

INTERVENCIÓN DOCENTE PARA EL MODELADO DE CONTENIDOS PROCEDIMENTALES (INFERENCIAS) EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

TEACHER INTERVENTION FOR THE SHAPING OF PROCEDURAL CONTENTS (INFERENCES) IN THE READING COMPREHENSION

María Verónica Leiva Guerrer*
Profesora de Educación General Básica
Damaris Collao Donoso**
Profesora de Educación General Básica

Resumen: Este artículo forma parte de una de las investigaciones desarrolladas dentro del Proyecto de Mejoramiento Institucional (PMI UCV1203) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, que busca promover la realización de estudios de alta calidad, relevantes entre universidad y sistema escolar, para orientar la formación inicial docente. El objetivo de este estudio consiste en determinar la eficacia de una intervención docente para el trabajo de contenidos procedimentales (inferencias) en la comprensión lectora. Con este objetivo se propone un estudio evaluativo, con dos fases de naturaleza cuantitativa y cualitativa, donde participaron un docente de aula y 20 alumnos de un segundo año básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Valparaíso, Chile. Los resultados permitieron observar que un enfoque constructivista de enseñanza y aprendizaje para la comprensión lectora que propicia el desarrollo de contenidos procedimentales (inferencia), con una concepción interactiva de la lectura, facilita la formación de lectores activos que comprenden la información que leen.

Palabras clave: Intervención Docente. Contenidos Procedimentales. Inferencia. Comprensión Lectora. Modelado.

* Doctora en Didáctica en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo, España. Profesora en la, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

** Master en Investigación aplicada a la Educación por la Universidad de Valladolid, España. Profesora en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Abstract: *This article is part of a research project developed within the Institutional Improvement Project (PMI) of the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, which seeks to promote high quality studies which are relevant among university and school systems, to guide initial teacher training. The aim of this study is to determine the efficacy of a teacher intervention for the work of procedural content (inferences) in reading comprehension. For this purpose, an evaluative study is proposed, with two phases of a quantitative and qualitative nature in which a teacher and 20 students in the second grade of a private subsidized school in the Valparaíso area participated. The results showed that a constructivist approach to teaching and learning reading comprehension encourages the development of procedural content (inference), with an interactive conception of reading facilitating the development of active readers who understand the information they read.*

Keywords: *Teacher intervention. Procedural content. Inference. Reading Comprehension. Modelling.*

1 INTRODUCCIÓN

Este estudio se enmarca dentro del Proyecto de Mejoramiento Institucional (PMI), CD UCV-1203 de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), que busca promover la realización de estudios de alta calidad, relevantes para orientar la formación inicial de profesores.

Asimismo, busca generar y fortalecer capacidades para una investigación colaborativa universidad-sistema escolar que pueda, simultáneamente, mejorar las prácticas de los docentes en las escuelas y la formación inicial de profesores que imparte la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV).

Para ello, se contactó a tres establecimientos educacionales de Valparaíso que reciben estudiantes de pedagogía de la PUCV en práctica profesional. Se realizaron los primeros acercamientos y diagnóstico de problemáticas para la participación de un trabajo de investigación conjunto. Frente al tiempo y las acciones que implica el desarrollo de una investigación, el colegio Patricio Lynch de Valparaíso estuvo dispuesto a participar de esta iniciativa, poniendo énfasis que les interesaba contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos, las prácticas de sus docentes y la formación inicial de profesores.

En lo referido a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, el colegio Patricio Lynch manifiesta la necesidad de un acompañamiento a la profesora

de Segundo Año Básico para la aplicación de estrategias que permitan desarrollar y mejorar la comprensión lectora en los niños, debido a que los resultados en la Prueba SIMCE de Comprensión Lectora en los años 2012 y 2013, no superan los 240 puntos (bajo la media nacional).

Es así como a partir del mes de Mayo de 2014 se inicia un trabajo de investigación colaborativa universidad-colegio con la participación activa y sistemática de la profesora de Segundo Año Básico del colegio Patricio Lynch.

Por otra parte, es importante señalar que a nivel nacional, los resultados en pruebas internacionales de lectura como PISA, evidencian un desarrollo descendido en nuestros estudiantes en el ámbito de la lectura, obteniéndose desde el año 2000 al 2009 resultados que evidencian dificultades en los alumnos para leer comprensivamente, ya que el 30% de los estudiantes chilenos no alcanza las competencias mínimas de lectura para desenvolverse en el mundo actual (CENTRO MICRO DATOS UNIVERSIDAD DE CHILE, 2011).

Ante esto, actualmente la Educación Básica chilena privilegia el trabajo en y para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes desde las primeras etapas escolares, ya que a partir de este proceso lector se pueden alcanzar nuevos aprendizajes en todos los ámbitos, elevar el nivel académico y ser la base del aprendizaje permanente (FRIDA, 2009; MINEDUC, 2012).

A partir de lo anterior se desarrolló un estudio que consistió en determinar la eficacia de una intervención docente para el trabajo de contenidos procedimentales (inferencias) en la comprensión lectora, implementada por la profesora de un 2° año básico, de una escuela particular subvencionada de Valparaíso.

1.1 LA LECTURA COMO PROCESO LINGÜÍSTICO COMUNICATIVO

A la lectura frecuentemente se le asigna funciones relacionadas con las tres áreas de desarrollo personal de todo individuo, con lo cognoscitivo, afectivo y activo. Pero, además de los mencionados anteriormente, la lectura también posee una función social (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1993). En este sentido, la lectura posee un fin comunicativo pues permite transmitir una gran cantidad de información, abriendo al lector a mundos nuevos, estimulando procesos de pensamiento creativo que facilitan el desarrollo de habilidades y competencias.

Sobre el aprendizaje de la lectura, esta se constituye en la competencia de las competencias, es decir, es en sí misma, el vehículo en la adquisición de otras competencias (LEGRAN, 2010). El aprendizaje de la lectura es una de las mayores conquistas de la vida escolar de cualquier alumno. El grado con que el niño maneja dicha competencia, le permitirá tener éxito en el aprendizaje de múltiples áreas del currículum escolar.

La lectura tiene claros efectos sobre el lenguaje tanto hablado como escrito, pues posee una función metalingüística, ya que permite el incremento del vocabulario, mejoramiento de la ortografía, familiaridad al lector con las estructuras morfo-sintácticas, entre otros múltiples aspectos, pero principalmente la lectura potencia el goce estético, es decir, estimula la recreación a partir del acto de leer.

Para alcanzar dicho goce, es necesario comprender aquello que se lee, por ello entendemos tal como señala Allende y Condemarin (1993, p. 18) que “Aprender a leer, significa dominar progresivamente textos más complejos, captando su significado.” Los niños que aprenden a leer son capaces de efectuar con éxito relaciones analógicas entre los componentes gráficos, fonológicos y semánticos, lo que les permite pronunciar las palabras y asociarlas con su significado (BRAVO; VILLALÓN; ORELLANA, 2004). Para alcanzar este dominio de lectura existen 3 aspectos que dialogan, y a los cuales es necesario prestar atención en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, a saber:

- a) El lector, quien construye el significado.
- b) El texto, que tiene unas características lingüísticas estructurales particulares.
- c) El contexto de lectura, que proporciona un motivo para leer y plantea demandas específicas al lector.

En las dos últimas décadas, las investigaciones desarrolladas en el ámbito de la comprensión lectora han girado en torno a la interacción de estos tres aspectos.

1.2 LA COMPRESIÓN LECTORA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCOLARIDAD

Si bien, se reconoce la importancia de la promoción de la comprensión lectora en los primeros años de escolaridad, ésta ha resultado ser un problema, ya que no se evidencian mejoras significativas en sus resultados (HIRSCH, 2007), aun cuando en Chile se han realizado grandes esfuerzos, para potenciar el área de lenguaje en las escuelas, a través del fortalecimiento de los programas de estudios, la formación del profesorado y la implementación de la ley de Subvención Escolar preferencial (SEP), pero, esto no ha sido suficiente para alcanzar los estándares internacionales.

Solé (1987) nos señala que comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable, no sólo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas.

Por tanto, podemos señalar que la comprensión lectora, es un proceso complejo que requiere práctica y reflexión constante, las cuales al ser desarrolladas en los estudiantes, potencia un aprendizaje autónomo, permanente y crítico, ya que se vinculan con procesos como el de aprender a aprender, buscar, valorar, seleccionar, inferir, ponderar y transmitir información (JOLIBERT, 1991; VIDAL-ABARCA; MARTINEZ, 1998; ZARZOSA; MARTÍNEZ, 2011; SOLÉ, 2012).

Ante esto, es necesario que los docentes conozcan este complejo proceso de comprensión lectora y los obstáculos que en ella pueden presentarse, se apropien de estrategias constructivistas e interactivas para aplicarlas en el aula (SOLÉ, 2012) y lograr un aprendizaje significativo en esta fundamental habilidad.

Comprender al leer, implica conocer y saber utilizar de forma independiente un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, a partir del propósito planteado por el lector (SOLÉ, 2012).

Dichas estrategias han de considerarse, según diferentes autores (SOLÉ, 2009, DÍAZ; HERNÁNDEZ, 2010; GUTIERREZ; SALMERÓN, 2012;) en tres momentos para que guíen la comprensión: antes, durante y después de la lectura.

1.3 LOS TRES MOMENTOS EN LA LECTURA

El modelo constructivista de enseñanza y aprendizaje de la lectura, fundamenta la intervención de esta investigación, pues entendemos que “[...] la lectura es un acto de interacción constante entre el lector y texto.” (BOFARULL, 2001, p. 131). Es por ello que tanto el texto, el contexto y los conocimientos previos que posee el lector son de suma relevancia en toda propuesta de trabajo con la lectura, pues permitirá

que el lector pueda anticiparse a la comprensión de los textos, a través de procesos de predicciones o inferencias.

Para promover los procesos de anticipación o predicción es importante trabajar sobre ciertas estrategias de lectura, que potencian un trabajo metacognitivo, pues permiten que el lector sea consciente de su propia actuación sobre el objetivo y la planificación del proceso lector.

Partimos entonces desde la premisa que dichas estrategias deben ser trabajadas y enseñadas en las escuelas, pues el uso y trabajo sobre ellas permite una apropiación exitosa del proceso lector y potencia el logro de competencias de comprensión y comunicación. Estas estrategias deben desplegarse durante tres momentos del proceso de lectura, denominados por Jolibet, Solé y Bofarull (2001) entre otros, de la siguiente manera:

- a) Antes de la lectura
- b) Durante la lectura
- c) Después de la lectura

Las estrategias centradas en el *Antes de la lectura* potencian en el lector, entre otras cosas, el aportar con sus conocimientos previos antes de enfrentarse al texto, dicha acción promovería el involucramiento del lector con el texto. Por otra parte, la motivación inicial antes de enfrentarse al texto es de suma importancia, pues predispone al lector hacia una actitud positiva sobre el acto de leer. En este sentido, el docente que conduce este proceso, debe considerar dichos elementos con el fin de que desde un primer momento los alumnos puedan enfrentar los textos proponiendo hipótesis sobre el contenido del mismo texto, predicciones a partir de los títulos, con el fin de potenciar el desarrollo de habilidades procedimentales y metacognitivas en el acto de lectura.

Sobre las estrategias del *Durante la lectura*, estas permiten que el lector pueda hacer inferencias, interpretaciones y extraer conclusiones anticipadas durante el proceso de la lectura, las que podrán ser contrastadas con las ideas iniciales, permitiendo la rectificación o comprobación de los planteamientos de anticipación de la lectura, entre otros. Estas tareas promueven el desarrollo de pensamiento estratégico, pues permiten que el lector pueda razonar y tomar decisiones durante el proceso de interacción con el texto.

En relación con las estrategias centradas en el *Después de la lectura*, estas promueven que el lector pueda sintetizar, esquematizar, resumir y principalmente ampliar sus conocimientos iniciales.

El desarrollar estrategias de lectura, desde los primeros cursos del sistema escolar potencia el desarrollo de competencias procedimentales y el desarrollo de metacognición del proceso lector en los estudiantes, ya que les permite tomar conciencia de todos aquellos mecanismos que facilitan el proceso de comprensión de los textos, potenciando el desarrollo de pensamiento estratégico en ellos y la mejora constante de sus procesos lectores.

Estas estrategias permiten a los estudiantes utilizarlas de manera flexible y transferible en múltiples situaciones de lectura, favoreciendo mayor cantidad y calidad de significados que beneficien su aprendizaje y su desarrollo integral, siendo la inferencia una de las estrategias claves para desarrollar y mejorar la comprensión lectora en los niños, ya que se sitúan más a nivel textual que de frase e involucran los conocimientos previos del lector (VIDAL-ABARCA, 1998; CONDEMARÍN; MEDINA, 2004).

1.4 CONTENIDOS PROCEDIMENTALES: LA INFERENCIA EN UN MODELO INTERACTIVO DE COMPRENSIÓN LECTORA

De acuerdo con la investigación desarrollada por Zuñiga (2013) existe desconocimiento por parte de los docentes para implementar en el aula actividades que faciliten y fomenten el desarrollo de aprendizajes procedimentales, los docentes no logran incorporar los contenidos procedimentales, aduciendo que no cuentan con los elementos desde lo didáctico y evaluativo para el desarrollo de este tipo de contenidos. Además, se señala que las estrategias que manejan los docentes son más tendientes al desarrollo de capacidades de tipo conceptual. Por tanto, los modelos de enseñanza aprendizaje que utilizan tienen más la intención de valorar los resultados de retención de conceptos y no tanto los referidos a los procedimientos que dan lugar o tienen que ver con los procesos.

Los contenidos procedimentales son aquellos que resultan del uso adecuado de destrezas y estrategias para dar solución a situaciones problemáticas (SEVILLA, 1994; DUGGAN; GOTT, 1995). Se entiende por destrezas, la aptitud, pericia o habilidad para desempeñar una acción individual específica (observar, clasificar,

comparar, etc.) y por estrategias a los procesos mentales complejos (descubrir regularidades, emitir hipótesis razonables, distinguir entre variables dependientes e independientes, etc.). Por tanto, la finalidad de los contenidos procedimentales es que el alumno aprenda no solo los contenidos cognitivos (o declarativos) sino también los metacognitivos, esto es, métodos de acción y destrezas que permiten acceder al conocimiento declarativo.

En el ámbito de la comprensión lectora la inferencia se constituye en una habilidad clave para interpretar los textos. “La inferencia es el proceso lógico mediante el cual obtenemos una conclusión analizando el contenido de ciertas premisas.” (CASAS, 2004. p. 16). Es decir, permiten deducir la información implícita de un texto.

Para operar con inferencias, es vital que el lector establezca esquemas de interpretación y cuente con información suficiente. Al hacerlo, puede establecer una relación en términos de premisas y conclusión. Las inferencias realizadas durante la comprensión satisfacen dos funciones generales. Por un lado, permiten establecer conexiones entre el nuevo material que exhibe el texto y el conocimiento ya existente en la memoria.

De acuerdo a la investigación realizada por Martínez (1999), las principales dificultades en el trabajo de la inferencia en la comprensión lectora, dicen relación con:

- a) Problemas para inferir dinámicas enunciativas, es decir cuáles son los propósitos del autor y el texto.
- b) Inferir estrategias textuales cuando el texto presenta diferentes intervenciones de los personajes sobre un mismo tema o idea, polifonía textual.
- c) Realizar una lectura relacional entre significados.
- d) Identificar ideas principales de secundarias en un texto.
- e) Inferir secuencias de acciones en el texto.
- f) Desarrollar habilidades metacognitivas, metadiscursivas y de autorregulación.

A partir de estas dificultades, vemos la necesidad de propiciar prácticas específicas en los docentes que atiendan el desarrollo y fortalecimiento del trabajo de inferencias en la comprensión lectora, desde los primeros cursos de la educación básica, enfocadas a las necesidades actuales de los alumnos/as, y a las debilidades

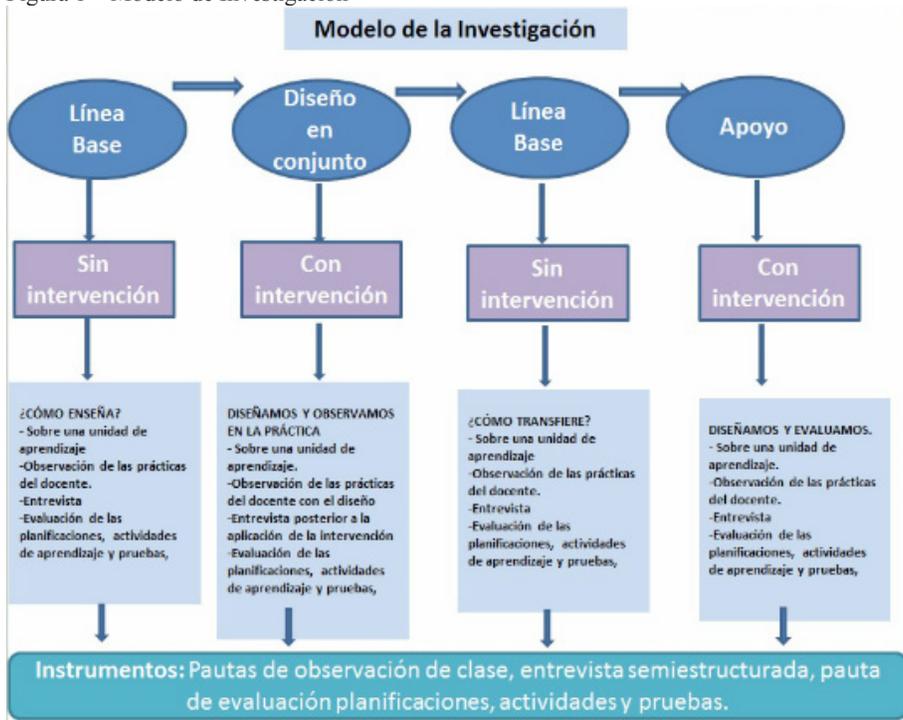
manifestadas en la evaluación lectora internacional de la prueba PISA y nacional de la prueba SIMCE de comprensión lectora.

2 MATERIAL Y MÉTODOS

La investigación expuesta es de tipo evaluativa (BISQUERRA, 2004). En su conjunto buscó determinar la eficacia de una intervención docente para el trabajo de contenidos procedimentales (inferencias) en la comprensión lectora en estudiantes de segundo año básico de un centro escolar particular subvencionado de la ciudad de Valparaíso.

Para abordar la eficacia de la intervención docente en los procesos de desarrollo de inferencias, ligados a la comprensión lectora, se utilizó una estrategia metodológica en dos fases: cuantitativa y cualitativa. La fase cuantitativa corresponde a un estudio cuasi-experimental, con aplicación de pre y post test, en base a un modelo de línea base, intervención basado en el modelo de espiral de Lewin (COGLHAN; BRANNICK, 2010). Como se observa en la figura 1.

Figura 1 – Modelo de Investigación



Fuente: los autores.

En la línea base se aplicó un pre-test de la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística (CLP) a los estudiantes de segundo año básico, para medir el nivel inicial de inferencia en la comprensión lectora. Además se entrevistó a la profesora de segundo año básico, para conocer sus prácticas de enseñanza en relación al tratamiento de la comprensión lectora, y finalmente se observaron tres clases donde la profesora trabajaba la comprensión lectora con sus estudiantes de segundo año básico.

En la línea de intervención, además de acompañar el proceso de selección de textos para lectura de los niños y creación de materiales (ficha de registro de inferencias), Ver Figura 2, se realizaron tres reuniones con una experta en el área de lectoescritura, quién trabajó con la docente del colegio, aportando desde la teoría la experiencia necesaria para modificar la práctica que se desarrollaba habitualmente en el aula. Luego, la docente realizaba su intervención en el aula, se filmaba la clase, para, finalmente, el equipo investigador universidad con la profesora de escuela, se reunían, observaban los videos de las clases realizadas por la docente, y a través de preguntas metacognitivas la docente reflexionaba sobre sus prácticas de enseñanza para la comprensión lectora, la pertinencia del texto seleccionado, una vez trabajado con los estudiantes, el tipo de preguntas planteadas para el desarrollo de la inferencia en los alumnos, los tiempos de trabajo, entre otros aspectos.

Figura 2 – Ficha para registro de inferencias, antes de la lectura

 ¡Vamos a leer! Título: _____ Autor: _____ ¿De qué crees que va a tratar el texto? _____ ¿Qué sabes sobre el tema del texto? _____ ¿Te parece entretenido lo que vamos a leer? ¿Por qué? _____ Nombre: _____	 ¡Vamos a leer! Título: _____ Autor: _____ ¿De qué crees que va a tratar el texto? _____ ¿Qué sabes sobre el tema del texto? _____ ¿Te parece entretenido lo que vamos a leer? ¿Por qué? _____ Nombre: _____	 ¡Vamos a leer! Título: _____ Autor: _____ ¿De qué crees que va a tratar el texto? _____ ¿Qué sabes sobre el tema del texto? _____ ¿Te parece entretenido lo que vamos a leer? ¿Por qué? _____ Nombre: _____
---	---	---

Fuente: los autores.

Cabe precisar que la aplicación del modelo línea base, intervención se fue desarrollando de acuerdo a los tres momentos de la lectura, es decir se estableció línea

base para el antes, durante y después de la lectura, luego proceso de modelado por experta, intervención de la docente y reflexión conjunta y entrevista a la profesora.

A continuación se describirán los instrumentos aplicados tanto en el desarrollo de la fase cuantitativa, como cualitativa de la investigación para la obtención de información.

2.1 FASE CUANTITATIVA

Se aplicó un pre y pos test que fue la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) antes de la intervención docente y después de ella.

Se recogieron resultados de la Prueba SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la educación chilena) de comprensión Lectora que rindió el Segundo Año Básico, al finalizar la intervención.

Se filmaron las clases de docente pre y post intervención y se compararon con la literatura y modelamiento de experta, respecto del tratamiento de la inferencia en las tres fases del proceso de comprensión lectura: antes, durante y después.

2.2 FASE CUALITATIVA

Se aplicaron tres entrevistas semi-estructuradas (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2010) con la finalidad de conocer y comprender los procesos que vivenciaba la profesora frente al modelado de estrategias de la inferencia en la comprensión lectora y su práctica en el aula con los niños y niñas de Segundo año Básico.

2.3 PARTICIPANTES

De acuerdo a la extensión y profundidad de la investigación, los participantes correspondieron a la profesora y 28 estudiantes del Segundo Año Básico, de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Valparaíso.

La selección del establecimiento corresponde a una muestreo no probabilístico de tipo intencional (ÁVILA, 2006), ya que seleccionó el establecimiento educacional que estuviera interesado en participar de esta investigación universidad-sistema escolar.

3 RESULTADOS

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos en la investigación de acuerdo a las fases metodológicas:

3.1 FASE CUANTITATIVA

Resultados Prueba CLP solo en los ítems referidos a inferencia, objeto de este estudio.

N = 28 estudiantes.

En primera instancia se presentan en la Tabla 1 los resultados generales obtenidos por los 28 estudiantes que rindieron la prueba CLP en pre y post test.

En la Tabla 2 se muestran las variaciones de rendimiento en pre y post test de los estudiantes en prueba CLP.

Tabla 1 – Resultados Ítems de inferencia Prueba CLP

ITEM	PREGUNTAS	PRE-TEST (% respuestas correctas)	POS-TEST (% respuestas correctas)
4	1	14%	14%
	2	11%	11%
	3	7%	3%
	4	7%	11%
	5	11%	18%
	6	25%	43%
	7	7%	11%
3	No responde	18%	0%
	1	8%	18%
	2	2%	8%
	3	8%	8%
	4	19%	19%
	5	8%	18%
	6	4%	4%
	7	51%	70%

Fuente: los autores.

Al observar la Tabla 1 podemos evidenciar que los estudiantes de segundo básico aumentaron sus logros de respuestas correctas en un 46,4% en el ítem 3 y en un 57,1% en el ítem 4 referido a inferencia, del pre test al post test.

Tabla 2 – Variación del Rendimiento Prueba CLP pre y post test

Estudiante	ÍTEM 3 (INFERENCIA)			ÍTEM 4 (INFERENCIA)		
	Pre test	Post test	Variación	Pre test	Post test	Variación
A1	5	5	0	1	1	0
A2	7	7	0	6	6	0
A3	0	7	+7	1	7	+6
C1	1	6	+5	1	6	+5
C2	6	7	+1	5	5	0
C3	3	7	+4	NR	5	+5
D1	7	7	0	6	7	+1
D2	1	5	+4	3	7	+4
G1	7	7	0	NR	6	+6
I1	7	7	0	2	6	+4
J1	4	7	+3	4	5	+1
M1	7	7	0	5	6	+1
M2	4	5	+1	NR	1	+1
M3	3	3	0	1	1	0
Q1	2	7	+5	NR	1	+1
O1	7	7	0	6	6	0
R1	7	7	0	6	6	0
S1	7	7	0	NR	4	+4
V1	7	7	0	6	6	0
V2	7	7	0	7	7	0
T1	5	7	+2	7	6	-1
K1	4	7	+3	6	6	0
F1	7	5	-2	3	4	+1
JO1	4	5	1	5	6	+1
MA1	7	7	0	2	5	+3
MA2	4	4	0	4	4	0
MA3	2	7	+5	6	6	0
SA1	2	7	+5	2	1	-1

Fuente: los autores.

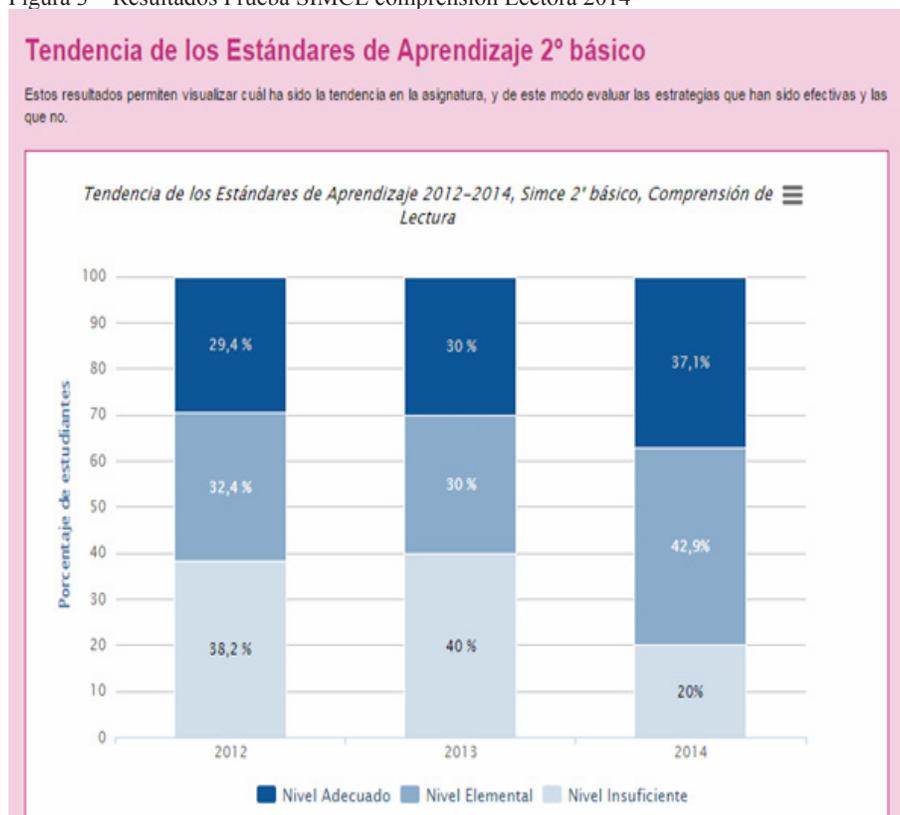
Al observar los resultados por alumno en la prueba CLP, podemos señalar que los estudiantes que presentaron resultados más descendidos en pre-test lograron un incremento significativo en el post test.

3.1.1 Resultados SIMCE

Los estudiantes de Segundo año básico, al término de la intervención docente para el tratamiento de la inferencia en la comprensión lectora, rindieron la Prueba SIMCE de comprensión Lectura. Esta prueba se aplica a todos los estudiantes de Segundo Año Básico en el mes de Noviembre (casi al finalizar el año escolar) y mide la habilidad que logran los alumnos para comprender textos, poniendo énfasis en las habilidades de localizar, relacionar e interpretar y relacionar.

A continuación en la Figura 3 se observan en la gráfica los resultados obtenidos por el grupo objeto de esta investigación.

Figura 3 – Resultados Prueba SIMCE comprensión Lectora 2014



Fuente: los autores.

Al observar la Figura 3, podemos observar que los estudiantes del 2º año básico que fue objeto de la intervención docente para el trabajo de la inferencia en el proceso de comprensión lectora, obtuvieron un puntaje superior en 9 puntos a los resultados de la misma prueba en el año 2013, además logró disminuir en un 20% en el año 2014 el nivel de estudiantes insuficientes, esto también se presenta en el año 2012.

Además, si cruzamos los resultados de la prueba de comprensión lectora CLP, con los resultados de la prueba SIMCE de comprensión lectora, podemos observar que es coincidente, en términos que los estudiantes más descendidos logran un avance significativo en ambas pruebas.

A continuación se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de las técnicas cualitativas aplicadas en este estudio.

3.2 FASE CUALITATIVA

3.2.2 Antes de la Intervención

Las observaciones de las clases a la profesora de Segundo Año Básico realizadas antes de realizar la intervención evidenciaron que las estrategias de aproximación a la lectura para los tres momentos del proceso lector (Antes, durante y después) no se encuentran del todo claros, ni presentes. En especial, destaca la inexistencia del “antes de la lectura” propuesto por Jolibert (2001).

A continuación se presenta una síntesis de las observaciones de las clases de la profesora en los tres momentos de lectura.

3.2.2.1 Antes de la Lectura

Los estudiantes inician (todos los días) sus 15 minutos destinadas a la lectura silenciosa, como actividad mecánica instalada, automatizada, que no les permite enfrentarse a los textos a través de la inferencia y la interrogación de títulos o imágenes. Domina el modelo de enseñanza tradicional, en el que predominaba la importancia del texto, por sobre el lector y el contexto. Es decir se dejaba de lado en este momento, las experiencias previas del lector en relación con el texto y por ende también el contexto, es decir la realidad que circunscribe tanto al texto como al lector.

3.2.2.2 Durante la lectura

La Docente realiza preguntas de Contenidos explícitos que los niños responden correctamente debido a que la profesora guía la respuesta. Las respuestas son modeladas completamente. Hay carencia en esta fase de procesos de interacción con el texto que faciliten la contrastación de hipótesis, predicciones e inferencias nuevas durante el proceso de lectura. Sigue existiendo un modelo centrado exclusivamente en el texto, y no en los agentes antes mencionado.

3.2.2.3 Después de la Lectura

En el cierre o “después de la lectura”, generalmente la profesora realiza una síntesis o resumen que le permite verificar si los estudiantes realmente han comprendido el texto. Pero dicha síntesis en la gran mayoría de las observaciones realizadas, era producida por la misma docente y no por los aprendices, elemento que muestra con claridad que la clase estaba puesta principalmente en la figura de la docente más que en la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes.

De acuerdo a Entrevista 1 realizada a Docente, está da cuenta de un proceso de comprensión lectora que se ubica dentro de modelos tradicionales que carecen de sentido constructivista, donde el acto de leer es un acto descontextualizado a la realidad del niño y carente de elementos que interactúen con sus conocimientos y los de otros, lo cual se evidencia en lo manifestado por la profesora: “Los chicos no hacen preguntas mientras se lee en silencio. Deben resolver solos las preguntas asignadas al texto, para luego corregirlas de forma conjunta.” (D, p. 3).

3.2.3 Post Intervención

Se evidencia cómo progresivamente la docente fue incorporando en los momentos de la lectura preguntas que promueven la inferencia y las normas de acercamiento a los textos y al proceso propiamente de lectura. Incorpora estrategias entregadas por experta que ayudó al modelado de la intervención.

La docente después de la intervención en entrevista 2 señala:

Yo aplicaba una enseñanza muy conductista en el proceso de la comprensión lectora, lo importante era el control de la disciplina, por eso leer en silencio, sin moverse. El ir viviendo yo los

momentos de la lectura desde una perspectiva constructivista fue más fácil aplicarlo con mis alumnos. (D1, p. 3).

Con cada texto y la aplicación de los momentos de la lectura se vivieron cosas diferentes y se aprendían cosas diferentes, y se relacionaban con otras temáticas, entonces, los estudiantes se motivaban y esperaban ansiosos los textos al inicio de las asignaturas. (D1, p. 7).

Ahora con más imaginación, que vamos más allá, busquemos más allá y ellos empezaron como a conectarse, a conectarse, por eso sé que eso sí funciona, ahora, creo que funcionaría mucho más en grupos menores. (D1, p. 9).

La selección de los textos fue un aspecto clave a la hora de despertar la motivación de los estudiantes y el tratamiento de inferencias. (D1, p. 8).

Al observar tanto los resultados de la fase cuantitativa, como cualitativa podemos señalar que la profesora de segundo año básico, después del proceso de intervención, aplicó las estrategias por medio de preguntas para inferir los propósitos del autor y del texto, de las acciones y personajes, tendientes a la relación de significados y secuencias e invitando a los estudiantes a experimentar un trabajo metacognitivo con los textos que leyeron, proceso que ella (la docente) declara haber vivido significativamente bajo el modelado de la intervención del estudio.

4 CONCLUSIONES

Los resultados permitieron observar que un enfoque constructivista de enseñanza y aprendizaje para la comprensión lectora que propicia el desarrollo de contenidos procedimentales (inferencia), con una concepción interactiva de la lectura, facilita la formación de lectores activos que comprenden la información que leen.

La Prueba CLP aplicada antes y después de la intervención en la docente, evidencia un incremento de casi el 50% en los ítems de la prueba que miden inferencia (III y IV).

En la prueba SIMCE de segundo año básico se observó un incremento de 9 puntos, pero además se evidencia un avance significativo de disminución de estudiantes en el nivel Insuficiente (de 40% a 20%).

Los resultados de ambas pruebas, CLP y SIMCE, presentan resultados significativos en cuanto al avance del grupo de estudiantes más descendido en comprensión lectora.

El acompañamiento a la profesora a través del modelamiento constructivista para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes permite una transferencia real al aula de este aprendizaje por la docente.

En la selección de los textos de lectura se debe tener en cuenta el ámbito y géneros de interés para los alumnos/as, se ha visto que estos factores, junto con la temática de los textos están en estrecha relación con la activación de los mecanismos inferenciales. A su vez, la selección de materiales debe aportar la riqueza contextual necesaria para propiciar el uso natural de la habilidad inferencial.

Valoración positiva de la Docente respecto de la intervención (Enfoque Comunicativo en la Lectura) y resultados de aprendizajes en sus alumnos/as.

Cambios en el tipo de preguntas que formula la profesora tendiente al desarrollo de inferencias en los tres momentos de la lectura.

REFERENCIAS

ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. **La lectura: teoría, evaluación y desarrollo**. Chile Editorial Andrés Bello, 1993.

ÁVILA, H. L. **Introducción a la metodología de la investigación**. España, 2006. Disponible en: <<http://www.eumed.net/libros/2006c/203/>>. Acceso en: 15 jun. 2015.

BRAVO, L.; VILLALÓN, M.; ORELLANA, E. Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. **Revista Estudios Pedagógicos**, Chile: Universidad Austral de Chile Valdivia, n. 30, p. 7-19, 2004.

BISQUERRA, R. **Metodología de la Investigación Educativa**. Madrid: La Muralla, 2004.

CASAS, R. La Inferencia en la Comprensión Lectora. **Revista Escritura y pensamiento**, año 7, n. 15, 2004.

BOFARULL, T. Evaluación de la comprensión lectora. Propuesta de una pauta de observación. In: BOFARULL, T. et al. **Comprensión lectora**. El uso de la lengua como procedimiento. España: Graó, 2001.

CENTRO DE MICRODATOS UNIVERSIDAD DE CHILE. Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional. Informe Final. Facultad de Economía y negocio Universidad de Chiñe 2011. Disponible en: <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/04/Estudio-Comportamiento-Lector.pdf>. Acceso en: 15 jun. 2015

COGHLAN, D.; BRANNICK, T. **Doing Action Research in Your Own Organization**. London: SAGE, 2010.

CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. **Taller de lenguaje 2**. Santiago de Chile: Santillana, 2004.

DÍAZ, F. Y HERNÁNDEZ G. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. 3. ed. México: McGraw Hill, 2010

DUGGAN, S.; GOTT, R. The place of investigations in practical work in the UK National curriculum for science. **Revista Int. Jour. Sci.** V. 17. p. 137-147, 1995.

FRIDA, L. **Desarrollo de las competencias lectoras y los obstáculos que se presentan**. México: Inteligencia educativa, 2009.

GUTIÉRREZ, C.; SALMERÓN, H. Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en Educación Primaria. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 16, n. 1, p. 183-202, 2012.

HIRSH, E. La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo. **Revista Estudios Públicos**, Chile, v. 108, p. 229-252, 2007.

JOLIBERT, J. **Formar niños lectores de textos**. Francia: Dolmenden, 1991.

LEGRAN, S. Competencias Lingüísticas. **Revista online innovación y experiencias educativas**. Disponible en: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/PETRA_SAG_LEGRAN_01.pdf. Acceso en: 15 jun. 2015.

MARTÍNEZ, M. C. Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En: MARTÍNEZ, M. **Procesos de comprensión y de producción de textos académicos**: argumentativos y expositivos. Cali: Universidad del Valle y Cátedra Unesco, 1999.

MINEDUC. Lenguaje y comunicación. Programa de estudio segundo básico. 2012.

SEVILLA, C. Los procedimientos en el aprendizaje de la física. **Revista Enseñanza de las ciencias**, n. 12. p. 400-405, 1994.

SOLE, I. Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. **Revista Infancia y Aprendizaje**, n. 39-40, p. 1-13, 1987.

SOLÉ I. **Estrategias de lectura**. España: Graó, 2000.

SOLÉ, I. **Estrategias de lectura**. España: Graó, 2009.

SOLÉ, I. Competencia lectora y aprendizaje. **Revista Iberoamericana. Didáctica de la lengua y la literatura**, v. 59, p. 43-61, 2012.

VIDAL-ABARCAR, E.; MARTÍNES, G. ¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta. **Revista Textos de didáctica de la lengua y literatura**, n. 16, p. 85-97, 1998.

ZARZOSA, L. G.; MARTÍNEZ, M. La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa. **Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)**, 2011.

ZUÑIGA, A. **Los contenidos procedimentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (el caso de una escuela en Mendoza, República de Argentina)**. Tesis para optar al grado de doctor. Universidad de Granada. 2013. Disponible en : <http://hera.ugr.es/tesisugr/21224225.pdf>. Acceso en: 15 de jun. 2015.

Recibido em: 04 de novembro de 2015

Aceito em: 04 de novembro de 2015

Endereço para correspondência: Avenida Brasil 2715, P 1 Of 01 Valparaíso, Valparaíso, Región de Valparaíso, Chile; veronica.leiva@pucv.cl