación “durante la lectura anota las ideas principales y secundarias al costado del texto”.

En cuarta y última instancia, se consideraron las respuestas que las y los estudiantes presentaron tanto en una evaluación sumativa como en una formativa. Para la primera de

---

<sup>1</sup> Los resultados expuestos corresponden a aquellos que se consideraron relevantes para justificar el problema de investigación.

ellas, se tomaron en cuenta los resultados que las y los estudiantes obtuvieron en la prueba del libro “El Túnel” de Ernesto Sábato, específicamente, en el ítem de desarrollo. En términos de habilidades, se esperaba, principalmente, que niñas y niños pudieran: identificar, relacionar, analizar e interpretar; dentro de las 5 preguntas que contemplaba, podían escoger 4 para responder. La mayoría de los estudiantes (más del 50%) escogió 1,2,3 y 4, dejando sin responder el enunciado que solicitaba “identificar dos temas de la historia y explicar dónde se ven reflejados”.

Sumado a ello, se consideraron las respuestas de una actividad diagnóstica realizada en base a la lectura del cuento “Una santa noche” de Sandra Cisneros. En ellas se evidencia una dificultad para seleccionar las temáticas que abordaba el cuento (más del 60%) y las ideas principales y secundarias que se mostraban en él (más del 70%), además, se presentaban problemas para relacionar los temas del cuento con el contenido de la unidad 1 “Exilio, migración e identidad”.

Finalmente, en base a los instrumentos aplicados emergieron las siguientes categorías de análisis: eje de lectura, comprensión lectora y estrategias de comprensión para la identificación de ideas principales y secundarias. Estas categorías coinciden con los conceptos señalados en el marco teórico; no obstante, están estrechamente ligadas al contexto de aula.

### **3.2 Problema didáctico**

A través de los diversos instrumentos aplicados para identificar la problemática es posible establecer que las y los estudiantes presentan dificultades en el eje de lectura, actividad que se asocia a la habilidad de comprensión lectora. Se observa que, específicamente, el problema radica en el uso de estrategias de comprensión para identificar ideas principales y secundarias.

### **3.3 Hipótesis**

Las y los estudiantes, al conocer y aplicar estrategias de manera consciente y reflexiva, mejorarán la comprensión de textos no literarios, específicamente, de textos periodísticos (noticia, propaganda y reportaje). Lo anterior, se realiza en los diferentes momentos de

lectura (antes, durante y después) y, en base a las estrategias para identificar ideas principales de Solé (1994).

### **3.4 Objetivos**

#### **3.4.1 Objetivo general**

El objetivo general de la investigación es aplicar de manera consciente y reflexiva estrategias de comprensión lectora, para la identificación de ideas principales y secundarias a través de textos periodísticos (noticia, propaganda y reportaje).

#### **3.4.2 Objetivos específicos**

El objetivo antes planteado será llevado a cabo a través de los siguientes objetivos específicos: reconocer estrategias para comprender textos periodísticos; practicar el uso de estrategias de comprensión lectora para identificar ideas principales y secundarias en textos periodísticos y valorar el uso de estrategias de comprensión lectora durante el proceso de lectura de textos periodísticos.

## **IV. Diseño de intervención**

### **4.1 Plan de acción e inserción en el currículum**

La secuencia didáctica planificada se enmarca en la segunda unidad del Programa de estudios Ministerio de Educación (2017), titulada “Ciudadanía y trabajo”. Esta secuencia contempla un número de siete sesiones, las cuales se centran en la aplicación de estrategias de comprensión para identificar ideas principales y secundarias, en base a la lectura de géneros periodísticos (noticia, propaganda y reportaje). Para trabajar estrategias, en cada sesión se trabajará con una guía de comprensión que aborde en primera instancia una noticia, luego una propaganda y, por último, un reportaje, entendiendo que cada texto aumenta en su complejidad estructural.

Los temas escogidos tanto para la noticia como para la propaganda giran en torno a la violencia de género; mientras que el reportaje aborda la temática del cambio climático. Estas temáticas fueron seleccionadas considerando los intereses de las y los estudiantes y,

entendiendo su relación tanto con la unidad trabajada como con la relevancia que tienen a nivel social.

Las guías de comprensión trabajadas integran un portafolio, que es construido previamente por las y los estudiantes en la asignatura. Este portafolio contempla reunir el trabajo que se realiza durante todo el semestre, en él se evalúa principalmente la responsabilidad del estudiante. No obstante, el apartado que abarca las guías de comprensión se evaluará formativamente con una rúbrica diferente a la utilizada por la mentora.

#### 4.1.1 Contenidos

A continuación, se presenta una tabla con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que fueron trabajados a lo largo de la secuencia didáctica.

<b>Contenidos</b>	
<b>Conceptuales</b>	Géneros periodísticos (con énfasis en noticia, reportaje y publicidad y propaganda) Estructura y elementos gráficos de los géneros periodísticos Estrategias de comprensión lectora Tema Ideas centrales Ideas principales y secundarias Esquema o mapa conceptual
<b>Procedimentales</b>	-Reconocimiento de los géneros periodísticos, propósito comunicativo, su estructura, elementos gráficos -Identificación de palabras clave y título de los géneros periodísticos. -Aplicación de estrategias de comprensión para identificar tema -Identificación de oraciones importantes en párrafos -Análisis de elementos gráficos y lingüísticos -Identificación de ideas principales y secundarias -Distinción entre ideas principales y secundarias -Aplicación de estrategias para identificar ideas principales y secundarias (macroreglas) -Síntesis de ideas principales y secundarias -Evaluación del uso de estrategias de comprensión
<b>Actitudinales</b>	Las y los estudiantes: -Participan activamente durante las actividades planificadas, mostrando una actitud colaborativa. -Respetan y escuchan las opiniones de sus compañeros(as), mostrándose abiertos(as) al diálogo.

	-Trabajan de manera responsable y autónoma durante las clases, utilizando las herramientas que la docente en formación ha entregado.
--	--

**Tabla n° 1: Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.**

#### 4.1.2 Progresión de objetivos

Los objetivos por desarrollar dentro de la secuencia didáctica se elaboran según la taxonomía de Marzano (2001), para ello se considera avanzar de manera paulatina en el desarrollo de habilidades, partiendo desde el nivel cognoscitivo más básico que busca recuperar la información que el estudiante tiene respecto a los géneros periodísticos (su estructura, propósito comunicativo, elementos gráficos, etc.). Este primer acercamiento permite que, en las cuatro sesiones posteriores, se logre realizar un trabajo en el nivel cognoscitivo de la comprensión, el análisis y la aplicación; esto se produce a través de la identificación y distinción de las estrategias de comprensión, para posteriormente ser aplicadas en la lectura de la noticia, la propaganda y el reportaje. Finalmente, en la sexta y séptima sesión se propende llegar al nivel cognoscitivo más alto, mediante la síntesis de ideas principales a través de un esquema y la evaluación del uso de estrategias, ya sea en la asignatura de Lengua y Literatura como en otras instancias de aprendizaje.

A continuación, se presenta una tabla con los objetivos de la secuencia didáctica:

<b>Sesión n°1</b> 17 de mayo	Reconocer la estructura de los géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, columna de opinión, carta al director, editorial) en diferentes diarios de circulación nacional, a partir de los diferentes recursos gráficos y lingüísticos utilizados.
<b>Sesión n°2</b> 24 de mayo	Conocer estrategias de comprensión que permitan la identificación del tema en una noticia, considerando el título y las palabras clave dentro del texto.
<b>Sesión n°3</b> 27 de mayo	Aplicar estrategias de comprensión para comparar el tema de una noticia presente en diferentes diarios de circulación nacional.
<b>Sesión n°4</b> 28 de mayo	Aplicar estrategias de comprensión que permitan reconocer la idea central de publicidades y propagandas, a través de palabras clave y recursos gráficos.
<b>Sesión n°5</b> 31 de mayo	Aplicar estrategias de comprensión lectora para distinguir ideas principales y secundarias en un reportaje.
<b>Sesión n°6</b> 3 de junio	Sintetizar un reportaje a partir de sus ideas principales.
<b>Sesión n°7</b> 4 de junio	Evaluar la importancia del uso de estrategias de comprensión lectora en textos periodísticos.

**Tabla n°2: Progresión de objetivos de la secuencia didáctica según la taxonomía de Marzano (2001).**

**4.1.3 Actividades representativas**

Atendiendo al objetivo general del plan de acción propuesto, que se enfoca en aplicar estrategias de comprensión para identificar ideas principales y secundarias, se presenta a continuación la descripción de una clase representativa de la secuencia didáctica, esta corresponde a la sesión número 5 (*ver anexo*), en la cual se trabajó con una guía de comprensión (*ver anexo*) enfocada en la lectura de un reportaje que abordaba la vida de Greta Thunberg como activista por el cambio climático.

Las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales utilizadas por la docente durante esta clase, según la clasificación propuesta por Díaz y Hernández (1999) son las siguientes: socialización del objetivo de la clase a través de una ruta de trabajo escrita en la pizarra, activación de conocimiento previo de las y los estudiantes a través de preguntas dirigidas sobre la visualización de un video; lectura compartida y preguntas intercaladas; constatación del objetivo a través de preguntas cognitivas y metacognitivas.

**4.1.4 Plan de evaluación**

Para evaluar el plan de acción se ha optado por consignar una evaluación de carácter formativa, debido a que este trabajo se inserta dentro de una evaluación ya considerada en el semestre. Esta evaluación constituye una especie de portafolio, que se considera según Barberá (2005) como un instrumento evaluativo para recolectar evidencias sobre un proceso de aprendizaje determinado por objetivos y temas específicos.

<b>Fecha</b>	<b>Objetivos de aprendizaje</b>	<b>Habilidades que desarrollará</b>	<b>Indicadores de evaluación</b>	<b>Procedimiento evaluativo</b>
<b>17 de mayo</b>	Reconocer la estructura de los géneros periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, columna de opinión, carta al director, editorial) en diferentes	Reconocer	-Reconocen el propósito comunicativo, recursos gráficos y estructura de los géneros periodísticos	<b>-Actividad grupal</b>

	diarios de circulación nacional, a partir de los diversos recursos gráficos y lingüísticos utilizados.		- Trabajan colaborativamente durante la actividad	
<b>24 de mayo</b>	Aplicar estrategias de comprensión que permitan la identificación del tema en una noticia, considerando el título y las palabras clave dentro del texto.	Conocer y aplicar	-Reconocen la estructura de la noticia y su propósito comunicativo -Identifican palabras clave	<b>-Guía de comprensión noticia</b>
<b>27 de mayo</b>	Aplicar estrategias de comprensión para comparar el tema de una noticia presente en diferentes diarios de circulación nacional.	Aplicar	-Reconocen la estructura de la noticia y su propósito comunicativo -Identifican el tema de las noticias a través de palabras clave en titulares -Comparan noticias a partir de sus titulares y recursos lingüísticos	<b>-Guía de comprensión noticia</b>
<b>28 de mayo</b>	Aplicar estrategias de comprensión que permitan reconocer la idea central de publicidades y propagandas.	Conocer y aplicar	-Reconocen la propaganda, su propósito comunicativo y elementos visuales -Identifican la idea central mediante palabras clave -Analizan elementos visuales de una propaganda	<b>-Guía de comprensión propaganda</b>

<b>31 de mayo</b>	Aplicar estrategias de comprensión lectora para distinguir ideas principales y secundarias en un reportaje.	Conocer y aplicar	-Reconocen la estructura del reportaje, su propósito comunicativo y su estructura -Distinguen una idea principal de una secundaria -Conocen las macrorreglas -Extraen ideas principales y secundarias de un reportaje utilizando macrorreglas -Jerarquizan ideas principales y en un listado	<b>-Guía de comprensión reportaje</b>
<b>3 de junio</b>	Sintetizar un reportaje a partir de sus ideas principales.	Aplicar y resumir	-Distinguen ideas principales y secundarias -Sintetizan ideas principales y secundarias mediante esquema	<b>-Esquema</b>
<b>4 de junio</b>	Evaluar la importancia del uso de estrategias de comprensión lectora en textos periodísticos.	Evaluar	-Comparan el uso de estrategias de comprensión -Valoran la utilidad de las estrategias utilizadas	<b>-Entrega de portafolio</b>

**Tabla n°3: Plan de evaluación de la secuencia didáctica.**

## V. Análisis de evidencias

### 5.1 Resultados del Plan de acción

A continuación, se muestran los resultados de la implementación del plan de acción, sintetizados en la siguiente tabla:

<b>Criterios</b>	<b>Logrado</b>	<b>Medianamente logrado</b>	<b>No logrado</b>	<b>No se observa</b>
<b>Extracción del tema del texto</b>	73%	19%	8%	-
<b>Construcción de ideas centrales a partir de un texto</b>	62%	11%	23%	4%
<b>Extracción de ideas principales a partir de un texto</b>	54%	31%	12%	3%
<b>Síntesis de las ideas principales y secundarias de un texto</b>	85%	-	15%	-

**Tabla n°1: Criterios evaluados en la rúbrica de evaluación del plan de acción**

Considerando los resultados presentes en la tabla y en función del objetivo general de esta investigación - aplicar de manera consciente y reflexiva estrategias de comprensión lectora, para la identificación de ideas principales y secundarias a través de textos periodísticos-, se puede afirmar que este se cumple medianamente, en la medida en que más del **50%** de las y los estudiantes de segundo año de Enseñanza Media lograron conocer estrategias de comprensión, orientadas a la extracción del tema (73%), la construcción de ideas centrales (62%), la extracción de ideas principales (54%) y la síntesis de ideas principales y secundarias de un texto (85%).

Específicamente, para el criterio **“Extracción de ideas principales a partir de un texto”** este se logra en un **54%** frente a un **12%** que no logra el criterio y un **3%** donde no se observa. Si bien solo la mitad del curso puede aplicar de manera efectiva estrategias para identificar ideas principales y secundarias en un texto, esta cifra indica una mejora en base a las evidencias presentadas en la fase diagnóstica, ya que, en ese entonces, más del 70% presentaba dificultades para identificar ideas principales y secundarias de un texto.

Sumado a lo anterior, se debe tener presente que el **85%** del curso logra sintetizar ideas principales y secundarias mediante la confección de un esquema. Este trabajo si bien es posterior a la identificación de las ideas y se realiza de manera grupal, constituye una herramienta que le permite al estudiante ordenar gráficamente aquellos elementos que son más importantes en contraste de aquellos de los que se puede prescindir y, además, permite consolidar conocimientos mediante el trabajo colaborativo.

Otra forma en que se midió el cumplimiento del objetivo general de este plan de acción fue mediante el objetivo específico: valorar el uso de estrategias de comprensión durante el proceso de lectura. Este objetivo se logra mediante la aplicación de una escala de apreciación (*ver anexo*) en donde las y los estudiantes reflexionan en torno al uso de estrategias durante el plan de acción. Para categorizar la información, se registró como “actitud estable” los niveles siempre y generalmente y, como “actitud inestable” los niveles ocasionalmente y nunca.

Los resultados indican que -posterior a la implementación del plan de acción- las y los estudiantes presentan una actitud estable frente a las siguientes premisas: poner atención al tipo de texto (81% del curso), pongo atención al título (92%), pongo atención a los elementos paratextuales (73% del curso), subrayo lo que me parece importante en el texto (62%), soy capaz de realizar un resumen mental o escrito de lo leído (65%) y, por último, frente a la afirmación soy consciente de las dificultades que tengo para leer y comprender un texto (77%).

Las y los estudiantes presentaron comportamientos similares en la primera escala de apreciación; sin embargo, hay actitudes que parecen haber sido reforzadas a través de la implementación; por ejemplo, frente a la premisa “presto atención al tipo de texto” antes solo 60% del curso manifestaba una actitud estable, mientras que ahora el 81% presenta esa actitud; o ante la afirmación “presto atención al título del texto” antes el 76% presentaba una actitud estable y ahora se presenta en el 92% del curso o ante el supuesto “pongo atención a los elementos paratextuales” donde antes solo el 64% presentaba una actitud estable y ahora se manifiesta en un 73% del curso y frente la premisa “subrayo lo que me parece importante” antes solo el 40% presentaba una actitud estable, mientras que ahora se observa en un 62% del curso.

Este cambio en la percepción de las y los estudiantes se puede explicar debido a que el trabajo realizado durante la implementación estuvo focalizado en estos aspectos; lo que refleja, de cierta forma, una nueva concepción del proceso de lectura, que se ve reflejada en el antes, durante y después de leer, según lo propuesto por Solé (1994).

Pese a los cambios positivos observados, los resultados indican que para la premisa “durante la lectura, anoto las ideas principales y secundarias en un costado”, se presenta una **actitud inestable** (70% del curso), estos resultados fueron similares a la primera escala de apreciación donde se presentó un 76% de estudiantes con la misma actitud. Esto se puede explicar debido a que, a partir de las observaciones realizadas, las y los estudiantes no consignaban como hábito aplicar este tipo de estrategias.

Si bien los resultados pueden parecer poco favorables dentro de la investigación, se logró pesquisar mediante la aplicación de un focus group (*ver anexo*) que, al menos un grupo de estudiantes considera que el uso de estrategias de comprensión tiene una utilidad práctica. Esto se ve reflejado en las opiniones vertidas en torno a la pregunta: ¿Consideran que las estrategias de comprensión son importantes? ¿Por qué? A lo que responden: “*yo antes usaba pero era lo mínimo, cuando me acordaba o a veces hasta me daba flojera hacerlo pero ahora como ya entiendo más lo que puedo hacer, lo uso mucho más que antes*” o “*No es que antes no las usara (las estrategias), sino que antes conocía menos estrategias entonces lo único que usaban eran los apuntes y ahora el escribir las ideas al lado del texto y ese tipo de cosas te facilita*” (*otro niño agrega*) “*a ir resumiendo al tiro lo más importante*”.

## **VI. Reflexión del plan de acción**

Considerando el objetivo general de la presente investigación, la planificación de la secuencia didáctica y los resultados obtenidos mediante la evaluación formativa, se pueden observar ciertas fortalezas, debilidades y limitaciones en el plan de acción propuesto. En primer lugar, las fortalezas que contiene esta implementación se asocian a las temáticas escogidas para trabajar la habilidad de comprensión lectora, ya que, se intencionó no tan solo la aplicación de estrategias sino también la construcción del diálogo en torno a temas altamente polémicos y atingentes. En segundo lugar, el trabajo con estrategias de comprensión lectora permitió a las y los estudiantes hacerse en cierta medida más conscientes de los procesos que llevan a

cabo al momento de leer, lo que permite extender su uso fuera la asignatura de Lengua y Literatura. En tercer lugar, la secuencia didáctica no sirvió únicamente para lograr identificar ideas principales y secundarias, sino también, se reforzaron y asentaron habilidades cognitivas más básicas.

No obstante, existen ciertas limitaciones que es preciso considerar dentro de esta secuencia didáctica y que están relacionadas, por un lado, con factores internos como; regular de mejor manera el ritmo de la clase o controlar los tiempos asignados para actividad, de modo que exista un trabajo más sistemático y organizado. Y, por otro lado, los factores externos, que están delimitados institucionalmente; como por ejemplo, la planificación semestral regida únicamente por el Programa de Estudios del MINEDUC (2017), los recursos y materiales con los que se dispone para la preparación de las clases; el cronograma de actividades extraprogramáticas que posee el establecimiento, donde se interrumpen sesiones de manera imprevista y, además, el tiempo que dura la práctica final en el establecimiento, lo que repercute directamente en el trabajo de investigación acción como lo propone Martínez (2000), ya que solo se logra identificar un problema didáctico y ofrecer una posible solución a este, pero no se mejora la secuencia didáctica para volver a aplicarla.

Sería interesante considerar en un futuro próximo la posibilidad de trabajar la habilidad de comprensión a través del plan lector o mediante textos que sean de interés para las y los estudiantes, ya que enseñar el uso de estrategias debe tener un sentido para quien se está educando (Solé, 1994); si bien en este caso, el sentido se encontró en la aplicación de estrategias en otras asignaturas y como una forma de estudio, sería interesante indagar en las estrategias como una posibilidad de aprendizaje y acercamiento genuino hacia la lectura por placer.

## **VII. Conclusión**

A la luz de los objetivos planteados para esta investigación acción, se considera que estos se logran en cierta medida. Esto se puede comprobar a través de los criterios evaluados en la rúbrica del portafolio de aprendizaje, donde más de la mitad del curso mejora sustancialmente en la identificación de ideas principales y secundarias de un texto. Esta mejora se aprecia tanto en la aplicación de estrategias para identificar tema, ideas centrales e ideas principales

y secundarias, como en la percepción que las y los estudiantes tienen de sus propios procesos de aprendizaje, lo que se refleja en las encuestas realizadas a las y los estudiantes antes y después de la implementación.

Sería interesante realizar la propuesta de Martínez (2000) en su totalidad, contemplando todas las fases que implica la investigación acción; esto implicaría mejorar la secuencia didáctica y luego volver a implementarla. Sin embargo, la realidad educativa sobrepasa las posibilidades de investigación, por lo que se requiere flexibilidad y conciencia en un estudio científico de estas características.

### **Bibliografía**

- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas. Educere.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003) Enseñar lengua. Barcelona: Graó
- Díaz, F. (1999) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructiva. McGraw-Hill, México
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. Agenda Académica, Volumen 7, N°1
- Ministerio de Educación (2015). Bases curriculares. 2°medio. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2017). Programa de Lengua y Literatura. 2°medio. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Peronard, M., Gómez Mácker, L., Parodi, G., Núñez, P., & González, J. (1995). Programa L y C: Leer y comprender. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Solé I. (1994) Estrategias de lectura. Barcelona, Graó/ICE.
- Marzano, R. J. (2001). Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series, Guskey, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin
- Van Dijk, T. A. (1977). Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso. Madrid: Cátedra, 1980.

## Anexos

### 1.- Matriz de planificación de una sesión de clases

<b>Nivel</b>	Segundo medio
<b>Eje</b>	Comprensión
<b>Unidad</b>	Ciudadanía y trabajo
<b>Objetivos de aprendizaje de la Unidad/Aprendizajes esperados</b>	OA10 Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas

<b>N° sesión: 5</b>	
<b>Duración</b>	3 horas pedagógicas
<b>Objetivo de la sesión</b>	Aplicar estrategias de comprensión que permitan distinguir ideas principales y secundarias en un reportaje.
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptuales:</b> géneros periodísticos, reportaje (estructura, propósito comunicativo y elementos gráficos), ideas principales y secundarias. <b>Procedimentales:</b> -Reconocimiento de los géneros periodísticos -Identificación del reportaje, su estructura y elementos gráficos -Identificación de ideas principales y secundarias <b>Actitudinales:</b> -Participación durante la actividad -Respeto y escucha a la profesora y compañeros(as) -Autonomía y trabajo colaborativo

<b>Actividades</b>	<p><b>Inicio:</b> Las y los estudiantes activan conocimiento previo a través de un video que muestra un discurso sobre el cambio climático. La docente realiza las siguientes preguntas dirigidas antes de ver el video: ¿qué es el cambio climático? ¿conocen a activistas que trabajen para cuidar el medio ambiente? ¿qué acciones realizan ustedes para cuidar tanto la naturaleza como los recursos que tenemos?</p> <p><b>Desarrollo:</b> La docente realiza clase expositiva sobre estrategias de comprensión e ideas principales, modela ejemplos de identificación de ideas principales en un párrafo. Posteriormente, la docente inicia lectura compartida, donde se leerá en conjunto un reportaje y se contestarán preguntas.</p> <p><b>Cierre:</b> La docente realiza las siguientes preguntas: ¿por qué creen que vimos el discurso de Greta? ¿en qué nos ayudó? ¿para qué nos sirve identificar ideas principales y secundarias en un texto? ¿qué podemos hacer al identificar las ideas principales y secundarias?</p>
<b>Recursos</b>	<p>-ppt -video (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=wYr3DNWcFO0">https://www.youtube.com/watch?v=wYr3DNWcFO0</a>) -plumones -pizarra</p>
<b>Evaluación</b>	<p>-Formativa</p>

## 2.- Presentación power point sobre reportaje e ideas principales y secundarias



23

### IDEA PRINCIPAL

**¿Qué es una idea principal?**

- Enunciado o enunciados más importantes dentro de un párrafo, se puede encontrar explícita o implícitamente.
- ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación a un tema?

24

### ACTIVIDAD

Greta Thunberg es una activista improbable, pero no del todo accidental. Es la mayor de dos hijas y creció en Estocolmo. Estudió piano, ballet y teatro. Es buena estudiante. Como muchos niños, veía documentales sobre el deshielo del Ártico y el futuro de los osos polares y sobre los mamíferos marinos repletos de plástico. No obstante, a diferencia de otros niños, no pudo olvidar el tema. "Me afectó sobremanera. Comencé a pensar en eso todo el tiempo y me puse muy triste", comentó. "Esas imágenes se quedaron grabadas en mi mente".

- ¿Qué tipo de texto es?
- ¿Cuál es el tema?
- ¿Cuál es la información más importante?

25

### IDEAS SECUNDARIAS

**¿Qué es una idea secundaria?**

- Extensión de una idea principal, detalles que complementan la idea más importante
- ¿Qué ideas son menos importantes en el texto?

26

### ACTIVIDAD

La adolescencia trajo consigo presiones sociales. No le gustaban las cosas que parecían atraer a los demás: celulares, ropa. Nada le interesaba, recordó su padre. "Creo que estaba muy aislada y era muy solitaria", mencionó Svante Thunberg. A los 11 años, Greta había caído en una profunda depresión. Dejó de ir a la escuela. Ya no comía. Dejó de crecer. Solo hablaba con sus familiares y, en la escuela, con una maestra, Anita von Berens.

¿Qué información no es tan importante?

27

### 3.- Guía de comprensión: reportaje



Friendly High School

Viña del Mar

### Guía de comprensión lectora

Asignatura: Lengua y Literatura	Curso: 2do medio
Profesor(a): Lesly Díaz y Camila Araya	Fecha: 31 de mayo, 2019
Unidad: Ciudadanía y trabajo	OA10: Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas.
Nombre Estudiante:	

1.- Lea atentamente el reportaje del diario <https://www.nytimes.com.es> del 20 de febrero del presente año y realice las siguientes actividades:

Antes de leer:

- **Encierra** las palabras que no conozcas y discute posteriormente con tu compañero el posible significado
- **Anota** en un costado del reportaje, las ideas principales de cada párrafo
- **Subraya** en el reportaje las ideas secundarias de cada párrafo

*Greta Thunberg, de 'chica invisible' a activista global contra el cambio climático*

Por SOMINI SENGUPTA 20 de febrero de 2019

ESTOCOLMO — Es complicado ser Greta.

Pequeña, tímida y sobreviviente de una depresión paralizante, Greta Thunberg, la joven sueca de 16 años que falta a la escuela para recordarle al mundo que hay que atender el problema del cambio climático, atrajo a una procesión de seguidores un viernes de febrero en una plaza congelada de Estocolmo.

Seis estudiantes suizos habían viajado veintiséis horas en tren en busca de que apoyara su solicitud de una ley suiza de emisiones de carbono más estricta. Un científico italiano le dijo que le recordaba a él cuando era un joven activista. Un equipo de televisión revoloteaba a su alrededor. Mujeres de un grupo antitabaco llegaron para darle una camiseta.

Greta asentía con la cabeza, decía “Gracias” en voz baja y posaba para las fotos. No charlaba casualmente con nadie. Toda esta atención es fabulosa, dijo cuando nadie podía oírlo. Significa que “la gente está escuchando”. Pero luego un destello punzante dejó ver su enojo. “A veces es molesto cuando la gente dice: ‘Oigan, chicos, ustedes los jóvenes son la esperanza. Ustedes salvarán al mundo’”, comentó, después de que varios adultos le acababan de decir justo eso. “Me parece que sería útil si pudieran ayudar, aunque sea un poco”.

Cuando la oficina de la primera ministra Theresa May dijo que las protestas escolares en Gran Bretaña eran una distracción que “desperdicia tiempo de estudio”, Greta respondió en [Twitter](#): “Y aun así son los líderes políticos quienes han gastado treinta años de inacción. Y eso es un poco peor”.

Como a una Casandra en la era del cambio climático, su acto solitario de desobediencia civil —este era el vigésimo quinto viernes que faltaba a la escuela para protestar en el Parlamento— la ha convertido en, digamos, un producto mundial. Ha inspirado numerosas manifestaciones de niños en otras partes, ha iniciado un debate sobre si los niños deben faltar a la escuela a favor de la acción contra el cambio climático y ha incitado a troles, odiadores y escépticos que se preguntan quién obtiene ganancias gracias a Greta.

Los últimos seis meses han sido, en sus palabras, “un extraño contraste”; se ha visto obligada a hablar, y mucho, algo a lo cual no está acostumbrada. “Toda mi vida había sido invisible, la niña invisible al fondo que no dice nada”, explicó. “De un día para otro, la gente me escucha. Es un contraste extraño. Es difícil”.

Al mediodía, cuando el cielo se volvía gris, su padre, Svante, le llevó algo de comer. Garbanzos y arroz, mismos que comió de pie, sola entre la multitud, en diminutas cucharadas, como un pajarito, antes de recibir a una parvada de niños de tercer grado en trajes de nieve. Para el final de la tarde, tras siete horas completas de estar de pie en el frío, estaba

exhausta. Todo lo que quería hacer, dijo, era ir a casa y acostarse en el sillón con sus perros.

Greta Thunberg es una activista improbable, pero no del todo accidental. Es la mayor de dos hijas y creció en Estocolmo. Estudió piano, ballet y teatro. Es buena estudiante. Como muchos niños, veía documentales sobre el deshielo del Ártico y el futuro de los osos polares y sobre los mamíferos marinos repletos de plástico. No obstante, a diferencia de otros niños, no pudo olvidar el tema. “Me afectó sobremanera. Comencé a pensar en eso todo el tiempo y me puse muy triste”, comentó. “Esas imágenes se quedaron grabadas en mi mente”.

La adolescencia trajo consigo presiones sociales. No le gustaban las cosas que parecían atraer a los demás: celulares, ropa. Nada le interesaba, recordó su padre. “Creo que estaba muy aislada y era muy solitaria”, mencionó Svante Thunberg. A los 11 años, Greta había caído en una profunda depresión. Dejó de ir a la escuela. Ya no comía. Dejó de crecer. Solo hablaba con sus familiares y, en la escuela, con una maestra, Anita von Berens.

A Greta le tomó varios meses salir de esa etapa difícil; lo que la hizo sentirse mejor fue que la escucharan, empezando por sus padres. Los animó a dejar de comer carne. Luego a volverse veganos, lo cual hicieron también, salvo que, según Greta, su madre, Malena Ernman, sigue comiendo queso a escondidas. “Por la noche, para que yo no lo vea”, comentó la adolescente.

Su victoria más importante llegó cuando, en 2016, convenció a su madre de dejar de volar, lo cual era algo importante debido a que Ernman es una reconocida cantante de ópera en Suecia, cuya carrera depende de viajar extensamente. La oleada de atención por la decisión de no volar no se hizo esperar y, con el tiempo, dio lugar a un libro que Ernman y Svante Thunberg escribieron sobre cómo su hija los había cambiado.

El viernes 20 de agosto, más o menos cuando el libro de sus padres salió a la venta, se sentó frente al parlamento sueco. De inmediato se corrió la voz. Pronto le llegó una invitación a la conferencia sobre el clima de la ONU y otra para el Foro Económico Mundial, en Davos, Suiza, donde dijo ante una habitación repleta de líderes empresariales que su éxito financiero había “llegado con un precio inconcebible” para el planeta.

Greta, por su parte, le ha dicho a su madre que no quiere que la acompañe en las protestas. Dice que no quiere que nadie piense que es su madre quien la ha convencido de protestar. (A través de su esposo, Ernman rechazó una entrevista). Ser la hija de Ernman preparó a Greta para este papel. “Es una de las ventajas de tener una madre famosa”, dijo. “Estoy muy familiarizada con los medios y cómo funcionan”.

En ocasiones, haberse convertido en figura pública ha traído consigo atención desmedida. Un sándwich con una envoltura de plástico en una de las fotografías del tren suscitó críticas. Un político alemán, Paul Ziemiak, [la desafió en Twitter](#) hace poco y publicó el emoji poco halagador de un chimpancé que se cubre el rostro con las manos; fue ampliamente criticado por molestar a una niña.

Además, una investigación hecha por el periódico Svenska Dagbladet reveló que el nombre y una fotografía de Greta se habían usado para recaudar dinero para una empresa emergente (Svante Thunberg comentó que no se había informado a la familia; el fundador de la empresa emergente, Ingmar Rentzhog, no respondió a la petición por correo electrónico para que comentara al respecto).

Lo anterior motivó a Greta a escribir una larga publicación en Facebook, en la que declaró que actuaba de manera independiente y que ni ella ni su familia aceptaban dinero.

Actualmente, estudia el último semestre del noveno grado; está considerando tomarse un año sabático para dedicarse al activismo de tiempo completo. Cuando se le preguntó si iría a Nueva York en septiembre para la cumbre sobre el clima de las Naciones Unidas si la invitan, Greta comentó que no volaría. No obstante, podría llegar en barco. Y descubrió que viajar en un buque de contenedores dejaría la menor huella de carbono posible.

2.- A partir de la lectura del reportaje, realiza las siguientes actividades en tu cuaderno:

- a) ¿Cuál es el tema del reportaje?
- b) ¿Cuál es la idea central del reportaje?
- c) ¿El título contiene la idea central del reportaje? ¿cómo se expresa?
- b) Haz un listado con las ideas más importantes que anotaste en un costado
- c) Selecciona la que consideres representa la idea central del reportaje
- d) De las ideas secundarias que subrayaste en el texto, selecciona una y explica por qué es una idea secundaria