



UNIVERSIDAD UCINF
LABOR CONSTANTIAE TRIUMPHARE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

**EFFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LA
COMPRESIÓN LECTORA CON NIÑOS DE 3° BÁSICO DEL COLEGIO ATENAS**

Seminario para optar al Título de Profesor de
Educación Básica y al Grado Académico de
Licenciado en Educación

**CONSTANZA BULNES PACHECO
EMA GONZÁLEZ MIRANDA
YANNARI NEIRA ZAVALA**

PROFESOR GUÍA
Claudio Loo Corey

Santiago, Chile

2013

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios, por darme la oportunidad de vivir y por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente, por brindarme una vida llena de aprendizajes, experiencias y sobre todo felicidad.

A mi amado esposo que fué un pilar fundamental en este camino, por haberme acompañado estos cuatro años de carrera, su ayuda, paciencia y amor incondicional.

A mis padres y hermano por ser mi inspiración y mi razón para salir adelante, por haberme apoyado en todo momento, con sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que todo, por su gran amor.

A toda mi familia y amigos por su comprensión y compañía en los momentos buenos y malos, por estar conmigo y apoyarme siempre, los quiero mucho.

Yannari Neira Zavala

Es difícil empezar mis agradecimientos, por fin estoy en la etapa final de mi tesis pero lo más importante es detener el tiempo y darme cuenta de todo lo que he logrado y la gente que ha estado siempre a mí alrededor. La persona fundamental en este proceso es mi madre Delia Miranda, ya que ella cuando he estado mal me ha recogido una y otra vez, con un abrazo o caricia me ha quitado toda la tristeza, mi padre Guillermo González que con su timidez también me apoyaba en todo, Mi hermana Karina González que me ha apoyado en todo lo que puede ya que me ha dado un sobrino maravilloso Benjamín González que ha sido la alegría de la casa que cuando he estado estresada por el trabajo o en la universidad él con su alegría cambia mi vida.

Gracias a mi familia por entenderme que no siempre podía ir a las juntas familiares ya sea por cansancio y tareas, gracias a mi pololo Raúl Lucero por apoyarme y estar siempre cuando estaba de mal humor y aguantarme, sin el no podría haber realizado mis sueños, a mis amigos, amigas por confiar mí, por su apoyo incondicional, gracias a Dios por la fuerza y perseverancia que me dio todos los días.

Gracias a todos son lo más importante en este proceso y mis alegrías las comparto con ustedes.

Esta historia continuará...

Ema González Miranda

Me es difícil escribir un agradecimiento a toda la gente que estuvo presente en esta etapa de mi vida, en esta ocasión quiero agradecer a mi familia por todo el apoyo entregado durante estos últimos cuatro años de mi vida.

Principalmente el motivo y la razón de todo mi esfuerzo es por ti y para ti: Diego Escobar Bulnes, querido hijo quiero agradecerte por estar ahí, por tu inmenso amor, cariños, risas y llantos, por alegrar mis días y por darme la fortaleza para seguir y luchar día a día, por hacerme crecer como persona y como madre y por sobre todo por iluminar mi vida, ¡Te amo!

A mis padres Gloria y Antonio, por apoyarme en este difícil camino, por querer siempre lo mejor para mí y por brindarme las herramientas necesarias para ser quien soy hoy en día. A mis hermanas Gloria, Carolina y Karen, quienes me dieron su apoyo incondicional y las energías necesarias para que no me rindiera. A mis sobrinas Leyla, Martina y Paz por darme momentos maravillosos, y por ultimo pero no menos importante, quiero agradecerte a ti Javier Escobar por ser mi compañero de vida, por soportar mis cambios de ánimo, por alentarme a seguir con mis estudios, por levantarme en momentos difíciles y por sobre todo por tu amor y compañía en estos años.

Gracias familia y amigos por confiar en mí, los amo.

Constanza Bulnes Pacheco.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	7-10
Capítulo I “MARCO TEÓRICO”	11-34
1.- ¿CÓMO SE DEFINE EN PISA LA COMPETENCIA LECTORA?.....	11-21
a.- El formato de los textos.....	13
b.- La situación o contexto.....	16
c.- Procesos o competencias cognitivas	17
2.- ¿CÓMO DEFINE PIRLS LA COMPETENCIA LECTORA?.....	21-23
3.- ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	23-25
4.- NUESTRO ESQUEMA TEÓRICO	26-34
FASE I. Despertar la necesidad de adquirir la destreza	29
Fase II Construcción de un modelo de acción	30
Fase III. Modelamiento del proceso.....	32
Fase IV. Favorecer la internalización del procedimiento.....	33
Capítulo II “METODOLOGÍA”	35-50
1.- TIPO DE ESTUDIO.....	35
2.- HIPÓTESIS	36
3.- PARTICIPANTES	37

4.- INSTRUMENTO.....	38
5.- PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	44
6.- PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	44
Capítulo III “RESULTADOS”	51-57
Capítulo VI “DISCUSIÓN”	58-59
BIBLIOGRAFÍA Y LINKOGRAFIA	60

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para la ubicación en el mundo actual porque toda la cultura está en un formato escrito, es decir, todos los conocimientos acumulados están “escritos”.

Para abarcar en el tema es necesario definir la Comprensión Lectora, el cual nos indica que es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984).

Según **Mabel Condemarin**, “la capacidad para extraer sentido de un texto escrito.” Se refiere a las capacidades y habilidades que poseen los estudiantes para encontrarle sentido a lo que leen sin importar que tipo de texto sean.

El tema aborda a los estudiantes que carecen del sentido de comprensión lectora por lo que se ve afectado en el desarrollo de sus interacciones sociales y afectivas en el medio que lo rodea, dejándolos aislados y provocando una falta de relación en el mundo en el que se desenvuelven. Esto trae repercusiones en el ser humano de manera que no logran comprender a cabalidad lo que han estudiado, lo que han leído, dejándolos en diversas ocasiones como ignorantes frente a algún tema o alguna situación en el que se puedan ver expuestos.

Para combatir el problema de comprensión lectora que afecta desde la niñez hasta la adultez debemos crear una conciencia lectora, ya sea formando hábitos desde el colegio hasta en la casa y trabajar arduamente con diferentes tipos de textos simples y creativos que logren captar la atención del lector.

Sin embargo a nivel nacional los resultados de la prueba SIMCE indican que se trata de una habilidad donde un porcentaje de alumnos todavía no alcanzan los niveles considerados mínimos para cada una de las etapas evaluadas, existiendo una proporción altísima de estudiantes categorizados en el nivel inicial, es decir, que se encuentra por debajo de los estándares mínimos esperados para su edad. Los resultados de la prueba PISA (2009) confirman más o menos este panorama ya que si bien nuestro país se encuentra por sobre el promedio del continente y supera a la mayoría de las naciones americanas participantes, todavía se encuentra por debajo del promedio de la OCDE.

Evidentemente, la gran pregunta que nos surge es qué podemos hacer para mejorar este problema, motivo que nos ha llevado a plantear el presente proyecto de investigación, puesto que nuestra experiencia nos señala que los profesores realmente realizan un trabajo esforzado por revertir la situación y muchas veces no obtienen resultados proporcionales a su empeño. Por otro lado, el aumento de recursos asignados al sistema educativo ha sido notable aunque sin cambios demasiado relevantes en lo realmente importante: el aprendizaje de los alumnos.

La pregunta que nos surge, entonces, se relaciona con la metodología empleada por los docentes en sus clases: ¿será la más apropiada? ¿Servirá para favorecer la comprensión lectora de los alumnos? ¿Conocen realmente los profesores las estrategias adecuadas?

Para responder de alguna forma a estas interrogantes, nos hemos situado en el colegio “**Atenas**” de la comuna La Florida, particularmente en el nivel de tercero básico. De acuerdo a nuestro diagnóstico y a la percepción de las profesoras del centro, la mayoría de las niñas y de los niños no logra alcanzar el nivel esperado según los mapas de progreso en el área de la comprensión lectora. Los cuales nos indican lo siguiente:

“Lee comprensivamente textos de estructura simple que abordan contenidos reales o imaginarios, algunos de los cuales pueden ser poco familiares. Extrae información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia referidas a información central del texto. Comprende el sentido global del texto integrando información explícita e implícita. Opina sobre contenidos de lo leído, apoyándose en la información extraída.”

El tema afecta a los estudiantes que no tienen una buena coherencia en el manejo del lenguaje y a la vez carecen de una estructura específica que los guía a manejar un mejor vocabulario, el cual influye de manera directa en la comprensión lectora, perjudicándolos e impidiendo que logren superar sus dificultades y a la vez poder avanzar y estar como el resto del grupo en un nivel medio o alto.

Los estudiantes al no comprender lo que leen se ven afectados, de manera que no pueden desenvolverse en su medio, perjudicando así la relación con sus pares y familiares.

Para intentar solucionar este problema hemos intentado poner en práctica una metodología específica para la enseñanza de la comprensión lectora en la sala de clases, extraída de Loo (2012), adaptándola para tercer año básico, abordando algunas de las habilidades específicas que se consideran para el nivel: localización de información explícita, inferencia directa e inferir el significado de un término a partir de claves contextuales.

En este contexto, consecuencia el objetivo de nuestra investigación ha sido **evaluar la efectividad de un programa de enseñanza explícita de la comprensión lectora con niños de tercero básico del colegio Atenas.**

¿Por qué es relevante este estudio?

A pesar de lo que se hace los resultados son bajos; en este sentido es relevante el estudio del tema porque desde la explicación práctica esta experiencia nos va a ayudar a resolver un problema real que es ver qué tan efectivo es el método de enseñanza para transmitirlo y enseñarlo a los profesores como método. Lo que esto hace es entregar herramientas e la sala de clases.

Esta investigación va a ayudar a resolver uno de los elementos del problema que nosotros consideramos importantes que es que pueden hacer los profesores en la sala de clases para que los profesores puedan cambiar sus prácticas es útil enseñarlo a los profesores al evaluar un funcionamiento de un programa estamos evaluando para después hacer las practicas de lo establecido.

La relevancia social es que esto beneficia a toda la población estudiantil en Chile porque la comprensión lectora es un factor importante de nivel social y que se utiliza para todos los subsectores y nos solo en que consiste como proceso.

Capítulo I: MARCO TEÓRICO

Para definir lo que entendemos por **comprensión lectora** revisaremos en primera instancia dos marcos internacionales que se han dedicado por años a construir conocimiento acerca de esta importante capacidad intelectual. Nos referimos a PISA y PIRLS.

1. ¿CÓMO SE DEFINE EN PISA LA COMPETENCIA LECTORA?

En la mayor parte de las culturas la lectura se entiende como la base de los aprendizajes que se producen dentro y fuera de las aulas. Precisamente, generar el desarrollo de una lectura comprensiva en el alumnado es uno de los pilares del sistema educativo. Sobre este aprendizaje se irán construyendo otros conocimientos cada vez más complejos y abstractos. La lectura es, por tanto, el instrumento básico privilegiado para que puedan producirse futuros aprendizajes, pero no es algo que se empieza y termina de aprender en los primeros años de la escolarización, sino que se considera como un conjunto de habilidades y estrategias que se van construyendo y desarrollando a lo largo de la vida en los diversos contextos en que ésta se desarrolla y en interacción con las personas con las que nos relacionamos.

Dentro del proyecto PISA se entiende la competencia lectora como:

- *La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad (OCDE, 2009b).*

Esta definición supera la idea tradicional de competencia lectora como adquisición de una habilidad. Desde esta perspectiva, se plantea que en la evaluación debe contemplarse todo tipo de textos que representen la variabilidad de situaciones a las que una persona se enfrenta, tanto en la vida escolar, como social o pública y laboral u ocupacional.

Este planteamiento teórico persiste a lo largo de las evaluaciones realizadas por PISA desde el año 2000, aunque a través de todo este tiempo, el desarrollo teórico-práctico de los elementos subyacentes al proceso lector y el desarrollo de nuevas tecnologías, especialmente las de la información y comunicación, ha hecho necesario incorporarlos a la evaluación de PISA 2009 con 2 modificaciones importantes:

- La incorporación de la lectura de textos electrónicos.
- La elaboración de constructos relacionados con la motivación a la lectura y la metacognición.

A través del lenguaje podemos describir, narrar, contar y explicar la realidad. Según lo que deseemos hacer, utilizamos un tipo u otro de texto, e incluso combinaciones de unos y otros en el mismo discurso, para dar a conocer lo que deseamos y hacernos comprender en diferentes situaciones y con interlocutores varios.

El concepto de competencia lectora en PISA se evalúa en relación a 3 aspectos: el formato del texto o material de lectura, el tipo de tarea o aspectos de la lectura y la situación o el uso para el que se redacta el texto.

Las tres dimensiones que se evalúan en PISA mediante los ítems de lectura, por lo tanto, son:

- El formato del texto, donde la obviedad de que hay numerosas variedades de texto se contrarresta con la falta de una categorización ideal de las mismas, a ello se añade, además, que la evaluación PISA 2009 contempla la evaluación de la lectura de textos electrónicos.
- La situación o contexto, referido a un amplio rango de situaciones dependiendo del propósito por el que se efectúa la lectura: sea para uso privado o para uso público.
- Las competencias cognitivas, se trata de las estrategias mentales y competencias implicadas en la lectura. Las tareas para evaluar los procesos mentales giran alrededor de 5 aspectos: recuperación de la información, comprensión del texto, desarrollo de una interpretación, reflexión y evaluación tanto sobre la forma como sobre el contenido de un texto determinado.

a. El formato de los textos

Hace referencia a las diversas formas que puede adoptar el material escrito. Existe una amplia gama de textos que exigen distintas técnicas de aproximación y procesamiento de la información. PISA 2009 propone 4 clasificaciones, siendo novedosa respecto de ediciones anteriores la clasificación de textos electrónicos en páginas web, autoediciones y mensajes electrónicos:

a) Según el medio o soporte del texto:

- Texto impreso.
- Texto electrónico.

b) Según el entorno únicamente electrónico:

- Entorno de autor, en el que el lector es receptor y no puede modificar el contenido porque son textos realizados por autores. Se usa sobre todo para obtener información.
- Entorno de mensajería, donde el lector tiene la posibilidad de añadir o modificar el contenido del texto. Además de obtener información, constituye una manera de comunicarse: son los correos, blogs, chats,...

c) Según el formato del texto:

- Texto continuo: Son textos compuestos por oraciones que configuran párrafos, formando estructuras de diferente tamaño como secciones, capítulos o libros que ayudan al lector a reconocer la organización del texto. Ejemplos de esta tipología de textos son los reportajes periodísticos, ensayos, novelas, críticas y cartas. Los textos continuos electrónicos (críticas, blogs, noticias,...) tienden a ser cortos por la limitación del tamaño de la pantalla y el poco atractivo de un texto largo para los lectores.
- Texto discontinuo: Son textos cuyas oraciones se suceden sin constituir estructuras más amplias. Suelen presentarse como textos compuestos por una serie de listas, de mayor o menor complejidad, o por combinaciones de varias listas que requieren otro tipo de aproximación lectora. Ejemplos de textos no continuos son listados, tablas, gráficos, diagramas, anuncios, paneles, catálogos,...

d) *Según el tipo de texto:*

En las evaluaciones anteriores de PISA, esta tipología de textos era considerada una subdivisión del formato de texto continuo. En PISA 2009 se reconoce que los textos discontinuos también tienen un propósito descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo o instructivo. La siguiente clasificación es una adaptación del trabajo de Werlich (1976) en esta edición revisada 2009, los textos (tanto continuos como discontinuos) pueden ser:

- **Textos descriptivos** que, como su nombre indica, describen las propiedades de los objetos en el espacio. Estos textos suelen responder a la pregunta “¿qué?”
- **Textos narrativos**, que narran acontecimientos, cuentos, experiencias, etc., en los que el orden cronológico es esencial. Para entender el presente es preciso saber lo que ha ocurrido con anterioridad y relacionarlo. Suelen responder a las preguntas “¿cuándo?” o “¿en qué orden?”
- **Textos expositivos** son aquellos que explican la realidad mediante relaciones de causa-efecto, concomitancia, etc. La mayor parte de los libros de textos son de este tipo y responden a la pregunta “¿cómo?”.
- **Textos argumentativos**, mediante los que tratamos de convencer o dar razones para avalar nuestra postura ante los demás con argumentos. Algunos de ellos presentan una argumentación científica. Suelen responder a la pregunta “¿por qué?”
- **Textos instructivos**, que dan instrucciones o pautas para dirigir las acciones con indicaciones precisas para ser seguidas. Pueden consistir en procedimientos, normas,

reglas y estatutos que especifican determinados comportamientos que se deben adoptar. También suelen responder a la pregunta “¿cómo?”

- **Textos transaccionales**, son aquellos textos donde hay una interacción con el lector. Ejemplos de los mismos son cartas personales donde compartir noticias familiares, intercambio de correos para planificar unas vacaciones o mensajes para organizar eventos.

b. La situación o contexto

Refleja la clasificación de los textos según el uso que pretenda el autor, la relación con otras personas implícita o explícitamente asociadas al texto y el contenido general. Las situaciones incluidas en PISA están adaptadas de la clasificación original del Marco europeo de las lenguas desarrollado por el Consejo de Europa (1996) sobre aprendizaje de las lenguas, donde se identificaron cuatro tipos de contexto:

- **Uso personal** o privado, relacionado con textos destinados a la satisfacción de intereses personales, prácticos o intelectuales: cartas, novelas... y correos electrónicos.
- **Uso público**: documentos oficiales, textos informativos sobre eventos públicos...
- **Uso ocupacional o laboral**: anuncios clasificados, direcciones de trabajo, informes...
- **Uso educativo o formativo**: libros de texto, ejercicios... y software de aprendizaje interactivo.

c. Procesos o competencias cognitivas

Se refiere a las estrategias y destrezas adquiridas que se basan en experiencias y aprendizajes anteriores. Capacitan a la persona para realizar unas ejecuciones concretas y obtener unos rendimientos evaluables. La evaluación de la capacidad lectora, como ya se ha señalado anteriormente, gira alrededor de 5 aspectos:

- Recuperación de la información,
- Comprensión del texto,
- Desarrollo de una interpretación,
- Reflexión y evaluación sobre la forma y
- Reflexión y evaluación sobre el contenido de un texto.

Sin embargo, como no ha sido posible incluir un número suficiente de ítems para elaborar subescalas de cada uno de los 5 aspectos, estos se han organizado en 3 categorías con sus consiguientes subescalas:

- ***Acceso y recuperación de la información:*** Se define como la ubicación de uno o más fragmentos de información en un texto. Está ligado a la comprensión literal del texto. Se exige precisión, rigor y exactitud para localizar y extraer la información requerida. Los ejercicios de obtención de datos pueden referirse a la selección de una información explícita o a otras tareas más complejas que requieren encontrar información sinónima.
- ***Integración e interpretación del texto:*** Se define como la construcción de significados y la generación de inferencias a partir de una o más secciones de un texto.

- ***Reflexión y evaluación sobre la forma y el contenido del texto***: La reflexión y la evaluación se definen como la capacidad de relacionar un texto con la experiencia, los conocimientos y las ideas propias. La reflexión puede realizarse:
 - Sobre el contenido del texto: requiere relacionar el contenido del texto con los conocimientos, ideas y experiencias previas.
 - Sobre la forma: requiere relacionar la forma del texto con su utilidad y con la actitud e intenciones del autor.

Estas dos últimas tareas, la interpretación y la reflexión, están ligadas a una comprensión no literal, más compleja y requieren la capacidad de realizar análisis, inferencias, síntesis, reorganizar la información, etc. frente a la comprensión literal que exige la tarea de recuperación de la información.

En todos los procesos de lectura, el grado de dificultad de la tarea depende de lo compleja que sea la información requerida, de la cantidad de información alternativa presente en el texto y de si el lector dispone o no de unas orientaciones explícitas que le guíen hacia las ideas o datos necesarios para llevar a cabo la tarea.

La evaluación PISA 2009 mide la competencia en Lectura dentro del marco establecido en el año 2000 y utiliza una serie de ítems ya empleados en la evaluación de ese año, en que esta competencia fue centro de atención específica. La escala de lectura de las evaluaciones PISA 2003 y PISA 2006 partía de los resultados de la evaluación del 2000, que tuvo una media de 500 puntos y una desviación típica de 100. Por tanto, la evaluación PISA 2000 constituye el punto de referencia para medir los siguientes resultados en Lectura.

Las puntuaciones de Lectura en 2009 se presentan en seis niveles de competencia que corresponden a distintos grados de dificultad en las tareas requeridas. A los seis niveles se añade un nivel inferior (1b) que es el más bajo descrito. Aún, hay otro fuera de la escala en el que encuadra a los y las estudiantes que no alcanzan la puntuación correspondiente a este primer nivel.

Los niveles de competencia se definen de acuerdo con unas tareas que tienen rasgos comunes, tanto conceptuales como estadísticos, y que permiten asignar a cada uno de los alumnos y alumnas una puntuación específica en función de los ítems que ha respondido correctamente; por otra lado, sirve para describir qué tipo de tareas es capaz de realizar el alumnado que se sitúa en cada nivel. Las tareas pertenecientes a un mismo nivel de competencia comparten muchos rasgos, mientras que difieren de las que se sitúan en niveles superiores o inferiores.

A la hora de situar al alumnado con respecto a los niveles de rendimiento, si un alumno o alumna demuestra una habilidad suficiente en la mayoría de las tareas asociadas a un determinado nivel, por ejemplo el 4, se supone que puede realizar las tareas asociadas a ese nivel y a todos los inferiores (1b, 1a, 2 y 3), no así las tareas correspondientes a los niveles 5 y 6.

En la siguiente tabla se describen las tareas asociadas a cada uno de los niveles de rendimiento en cada una de las competencias cognitivas anteriormente citadas, así como la puntuación necesaria para situarse en cada nivel:

Descripción de los niveles de rendimiento en Lectura. PISA 2009

<p>Nivel 6 (Más de 698 puntos)</p>	<p>Las tareas de este nivel requieren del lector o lectora que sepa realizar múltiples inferencias, comparaciones y contrastes detallados y precisos. Debe demostrar una comprensión completa y detallada de uno o más textos, así como integrar información de más de un texto. Así mismo, debe afrontar ideas no familiares, obtener información y generar categorías abstractas para su interpretación. Las tareas relacionadas con reflexión y evaluación pueden requerir la realización de hipótesis o evaluar críticamente un texto complejo con un tema desconocido, teniendo en cuenta criterios o perspectivas múltiples, aplicando procesos de comprensión sofisticados más allá del texto. Hay pocos datos sobre las tareas requeridas en acceso y recuperación de la información en este nivel, pero una condición destacable es la precisión en el análisis y una atención selectiva a los detalles inadvertidos del texto.</p>
<p>Nivel 5 (Entre 626 y 698)</p>	<p>Las tareas de este nivel en recuperación de la información requieren localizar y organizar informaciones profundamente arraigadas, haciendo inferencias sobre la información relevante. En reflexión, evaluar críticamente o formular hipótesis a partir de conocimiento especializado. Ambas tareas, de interpretación y reflexión, requieren una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido y forma no es familiar. Las tareas en este nivel implican afrontar conceptos que son contrarios a las expectativas.</p>
<p>Nivel 4 (Entre 553 y 626)</p>	<p>Las tareas de este nivel en recuperación de la información requieren localizar y ordenar informaciones implícitas en el texto. Algunas requieren interpretar el significado sutil de una parte teniendo en cuenta el conjunto del texto. Otras tareas de interpretación la comprensión y aplicación de categorías en un contexto poco conocido. Las tareas de reflexión requieren utilizar conocimientos formales o públicos para establecer hipótesis acerca de un texto o evaluarlo críticamente. El lector o lectora debe demostrar una comprensión precisa de textos largos o complejos, cuyo contenido o forma pueden no ser familiares.</p>
<p>Nivel 3 (Entre 480 y 553)</p>	<p>El lector o lectora sabe localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre diversas informaciones puntuales, cada una de las cuales puede reunir múltiples criterios. Las tareas de interpretación requieren integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o establecer el significado de una palabra o frase. Tener en cuenta diferentes características para comparar, contrastar o categorizar. Reconocer la presencia de informaciones irrelevantes que enmascaran la principal, así como ideas contrarias a las esperadas o formuladas en negativo. Las tareas de reflexión requieren realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar un aspecto de un texto. Para algunas tareas de reflexión el alumnado debe mostrar una comprensión detallada a partir de conocimientos familiares y cotidianos o de otros menos comunes.</p>
<p>Nivel 2 (Entre 407 y 480)</p>	<p>Las tareas requieren localizar uno o más fragmentos de información que pueden ser inferidos o reunir determinadas condiciones para encontrarlos. Reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones o establecer el significado de un fragmento de texto cuando la información no está resaltada o se necesita efectuar inferencias de bajo nivel. Tarea típica de reflexión en este nivel es establecer comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior a partir de experiencias o actitudes personales.</p>
<p>Nivel 1a (Entre 335 y 407)</p>	<p>El lector o lectora sabe localizar uno o más fragmentos de información expresada de forma explícita. Reconoce el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema familiar o hacer una simple conexión entre información del texto y el conocimiento común y cotidiano. El lector o lectora es expresamente dirigido para que considere los factores relevantes de la tarea y en el texto.</p>
<p>Nivel 1b (Entre 262 y 335)</p>	<p>En este subnivel el lector o lectora puede localizar una información explícitamente señalada en un lugar destacado de un texto corto, sintácticamente simple en un contexto familiar, bien en una narración o bien en un simple listado. El texto normalmente le sirve de apoyo mediante la repetición de la información, dibujos o símbolos habituales. Apenas hay información complementaria. En tareas que requieren interpretación, el lector o lectora puede necesitar hacer conexiones simples entre informaciones cercanas.</p>

Para situar a un alumno o alumna en un nivel de rendimiento ha de demostrar una habilidad suficiente en la mayoría de las tareas asociadas a ese nivel. Todos los alumnos y alumnas de un determinado nivel podrán responder correctamente, al menos, a la mitad de las preguntas de ese nivel.

2. ¿CÓMO DEFINE PIRLS LA COMPETENCIA LECTORA?

La define como “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en la comunidad de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para disfrute personal”.

Con la expresión *reading literacy*, PIRLS adopta una noción amplia de competencia lectora y distingue tres grandes aspectos que es preciso tener en cuenta a la hora de evaluar la competencia lectora:

- Los procesos de comprensión que intervienen en la lectura.
- Los propósitos de la lectura: disfrutar de la experiencia literaria y obtener información.
- Los hábitos y actitudes ante la lectura.

¿Qué aspectos de la comprensión lectora evalúa PIRLS?

Los procesos cognitivos o de comprensión que intervienen en la lectura.
Los propósitos de la lectura (experiencia literaria y obtención de información).
Los hábitos y actitudes ante la lectura. Este último punto se evalúa a través de cuestionarios para alumnos, colegios y familias.

Los procesos de comprensión y los propósitos de la lectura son la base de la evaluación escrita PIRLS de comprensión lectora. Los hábitos y actitudes ante la lectura se evalúan a través de un cuestionario.

¿Qué aspectos deben realizarse para comprender plenamente un texto según PIRLS?

Según PIRLS, la competencia lectora presenta diferentes aspectos según lo que los lectores hacen con los textos:

- Localización y obtención de información explícita: información relevante, idea principal, datos e ideas específicas, etc.
- Realización de inferencias directas: deducir nueva información e ideas no expresadas en el texto, aunque sí claramente implícitas en él.
- De ideas e informaciones: interpretar significados particulares o globales del texto, captar significados implícitos, integrarlos, etc., recurriendo a datos y experiencias que el lector aporta de sus propios conocimientos.
- Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales, es decir, analizar y evaluar tanto el contenido del texto como la forma, la estructura y los elementos textuales.

¿Cuáles son, según PIRLS, los propósitos de lectura?

PIRLS considera que la competencia lectora está condicionada por la motivación que se tiene para leer: Básicamente distingue dos motivos:

- La lectura como experiencia literaria (generalmente realizada para disfrute personal).
- La lectura para adquisición y uso de información, realizada como parte de la interacción social o, más habitual con niños de corta edad, como instrumento para el aprendizaje

¿Cómo son los exámenes PIRLS?

Se componen de cinco textos literarios y otros cinco textos informativos sobre los que se efectuarán, para cada uno de ellos, unas 12 preguntas, de las que aproximadamente la mitad serán de elección múltiple y la otra mitad, de respuesta construida.

3. ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA

En la actualidad, se proponen diferentes estrategias para ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad para comprender lo que leen. Describimos a continuación una de las más conocidas, la estrategia **Antes, durante y después de la lectura** de Isabel Solé (2000)¹

Actividades antes de la lectura

En esta etapa, lo importante es activar los conocimientos previos y formular los propósitos del texto que nos presentan. ¿Qué es activar los conocimientos previos? Es entregar información que ya se conoce sobre un tema. ¿Qué es formular propósitos? Es señalar lo que esperas del texto.

Otra información que puedes inferir o deducir es lo que te entrega visualmente el texto. Esto está relacionado con la estructura de ellos, es decir, reconocer si se trata de una carta, una noticia, un cuento, etc. En definitiva, en esta etapa de la comprensión lectora, el debieras responder a las siguientes preguntas: ¿Qué sé de este tema?, ¿Qué quiero aprender?

¹ Solé, I. (2000) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó

Actividades durante la lectura

En esta etapa el lector se está enfrentando al texto y comienza a ver si lo señalado en las actividades de la etapa anterior concuerda con la lectura. Así, comprueba si la información entregada a partir de la activación de los conocimientos previos coincide con lo que le está entregando el texto.

Otra actividad que se realiza durante la lectura es la siguiente: comenzar a leer y detenerse en el primer párrafo o en la mitad de la historia, para realizar preguntas como: ¿qué pasará a continuación? Así, realizarás supuestos o conjeturas de lo que viene a continuación. También es de gran utilidad contar en voz alta lo que se ha leído para ver qué se ha comprendido en el momento. La realización de preguntas sobre el contenido del texto ayudan mucho para ir entendiendo mucho mejor los hechos o sucesos que van ocurriendo.

Actividades después de la lectura

En esta etapa, el lector está en condiciones de responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la idea principal? ¿Cuáles son las ideas secundarias? Se trata organizar de manera lógica la información contenida del texto leído e identificar las ideas principales, es decir las más importantes, y las secundarias, aquellas que aportan información que no es fundamental en la historia (pueden ser descripciones de los personajes, del ambiente, de los acontecimientos, etc.). Para esto, se puede organizar la información realizando las siguientes actividades:

- 1. Hacer resúmenes:** ordena y reduce la información del texto leído, de manera tal que dejes sólo aquello esencial. Escríbelo nuevamente.

2. **Realizar síntesis:** al igual que el resumen reduce la información de un texto, pero utilizando palabras propias.
3. **Hacer esquemas:** convierte la información en listas de acciones agrupadas según lo sucedido.
4. **Hacer mapas conceptuales:** ordenar las ideas principales en cuadros que se relacionarán por medio de flechas con las ideas secundarias encontradas.

4. NUESTRO ESQUEMA TEÓRICO

Para realizar nuestro trabajo nos basamos en la propuesta de Loo (2012)² que integra los dos marcos ya descritos. De acuerdo a este autor, hay una serie de rasgos que definen esta capacidad cognitiva:

- Se trata, antes que todo, de una **herramienta mental** o **proceso intelectual** enormemente complejo; esto implica que **no podemos pretender enseñar la comprensión lectora** con una única actividad. Nuestra intervención en aula mejora – al menos eso es lo que intentamos- algunos de los procesos específicos que implica esta operación, pero nunca **la capacidad** en su conjunto.
- A partir de lo anterior, asumimos que es muy complejo **evaluar la comprensión lectora** como un todo; más bien, obtenemos indicadores respecto al desempeño del

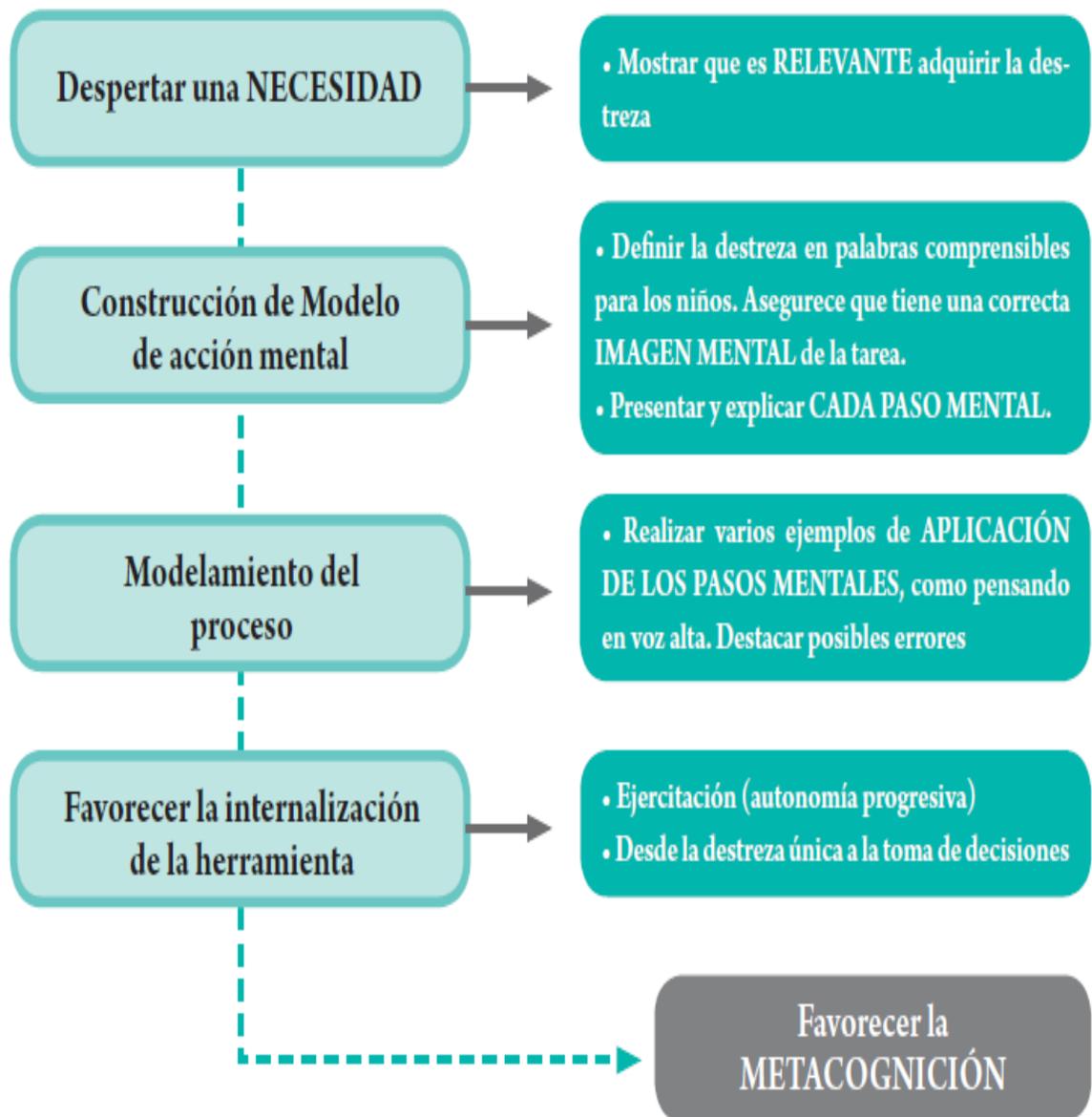
² Loo, C. (2012) Enseñanza de la Comprensión Lectora. Material didáctico para preparar la prueba SIMCE – 4º básico. Curicó: Ediciones Mataquito.

estudiante en un proceso particular lo cual no implica necesariamente que los datos obtenidos sean transferibles al resto de las operaciones intelectuales.

- Por su naturaleza, la **comprensión lectora** podría ser ubicada dentro de los resultados de aprendizaje propuestos por Pozo (1999)³ en la categoría de **contenidos procedimentales**, es decir, aquellos que implican un **saber hacer**. Esto supone la existencia de ciertos procesos específicos de adquisición que requerirán del docente la generación de **condiciones instruccionales** también específicas.
- Como todo contenido **procedimental**, deberá ser enseñando en una secuencia que implique *construcción de modelos, modelamiento e internalización del procedimiento*, lo que implicará decisiones metodológicas claras al interior de la sala de clases.
- En esta secuencia, será clave la correcta **construcción de modelos**, es decir, la definición de las destrezas intelectuales implicadas con el correspondiente diseño de los **pasos mentales** que cada una requiere.
- Como consecuencia de lo anterior, la **comprensión lectora** admitirá diversos niveles de aprendizaje/enseñanza, desde la simple reproducción de información evidente en un texto, hasta la construcción de significados personales a partir de la interacción entre el mundo del lector y lo leído. El docente deberá tener muy claro en qué nivel se encuentra para programar las intervenciones pedagógicas más oportunas.

³ POZO, J.I. (1999) *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza

Desde esta conceptualización teórica se desprende una propuesta metodológica, que es la que aplicaremos en nuestro estudio. ¿En qué consiste? En el siguiente organizador gráfico presentamos cada una de las fases puesta en práctica durante nuestra intervención en aula.



FASE I. Despertar la necesidad de adquirir la destreza

En primer término, se trata de ayudar a que los estudiantes visualicen la importancia de adquirir alguna de las destrezas específicas de la comprensión lectora, presentándoles una **situación de la vida cotidiana** en la que los protagonistas deban emplear dichas herramientas mentales para solucionar un problema relevante para ellos. Por ejemplo:

Analicemos la siguiente situación:

Martina recibió la siguiente tarjeta de invitación a la fiesta de fin de año del curso:



<p>Fiesta de fin de año Cuarto básico C</p> <p>Fecha: 12 de diciembre Hora: 15:30 a 20:30 hrs. Dirección: Avenida "Los Almendros" s/n</p> <p>Cómo llegar: Como no hay forma de llegar en micro o colectivo, y las casas no tienen número, nos juntaremos en la panadería "Los Almendros" que está al comienzo de la Avenida. Allí los estaremos esperando a las 15:00; el que no llegue a la hora, se pierde la fiesta</p>

Martina, se alegró muchísimo por la invitación y preparó todas sus cosas. Les pidió a sus papás que la dejaran a las 15:30 en punto en la panadería porque, de lo contrario, no podría ir a la fiesta.

Cuando llegó al lugar, se dio cuenta que no había nadie. Esperó un rato, pero no apareció ningún compañero; el celular de su papá estaba descargado y no tenía a quién preguntar por la dirección. Había dejado la tarjeta en su casa. A las 16:30, muy triste, se devolvió a su hogar.

¿Cuál fue el problema de Martina?

.....

.....

¿Qué hubieras hecho tú para no tener el mismo problema?

.....

.....

En síntesis:

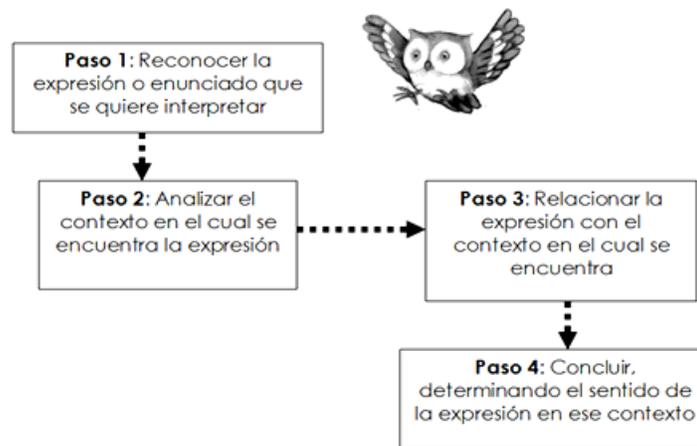
- **Un contexto familiar:** indispensable conocer lo que viven los alumnos en forma cotidiana.
- **Una situación problemática** en la que el protagonista se ve perjudicado por no ser capaz de realizar una determinada tarea asociada con la **comprensión lectora**.
- **Una solución posible** que se basa en la correcta aplicación **de la destreza que quieres enseñar** (para esto, es muy importante que profundices en el sentido de cada uno de los procesos mentales que deseas que tus alumnos aprendan)
- **Un momento de reflexión compartida** para tomar conciencia de los elementos anteriores.
- **La posibilidad** que muchos niños y niñas **narren situaciones similares** vividas por ellos o sus amigos.

Fase II. Construcción de un modelo de acción

En esta fase de la intervención, el profesor debe preocuparse de dos aspectos fundamentales para la adquisición de la destreza. Por un lado, deberá asegurarse que los estudiantes **entiendan en qué consiste** el proceso mental que van a adquirir y, por otro, **explicar cuáles son los pasos** que se deben llevar a cabo para que se formen una idea de lo que ellos mismos deberán ser capaces de hacer de manera autónoma, de las dificultades que se podrán encontrar y cómo superarlas.

- 1. Construir significados compartidos:** Asegurarse que tienen una correcta IMAGEN MENTAL de la tarea que van a realizar. Definir la destreza en palabras comprensibles para los niños.
- 2. Presentar y explicar CADA PASO MENTAL:** Tal vez uno de los pasos esenciales de la intervención docente: explicitar claramente los **pasos de pensamiento** que se deben llevar a cabo para realizar la tarea, **explicando con detalle** cada uno de ellos.

Revisemos ahora los **pasos mentales** para realizar **interpretar lenguaje figurado**:



Paso 1: Reconocer la expresión o enunciado que se quiere interpretar

Después de hacer la lectura del texto, identificamos cuál es la expresión que necesitamos interpretar para comprender mejor el sentido de lo que hemos leído, o la pregunta que se nos ha formulado. Ubicamos la expresión en su contexto, subrayándola o destacándola.

Paso 2: Analizar el contexto en el cual se encuentra la expresión

Para interpretar correctamente la expresión debemos fijarnos muy bien en el tema que se está tratando en el texto, los personajes involucrados, las acciones principales, para hacernos una imagen mental del mensaje que el autor quiere transmitir.

Paso 3: Relacionar la expresión con el contexto en el cual se encuentra.

Posteriormente, buscamos algunas PISTAS dentro del texto que nos permitan interpretar el sentido de la expresión en lenguaje figurado que estamos analizando: ¿a quién se refiere? ¿en qué momento del texto se ocupa? ¿Qué viene antes o después?, etc.

Paso 4: Concluir, determinando el sentido de la expresión en ese contexto

Finalmente, escogemos el sentido que mejor se adapte al mensaje del texto, COMPROBANDO que si hemos tomado la decisión correcta (el sentido del texto no ha cambiado, el mensaje se entiende correctamente, la expresión es coherente con su contexto)

Esta fase de la intervención constituye una de las diferencias fundamentales con otras propuestas de enseñanza de la comprensión lectora. De acuerdo a nuestro modelo teórico, no basta con señalar **lo que se va a aprender**; es INDISPENSABLE enseñar a hacerlo paso a paso pues el conocimiento procedimental se adquiere de manera diferente al declarativo o verbal (datos y hechos, conceptos, principios, etc.) que normalmente predomina en nuestras aulas.

Fase III. Modelamiento del proceso

Pensar que la sola presentación de los pasos mentales bastará para que el alumno comprenda cómo llevar a cabo el proceso suele ser un **error bastante frecuente** entre los docentes. Tal como señalaba Marzano, es indispensable que el profesor **actúe como modelo de acción**, mostrando en forma concreta **cómo se aplican cada uno de los pasos mentales** las veces que sea necesario.

La idea es que el profesor realice varios ejemplos de **aplicación de los pasos mentales**, como si estuviese pensando en voz alta; así, deberá explicitar su propio procedimiento y alertar ante posibles errores. El propósito de esta fase es permitir a los estudiantes “visualizar” cómo se aplican esos pasos de pensamiento que se han explicado de manera teórica en la fase anterior.

Fase IV. Favorecer la internalización del procedimiento

El proceso de enseñanza explícita de la destreza culmina con la fase de ejercitación, en la que deberá proponerse a los alumnos la **cantidad suficiente** de tareas para consolidar el dominio de la herramienta, monitoreando constantemente que la totalidad de los alumnos haya internalizado los pasos mentales propuestos.

El criterio básico es ir transfiriendo progresivamente el control del aprendizaje al propio estudiante. ¿A qué nos referimos? Al hecho que poco a poco vayan generando su propia forma de abordar la destreza (suprimiendo pasos, condensando otros o realizando acciones intermedias). En términos prácticos, esto se traduce en:

- Un inicio muy dirigido por el profesor, con textos sencillos que se revisan uno a uno aplicando en forma rigurosa cada uno de los pasos mentales.
- El avance hacia tareas un poco más complejas, las que son revisadas al término de un texto – por ejemplo- recordando nuevamente los pasos mentales pero permitiendo propuestas alternativas.
- La realización final de gran cantidad de ejercicios de diverso nivel de complejidad (por su extensión y por el tipo de texto) en los que sólo se revisan las respuestas finales y se analizan exclusivamente los errores cometidos.

Junto lo anterior se recomienda en fases iniciales trabajar una destreza en particular; a medida que se vaya avanzando, es conveniente integrar diferentes destrezas para que los estudiantes vayan siendo capaces de diferenciar unas de otras y activar diferentes esquemas de acción de acuerdo a las demandas de la tarea.

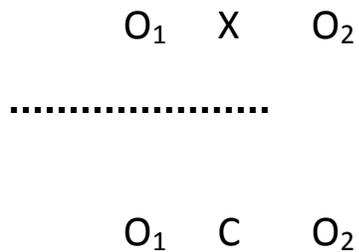
Importancia de la Metacognición

A lo largo de todo el proceso, la toma de conciencia de los propios procesos de pensamiento y la regulación de los mismos juega un rol fundamental. En definitiva, a través de toda nuestra intervención estamos ayudando a formar a un alumno que es capaz de darse cuenta de lo que debe hacer, cómo lo está haciendo y cómo debe planificar su intervención para alcanzar el éxito en la tarea.

Capítulo II: METODOLOGÍA

1. Tipo de estudio

El trabajo que realizamos podría ser clasificado como un **diseño cuasi experimental pre – post con grupo de cuasi control** (León y Montero, 2003) esquematizado de la siguiente forma:



Según los autores, cuando se representa el conjunto de registros O_1 y debajo de una línea discontinua aparece otro conjunto O_1 , este segundo grupo se refiere a otro grupo de sujetos distinto. Como se trata de contextos cuasi experimentales se asume que la división entre los dos grupos no es aleatoria pues se trata de dos cursos ya establecidos dentro de un mismo colegio, con el objeto de mantener constantes otros factores que pudiesen afectar los resultados (como nivel socio económico, cultura escolar, compromiso de los padres, recursos, etc.)

2. Hipótesis:

La hipótesis de investigación formulada para la presente investigación ha sido:

Los alumnos de tercero básico del colegio “Atenas” (La Florida) que participen en un programa de enseñanza **explícita de la comprensión lectora** desarrollarán mejor su habilidad para **localizar información explícita**, realizar **inferencias directas** e **inferir el significado de un término** a partir de claves contextuales, que aquellos que reciban un método de enseñanza clásico.

La variable **dependiente** correspondería al **nivel de comprensión lectora** alcanzado por los alumnos, específicamente en las habilidades de **localización de información explícita**, **inferencia directa** e **inferir el significado de un término** a partir de las claves proporcionadas por el contexto. El nivel de adquisición de cada una de estas habilidades ha sido medido a través de la aplicación de una prueba desarrollada por **Ceis Maristas** y utilizada para evaluar a los alumnos de la comuna de Peñalolén. La variable **independiente**, por su parte, es el **método de enseñanza empleado**: en el grupo cuasi experimental, el programa de enseñanza al que hicimos referencia en el marco teórico y en el grupo cuasi control, la modalidad más tradicional de entregar textos para el análisis de los niños y realizar posteriormente diferentes tipos de preguntas, sin diferenciar a qué habilidad específica se refieren.

3. Participantes

En este estudio han participado 75 niños y niñas de tercer año básico del Colegio Particular Subvencionado “**Atenas**”, de la comuna de La Florida. Este centro educativo atiende aproximadamente a 1.200 alumnos desde Primero Básico Kinder a Cuarto Medio, distribuidos en dos cursos por nivel entre 1º y 4º básico, y tres desde 5º en adelante. Fue fundado en el año 2000 y atiende a una población de nivel socio económico medio alto (nivel D) de acuerdo a los datos recogidos por el Mineduc en el cuestionario para padres aplicado junto a la prueba SIMCE. De acuerdo a esta información:

- La mayoría de los apoderados han declarado tener entre 13 y 15 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$ 475.001 y \$ 1.200.000.
- Entre 5,01 y 27,00% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social.

El grupo **cuasi control** estuvo formado por 37 alumnos, mientras que el **cuasi experimental** llegó a los 38. Sin embargo, debemos señalar que finalmente pudimos analizar los resultados de 30 alumnos en el primer grupo y 23 en el segundo, dado que hubo niveles importantes de inasistencia a clases al momento de aplicar el post test. Evidentemente este fenómeno plantea una serie de limitaciones a los resultados obtenidos, las que analizaremos en el capítulo final de esta tesis.

4. Instrumento

Para medir la comprensión lectora se utilizó una prueba distribuida en tres cuadernillos aplicados de manera sucesiva en días diferentes. En total, los alumnos respondieron a 49 preguntas: 16 para medir la **localización de información explícita**, 16 para evaluar la habilidad para **inferir el significado de un término** a partir de las claves contextuales y 17 la **inferencia directa**. A continuación presentamos algunos ejemplos de los diferentes tipos de preguntas:

Inferencia directa

El texto entrega las **pistas** para que el alumno pueda generar nueva información, no señalada explícitamente pero que se desprende de manera más o menos evidente a partir de lo leído.

Ejemplo 1:

Ricitos de Oro

(fragmento)

Ricitos de Oro había oído entre sueños la voz ronca de Papá Oso, pero le parecieron truenos. Había oído también la voz suave de Mamá Osa, pero no se despertó porque creía que era un sueño. Pero la voz chiquitita del Osito penetró en sus oídos y la despertó.

Cuando vio a los tres osos a un lado de la cama, saltó por el otro lado y salió por la ventana, que estaba abierta. Y corrió y corrió por el bosque lo más rápido que pudo. Y los tres osos no la volvieron a ver nunca más.

2. ¿Por qué razón la niña se despertó cuando escuchó la voz del Osito y no al oír a Mamá Osa y Papá Oso?

- A) Porque el Osito tenía una voz mucho más potente que la de sus padres.
- B) Porque Mamá Osa y Papá Oso se dieron cuenta que estaba durmiendo y se preocuparon de no despertarla.
- C) Porque las voces de Mamá Osa y Papá Oso se confundieron con sus sueños.
- D) Porque el Osito la llamó por su nombre varias veces hasta que logró despertarla

Ejemplo 2

Responde a las preguntas 12 y 13 a partir de la lectura del texto y la imagen que se presentan a continuación



El desgaste en los dientes angostos de fósiles de *Diplodocus* revela mucho sobre cómo se alimentaba el dinosaurio y lo que comía. El ángulo del cráneo, el largo del cuello y los diferentes tipos de desgaste en los dientes indican que el *Diplodocus* quizás se alimentaba en dos formas. Podía alcanzar para comer algunas veces de las copas de los árboles, pero también podía buscar alrededor o cerca del suelo plantas que no crecieran altas.

12. A partir de la información entregada en el texto podemos concluir que el *Diplodocus* se alimentaba principalmente de:

- A) Fósiles
- B) Otros dinosaurios
- C) Vegetales
- D) Copas

13. ¿Qué características corporales del *Diplodocus* se infieren a partir del texto?

- A) Tenía las patas gruesas
- B) Su cuello era largo
- C) Poseía una gran cabeza
- D) Sus dientes eran afilados

Inferir el significado de un término

El texto proporciona algunas pistas para que el lector pueda determinar el significado de una palabra de uso poco frecuente.

Ejemplo 1:

La Caperucita Roja

(fragmento)

-¡Toc, toc!

-¿Quién es?

-Soy tu nieta, Caperucita Roja -dijo el lobo fingiendo la voz de la niña-, y te traigo una torta y un tarrito de mantequilla que te envía mi madre.

La buena de la abuelita, que estaba en la cama porque se sentía un poco mal, le gritó:

-Tira de la aldabilla y se abrirá el picaporte.

El lobo tiró de la aldabilla y la puerta se abrió. Apenas hubo entrado se arrojó sobre la buena mujer y la devoró en un santiamén, pues hacía más de tres días que no comía nada. Después cerró la puerta y se acostó en la cama de la abuelita, aguardando a Caperucita.

3. De acuerdo al texto, el mejor significado de "aldabilla" sería:

- A) Extremo
- B) Borde
- C) Manilla
- D) Marco

Ejemplo 2

TEXTO 2

Crocodylus acutus

Familia:
Crocodylidae

Nombre científico:
Crocodylus acutus

Nombre común:
Cocodrilo

Sus poblaciones se ven amenazadas por la cacería para la extracción de sus pieles con fines comerciales, actividad que es prohibida por ley y que se da de forma ilícita, sobre todo en la zona Norte de Costa Rica

Características

Se diferencia del caimán, porque el cuarto diente de la mandíbula inferior cabe en un surco abierto de la mandíbula superior, siendo visible cuando está la boca cerrada.

Cuando descansa o se desplaza en el barro o arena de las orillas de los ríos y lagunas (su hábitat natural), su cabeza reposa horizontalmente sobre el suelo, contrariamente al caimán, que mantiene un poco erguida la cabeza.

Sus nidos los construye en la arena de las orillas, en donde cava y deposita los huevos, generalmente en sitios donde no los alcance el nivel del agua.

11. En el texto, la palabra "erguida" significa:

- A. Acostada
- B. Doblada
- C. Torcida
- D. Levantada

Ejemplo 3:

Tres hermosas hermanas, lavaban todos los días la ropa en una laguna cercana. Allí, entre lavado y lavado, cantaban canciones de amor y le pedían a la laguna que les trajera el verdadero amor de sus vidas.

Un día vieron llegar por la orilla opuesta a un joven que, al verlas, se acercó hacia ellas y les ofreció conversación hasta que el sol se puso.

El joven regresó día a día a la laguna, dispuesto a conquistarlas a las tres. Llegaba por la mañana, ayudaba a la menor a llevar la ropa a su cabaña, y en el trayecto, le declaraba su amor. Cuando la mayor partía al pueblo a comprar las provisiones, enamoraba a la de al medio. Y cuando la menor preparaba la comida, juraba amor eterno a la mayor.

Así, se enamoraron locamente. Como cada una se sentía la elegida, no se atrevían a mirarse de frente, temerosas de despertar sus celos. Ya no cantaban: sólo suspiros llenaban el atardecer.

Y, entonces, el malévolo joven, habiendo logrado su propósito, ya no acudió a la cita. Esperaron en vano, día tras día. Por fin, se miraron cara a cara y sus propios ojos revelaron su triste secreto.

Muertas de pena, se fueron internando calladas en las aguas hasta desaparecer.

Según cuentan los lugareños, desde entonces ciertas noches suelen verse las tres hermanas, lavando y lavando en la laguna que lleva su nombre.

12. ¿Por qué razón el joven visitaba cada día la laguna?
- A. Estaba enamorado de la hermana menor.
 B. Deseaba casarse con la hermana del medio.
 C. Se había enamorado de la hermana mayor.
 D. Quería conquistar a las tres hermanas.
13. En el texto, la palabra **OPUESTA** significa:
- A. Desconocida
 B. Lejana
 C. Contraria
 D. Cercana
14. De acuerdo al texto, un sinónimo de la palabra **TRAYECTO** sería:
- A. Camino.
 B. Lugar.
 C. Bosque.
 D. Laguna.
15. En el texto, la palabra **INTERNANDO** significa:
- A. Saliendo.
 B. Partiendo.
 C. Entrando.
 D. Flotando.

Localización de información explícita

Se solicita al estudiante recuperar un trozo de información que aparece claramente expresado en la lectura.

El Soldadito de Plomo

(Hans Christian Andersen)

Fragmento

Érase una vez un niño que tenía muchos juguetes en su habitación. Entre ellos, unos soldaditos de plomo.

Uno de sus juegos preferidos era el de hacer la guerra, los ponía enfrente unos de otros, y daba comienzo a la batalla. A uno de ellos le faltaba una pierna a causa de un defecto de fundición. No obstante siempre lo colocaba en primera línea, incitándole a ser el más aguerrido.

El niño no sabía que sus juguetes en la noche cobraban vida. Muchas veces, por descuido, metió al soldadito mutilado entre los demás.

Así fue como un día el soldadito pudo conocer a una gentil bailarina. Poco a poco, casi sin darse cuenta, el soldadito se enamoró de ella.

Un día fueron separados, puesto que el niño colocó al soldadito en el borde de una ventana y un fuerte viento la sacudió, golpeándolo y precipitándolo al vacío.

Al caer con la cabeza hacia abajo, la bayoneta del fusil se clavó en el suelo. La lluvia persistía, el agua caía a cántaros y pronto formó amplios charcos en la tierra. Una nube de muchachos aguardaba a que la lluvia amainara, cobijados en la puerta de una escuela cercana. (...)



2. Uno de los juegos preferidos del niño del cuento era:

- A. Poner a los soldaditos en la ventana
- B. Lanzar sus juguetes en los charcos de lluvia
- C. Cortarle las piernas a los soldaditos de plomo
- D. Hacer la guerra con sus soldaditos de plomo

5. Procedimientos de análisis de la información

Para analizar la información y verificar si existen diferencias significativas entre los grupos se empleó una prueba **ANCOVA**, aplicada con el programa estadístico SPSS 11.5.

6. Procedimiento de recolección de información

La aplicación de la estrategia de enseñanza explícita de las **habilidades de comprensión lectora** que ya hemos señalado **inferencia** se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre, de acuerdo a las orientaciones metodológicas descritas en el capítulo anterior. El material desplegado en cada sesión fue adaptado de Loo (2012), una muestra del cual acompañamos en esta ocasión (habilidad **inferencia directa**):

1. Para **despertar la necesidad de aprender**, se plantea una situación cotidiana para los estudiantes, luego de lo cual se procede a comentar lo que se ha podido observar:

Analizamos la siguiente situación:

Cuando llegó a la sala de clases, Eduardo se encontró con una comunicación en la mochila. Decía: “Hemos analizado tu solicitud y queremos avisarte que has quedado seleccionado para formar parte del equipo que este sábado representará a nuestro colegio en el campeonato regional. Necesitamos niños tan altos como tú para vencer al campeón del año pasado”. Eduardo se puso muy contento, pero inmediatamente se preocupó. ¿En qué deporte había sido seleccionado? Como era muy deportista, participaba en atletismo, básquetbol y tenis, y le daba vergüenza ir a preguntarle a cada profesor porque quizás iban a pensar que no se podía confiar en él. Bastante incómodo, le pidió ayuda a su compañera Elisa, quien le ayudó a salir del embrollo en el que estaba metido.

a cabo a través de diferentes estrategias: presentación de definiciones, análisis de reactivos, reflexión colaborativa. Por ejemplo:

A continuación, leamos con mucha atención el siguiente texto y tratemos de responder a las preguntas de inferencia que se presentan a continuación; luego, compartiremos qué tienen de especial estas preguntas y qué hemos hecho para responderlas.

Mi abuela está loca. Tiene el pelo largo y se lo tiñe de color rosado como un chicle. Siempre está inventando canciones y bailando. Le encantan los computadores y los maneja a la perfección. Ella piensa que el progreso nos llevará por el camino de la paz. Dice que nosotros, los niños, tenemos en nuestras manos el planeta.

Mi abuela cree que los animales piensan que más que los hombres y por eso quiere que miremos al mundo animal y lo imitemos en sus comportamientos, que nos metamos en el mar y nademos como los delfines, que seamos tan leales como los perros, tan independientes como los gatos, que cantemos como los pájaros y que trabajemos en grupo como las hormigas.

Mi abuela está chiflada, se viste con bototos, y su ropa tiene los colores del arco iris. No usa cartera, prefiere las mochilas porque le permiten moverse con libertad mientras pasea por las calles, cantando alguna canción inventada por ella.

Mi querida abuela me anima para que estudie y para que aprenda todo lo que puedan enseñarme. Dice que la sabiduría se gana con el paso de los años, y que por eso tenemos que aprender de los ancianos.

Ojalá que algún día llegue a ser como mi abuela.

1. ¿Qué siente el personaje por su abuela?

- A) Pena
- B) Envidia
- C) Vergüenza
- D) Admiración

2. La abuela piensa que, en el futuro, el mundo será un lugar

- A) Más colorido
- B) Lleno de personas locas
- C) Lleno de personas sabias
- D) Más pacífico

¿Qué tienen de especial estas preguntas?

.....
.....
.....

¿Qué hiciste para responderlas?

.....
.....
.....

Las tres preguntas que se acabas de trabajar son un ejemplo de la destreza intelectual llamada **INFERENCIA**. ¿Cómo podríamos definirla?

La inferencia es la herramienta del pensamiento que nos permite sacar conclusiones válidas a partir de la información que entrega el texto

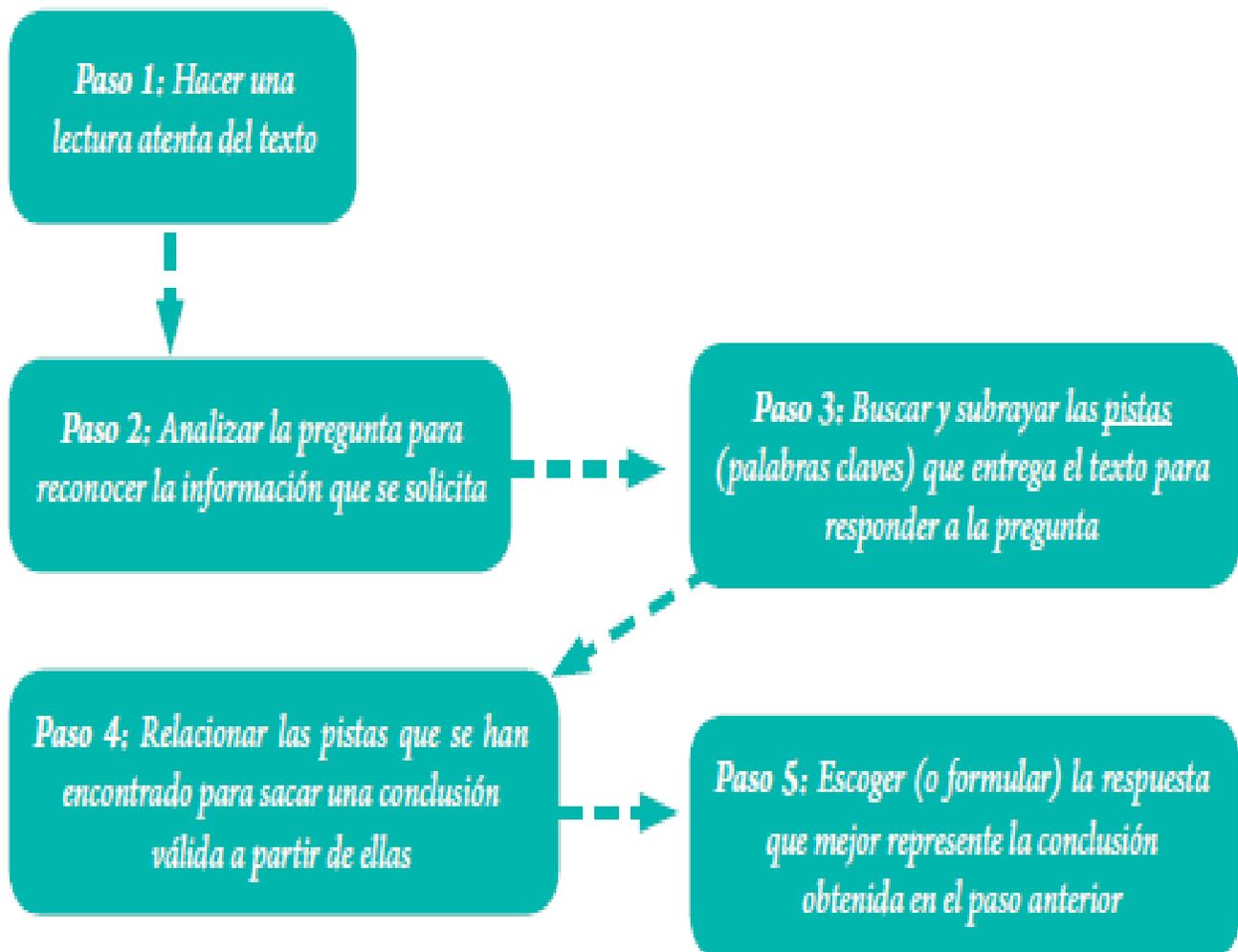
Comenta con la profesora o profesor:

¿Qué es sacar una **conclusión válida**?

.....
.....

3. En la **presentación de los pasos mentales** de la destreza se ofrece un organizador gráfico de síntesis junto a la correspondiente explicación.

Revisemos ahora los **pasos mentales** para aplicar la **inferencia directa**:



4. Posteriormente, el profesor actúa como **modelo de acción mental**, destacando posibles errores y las estrategias necesarias para superarlos.

Habitaban unos ratoncitos la cocina de una casa, cuya dueña tenía un gato, tan buen cazador, que siempre estaba muy alerta. Los pobres ratones no podían asomarse por sus agujeros, ni siquiera de noche.

No pudiendo vivir de ese modo por más tiempo, se reunieron un día con el fin de encontrar un medio para salir de esta terrible situación.

- Amarremos un cascabel al cuello del gato – dijo un joven ratoncito – y por su sonido sabremos siempre dónde está.

Tan ingeniosa idea hizo revolcarse de gusto a todos los ratones, pero un ratón viejo dijo con inteligencia:

- Muy bien, pero ¿quién de ustedes le pone el cascabel al gato?

Nadie contestó.



1. ¿Por qué nadie respondió al viejo ratón, cuando preguntó quién le pondría el cascabel al gato?

- A Porque los ratones no entendieron la ingeniosa idea.
- B Porque los ratones estaban enojados con el gato.
- C Porque el viejo ratón era muy inteligente
- D Porque les daba miedo ponerle el cascabel al gato

Paso 1: Hacer una lectura general del texto

Leemos el texto con calma. ¿De qué se trata?

Paso 2: Analizar la pregunta para reconocer la información que se solicita

Veamos la pregunta 1

- ¿por qué o quién me preguntan? POR LOS RATONES
- ¿qué queremos saber? POR QUÉ NADIE RESPONDIÓ

Paso 3: Buscar y subrayar las **pistas** (palabras claves) que entrega el texto para responder a la pregunta.

En este caso, encontramos una pista clara en el primer párrafo. EL GATO ERA TAN BUEN CAZADOR QUE SIEMPRE ESTABA ALERTA.

Paso 4: Relacionar las pistas que se han encontrado para sacar una conclusión válida a partir de ellas

Si el gato era buen cazador, lo más probable es que se comiera al ratón que se atreviera a acercarse. Por lo tanto, todos deben haber tenido mucho miedo de ofrecerse como voluntarios.

Paso 5: Escoger la respuesta que represente de mejor forma la conclusión obtenida en el paso anterior.

- A Porque los ratones no entendieron la ingeniosa idea: los ratones **entendieron muy bien de qué se trataba** y por eso se quedaron en silencio.
- B Porque los ratones estaban enojados con el gato: Los ratones le tenían **miedo** porque se los comía
- C Porque el viejo ratón era muy inteligente: Era inteligente, y por eso les hizo la pregunta, pero no se quedaron callados por esa razón.
- D Porque les daba miedo ponerle el cascabel al gato: **Ésta es la verdadera razón**

5. Luego, los estudiantes trabajan de manera independiente en diferentes tipos de textos, con niveles crecientes de complejidad (siempre centrados en la misma habilidad que se desea que los alumnos adquieran).

- 6. Finaliza el proceso con un **ejercicio metacognitivo**.

Por último, la aplicación del post test fue realizada a fines del mes de noviembre, resultados que serán expuestos en el capítulo siguiente.

Capítulo III: RESULTADOS

Los resultados obtenidos por cada grupo en la prueba de diagnóstico fueron los siguientes:

Gráfico 1: Resultados en el PRE-TEST por habilidades evaluadas

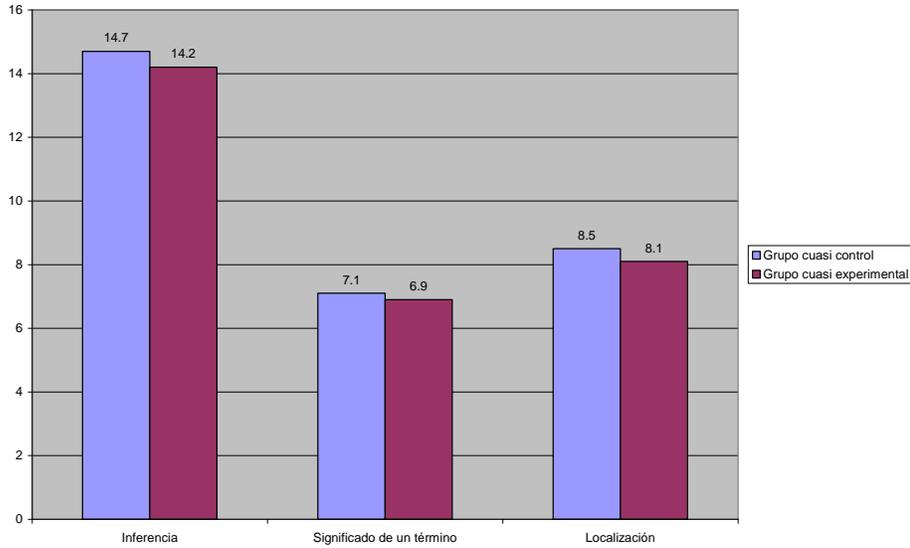
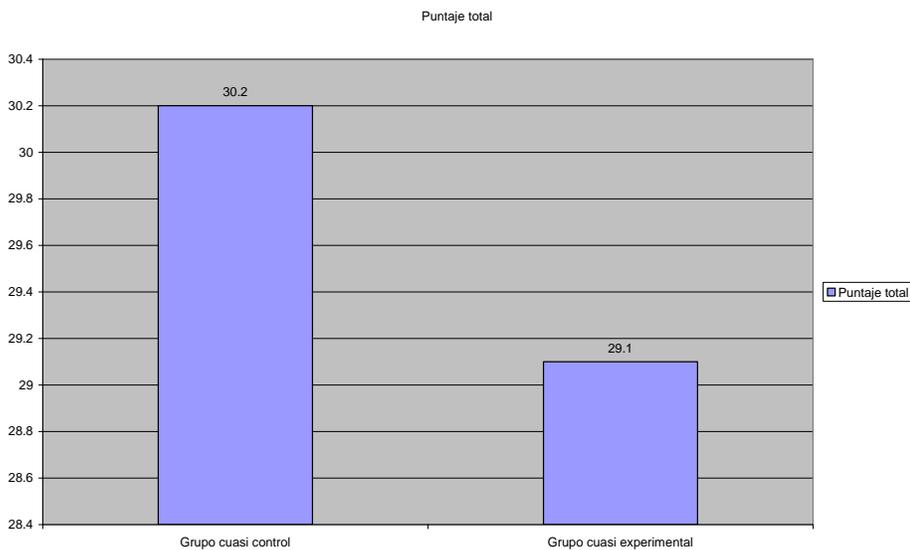
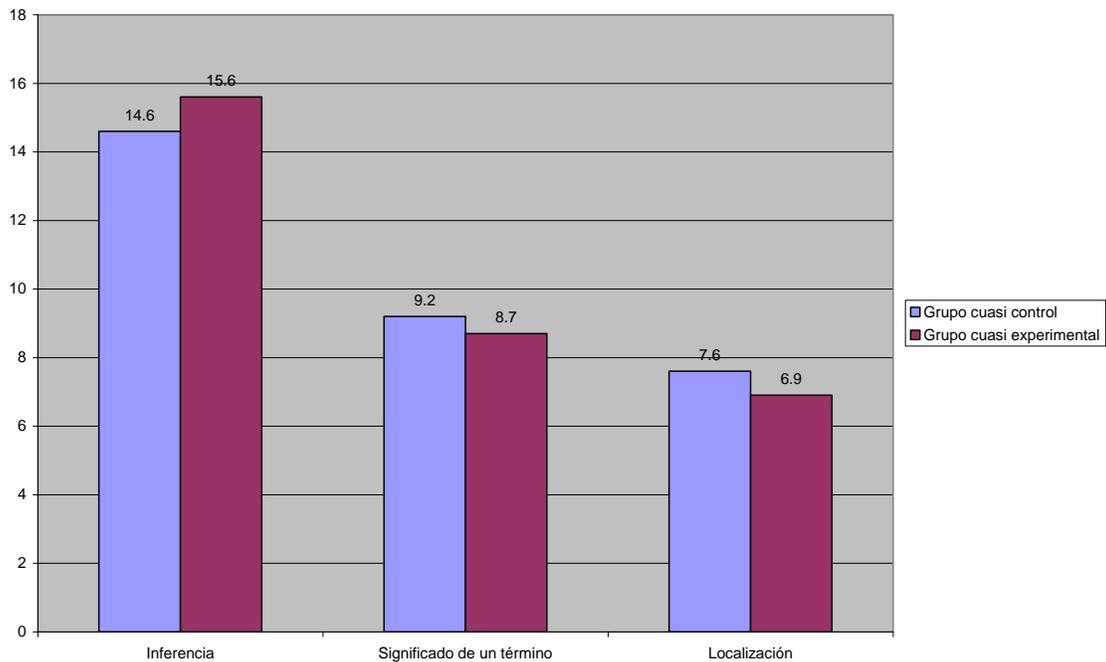


Gráfico 2: Resultados en el PRE-TEST (Puntaje global)



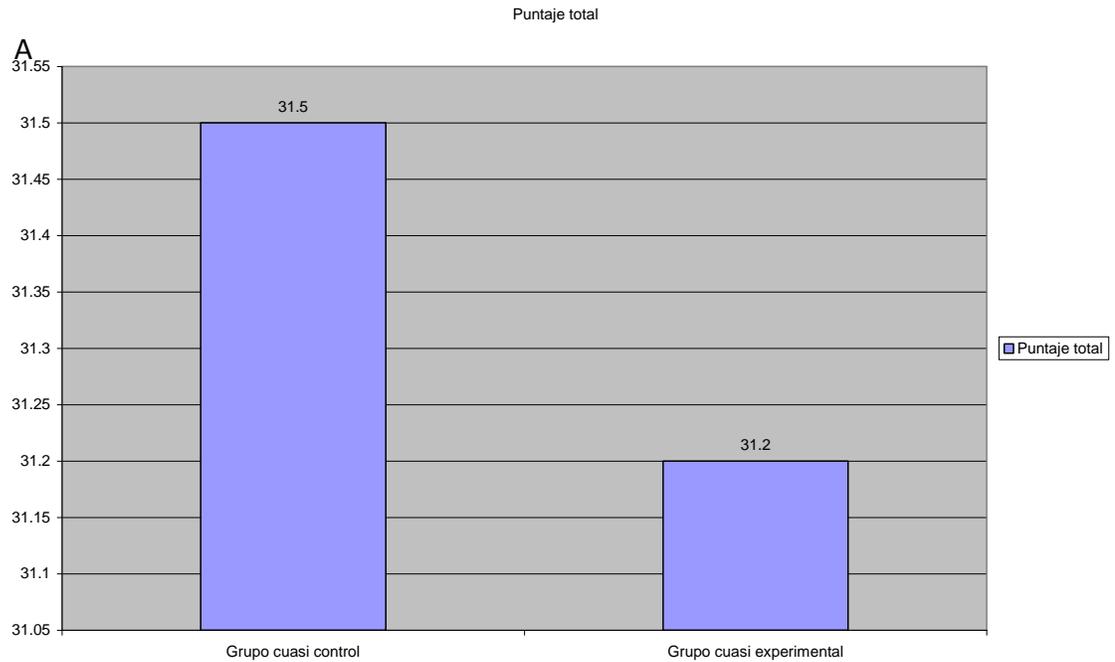
Después de finalizada la intervención y aplicado el POST TEST, el panorama fue el siguiente:

Gráfico 3: Resultados en el POST-TEST por habilidades evaluadas



Los datos nos muestran que se mantuvo la tendencia inicial, en cuanto a que el grupo cuasi control obtuvo mejores puntajes en **inferir el significado de un término** y **localización de información explícita**. No obstante, en la habilidad de **inferencia directa**, el grupo cuasi experimental superó al cuasi control en un punto promedio.

En cuanto al puntaje total de la prueba, los resultados conservaron la tendencia manifestada en el pre test: el rendimiento del grupo cuasi control fue superior al cuasi experimental, como se observa en el gráfico 4.

Gráfico 4: Resultados en el POST-TEST (puntaje total)

Al comparar el avance de cada grupo, constatamos que en ambos se produce una mejora en el **puntaje total** y en la habilidad específica para **inferir el significado de un término**, y un descenso en la **localización de información**. En cuanto a la **inferencia directa**, el grupo cuasi experimental aumentó su puntaje y el cuasi control experimentó un leve descenso.

Por otra parte, se constata que el avance del grupo sometido al tratamiento fue mayor en el **puntaje total** y en el promedio obtenido en las preguntas de **inferencia directa**. El fenómeno inverso se apreció en **inferir el significado de un término**, en el que el grupo cuasi control avanzó más que el cuasi experimental, datos que es posible observar en los gráficos de la página siguiente.

Gráfico 5: Comparación PRE – POST grupo cuasi control (habilidades)

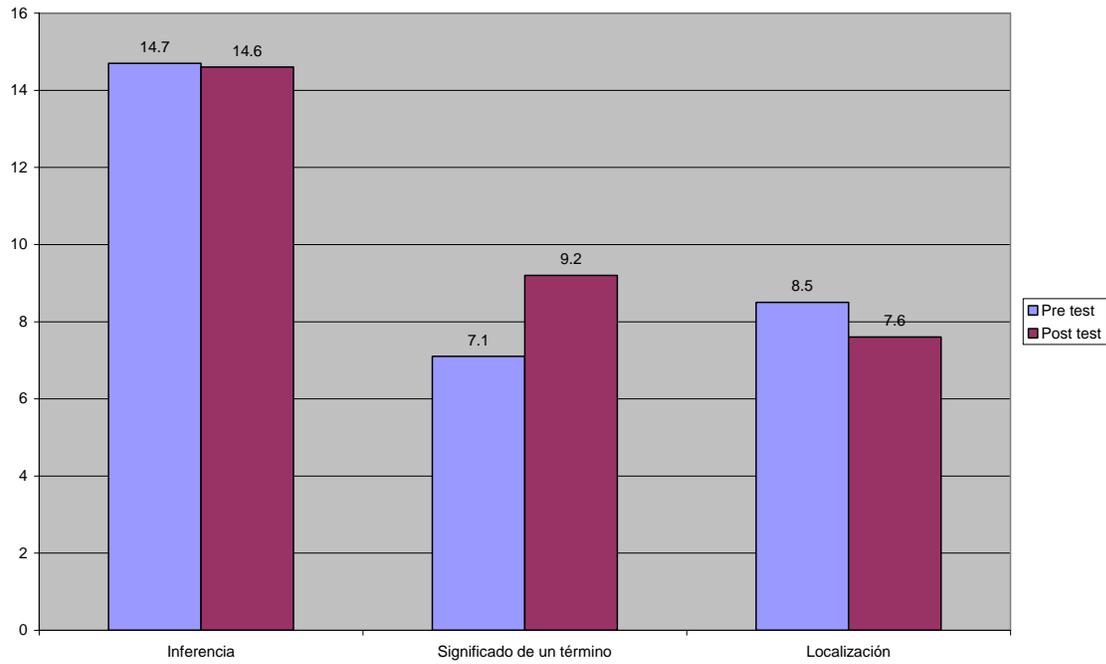


Gráfico 6: Comparación PRE – POST grupo cuasi control (puntaje global)

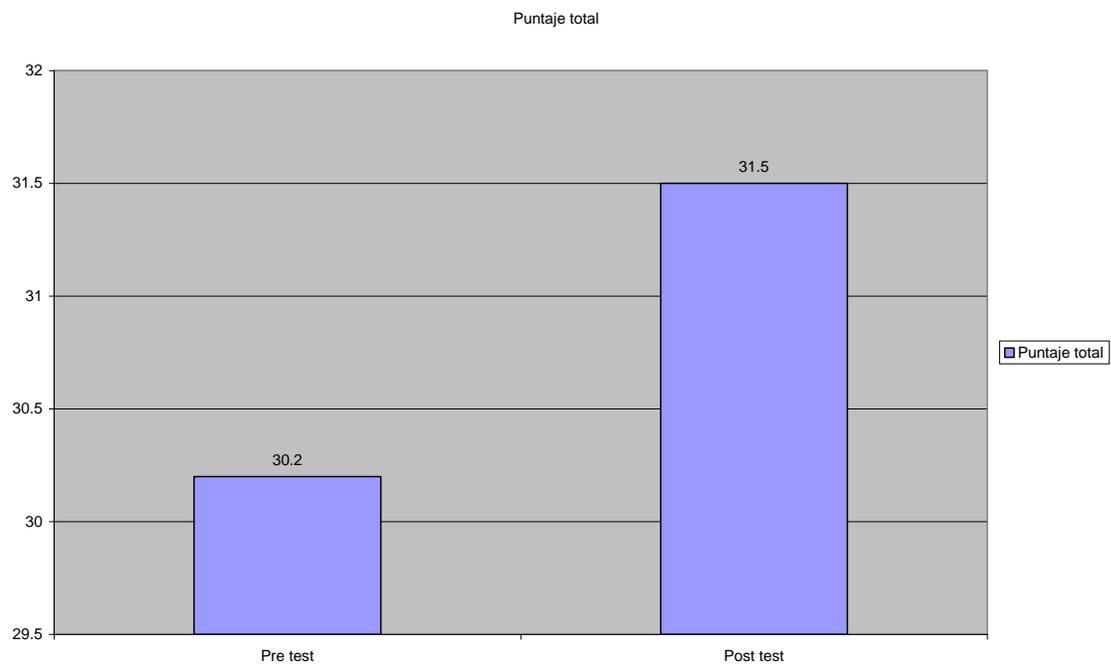
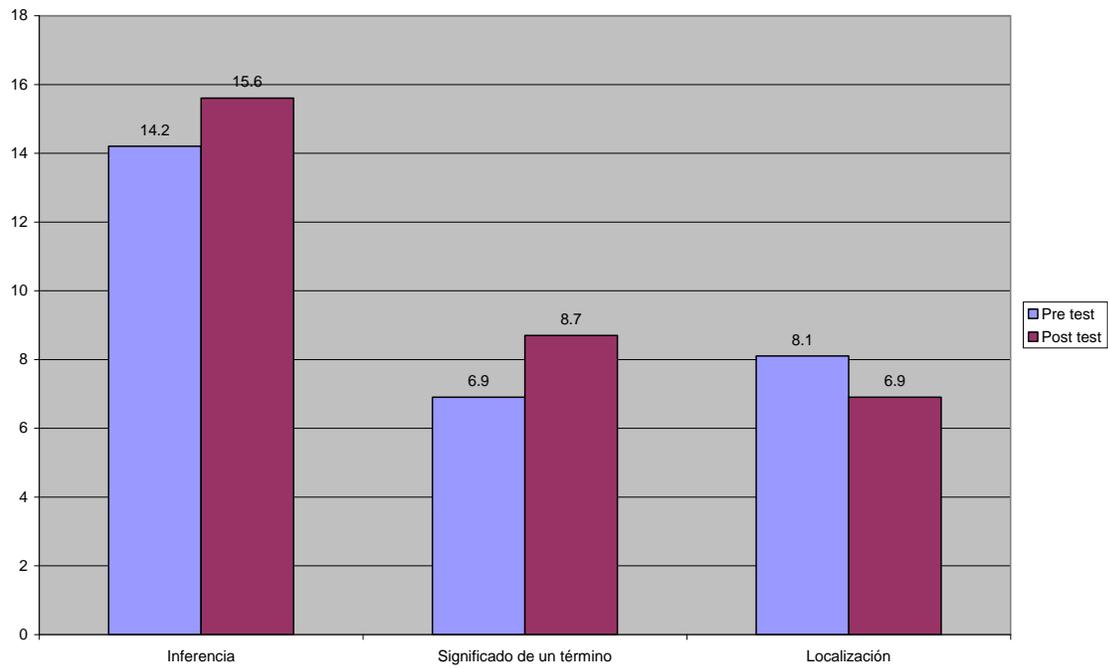
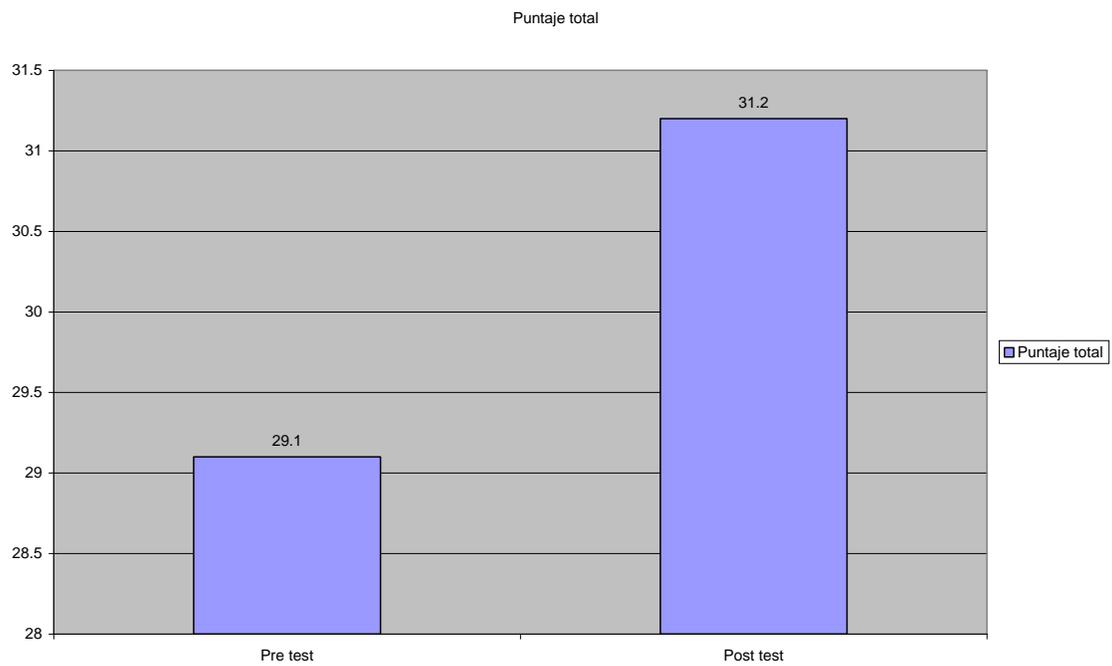


Gráfico 7: Comparación PRE – POST grupo cuasi experimental (habilidades)**Gráfico 8:** Comparación PRE – POST grupo cuasi experimental (puntaje total)

¿Son significativas las diferencias detectadas **entre el grupo cuasi experimental y el cuasi control** al momento de aplicar el POST TEST? Un análisis de covarianza, que controla los efectos de las diferencias iniciales, nos permite afirmar que éstas **no son estadísticamente significativas**, ni por habilidades ni por puntaje total. En otras palabras, aunque los grupos rinden de manera diferente, las diferencias observadas serían parte de la variabilidad natural que existe entre los diferentes grupos humanos.

Tabla 1: Análisis de las diferencias habilidad LOCALIZAR INFORMACIÓN EXPLÍCITA

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	183.733(a)	2	91.866	26.484	.000
Intersección	11.893	1	11.893	3.429	.070
LOCALIZ1	177.589	1	177.589	51.197	.000
GRUPO	2.100	1	2.100	.605	.440
Error	173.437	50	3.469		
Total	3183.000	53			
Total corregida	357.170	52			

a R cuadrado = .514 (R cuadrado corregida = .495)

Tabla 2: Análisis de las diferencias habilidad INFERENCIA DIRECTA

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	761.695(a)	2	380.847	53.597	.000
Intersección	78.700	1	78.700	11.076	.002
INFER1	749.566	1	749.566	105.487	.000
GRUPO	23.640	1	23.640	3.327	.074
Error	355.287	50	7.106		
Total	13072.000	53			
Total corregida	1116.981	52			

a R cuadrado = .682 (R cuadrado corregida = .669)

Tabla 3: Análisis de las diferencias habilidad INFERIR EL SIGNIFICADO DE UN TÉRMINO

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	233.485(a)	2	116.743	16.328	.000
Intersección	85.836	1	85.836	12.005	.001
SIGTER1	229.240	1	229.240	32.062	.000
GRUPO	2.268	1	2.268	.317	.576
Error	357.496	50	7.150		
Total	4902.000	53			
Total corregida	590.981	52			

a R cuadrado = .395 (R cuadrado corregida = .371)

Tabla 4: Análisis de las diferencias PUNTAJE TOTAL

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	4512.833(a)	2	2256.417	259.326	.000
Intersección	.225	1	.225	.026	.873
TOTAL1	4511.718	1	4511.718	518.525	.000
GRUPO	9.648	1	9.648	1.109	.297
Error	435.053	50	8.701		
Total	57003.000	53			
Total corregida	4947.887	52			

a R cuadrado = .912 (R cuadrado corregida = .909)

Capítulo IV: DISCUSIÓN

Como hemos podido apreciar, los resultados obtenidos no han corroborado la hipótesis planteada inicialmente, en cuanto a que si bien se percibe un avance mayor en el grupo al cual se le aplicó la metodología, este avance no llega a tener una significatividad estadística que nos permita postular el impacto de la estrategia implementada.

Creemos que hay varios factores que nos permitirían interpretar estos datos: en primer lugar, un tema estrictamente metodológico, que dice relación con la pérdida de sujetos en la segunda medición. En efecto, en cada uno de los cursos se perdió una parte importante de estudiantes que por algún u otro motivo no asistió a la aplicación de alguno de los cuadernillos.

Ciertamente podríamos haber intentado buscar otras instancias para aplicar los instrumentos a los alumnos ausentes, pero el cierre del año conspiró en este sentido: con el objeto de aplicar la estrategia reservamos la última semana de clases para la administración del post – test, sin contemplar la posibilidad de que tantos niños y niñas se ausentaran. Claramente este hecho le resta validez a las cifras obtenidas.

Por otra parte, se debe reconocer que tiempo del cual dispusimos para poner en práctica la metodología de enseñanza parece no haber sido suficiente. Esto nos lleva a tomar conciencia que pretender modificar las habilidades intelectuales de los aprendices, especialmente en áreas de tanta relevancia como la comprensión lectora, requiere de un trabajo sostenido en el tiempo. Nos parece que la aplicación de este modelo durante todo un año hubiera resultado exitosa pues pudimos verificar en terreno cómo los niños mejoraban su desempeño a lo largo

de las diferentes sesiones. Es necesario, por lo tanto, plantearse la realización de estudios de mayor duración que nos permitan tener información más confiable al respecto.

También debemos preguntarnos por nuestra propia capacidad para poner en práctica una metodología de este tipo; reconocemos que para nosotras constituyó un enorme desafío pues ha supuesto trabajar de una manera que hasta ahora no estábamos acostumbradas, es decir, intentando mediar en los pasos de pensamiento involucrados en cada habilidad intelectual. A partir de esta experiencia creemos que se trata de una competencia docente que debería ser trabajada con mayor profundidad en la formación de los futuros profesores.

El tema que hemos abordado es de mucho interés y relevancia, por lo que sería conveniente realizar estudios futuros en otros niveles y con otras habilidades intelectuales, y generar mejores condiciones para repetir la experiencia que hemos llevado a cabo en este mismo nivel, en otros centros educativos y en otros contextos socioeconómicos. Estamos seguras que nuestra investigación, aunque sencilla, es un primer aporte en esta dirección.

BIBLIOGRAFÍA

- Solé, I. (2000) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Loo, C. (2012) Enseñanza de la Comprensión Lectora. Material didáctico para preparar la prueba SIMCE – 4º básico. Curicó: Ediciones Mataquito.
- POZO, J.I. (1999) *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza

LINKOGRAFIA

- http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf
- <http://docentes.leer.es/faqs/?sub=245&tipo=77&sup=72>