



ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Pedagogía en Educación Diferencial

**PROPUESTA DE APOYO EN ESTRATEGIAS
METODOLÓGICAS BASADAS EN COMPRENSIÓN LECTORA
A NIVEL INFERENCIAL ASOCIADA A LAS FUNCIONES
COGNITIVAS, DESTINADAS A DOCENTES DE PRIMER AÑO
DE ENSEÑANZA MEDIA DEL LICEO INDUSTRIAL Y DE MINAS
IGNACIO DOMEYKO, BAJO EL ENFOQUE DE APRENDIZAJE
Y SERVICIO**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
MENCION DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE E
INCLUSIÓN EDUCATIVA

INTEGRANTES:

ARANCIBIA GALLARDO MACARENA SOLEDAD

GONZÁLEZ RIQUELME BÁRBARA SOFÍA

QUIJADA CISTERNAS NICOLE ALEJANDRA

SALAZAR RAMÍREZ ALEJANDRA ESTEFANY

VERGARA ASTUDILLO CAROLINA PAZ

PROFESORA GUÍA:

MAGALI ESPECH VIDAL

SANTIAGO, CHILE

2014

RESUMEN

La presente investigación surge a partir de la experiencia de Aprendizaje y Servicio realizada durante el año 2013, donde se realizó un proceso de evaluación psicopedagógica y elaboración de una propuesta de apoyo pedagógico a estudiantes de 1° año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko. Considerando las dificultades en comprensión lectora que arrojaron los resultados, nos interesó y motivó el poder indagar acerca de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en este tema. Para responder a este planteamiento se realizó una entrevista a tres docentes del sector de Lenguaje y Comunicación de 1° año de enseñanza media del establecimiento, donde se evidenciaron necesidades metodológicas en relación a la comprensión lectora a nivel inferencial.

Las necesidades se abordaron por medio de una propuesta de apoyo metodológico a los docentes en el área de comprensión lectora, realizada a través de un taller teórico-práctico enmarcado en el enfoque de aprendizaje y servicio, entendido como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad” (Tapia M. N., 2006), con el fin de complementar las estrategias metodológicas en el área de comprensión lectora a nivel inferencial relacionada con las funciones cognitivas, respondiendo así a las necesidades reales de la comunidad.

Desde nuestra especialidad en educación diferencial se enriqueció la propuesta metodológica, incorporando a los niveles de comprensión lectora, las funciones cognitivas presentes en cada nivel como uno de los elementos importantes del proceso de pensamiento del estudiante que permite ubicar el origen de una respuesta incorrecta, ya sea en el momento de recopilar información, durante la etapa de elaboración o al momento de emitir una respuesta.

Considerando lo anterior es preciso ahondar en diversos estudios y antecedentes teóricos sobre la comprensión lectora, los que se constituyen en una base para entender la importancia de la lectura en el sistema escolar. Entendiendo que la comprensión lectora es una habilidad transversal a todos los sectores de aprendizajes establecidos por el Ministerio de Educación de Chile.

La metodología empleada en éste estudio es cualitativa con un diseño de investigación-acción, donde las investigadoras participan de una manera activa en el contexto educativo, pretendiendo complementar las estrategias de los docentes a través de un taller teórico-práctico.

Por último, el estudio ha demostrado que mediante la implementación de la propuesta de apoyo, los profesores han complementado sus estrategias

metodológicas en el área de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas.

ABSTRACT

This research has its basis in the Learning and Service experience carried out during 2013, in which a psychopedagogical evaluation process and the proposal of a pedagogical support were made for the students of the first grade of high school Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko. Bearing in mind the difficulties in reading comprehension shown throughout the results, we were interested and motivated into investigating the methodological strategies used by the teachers in this area. In order to accomplish the plan, we carried out an interview with three teachers of the Language and Communication Department of the first year of high school. The interviews showed there were some methodological necessities, related to reading comprehension on an inference level.

The necessities were tackled through the proposal of methodological support in the area of reading comprehension, destined to the teachers and carried out through a theoretical–practical workshop defined in the perspective of learning and service, comprehended like “a practice of solidary service in the educational community” (Tapia M. N., 2006), and with the objective of complementing methodological strategies of teachers in the area of reading comprehension on the inference level, related to cognitive functions.

Having knowledge in special education, we enriched the methodological proposal, incorporating levels of reading comprehension, the cognitive functions in each level as one of the important elements in a student’s thinking process and which helps finding the origin of an incorrect answer, either in the moment of gathering information, during the phase of elaboration, or in the moment of answering.

Keeping in mind the prior, it is essential to go deeper into different theoretical studies about reading comprehension, and which form a base for understanding the importance of reading in the educational system. It is known that reading comprehension is a cross-curricular theme in all the areas of learning established by the Ministry of Education in Chile.

In this study a qualitative methodology was used with an investigation-action design, where the researchers participate in an active way trying to complement teachers’ strategies through a theoretical-practical workshop.

Finally, the study has shown that by implementing the proposal of support, teachers have complemented their methodological strategies in the area of reading comprehension on the level of inferences related to cognitive functions.

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar un trabajo tan arduo y lleno de dificultades como lo fue esta tesis queremos agradecer de manera especial y sincera a los responsables de este logro, a la Profesora Magali Espech Vidal por aceptarnos para realizar esta tesis bajo su dirección. Su apoyo y confianza en nuestro trabajo y su capacidad para guiar nuestras ideas ha sido un aporte invaluable; no solamente en el desarrollo de esta tesis, sino también en la formación como educadoras diferenciales. Las ideas propias, siempre enmarcadas en su orientación y rigurosidad, han sido la clave del buen trabajo que hemos realizado juntas, el cual no se puede concebir sin su siempre oportuna participación. Le agradecemos también el habernos facilitado siempre los medios suficientes para llevar a cabo todas las actividades propuestas durante el desarrollo de esta tesis. Muchas gracias Profesora.

Queremos expresar también nuestro más sincero agradecimiento al Profesor Rodrigo Escobar San Martín por su importante aporte y participación en el desarrollo de esta tesis. Debemos destacar, por encima de todo, su amabilidad y disponibilidad que hizo que nuestras siempre acaloradas discusiones redundaran benéficamente tanto a nivel científico como personal. No cabe duda que su participación ha enriquecido el trabajo realizado y, además, ha significado el surgimiento de una sólida amistad. Muchas gracias Profesor.

Y, por supuesto, el agradecimiento más profundo y sentido va para la familia, Sin su apoyo, colaboración e inspiración habría sido imposible llevar a cabo esta etapa de nuestras vidas.

¡Gracias por estar!

Macarena, Bárbara, Nicole, Alejandra, Carolina.

ÍNDICE

RESUMEN.....	2
ABSTRACT.....	4
AGRADECIMIENTOS	5
ÍNDICE	6
INTRODUCCIÓN.....	9
1. CAPITULO I: Planteamiento del problema	11
1.1. Tema de investigación.....	12
1.2. Antecedentes teóricos y/o empíricos observados.....	12
1.3. Definición del problema	18
1.4. Limitaciones	19
1.5. Supuestos.....	20
1.6. Objetivos.....	21
2. CAPÍTULO II: Marco teórico	22
2.1. Aprendizaje y Servicio (A+S).....	24
2.1.1. ¿Qué es Aprendizaje y Servicio?.....	25
2.1.2. Características principales de Aprendizaje y Servicio	26
2.2. Necesidades educativas	27
2.2.1. Antecedentes de la educación especial.....	27
2.2.2. ¿Qué son las necesidades educativas?	29
2.2.3. Continuo de necesidades educativas	29
2.2.3.1. Necesidades educativas comunes.....	29
2.2.3.2. Necesidades educativas individuales	30
2.2.3.3. Necesidades educativas especiales (NEE).....	30
2.2.3.3.1.Necesidades educativas especiales de carácter permanente.....	31
2.2.3.3.2.Necesidades educativas especiales de carácter transitorio	32
2.3. Comprensión lectora.....	33
2.3.1. Comprensión lectora y Ministerio de Educación (MINEDUC).....	33
2.3.1.1. Importancia de la comprensión lectora para el MINEDUC	33

2.3.1.2.	Programas de estudio.....	33
2.3.1.3.	Aprendizajes esperados para primero medio en comprensión lectora.....	35
2.3.2.	Comprensión lectora a nivel literal.....	37
2.3.3.	Comprensión lectora a nivel crítico.....	38
2.3.4.	Comprensión lectora a nivel inferencial.....	39
2.3.4.1.	Comprensión lectora a nivel inferencial y niveles de procesamiento de la información.....	41
2.3.4.1.1.	Operaciones mentales y funciones cognitiva.....	42
2.4.	Estrategias metodológicas de comprensión lectora para docentes.....	45
2.4.1.	¿Qué involucran las estrategias metodológicas de lectura?.....	45
3.	CAPÍTULO III: Marco metodológico.....	47
3.1.	Enfoque de investigación.....	49
3.2.	Universo y muestra.....	50
3.3.	Tipo de investigación.....	51
3.4.	Diseño de investigación.....	51
3.5.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	52
3.5.1.	Entrevista.....	53
3.5.2.	Notas de campo.....	54
3.5.3.	Escala de apreciación.....	55
3.6.	Modelo de instrumentos a emplear.....	56
3.6.1.	Modelo de entrevista.....	57
3.6.2.	Modelo de notas de campo.....	58
3.6.3.	Modelo escala de apreciación.....	59
3.7.	Índices de validez y confiabilidad.....	61
3.8.	Recogida de información.....	62
3.8.1.	Matriz descriptiva N°1: Dimensiones de la entrevista.....	63
3.8.2.	Matriz descriptiva N°2: Información de la entrevista a los docentes...	64
3.8.3.	Matriz descriptiva N°3: Integración y análisis de la información de la entrevista a los docentes.....	65
3.8.4.	Matriz descriptiva N°4: Información sobre notas de campo de clase interpretativa del taller teórico-práctico.....	66
3.8.5.	Matriz descriptiva N°5: Integración de la información de la escala de apreciación a los docentes.....	67
3.9.	Propuesta de apoyo a los docentes.....	68

3.9.1.	Taller de comprensión lectora asociada a las funciones cognitivas ...	69
3.9.1.1.	Cuadro síntesis de niveles de comprensión lectora y estrategias para cada uno.....	70
3.9.1.2.	Cuadro resumen con operaciones mentales y funciones cognitivas. .	72
3.9.1.3.	Descripción de cada función cognitiva según etapa del proceso de pensamiento: entrada, elaboración y salida.	73
3.9.1.4.	Esquema que asocia funciones cognitivas con los niveles de comprensión lectora, describiendo competencias y dificultades de cada una.	84
4.	CAPÍTULO IV: Presentación de resultados.....	106
4.1.	Análisis de los hallazgos de investigación o de la información recopilada	107
4.1.1.	Matriz descriptiva N°1: Dimensiones de la investigación.....	108
4.1.2.	Matriz descriptiva N°2: Información de la entrevista a los docentes. .	111
4.1.3.	Matriz descriptiva N°3: Integración y análisis de la información de la entrevista a los docentes	117
4.1.4.	Matriz descriptiva N°4: Información sobre notas de campo de clase interpretativa.....	125
4.1.5.	Matriz descriptiva N°5: Integración de la información de la escala de apreciación a los docentes	130
5.	CAPÍTULO V: Conclusiones y Proyecciones.....	132
	BIBLIOGRAFÍA.....	132
	ANEXOS	143
	Anexo 1: Matriz de aprendizaje, indicadores de aprendizaje y su progresión	143
	Anexo 2: Entrevista y escala de apreciación	144
	Anexo 3: Validaciones de expertos	147
	Anexo 4: Presentación del taller	153
	Anexo 5: Algunos textos trabajados en el taller	158
	Anexo 6: Fotos del taller	160
	Anexo 7: Carta de acuerdo.....	163

INTRODUCCIÓN

El estudio que se presenta a continuación aborda la problemática de la baja comprensión lectora, específicamente en estudiantes de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko de la comuna de Recoleta quienes presentan dificultades en esta área, evidenciándose a través del proceso de evaluación psicopedagógica realizado durante el año 2013.

Lo anterior genera la aplicación y análisis de una entrevista realizada a tres docentes del sector de Lenguaje y Comunicación del establecimiento, donde se demuestra que poseen un conocimiento superficial y confuso en relación a comprensión lectora, especialmente a nivel inferencial.

A partir de lo anterior, este estudio pretende contribuir con una propuesta de apoyo a los docentes del sector de Lenguaje y Comunicación del establecimiento señalado, a través de un taller teórico-práctico, que tiene como finalidad complementar las estrategias metodológicas que utilizan, incorporando desde nuestra especialidad las funciones cognitivas que se gatillan durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo de tipo descriptivo, bajo la metodología de investigación acción, que pretende aportar información que oriente sobre la toma de decisiones y a la vez permita guiar sobre procesos de cambios que apunten a la mejora (John Elliott (1993) citado en María Paz Sandín Esteban, 2003). Para ello, utilizamos como instrumentos de recolección de datos, la entrevista, notas de campo y escala de apreciación.

Posteriormente, luego de la implementación de la propuesta de apoyo, se analizan los resultados de los distintos instrumentos, obteniendo conclusiones preliminares del estudio y dando origen a una propuesta de mejora en función del taller teórico-práctico.

A continuación y para mayor comprensión del lector, se presenta el primer capítulo de la investigación que expone el planteamiento del problema, donde se fundamenta la relevancia e importancia del estudio y posibles limitaciones, además de plantear las preguntas que orientan el trabajo.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco conceptual o de referencia donde se orienta el estudio, en este caso corresponden a: Aprendizaje y Servicio, necesidades educativas, comprensión lectora - funciones cognitivas y estrategias metodológicas.

Posteriormente en el capítulo tercero se presenta el Marco Metodológico donde se fundamenta el enfoque, tipo y diseño de investigación, escenario y actores, técnicas e instrumentos de recolección de datos e índices de validez y confiabilidad. Se incorpora además la propuesta de apoyo a los docentes de 1° año de enseñanza media del sector de Lenguaje y Comunicación.

Luego, en el cuarto capítulo se realiza la presentación de resultados los que se analizan a través de las matrices de información.

Finalmente, en el quinto capítulo se describen las discusiones y conclusiones, entregando sugerencias y proyecciones del estudio realizado.

CAPITULO I: Planteamiento del problema

1.1. Tema de investigación

Propuesta de apoyo en estrategias metodológicas basadas en comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas, destinadas a docentes de primer año de enseñanza media en el Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, bajo el enfoque de Aprendizaje y Servicio.

1.2. Antecedentes teóricos y/o empíricos observados

Los Estándares Orientadores para la formación de profesores señalan que los futuros profesionales de la educación deben desarrollar competencias disciplinares y pedagógicas, enfocadas a los conocimientos y habilidades en relación a la comprensión del currículo, al diseño de procesos de aprendizaje y a la evaluación para el aprendizaje, independiente de la disciplina que se enseñe; permitiendo a los estudiantes acceder a una enseñanza de calidad, que favorezca la equidad, la integración y la cohesión social, para así potenciar un desarrollo integral de habilidades para el aprendizaje, en especial competencias referidas a la lectura comprensiva.

El desarrollo de dichas competencias disciplinares y pedagógicas de los profesionales de la educación permiten promover el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes, en la formación personal, académica, laboral y social (MINEDUC, Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en educación media, 2012).

De acuerdo a lo anterior, se puede mencionar que a nivel internacional existe una gran importancia por el desarrollo de las competencias disciplinares de los estudiantes, contando con una serie de pruebas enfocadas a evaluarlas, dentro de estas se encuentran el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos o Informe PISA y a nivel nacional el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), donde en ambas pruebas se observan bajos resultados en el área de comprensión lectora, constituyéndose un problema tanto a nivel internacional como nacional, pasando de este modo a ser el objeto de estudio de la investigación.

La prueba PISA, es un estudio internacional realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, tiene por objetivo evaluar cada tres años los sistemas educativos de todo el mundo, dando cuenta de las habilidades y conocimientos de la enseñanza escolar obligatoria en estudiantes de quince años de edad en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias (Programme for international student assessment (PISA), 2012).

Asimismo, en México se realizó una investigación basada en un programa de comprensión lectora implementado en secundaria, éste consistió en capacitar a 16 profesores en el manejo de comprensión lectora, que a su vez aplicaban estas estrategias a sus estudiantes, obteniendo como resultado mejoras en la comprensión lectora de dichos estudiantes. Aunque fue modesta, se puede evidenciar que es posible incidir en las habilidades de comprensión de los alumnos, mediante la aplicación de un programa aplicado por los docentes que han sido capacitados (López & Casillas, 2012).

En el año 2012, de acuerdo al análisis de los resultados PISA, Chile alcanza por primera vez el primer lugar de Latinoamérica en todas las áreas evaluadas. Sin embargo, se encuentra por debajo del promedio de la OCDE, en donde los estudiantes chilenos obtienen 441 puntos en lectura, ubicándose en el lugar 47 de un total de 65 países participantes.

Además de lo anterior, los resultados PISA incorporan un análisis cualitativo, describiendo seis niveles de desempeño, donde el mayor nivel comprende a estudiantes lectores experimentados, desglosando de manera decreciente los siguientes cinco niveles de desempeño (MINEDUC, Resultados PISA, 2012).

En el área de lectura, el 33% de los estudiantes chilenos se encuentran bajo el nivel 2, es decir, “no alcanzan las competencias mínimas requeridas para participar completamente en una sociedad moderna” (MINEDUC, Resultados PISA, 2012, pág. 10), si bien el sistema educativo chileno da respuesta a las necesidades educativas de un porcentaje de estudiantes, referidos a los Contenidos Mínimos Obligatorios (establecidos en el 2011, ahora objetivos de aprendizaje) y a competencias transversales propuestas en el currículo nacional, éstas no son suficientes para que los estudiantes logren las competencias mínimas requeridas para ser partícipes de manera activa en la sociedad.

Igualmente en Chile se realiza la prueba SIMCE siendo una herramienta para la evaluación del cumplimiento de los Estándares de Aprendizajes, relacionados a los desempeños del contexto escolar y social en que los estudiantes aprenden, teniendo como finalidad nutrir al sistema educativo con información clave para contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

En relación al promedio de los resultados SIMCE 2013 a nivel nacional, aplicada en segundo año de enseñanza media se obtuvo 232 puntos en comprensión de lectura, presentando disminuciones en relación a años anteriores, sin embargo, no logran destacar sus aprendizajes a niveles superiores, posicionando a los estudiantes nacionales en un Nivel de Aprendizaje elemental, considerando un logro en el currículo de manera parcial. Esto implica que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el

currículo para el período evaluado (Informe nacional resultados SIMCE, 2013, pág. 25).

Un estudio realizado por el Centro de Microdatos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile, a cargo del Consejo Nacional de la Cultura del Gobierno de Chile, señala lo mencionado respecto a la comprensión lectora, dejando en evidencia que los chilenos no comprenden la información que les entrega el texto. Demostrando que el 45% de estudiantes de catorce años de edad no comprenden lo que leen y el 64% no es capaz de reflexionar y realizar inferencias a partir de alguna lectura (Estudio de comportamiento lector. Comprendemos lo que leemos, 2011).

Sumado a los antecedentes previamente explicitados, se puede mencionar el proceso de evaluación psicopedagógica, realizado por estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Dificultades de Aprendizaje e Inclusión Educativa de la Universidad Católica Silva Henríquez, en la actividad curricular Propuestas de Intervención Pedagógica en las Dificultades de Aprendizaje, dictada por la profesora Magali Espech Vidal en el año 2013. Se aplicó a una muestra de 21 estudiantes de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko de la comuna de Recoleta.

Para la evaluación psicopedagógica mencionada, se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CLPT), considerando siete rasgos para evaluar comprensión lectora: 1) Comprensión de estructuras textuales, 2) Manejo del código, 3) Reorganización de la información, 4) Comprensión literal, 5) Comprensión inferencial, 6) Comprensión crítica y 7) Comprensión metacognitiva (Alejandra Medina, 2010).

A partir de dicha evaluación, los resultados también demostraron descendidos niveles de desempeño en el área de comprensión lectora, encontrándose bajo el promedio esperado en relación a su rango etario y a las competencias necesarias para comprender un texto.

A partir de los antecedentes teóricos y empíricos es necesario mencionar que, los estándares orientadores para la formación de profesores, señalan que los docentes deben desarrollar competencias pedagógicas para potenciar un desarrollo integral de habilidades para el aprendizaje, principalmente en el área de comprensión lectora, para conocer el grado de desarrollo de dichas habilidades existen pruebas a nivel internacional PISA y nacional SIMCE, las cuales señalan bajos resultados en el área de comprensión lectora.

De igual manera, estudios realizados en el Centro de Microdatos del departamento de economía de la Universidad de Chile y el proceso de evaluación

psicopedagógica realizado a estudiantes de 1° año de enseñanza media demuestra que presentan dificultades en comprensión lectora, ubicándose en bajos niveles de desempeño en esta área.

Justificación e importancia

El presente estudio está enfocado en la comprensión lectora, teniendo presente los bajos niveles de desempeño en esta área siendo fundamental y transversal para todos los aprendizajes de los estudiantes insertos en el sistema educativo. Es así como los resultados de las pruebas PISA y SIMCE, a nivel internacional y nacional, demuestran que el área de comprensión lectora se encuentra descendida en relación a los resultados esperados de acuerdo al rango etario y a las competencias necesarias para lograr lectores que comprendan lo que leen.

De esta forma, la comprensión lectora se entiende como la base de todos los aprendizajes disciplinarios, la cual requiere para su desarrollo el aporte de todas las asignaturas del currículo nacional (MINEDUC, 2014). Se considera a “la lectura una herramienta básica para el aprendizaje escolar y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (Delors, 1998, citado en Suárez & López, 2013), por esta razón enseñar a leer comprensivamente se ha convertido en una prioridad para los sistemas educativos de todo el mundo (Suárez & López, 2013).

Con el propósito de contribuir a dar respuesta a las necesidades reales de los docentes del sector de Lenguaje y Comunicación del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, se diseña e implementa una propuesta de apoyo, la que tiene como objetivo complementar las estrategias metodológicas de los docentes en el área de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas. Este apoyo se enmarca en la propuesta educativa de Aprendizaje y Servicio, ya que combina procesos de aprendizaje y de servicio donde se involucran conocimientos, habilidades y valores en un proyecto bien articulado y coherente (Tapia M. N., 2006).

Se espera que la comunidad educativa se beneficie con una propuesta de apoyo a los docentes, porque permitiría complementar y actualizar algunas estrategias metodológicas, que se espera puedan transferirlas a los estudiantes, potenciando así el proceso de enseñanza - aprendizaje de sus estudiantes y especialmente la comprensión lectora.

Tomando en cuenta que la comprensión lectora es un eje transversal en la educación y en la adquisición de posteriores aprendizajes según lo estipulado en los Planes y Programas del Ministerio de Educación en el año 2012, se establece que los estudiantes deben ser capaces de comprender textos con diversas estructuras, temáticas y niveles de complejidad, siendo capaces de opinar y reflexionar en función del contexto sociocultural del texto.

Cuando reconocemos un enfoque contextualizado de las dificultades en comprensión lectora, significa que estamos considerando a los diferentes factores y aspectos que puedan intervenir en su aprendizaje. Uno de estos factores corresponde a los docentes y especialmente a las estrategias metodológicas que utilizan para estimularla. Por esta razón consideramos importante diseñar e implementar una propuesta en el área de comprensión lectora que complemente la labor educativa que ellos realizan incorporando las funciones cognitivas que pueden potenciarse en el trabajo con los estudiantes.

Esta propuesta se realizará por medio de un taller teórico-práctico, contemplando cuatro módulos que hacen referencia a la conceptualización de los niveles y estrategias de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas y de este modo contribuir a optimizar la comprensión lectora en sus estudiantes, considerando las fases del acto mental que son esenciales para el desarrollo del pensamiento.

1.3. Definición del problema

Pregunta general

¿De qué manera se puede dar apoyo a las estrategias metodológicas que utilizan los docentes de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, en el área de comprensión lectora, basado en el enfoque de Aprendizaje y Servicio?

Preguntas específicas

¿Qué necesidades metodológicas presentan los docentes de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, en el área de comprensión lectora?

¿Qué características debe tener la propuesta de apoyo para responder a las necesidades metodológicas de los docentes de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko en el área de comprensión lectora?

¿Cuál es la apreciación de los docentes de primer año de enseñanza del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, sobre la propuesta de apoyo del taller teórico-práctico de comprensión lectora?

1.4. Limitaciones

Nuestra investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, que busca complementar las estrategias metodológicas de los docentes de primer año de enseñanza media del sector de Lenguaje y Comunicación del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko.

Existen diversas limitaciones que podrían entorpecer el trabajo que se pretende realizar, entre ellas:

Es posible encontrar dificultades a nivel de los recursos humanos que se requieren para llevar a cabo el estudio, específicamente de la colaboración del coordinador pedagógico y de los docentes para la realización del taller. Es necesaria la participación y disposición del personal docente de primer año de enseñanza media que serán parte de la investigación, de lo contrario se verá afectado el proceso investigativo, debido a que son agentes primordiales para llevar a cabo el estudio.

Dentro del proceso de investigación, otro elemento que puede generar una limitación, lo constituye el tiempo y los espacios necesarios para la implementación del taller, lo que afectaría directamente a la organización y desarrollo del mismo.

Dentro del proceso de implementación del taller, los docentes del sector de Lenguaje y Comunicación como especialistas del área de comprensión lectora, podrían valorar los aspectos conceptuales por sobre los procedimentales, vale decir, dando menor importancia a las estrategias metodológicas.

Además de lo mencionado, es primordial contar con recursos materiales, contemplando la disponibilidad de las instalaciones, lo que incluye material audiovisual y mobiliario para llevar a cabo el taller en el Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, de lo contrario una falla en los recursos materiales se puede ver afectada la dinámica del taller.

1.5. Supuestos

Los docentes presentan necesidades metodológicas en el área de comprensión lectora y funciones cognitivas.

La propuesta de apoyo considera estrategias metodológicas en el área de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas, complementando las estrategias de los docentes.

La apreciación de los docentes evidencia que la propuesta de apoyo responde a sus necesidades metodológicas en el área de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas.

1.6. Objetivos

Objetivo general

Establecer un diseño de apoyo metodológico para complementar las estrategias metodológicas de los docentes de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, en el área de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas, bajo el enfoque de Aprendizaje y Servicio.

Objetivos específicos

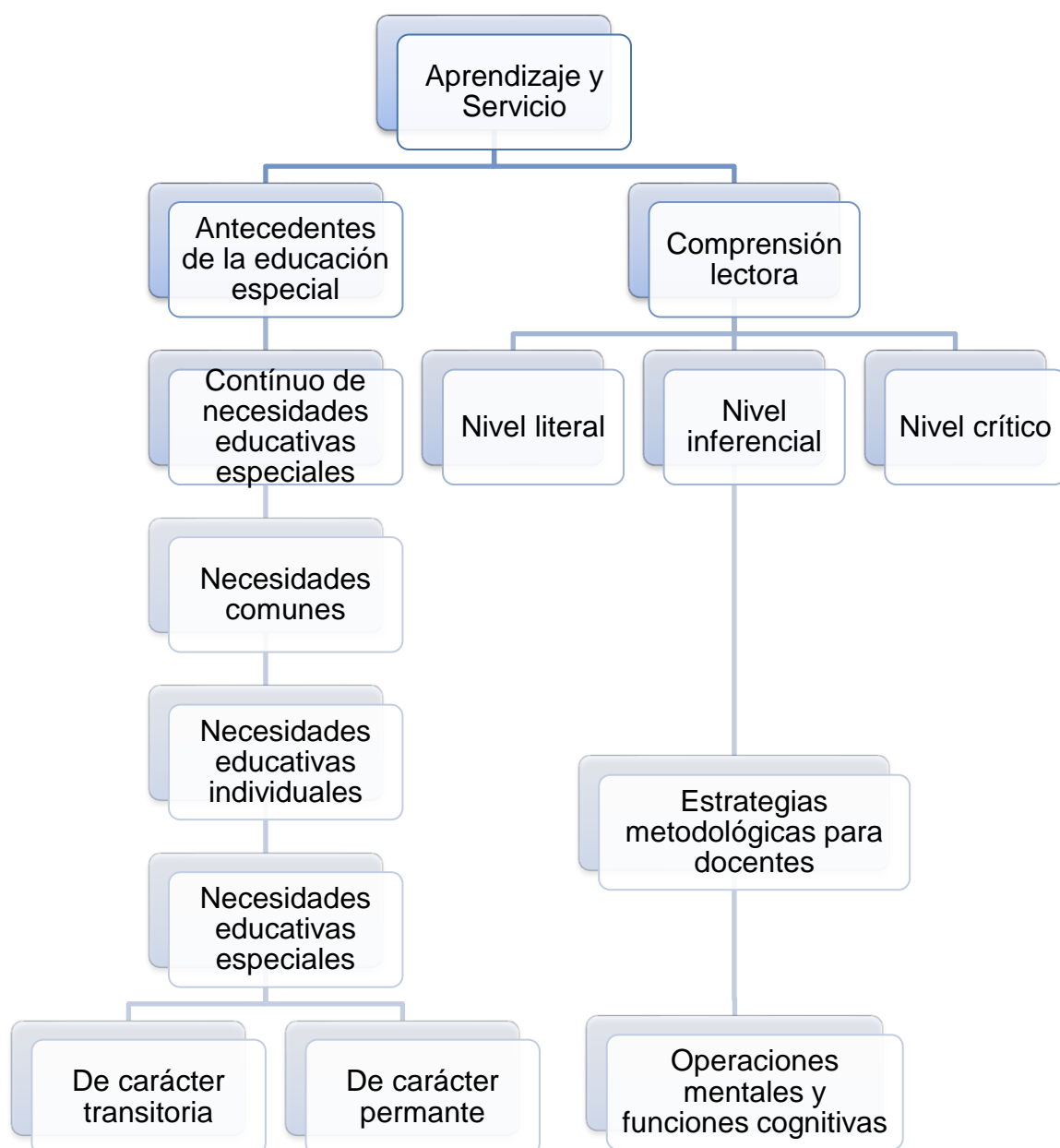
Identificar las necesidades metodológicas de los docentes de la comunidad educativa del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko bajo el enfoque de aprendizaje y servicio.

Diseñar e implementar una propuesta de apoyo a los docentes de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, que involucre estrategias metodológicas en el área de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas.

Analizar la apreciación de los docentes de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, respecto a la propuesta de apoyo del taller teórico-práctico de comprensión lectora.

CAPÍTULO II: Marco teórico

Mapa conceptual orientador



En esta investigación se expone sobre la propuesta de apoyo en estrategias metodológicas basadas en comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas, destinada a docentes de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, ya que ésta comprensión es un elemento fundamental para desarrollar y construir todos los aprendizajes disciplinarios, considerada una “competencia básica transversal, que requiere para su desarrollo del aporte de todos los sectores de aprendizaje definidos en el marco curricular vigente” (MINEDUC, Orientaciones e instrumentos de evaluación, intermedia y final, en comprensión lectora 1° y 2° año de educación media, 2011, pág. 5).

A partir de lo mencionado, en ésta investigación es fundamental profundizar en el concepto de comprensión lectora específicamente a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas, además es preciso ahondar en el concepto de necesidades educativas especiales; ya que éstos son los pilares para el desarrollo de la investigación. Asimismo es indispensable hacer referencia al enfoque de Aprendizaje y Servicio puesto que los lineamientos de la investigación se basan en la entrega de un servicio solidario dentro de una comunidad educativa, lo cual surge al detectar una necesidad real en un contexto determinado como lo es el Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko.

2.1. Aprendizaje y Servicio (A+S)

El tema presentado da origen a las problemáticas que los estudiantes de primer año de enseñanza media poseen al momento de enfrentarse al proceso de comprensión lectora. Si bien tienen las herramientas para percibir ciertos elementos básicos para la comprensión, éstas son insuficientes para el óptimo progreso de las demás habilidades. Lo anterior, se ve reflejado en los resultados de la evaluación psicopedagógica realizada a dichos estudiantes, desarrollado en la actividad curricular Propuestas de Intervención Pedagógica en las Dificultades del Aprendizaje, bajo el enfoque de Aprendizaje y Servicio en el año 2013. Además de la problemática señalada, se suma el interés manifestado por los docentes y la necesidad detectada para mejorar sus estrategias metodológicas en el área de comprensión lectora, lo cual se evidenció en los resultados de una entrevista aplicada a tres profesores de primer año de enseñanza media del sector de Lenguaje y comunicación, donde da cuenta de los conocimientos y estrategias que poseen los docentes en relación a la comprensión lectora asociado a las funciones cognitivas.

Considerando estos antecedentes, la investigación se orienta a responder a dicha necesidad por medio de una propuesta de apoyo en estrategias metodológicas de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas, destinada a los docentes. Teniendo en cuenta el desarrollo de las

habilidades establecidas en los planes y programas por el Ministerio de Educación en el Currículo Nacional a través del enfoque metodológico de Aprendizaje y Servicio.

2.1.1. ¿Qué es Aprendizaje y Servicio?

Para describir la propuesta metodológica de Aprendizaje y Servicio, es necesario hacer referencia al Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), la cual es una Asociación Civil sin fines de lucro, fundado el año 2002 en Buenos Aires, Argentina. Esta asociación tiene como misión “contribuir al crecimiento de una cultura fraterna y participativa en América Latina a través del desarrollo de proyectos educativos solidarios” (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Clayss, 2014, parr. 2). Mencionando además, que el Aprendizaje-Servicio se concibe cuando “se aprende no sólo a describir problemas sociales, sino a pensar soluciones concretas; es decir, aprender haciendo cosas que sirvan a quienes lo necesitan” (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Clayss, 2014, parr. 3).

Asimismo, el Aprendizaje-Servicio permite incorporar prácticas tempranas de los futuros docentes en aulas de escuelas modelo, para tomar contacto con la realidad de los niños que más lo necesitan, dando apoyo escolar, actuando como tutores, y descubriendo juntos que todos pueden aprender (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Clayss, 2014).

Es por estos antecedentes que la propuesta de apoyo metodológico se lleva a cabo en el ámbito de la educación formal, enfocada a realizar una práctica de servicio solidario a la comunidad educativa, teniendo como base la propuesta metodológica de Aprendizaje y Servicio, la cual se define como:

Una propuesta pedagógica que permite a niños, adolescentes y jóvenes desarrollar sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio solidario a la comunidad. Esta pedagogía puede desarrollarse tanto en el ámbito de la educación formal como en los diversos ámbitos de educación no formal que pueden ofrecer las organizaciones juveniles y de la sociedad civil. (Tapia M. N., 2006, pág. 17).

Según Mendiá (2013), el Aprendizaje y Servicio Solidario es una propuesta metodológica basada en la creación de proyectos, en donde se desarrollan procesos de acción y reflexión que permiten generar conocimientos, destrezas, actitudes y valores entre las personas protagonistas del proyecto y los distintos actores de la sociedad a quienes va dirigido.

En los proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario, los estudiantes aprenden mientras actúan sobre necesidades reales detectadas del entorno, con cuya mejora se comprometen, desarrollando un proyecto solidario que pone en juego conocimientos, destrezas psicosociales, actitudes y valores (Mendia, 2013).

Asimismo, la Pontificia Universidad Católica de Chile señala que el Aprendizaje Servicio es una metodología pedagógica basada en la experiencia, en la cual los estudiantes, docentes y miembros de una institución comunitaria o pública trabajan juntos para satisfacer las necesidades de una comunidad; integrando y aplicando conocimientos académicos (Universidad Católica de Chile, 2005).

Se trata, por lo tanto, de sostener simultáneamente dos intenciones: la intencionalidad pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes y la intencionalidad solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.

2.1.2. Características principales de Aprendizaje y Servicio

El enfoque metodológico de Aprendizaje y Servicio, posee tres grandes características:

La primera alude a “Actividades solidarias al servicio de una comunidad específica” (Tapia, 2006, pág. 73). En nuestro caso, la propuesta metodológica contempla un taller teórico-práctico destinado a los docentes de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, con el fin de complementar sus estrategias metodológicas en el área de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas.

En segundo lugar se menciona el “Protagonismo Juvenil: es aquel en que los protagonistas principales de las actividades de servicio sean estudiantes o niños/as, adolescentes y/o jóvenes que pertenezcan a grupos u organizaciones juveniles con intención formativa” (Tapia M. N., 2006, pág. 73). Si bien el foco principal de este estudio son los docentes, el “protagonismo juvenil” lo poseen las investigadoras, ya que son ellas las que diseñan, implementan y evalúan el taller teórico-práctico en el área de comprensión lectora, con el fin de responder a las necesidades de la comunidad escolar.

Por último los “Aprendizajes Curriculares: (de contenidos disciplinares, competencias y/o actitudes) o contenidos educativos intencionales en el proyecto de una organización juvenil integrados explícitamente con la actividad solidaria” (Tapia M. N., 2006, pág. 73). El aprendizaje curricular se evidencia en la propuesta, al considerar conceptos relacionados con el área de comprensión lectora de tipo

inferencial, debido a que forma parte de los aprendizajes curriculares esperados para los jóvenes, los cuales serán trabajados en el taller teórico-práctico realizado a docentes de primero año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko.

Asimismo, Aprendizaje y Servicio se encuentra a la base de la propuesta de apoyo, puesto que se responderán a las necesidades metodológicas de los docentes detectadas en la entrevista, por medio de un taller teórico-práctico en el área de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas.

2.2. Necesidades educativas

2.2.1. Antecedentes de la educación especial

La Educación Especial desde sus inicios ha estado relacionada con las ciencias de la medicina y la psicología. Desde estas perspectivas se inició el estudio y descripción de los déficits, estableciendo amplias y detalladas categorías clasificatorias en función de la etiología, teniendo como propósito superar la situación deficitaria o patológica que presentaban las personas. Posteriormente, con el paso de los años surgió el enfoque psicológico, que consistía en adaptar las intervenciones clínicas a las particularidades del déficit diagnosticado y definido con anterioridad.

Estos enfoques tuvieron su mayor apogeo entre los años 40 y 60, época en la cual se desarrolla una atención de carácter segregador, que consistió básicamente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares.

Durante los años 60, con la aparición del Principio de Normalización, se contempla que todas las personas con algún tipo de discapacidad lleven una vida tan próxima a lo normal como sea posible; sumando a esto, la emergencia y consolidación del concepto de Necesidades Educativas Especiales, que surge en el informe Warnock de 1978, dando inicio a una nueva forma de entender la Educación Especial; quedando explícita la idea de que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, sin importar los problemas que presenten sus procesos de desarrollo.

En consecuencia a lo mencionado, la educación queda configurada como un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos, para que estos puedan alcanzar los fines propuestos en el sistema escolar; desarrollando y proporcionando un conjunto de apoyos y recursos que han de implementarse en la educación, para dar una respuesta a las necesidades educativas de cada estudiante potenciando así el desarrollo integral de estos.

En la década de los 80 y 90, la Educación Especial se caracteriza por ir abandonando los enfoques segregadores centrados en el déficit, para situarse en el ámbito de las ciencias de la educación, particularmente en la didáctica del currículum; ya sea en la organización escolar, la formación del profesorado, los modelos de enseñanza, los medios y recursos educativos que la escuela presente para responder a las necesidades de los estudiantes (MINEDUC, Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de expertos de educación especial, 2004).

En el año 1994, se promulga la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, N° 19.284. Esta ley fortalece la Política de Integración Escolar, que estaba vigente desde 1990 a través del Decreto 490/90 (modificado por el Decreto N° 1 en 1998). Estas normativas impulsan en los años posteriores, la incorporación de alumnos con discapacidad en las escuelas básicas y liceos a través de la estrategia de Proyecto de Integración, posibilitando el acceso de estos alumnos y alumnas al currículum de la educación regular, con los apoyos adicionales necesarios para progresar en los aprendizajes del currículum regular (MINEDUC, 2004). No obstante en el año 2010 se promulga la ley N° 20.422 que deroga a la ley N° 19.284, la cual establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (MINEDUC, 2010).

En la actualidad, la educación especial en Chile, ha aumentado considerablemente la cobertura de alumnos que reciben apoyos especializados en el sistema escolar. Con el fin de mejorar las condiciones para el aprendizaje, tanto en establecimientos de educación regular con proyectos de integración, como en escuelas especiales (MINEDUC, 2004).

En resumen, se puede mencionar que el concepto de Educación Especial en sus inicios se empleó para determinar un tipo de educación distinta a la regular, la que transitaba en parámetros diferentes, “de tal forma que el niño al que se le diagnosticaba una deficiencia, discapacidad o minusvalía, era segregado a la unidad o centro específico” (Jiménez, 2002, pág. 19).

No obstante, con el transcurso del tiempo el concepto ha sufrido cambios, puesto que la educación especial fue normalizada e integrada a la educación regular dando origen a un nuevo concepto, por lo tanto a una nueva práctica que responde a la diversidad. Asimismo, el concepto de dificultades de aprendizaje también ha sufrido cambios, evidenciándose en la responsabilidad otorgada a la escuela sobre la adaptación que debe realizar para atender a la diversidad (Jiménez, 2002).

A raíz de lo expuesto en los párrafos anteriores, y mencionado en el informe Warnock (1978), se da origen al concepto de Necesidades Educativas Especiales.

2.2.2. ¿Qué son las necesidades educativas?

Considerando la educación formal como un proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes dentro del aula, “bajo un enfoque de educación inclusiva; se valora la diversidad como un elemento enriquecedor que favorece el desarrollo humano” (MINEDUC, 2013, pág. 4), convirtiendo el aula en un espacio en donde todos los alumnos y alumnas poseen capacidades, habilidades, características, estilos y ritmos de aprendizajes distintos e individuales sin excepción alguna; tornándose fundamental para la educación, desarrollar nuevas estrategias de enseñanza que den respuesta a la diversidad, considerando así las necesidades de cada uno de los estudiantes (MINEDUC, 2013).

Como plantea Blanco (2002), el ser humano se caracteriza principalmente por ser distintos unos de otros, surgiendo diferencias que son inherentes al ser humano; bajo esta visión el sistema educativo debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que consideren la diversidad de características y necesidades que los alumnos presentan (Blanco, 2002).

Es por esto que la propuesta de intervención metodológica, surge a partir de la diversidad del alumnado, con el fin que los docentes complementen sus estrategias metodológicas en el área de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas.

El concepto diversidad contempla que todos los estudiantes tienen necesidades educativas comunes, compartidas por la mayoría, unas necesidades individuales y dentro de éstas, algunas pueden ser especiales.

2.2.3. Continuo de necesidades educativas

2.2.3.1. Necesidades educativas comunes

Como consecuencia de la diversidad del aula, se puede señalar que, “todos los alumnos tienen necesidades educativas comunes, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y de socialización, que están expresados en el currículo oficial, a través de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos” (MINEDUC, 2013).

Como se señalaba anteriormente, el concepto de diversidad comprende un enfoque de educación inclusiva, en donde se considera que todos los niños presentan necesidades comunes en el aprendizaje, que están expresadas en el currículum escolar, con el fin de que cada estudiante pueda acceder a los aprendizajes considerando sus diferencias que son producto de la procedencia personal, social y cultural (MERCOSUR, 2005).

2.2.3.2. Necesidades educativas individuales

Según Blanco (2002), las necesidades educativas individuales tienen estrecha relación con las diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos de aprendizajes con que los estudiantes abordan el proceso de aprendizaje, ya que no todos los alumnos se enfrentan a los aprendizajes expresados en el currículum nacional con las mismas experiencias y conocimientos previos.

Es por esto, que a partir de las metodologías y/o actividades descritas en el currículum regular combinadas con la diversidad del aula, se generan Necesidades Educativas Individuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, el educador realiza determinadas acciones pedagógicas durante el desarrollo de la clase para dar respuesta inmediata a la diversidad, considerando las diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos de aprendizaje de alumnas y alumnos al momento de enfrentarse a los aprendizajes establecidos en el currículum nacional (MINEDUC, 2013).

Dentro de las necesidades individuales, los docentes realizan a diario en su quehacer pedagógico innumerables gestiones, tales como: dar más tiempo en la realización de una actividad, cambiar la organización de la sala, dar mayor énfasis a aquellos aprendizajes de mayor complejidad u otras acciones que permiten a los alumnos progresar en el aprendizaje, dando respuesta a la diversidad del estudiantado (Blanco, 2002).

2.2.3.3. Necesidades educativas especiales (NEE)

El concepto de necesidades educativas especiales fue acuñado en el Informe Warnock (Gran Bretaña, 1978), para hacer referencia a aquellos niños que requieren de apoyos adicionales para acceder a los aprendizajes. Señalando además, que ningún niño debe ser considerado ineducable, que la educación es un derecho y que los fines de ésta son los mismos para todos (MERCOSUR, 2005).

Vidal y Manjón (1993) plantean que el concepto de Necesidades Educativas Especiales poseen un carácter interactivo, que dependen tanto de las características individuales como de la respuesta educativa; también presentan un carácter dinámico que varía en función de la evolución del alumno y de las condiciones del contexto educativo; y que éstas deben definirse en base a los recursos adicionales que requieren y a las modificaciones necesarias en el currículum; considerando las potencialidades de aprendizaje y desarrollo del alumno (MERCOSUR, 2005).

Es por esto, que a partir de las necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y recursos que generalmente utiliza el docente, se generan las necesidades educativas especiales, las que se responden por medio de ajustes o recursos pedagógicos especiales, distintos a las que comúnmente requieren la mayoría de los estudiantes para progresar en el aprendizaje (MINEDUC, 2013).

Agregado a lo anterior, un alumno que presenta necesidades educativas especiales es “aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (MINEDUC, Decreto N° 0170, 2009, pág. 2).

Las necesidades educativas especiales se subdividen en relación al período de tiempo en que se requieren los apoyos adicionales para progresar en el aprendizaje, estas pueden ser de carácter permanente o transitorio; a continuación se presentan sus definiciones y principales características que se consideran necesarias para facilitar la comprensión de la presente investigación.

2.2.3.3.1. Necesidades educativas especiales de carácter permanente

Las necesidades educativas de carácter permanente son aquellos apoyos adicionales que requieren los estudiantes durante todo el proceso educativo, por lo tanto éstas se pueden definir como,

Las Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente: son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar. (MINEDUC, Decreto N° 0170, 2009, pág. 2).

A partir de lo anterior, se entiende por necesidades educativas de carácter permanente como aquellas barreras de aprendizaje que vivencian los estudiantes al enfrentarse al sistema educativo y por ende requieren de apoyos extraordinarios en todo el periodo de escolarización, debido a un trastorno o discapacidad diagnosticada por profesionales competentes, ya sea neurólogo, psicólogo, psiquiatra, fonoaudiólogo. Los apoyos que requieren son adecuaciones curriculares significativas de acceso o elementos del currículum; con el fin de asegurar el acceso y permanencia en el sistema escolar.

Encontrándose a alumnos y alumnas con algún tipo de “discapacidad visual, auditiva, disfasia severa, trastorno autista, deficiencia mental severa o multidéficit” (MINEDUC, Decreto N° 0170, 2009, pág. 15).

2.2.3.3.2. Necesidades educativas especiales de carácter transitorio

Las necesidades educativas especiales de carácter transitorio son aquellos apoyos adicionales que requieren los estudiantes durante un periodo de tiempo determinado, en el transcurso del proceso educativo, vale decir,

Necesidades educativas de carácter transitorio: son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas o apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización. (MINEDUC, Decreto N° 0170, 2009, pág. 2)

Entonces, se entiende por necesidades educativas de carácter transitorio como aquellas necesidades que requieren los estudiantes en algún periodo de su vida escolar, debido a un trastorno o discapacidad diagnosticada por profesionales competentes, ya sea neurólogo, psicólogo, fonoaudiólogo. Los apoyos que requieren suelen ser adicionales a los brindados a otros estudiantes, estos pueden ser adecuaciones curriculares no significativas de acceso o elementos del currículum; con el objetivo de que los estudiantes progresen en los aprendizajes establecidos en el currículum nacional.

Los diagnósticos que se encuentran dentro de las necesidades educativas de carácter transitorio son, “Trastornos Específicos del Aprendizaje, Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Trastorno Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA) o Trastorno Hiperactivo, Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa”. (MINEDUC, Decreto N° 0170, 2009, pág. 6).

2.3. Comprensión lectora

2.3.1. Comprensión lectora y Ministerio de Educación (MINEDUC)

2.3.1.1. Importancia de la comprensión lectora para el MINEDUC

En las “Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora / 1er. año de Educación Media” (MINEDUC, 2014), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) menciona las Competencias Curriculares Transversales (CCT), las que son definidas como “un dominio de competencias que incluye conocimientos y destrezas relacionados con los resultados de educación en un sentido amplio, como respuesta a las necesidades de las esferas social y económica de la vida” (OCDE, 1999, pág. 14).

Estas competencias curriculares transversales, son de gran importancia puesto que incorporan diferentes conocimientos y habilidades que conciernen a la educación. Bajo esta premisa el MINEDUC enmarca los lineamientos para considerar que,

La comprensión lectora se ubica en la base del sistema escolar, porque a partir de ella se desarrollan y se construyen todos los aprendizajes disciplinarios y, desde esta perspectiva, se transforma en una competencia básica transversal, que requiere para su desarrollo del aporte de todas las asignaturas definidas en el Currículum vigente. (MINEDUC, 2014, pág. 9).

Vale decir, la comprensión lectora se considera una Competencia Curricular Transversal, donde en el sector de Lenguaje y Comunicación es fundamental para desarrollar y potenciar esta habilidad, sin embargo, no se le resta importancia a los demás sectores de aprendizaje, puesto que las diversas disciplinas requieren “de esta competencia para desarrollar sus particulares aprendizajes” (MINEDUC, 2014)

2.3.1.2. Programas de estudio

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), en su currículum nacional propone programas de estudio, aprobados por el Consejo Nacional de Educación, que ofrecen una propuesta para organizar y guiar el trabajo pedagógico del año escolar, de tal modo que se logren los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO).

Éstos, buscan efectivamente brindar a los estudiantes todas las herramientas claves como la lectura, escritura y razonamiento matemático. El dominio de éstas habilidades de forma transversal a todos los contextos, tanto escolares como no escolares, les permitirá aminorar las brechas existentes y garantizar a los estudiantes un avance continuo más allá de la escuela (MINEDUC, 2011).

Cabe destacar que dentro de los programas de estudio, se explicitan consideraciones generales para implementar el programa. Una de ellas hace referencia al uso del lenguaje, donde “los docentes deben promover el ejercicio de la comunicación oral, lectura y escritura como parte constitutiva del trabajo pedagógico correspondiente a cada sector de aprendizaje” (MINEDUC, 2011, pág. 13)

Lo anterior se fundamenta bajo la premisa que las habilidades de comunicación son “herramientas fundamentales que los estudiantes deben emplear para alcanzar los aprendizajes propios de cada sector” (MINEDUC, 2011, pág. 13), es decir, éstas habilidades no solo se desarrollan, potencian y fortalecen en el sector de Lenguaje y Comunicación, sino que también en todos los sectores de aprendizajes contemplados en el currículum vigente.

En los Programas de Estudio (MINEDUC, 2011, pág. 13), estipulan que los estudiantes al momento de acudir a la lectura, los docentes deben procurar,

- La lectura de distintos tipos de textos relevantes para el sector (textos informativos propios del sector, textos periodísticos y narrativos, tablas y gráficos)
- La lectura de textos de creciente complejidad en los que se utilicen conceptos especializados del sector.
- La identificación de las ideas principales y la localización de información relevante.
- La realización de resúmenes y la síntesis de las ideas y argumentos presentados en los textos.
- La búsqueda de información en fuentes escritas, discriminándola y seleccionándola de acuerdo a su pertinencia.
- La comprensión y el dominio de nuevos conceptos y palabra.

Por lo tanto, estas habilidades se pueden promover en diversos sectores de aprendizaje que estipula el MINEDUC en el currículum nacional, a saber: Lenguaje y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales, Matemáticas, Física, Biología, Química, Inglés y Artes; teniendo en consideración los OF y CMO de cada uno de estos.

2.3.1.3. Aprendizajes esperados para primero medio en comprensión lectora

Para conocer las habilidades que se espera que los estudiantes desarrollen en primer año de enseñanza media, es necesario conocer los aprendizajes que debieran lograr una vez promovido ha dicho nivel, puesto que para experimentar experiencias de aprendizaje en primer año de enseñanza media, se requiere de la consolidación de los aprendizajes esperados de octavo año de enseñanza básica.

En el Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación de octavo básico, estipulado por el MINEDUC (2011), se establece que los estudiantes debieran ser capaces de comprender textos con diferentes estructuras, elementos complejos y que en ellos aborden diversas temáticas. Asimismo, poseer la habilidad de extraer información explícita teniendo elementos que complementen la información central. Además que logren interpretar los detalles identificando las partes de un texto, relacionándolos con su sentido global. Además, se espera que opinen en relación a lo leído, estableciendo comparaciones en función del contexto sociocultural del texto con el propio y/o con la actualidad.

Una vez consolidados dichos aprendizajes esperados, los estudiantes deben hacer uso de las destrezas desplegadas en octavo básico, para así desarrollar las habilidades que se esperan potenciar y profundizar en el sector de Lenguaje y Comunicación en primer año de enseñanza media, las cuales se parcelan en tres ejes: Escritura, Comprensión oral y Lectura, en esta última, se espera que cada uno de los estudiantes sea capaz de,

Leer comprensivamente textos con estructuras variadas, integrando diversos elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Interpretar el sentido global del texto según las posibles perspectivas. Evaluar lo leído, comparándolo con su postura o la de otros frente al tema. (MINEDUC, 2011, pág. 28).

Y de ese modo, los alumnos se transformen en lectores dinámicos y críticos, siendo capaces de acudir a la información, formarse una opinión, comprender y proponer interpretaciones por medio de la lectura, apreciando la importancia de los textos.

En el Programa de Estudio del Marco Curricular vigente de Lenguaje y Comunicación, explicitan diversos Aprendizajes Esperados (AE) relacionados con los Contenido Mínimos Obligatorios (CMO) y a cada unidad del año, los cuales apuntan a la utilización de estrategias de comprensión lectora y a la lectura, análisis,

interpretación, relación y comprensión de textos. Éstos Aprendizajes Esperados relacionados con la habilidad lectora, se resumen en: leer fluidamente; comprender el significado literal y no literal de textos escritos y visuales (dibujos, diagramas, tablas, íconos, mapas, gráficos); comparar ideas presentes en los textos con ideas propias y textos entre sí; sintetizar, analizar, interpretar y evaluar críticamente los textos con niveles de complejidad creciente (MINEDUC, 2011).

Asimismo se indican dos Aprendizajes Esperados Transversales al sector que los estudiantes debieran desarrollar en las cuatro unidades concertadas, éstas son: desplegar hábitos lectores (por medio de lecturas individuales y grupales); aprender y utilizar nuevas palabras extraídas de sus lecturas, para así acrecentar su vocabulario.

Por otro lado, en las “Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora de 1er año de Educación Media, se presenta una Matriz de Aprendizaje, Indicadores de Aprendizaje y su Progresión”¹ (MINEDUC, 2014, pág. 38), que dan cuenta de los aprendizajes esperados e indicadores de aprendizaje para estudiantes que cursan de 1º a 4º año de Enseñanza Media, en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica.

Esta matriz muestra los aprendizajes indispensables que se utilizan para las bases del conocimiento y habilidades a desarrollar y potenciar, tanto para los sectores de aprendizaje, en el cual están los estudiantes, como también para los cursos posteriores. Dentro de los Indicadores de Aprendizajes se pretende que los estudiantes conozcan y disfruten variados textos, logrando un análisis profundo y sustentado en los textos leídos, extrayendo información implícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central, realizando inferencias, sacando conclusiones relevantes y comprendiendo como los elementos del cuento o de las novelas influyen unos sobre otros.

La comprensión lectora está estrechamente relacionada con la lectura, la cual se define como un proceso de interacción entre el lector y el texto, implicando una construcción entre el texto, los conocimientos previos del lector y los objetivos que el texto presente (Caimy, 1996). Asimismo, Anderson y Pearson (1984), mencionan que la comprensión “es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”.

¹ Ver anexo 1: Matriz de Aprendizaje, Indicadores de Aprendizaje y su Progresión.

Por otro lado, la comprensión lectora implica una relación de lo que se lee con los conocimientos previos del lector, dando origen a un nuevo saber el cual se elabora por medio de una representación mental, es decir:

El propósito fundamental de la lectura de un texto es la Comprensión, esto es, que el lector elabore una representación mental del contenido del texto que hubiéramos que establecer una jerarquía de las capacidades que tienen particular importancia en la vida de los seres humanos, el proceso de comprender un texto estaría seguramente entre los más importantes. Un lector que puede decodificar palabras, pero no comprende lo que está leyendo, no está verdaderamente leyendo. (Orientaciones e Instrumentos de Evaluación, Intermedia y Final, en Comprensión Lectora 1° y 2° año de Educación Media. (MINEDUC, 2011, pág. 11)

Expuesto lo anterior, resulta trascendental enseñar a comprender, ya que “si enseñamos a un estudiante a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones” (MINEDUC, 2011, pág. 11).

En estricto rigor, se debe tener en cuenta que el lector logra una comprensión adecuada si edifica una representación mental integradora y coherente con el texto, lo que en síntesis es el objetivo final de toda lectura. Para construirla, es necesario que el lector vaya procesando la información (Aznárez, 2012).

Por lo señalado en los párrafos que preceden, es importante abordar la comprensión como uno de los temas fundamentales de esta investigación, debido a los bajos resultados obtenidos en instrumentos evaluativos tanto a nivel internacional como lo es la prueba PISA y a nivel nacional con el SIMCE en el área de comprensión lectora.

En función a la Comprensión Lectora, es importante detallar los niveles de pensamiento que surgen a partir de la lectura y análisis de los textos.

2.3.2. Comprensión lectora a nivel literal

Dentro de la comprensión lectora se encuentra el primer nivel de desempeño, el cual requiere que el lector identifique la información que se encuentra de forma explícita en el texto, este desempeño es denominado como nivel de pensamiento literal, el que se define como,

Aquellas conductas que corresponden a la competencia de desempeño más básica de la Comprensión de Lectura. Las preguntas que activan el pensamiento literal son aquellas que te piden identificar la información que está explícita en el texto, es decir, aquellas ideas o aquellos datos que están escritos textualmente y que tú puedes reconocer durante la lectura. (Videla & Martínez, 2009, pág. 4).

En la lectura literal, la tarea del lector es entender bien realmente lo que dice el texto y recordarlo con precisión de espacio y tiempo, el estudiante debe responder las preguntas a partir de lo que el texto dice y no de sus experiencias, creencias o conocimientos previos, siendo capaz de observar e identificar el significado de las palabras, las oraciones, las cláusulas y los detalles, además de recordar la secuencia de los sucesos (Tapia & Gamarra, 2009).

Asimismo, Sánchez (2010), se refiere a la comprensión literal como aquella comprensión superficial, en donde el alumno es capaz de seleccionar y organizar la información del texto, expresando su conocimiento a través de la creación de un resumen, parafrasear o tan solo recordar y comentar lo que ha leído con anterioridad (Emilio Sánchez, 2010).

2.3.3. Comprensión lectora a nivel crítico

Es importante destacar que dentro de los niveles de comprensión lectora se encuentra el nivel de pensamiento crítico, el cual corresponde a uno de los más elevados dentro de dicha comprensión, el que se define como,

Aquellas conductas que corresponden al tercer nivel de competencia de desempeño en la comprensión de lectura, por lo tanto, es un rango un poco más complejo que el segundo. La complejidad de este nivel radica en que las preguntas que lo activan, te exigen evaluar el texto, identificando el formato, el tipo de texto, la intención comunicativa, el tono del emisor, entre otros aspectos y/o emitir un juicio de valor con el respectivo argumento que respalde tu punto de vista. (Videla & Martínez, 2009, pág. 4).

En la lectura crítica la tarea del lector consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas. En este caso, el estudiante lee el texto no para informarse, recrearse o investigar, sino para criticar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente (Tapia & Gamarra, 2009).

Por otro lado, Sánchez (2010), se refiere a la comprensión crítica, como una comprensión reflexiva, en donde los estudiantes son capaces de resolver posibles inconsistencias entre dos afirmaciones que aparecen en el texto o entre varios textos; estas inconsistencias se relacionan con aspectos locales o globales. También se considera dentro de este nivel de comprensión, la capacidad que tiene el lector de juzgar la calidad del texto y el grado en que se alcanzan los propósitos del escrito (Emilio Sánchez, 2010).

2.3.4. Comprensión lectora a nivel inferencial

Numerosa información presente en los textos escritos no está de manera implícita, sino más bien se encuentra de forma explícita, por lo tanto, el proceso de construcción de la interpretación de significados otorgados por el editor del texto al cual nos enfrentamos, deben ser elaborados por nosotros en calidad de lectores activos. Así, la conexión de los trozos de información de los textos escritos, se hace posible gracias a que podemos rescatar la información implícita dejada por el escritor. Dicho de otra forma, se hace posible ya que logramos construir las inferencias necesarias a partir de pistas lingüísticas que el texto presenta, cimentados en nuestros conocimientos previos (Parodi, 2005).

En relación a lo mencionado en el párrafo anterior, las inferencias se definen como,

El conjunto de procesos mentales que -a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado. (Parodi, 2005, pág. 43).

Por otro lado, la comprensión inferencial se entiende como, “sacar una conclusión a partir de una proposición. Para inferir puedes deducir o inducir” (Videla & Martínez, 2009, pág. 4).

Por lo tanto, para realizar las inferencias al momento de leer, se ponen en marcha una serie de procesos mentales necesarios para la extracción implícita del texto al cual nos enfrentamos, de tal forma, que a partir de los elementos explícitos presentes se correlacionan los implícitos que tienen directa relación con un conocimiento nuevo no explicitado en el texto.

Sánchez (2010), se refiere a la comprensión inferencial como una comprensión profunda del texto, la cual implica que el lector comprenda el mundo o situación a la que hace referencia el texto. El lector además de hacer uso de sus conocimientos, estos los debe relacionar con la información del texto, para llevar a cabo un proceso de integración de distintos conocimientos del texto.

Complementado lo expuesto, es fundamental relacionar la información del texto con su profundización al momento de reflexionar sobre éste, ya que en un texto no está toda la información de manera explícita, debido a que hay una gran cantidad de información implícita que el lector debe reponer mediante la actividad inferencial. En relación a esto, se señala que cuanto mayor es su profundización, se pueden rescatar mejores reflexiones que subyacen a lo que el texto dice abierta y literalmente (Jouini, 2005).

Cabe destacar que existe un gran número de clasificaciones de los procesos discursivos inferenciales desde la psicolingüística, pero desde la relevancia de didáctica de la lengua escrita, se abordan dos grandes tipologías: las inferencias fundamentales y las optativas.

Por un lado, las inferencias fundamentales, relacionadoras o puentes, tienen directa relación con las inferencias correlacionales que incluyen los subtipos de pronominalización, sustitución léxica y elisión de pronombre o elisión de pronombre que involucran las inferencias causa-efecto, temporales y espaciales. Son primordiales para la elaboración de una coherencia mínima que se encuentra la base del texto, ya que sin ella no hay inicio de ningún tipo de comprensión.

Las inferencias anteriormente mencionadas “aportan a la construcción de una representación mental coherente de la información textual. Debido a su naturaleza esencialmente conectiva como parte de la elaboración de una representación mental, deberían ejecutarse por todo lector medianamente experto de manera (casi) automática” (Parodi, 2007, pág. 232).

En base a lo expuesto, se torna fundamental el rol de la representación mental al momento de comprender de manera inferencial la información que nos entrega el texto, para así lograr una mejor comprensión de lo leído.

Por otro lado, se encuentran las inferencias optativas, que involucran las inferencias proyectivas o elaborativas y las valorativas o evaluativas, dichas inferencias se tornan vitales al momento de comprender de manera profunda un texto, ya que permiten generar una lectura crítica y valorativa de los contenidos del escrito, involucrando los conocimientos previos, pero estas no se ejecutan de forma obligatoria en la comprensión de un texto dado (Parodi, 2005).

Vale decir, la comprensión lectora de tipo Inferencial, desde una mirada discursiva, hace evidente la distinción entre factores provenientes desde las inferencias que se encuentran a la base del texto y otros que se encuentran a la base de los conocimientos previos del lector que permiten generar una lectura de conciencia proyectiva.

2.3.4.1. Comprensión lectora a nivel inferencial y niveles de procesamiento de la información

Para relacionar la comprensión inferencial con los niveles de procesamiento de información es necesario conocer el término de operaciones mentales, las que se definen como, “un conjunto de acciones interiorizadas, organizadas, coordinadas en función de las cuales nosotros elaboramos información derivadas de fuentes internas o externas” (Reuven Feuersteien citado en Mapa cognitivo y funciones cognitivas, s/f, pág. 2). Es decir, son la utilización de funciones cognitivas que fluctúan desde las operaciones mentales más simples como son, el reconocimiento e identificación de objetos, hasta las más complejas tales como, la clasificación, seriación, multiplicación, lógica y comparaciones. Asimismo, éstas pueden ser empleadas en información existente o pueden requerir de la producción de datos que no están inmediatamente en el repertorio de información del sujeto, como son en la utilización del razonamiento lógico, analógico o inferencial.

Cabe destacar que una de las operaciones mentales más importantes al momento de comprender de manera inferencial la información entregada en el texto, se denomina razonamiento inferencial, ya que es el proceso mental que nos permite elaborar nueva información a partir de datos explícitos, esto quiere decir que nos permite relacionar y extraer nuevas informaciones a partir de los datos, o sea logra transferir y generalizar la información (Reuven Feuersteien citado en Mapa cognitivo y funciones cognitivas, s/f).

La persona que lee un texto, tal como lo señala Parodi, requiere de una activación de una operación mental fundamental dentro de la comprensión inferencial, siendo ésta la representación mental; la cual nos permite interiorizar las imágenes mentales en relación a los conocimientos previos, realizando una transformación y abstracción de lo que ya se conoce en función de lo recordado.

Además, es necesario destacar que si bien se mencionan dos operaciones mentales fundamentales al momento de comprender la información de manera inferencial, éstas requieren de algunas de las operaciones mentales que están a la base para activar los procesos antes mencionados, tales como, comparación, análisis, síntesis, clasificación, codificación, decodificación, entre otras.

La comprensión inferencial se relaciona con ciertas funciones cognitivas que se ven involucradas en las distintas fases del acto mental, en la fase de entrada se involucra el comportamiento exploratorio sistemático, utilización de instrumentos verbales y recopilar datos.

Luego, en la fase de elaboración implica una selección de datos relevantes, una percepción global de la realidad, además de un pensamiento hipotético inferencial. Por último, en la fase de salida se requiere la comunicación de la respuesta, superar las respuestas por ensayo y error, utilización de instrumentos verbales, precisión y exactitud en la comunicación de la respuesta, además de superar el comportamiento impulsivo (Programa de Psicopedagogía y Aprendizaje del Centro de Estudios y Atención a la Comunidad, 2014).

2.3.4.1.1. Operaciones mentales y funciones cognitivas

Otro concepto fundamental a profundizar es el de operaciones mentales, entendidas como “acciones interiorizadas que modifica el objeto de conocimiento” (Piaget citado en Manuel Serrano, 2000)

Por otro lado Feuerstein (1980) las define como “el conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas por las cuales se elabora la información procedente de las fuentes internas y externas de estimulación” (Feuerstein citado en Manuel Serrano, 2000)

Del mismo modo, Tébar (1995) las considera como “conductas interiorizadas o exteriorizadas, un modelo de acción o un proceso de comportamiento, por las que las personas elaboran los estímulos. Es el resultado de combinar nuestras capacidades, según las necesidades que experimentemos, en una determinada orientación” (Muñoz, 1999, pág. 8)

Vale decir, las operaciones mentales varían desde los procesos más elementales como lo son la identificación de objetos y el reconocimiento de estos, hasta los más elevados como por ejemplo la seriación, clasificación, establecer comparaciones y relaciones lógicas. De igual manera dichas operaciones se pueden utilizar tanto en información existente como en datos que no están explícitos en la información que posee el individuo, requiriendo la utilización del razonamiento lógico, analógico, inferencial, transitivo, entre otros (UDP, s/f, parr 2, 6).

Dichas operaciones mentales corresponden a:

- Identificación, que alude al reconocimiento de la realidad de características esenciales y transitorias en que se enmarcan los objetos.

- Comparación, es entendida como la relación que se establece entre los objetos, datos o elementos con el objetivo de encontrar similitudes y diferencias.
- Análisis, ésta operación mental implica separar las partes de un todo, buscar las relaciones y extraer inferencias de la información.
- Síntesis, a diferencia de análisis, esta operación pretende integrar y encontrar las relaciones existentes entre todos los elementos de un todo.
- Clasificación, es la relación o agrupación de partes de un todo, en base a ciertos criterios establecidos.
- Codificación, alude a la sustitución de elementos por símbolos convencionales, no obstante, la decodificación pretende dar significado al código.
- Proyección de relaciones virtuales, son las relaciones que se descubren en los estímulos que llegan en función a los conocimientos previos y a las imágenes mentales.
- Diferenciación, es la capacidad de discriminar datos relevantes de los irrelevantes; representación mental, se define como la interiorización de las imágenes mentales a partir de los conocimientos; transformación mental, es la elaboración mental de un elemento que sufre una transformación o un cambio.

Asimismo, las operaciones mentales de razonamiento se dividen en:

- Divergente, tiene directa relación con la creatividad, puesto que se encuentran nuevas relaciones, representaciones, significados y aplicaciones de la información;
- Hipotético, alude un proceso mental que requiere la elaboración para anteponerse a situaciones complejas y de este modo buscar soluciones a los problemas;
- Transitivo, al igual que el razonamiento hipotético requiere de una elaboración mental, donde a partir de dos premisas se debe llegar a una conclusión lógica;
- Analógico, es entendida como la comparación a partir de dos elementos considerando sus atributos y con el fin de relacionarlo con un tercero y así concluir la información;
- Lógico, se basa en las reglas que establecen las conclusiones del pensamiento, este puede ser inductivo o deductivo; silogístico, son las normas que conducen a la verdad lógica dadas por dos premisas; inferencial, es entendida como la actividad mental que conduce a la elaboración de una nueva información a partir de una dada (Manuel Serrano, 2000).

Considerando lo expuesto respecto a las operaciones mentales, se hace trascendental mencionar las funciones cognitivas, puesto que estas son uno de los factores que intervienen al momento de recoger la cantidad y calidad de datos adecuados para resolver un problema de forma exitosa (UDP, s/f, pág. 14).

Por lo tanto las funciones cognitivas se definen como,

El resultado de una carencia o de una insuficiencia de mediación o experiencia de aprendizaje, integran toda una serie de actividades mentales que son prerrequisito para lograr que éstas se realicen de modo correcto. Estas se agrupan por fases del acto mental, según si permiten recoger información (entrada), asociar y conectarla (elaboración) o entregar la respuesta a un problema (salida). Esta capacidad mental se manifiesta por actuaciones concretas ante tareas y problemas. (Muñoz, 1999, pág. 8).

Esto quiere decir que en el acto mental se distinguen tres fases, en un inicio se encuentran las de entrada, éstas aluden a la dificultad relacionada con la cantidad y calidad de la información seleccionada, estas son, percepción borrosa; conducta exploratoria no planificada, impulsiva y asistemática; falta de herramientas verbales; impedimentos en las relaciones espaciales y temporales; impedimento en la conservación de la constancia; dificultad en la precisión y exactitud; dificultad para usar dos o más fuentes de información.

En la fase de elaboración se consideran los factores o elementos que impiden a la persona ocupar de manera eficiente la información que tiene a su disposición, estas son inadecuación en la percepción de la existencia y definición de un problema; dificultad para seleccionar los datos relevantes de los no relevantes en la definición del problema; dificultad en la conducta comparativa espontánea o la limitación de ésta en la aplicación de un sistema de necesidades restrictiva; estrechez del campo mental; percepción episódica de la realidad; dificultades para establecer una conducta sumativa; dificultad en la necesidad de utilizar evidencias lógicas; carencia en el uso de un pensamiento hipotético inferencial y estrategia para comprobar hipótesis; carencia de un comportamiento planificado; carencia para establecer las relaciones virtuales; dificultad de interiorización; dificultad para elaborar categorías cognitivas.

Por último, en la fase de salida se abarcan los factores que llevan a una expresión de la comunicación defectuosa del resultado de los procesos de elaboración, estas son modalidad de comunicación egocéntrica; bloqueos; disminución de las conductas de ensayo y error; deficiencia en el transporte visual (Navarro, 2003).

En definitiva las funciones cognitivas son factores fundamentales para la realización efectiva de las operaciones mentales (UDP, s/f, pág. 14), puesto que pueden ser “comprendidas como la activación de un conjunto de reglas para ayudar a recibir, organizar y transformar la información” (Navarro, 2003, págs. 121-137). Es por esto que ambas han sido consideradas en la investigación, ya que es fundamental brindar una propuesta de apoyo metodológico a los docentes, que les permita tener como insumo la relación entre comprensión lectora a nivel inferencial con las funciones cognitivas, incorporando dichos conceptos en su quehacer docente y así poder enriquecer las estrategias empleadas en el aula.

2.4. Estrategias metodológicas de comprensión lectora para docentes

2.4.1. ¿Qué involucran las estrategias metodológicas de lectura?

El término estrategias metodológicas, se compone de dos amplios conceptos, por lo tanto para comprender y profundizar en ellas, es preciso conocer los conceptos de estrategia y metodología.

Estrategia de enseñanza se define como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Anijovich & S.Mora, 2009, pág. 4).

Vale decir, una estrategia implica un proceso de planificación del docente para lograr el objetivo propuesto, donde se debe considerar e integrar tanto el contenido a trabajar, como las habilidades y destrezas de los estudiantes.

Por otro lado, el concepto de metodología se define como un “conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica” (Real Academia de la Lengua Española, 2014), estos métodos integran procedimientos racionales, los cuales se utilizan para alcanzar una gama de objetivos, requiriendo para ello un conocimiento específico del área de estudio (EcuRed, 2013). Por lo tanto, en el quehacer pedagógico es importante que los docentes posean una serie de herramientas metodológicas, que permitan conocer y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación a lo mencionado, se pueden definir las estrategias metodológicas como un plan de acción que involucra procedimientos y recursos cognitivos, afectivos y psicomotores que apuntan a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Es por esto que el docente al ser facilitador de las estrategias metodológicas, es indispensable que considere dos dimensiones, las cuales permitirán una mayor eficacia desde la planificación hasta la implementación de dichas estrategias:

- La primera dimensión tiene relación con la reflexión del docente a la hora de planificar, lo que abarca el proceso de pensamiento, el análisis del contenido disciplinar, la consideración de los factores que influyen en el contexto al momento de la implementación, el diseño de alternativas y la toma de decisiones respecto a la pertinencia de las actividades.
- La segunda dimensión, alude a la acción del docente en la implementación en función de las decisiones tomadas en el proceso de reflexión (Anijovich & S.Mora, 2009).

Por lo tanto, se destaca que las estrategias son acciones de carácter mental y conductual, éstas son utilizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje al activar conocimientos y saberes previos, asimismo en la adquisición de los mismos. En tanto, lo metodológico se evidencia cuando el docente, en su rol de facilitador y teniendo conocimiento de las estrategias, hace uso de éstas considerando las habilidades y capacidades de los estudiantes y el contexto donde se llevan a cabo las actividades planificadas (Weitzman, 2014).

Para referirnos a las estrategias de comprensión lectora, Solé (1998) señala que son procedimientos de carácter elevado, la cual involucra una planificación de acciones con objetivos previamente establecidos. Debido que las estrategias de lectura son procedimientos y, estos a su vez, son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos.

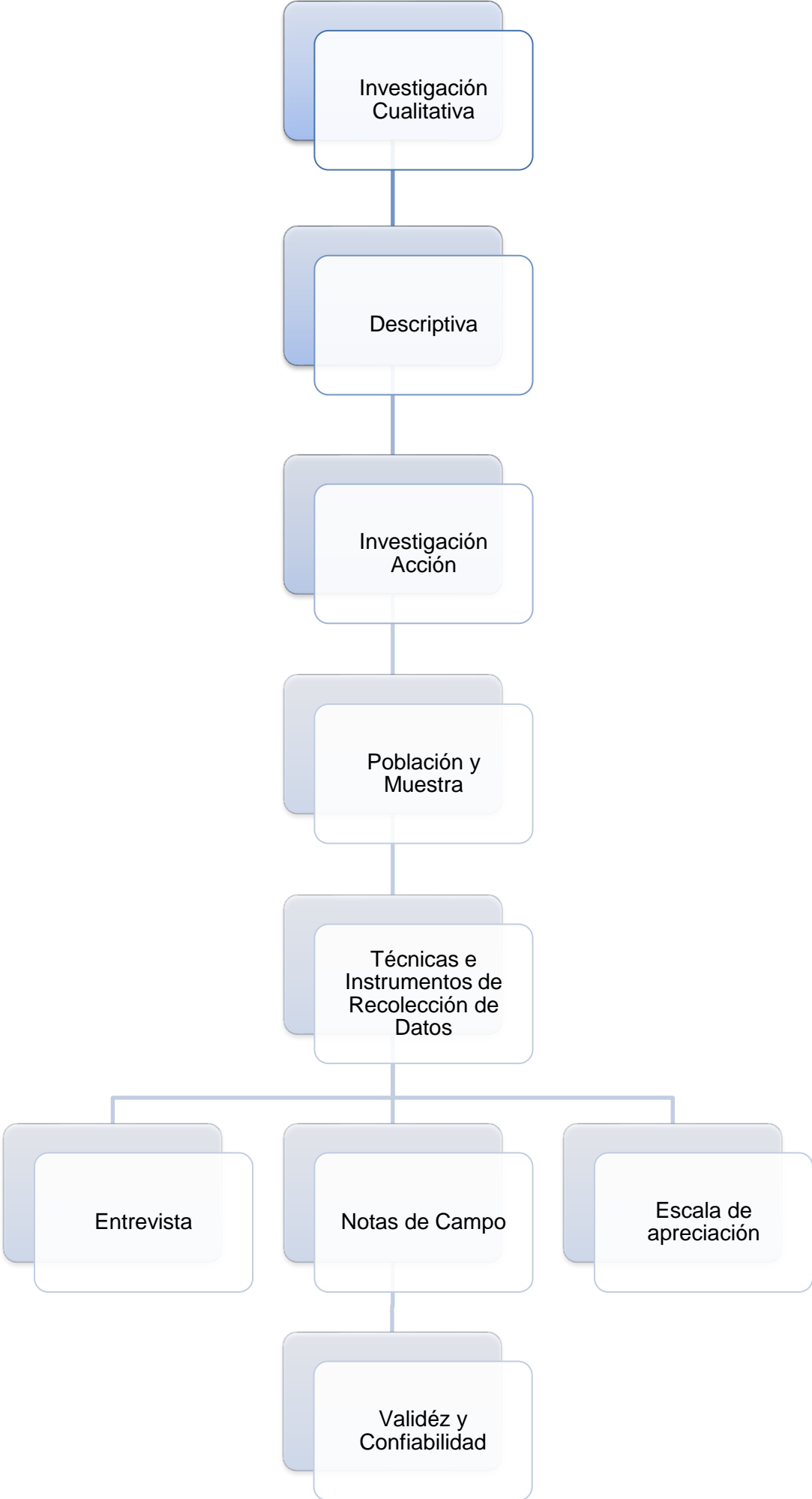
Por otro lado, cabe mencionar la importancia de enseñar estrategias de comprensión puesto que permite formar lectores autónomos, capaces de comprender distintos textos sin importar su complejidad, variedad de objetivos, extensión y estructura. Por lo tanto, las estrategias de comprensión lectora se consideran como un proceso de construcción conjunta entre las acciones metodológicas que ejerce el profesor para lograr los objetivos del currículum y el rol del estudiante al enfrentarse a un texto (Solé I. , 1998).

En consecuencia, para la propuesta de apoyo es necesario considerar la dimensión reflexiva de los docentes, puesto que al brindar las estrategias metodológicas de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas, se pretende que los docentes complementen las estrategias que ya poseen con las trabajadas en el taller, teniendo en cuenta todas las acciones que involucra la dimensión reflexiva, como proceso de pensamiento, análisis del contenido disciplinar, consideración de los factores que influyen en el contexto al

momento de la implementación, diseño de alternativas de acción y la toma de decisiones respecto a la pertinencia de las actividades.

CAPÍTULO III: Marco metodológico

Mapa conceptual orientador



3.1. Enfoque de investigación

La presente propuesta de apoyo, se basa en un enfoque cualitativo, siendo este un “proceso inductivo, (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas), que van de lo particular a lo general”. (Hernández, 2006, pág. 8), puesto que las investigadoras comienzan examinando el mundo social, para luego confirmar si el mundo teórico o estudios similares, apoyan la investigación en cuestión para responder a un planteamiento del problema.

Los planteamientos cualitativos se caracterizan por ser flexibles, no direccionados en su inicio, fundamentados en la experiencia, se valora a los participantes de modo que se consideran sus puntos de vista y las experiencias. Dicho enfoque tiene como finalidad generar una visión natural en que ocurre el fenómeno estudiado; donde los objetivos y preguntas de investigación son más generales, igualmente, es necesario delimitar el planteamiento de investigación en espacio y tiempo (Hernández, 2006).

Esto quiere decir que al ser naturista “estudia los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad” (Sampieri, 2010, pág. 10), del mismo modo se concibe como una serie de prácticas interpretativas, ya que pretende darle sentido al estudio de investigación por medio de los significados otorgados por las personas, por lo tanto se observa y transforma una realidad específica, la que se estructura en una serie de anotaciones, observaciones y grabaciones.

Asimismo las interpretaciones o significados dan cuenta de las realidades de los participantes de la investigación, por lo tanto se pueden encontrar diversas realidades, ya sea, de los participantes, del investigador y la que se crea en la interacción entre los actores ya mencionados, dichas realidades van cambiando durante el proceso investigativo. De éste modo el investigador se inserta en las prácticas de los participantes y así construye el conocimiento, teniendo claridad que es parte del fenómeno estudiado (Sampieri, 2010).

Dentro de la indagación cualitativa existen procesos fundamentales de investigación, siendo estos: el planteamiento del problema, que va orientado a la exploración, descripción y entendimiento de la información, dirigido a la experiencia de los participantes; también la recolección de datos que busca relacionar y justificar el tema en cuestión, se destaca que éstos descubren y afinan la pregunta de investigación en el proceso, utilizando la recolección de datos sin medición numérica; la revisión de la literatura, que es la búsqueda de la información que comienza desde un contexto determinado, justificando el planteamiento del problema y las necesidades del estudio; así como también el reporte de los

resultados, al ser emergentes, flexibles y reflexivos; por último el análisis de los datos, donde se describen, analizan y desarrollan temas, proporcionándole un significado profundo a los resultados, los cuales no pretenden ser generalizados de manera probabilística a poblaciones más extensas (Hernández, 2006).

3.2. Universo y muestra

En este apartado se definen las unidades de análisis y la muestra inicial, donde el interés de las investigadoras no es generalizar los resultados del estudio a una población más amplia, sino más bien comprender los conceptos esenciales vinculados con la unidad de análisis y el contexto en donde se produce la investigación (Hernández, 2006).

De acuerdo a (Sampieri, 2010) y a la investigación en cuestión, la muestra es tipo no probabilístico, debido a que selección de los participantes se basa principalmente en las características de la investigación, no así en la probabilidad de ésta, ya que la toma de decisiones la realiza el investigador, la que tiene directa relación con los objetivos del estudio. Asimismo la muestra del estudio es por conveniencia, puesto que el contexto en el cual se realiza el estudio es accesible para las investigadoras.

Es por esto que las investigadoras seleccionan la muestra en base a los conocimientos de la población, es decir, quienes deben formar parte de la muestra, teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión, que deben estar correctamente establecidos y se deben cumplir rigurosamente (Hernández, 2006). Para efectos del estudio, la muestra corresponde a tres docentes del sector de Lenguaje y Comunicación, debido a que los Planes y Programas estipulados por el Ministerio de Educación de Chile, se establece que en el eje de comunicación oral se deben desarrollar habilidades de comprensión lectora.

La población en donde se realiza la investigación, es el Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, ubicado en la comuna de Recoleta de la Región Metropolitana, cuya dependencia administrativa corresponde a la Corporación de Capacitación y Educación Industrial y Minera. Dicho establecimiento se rige bajo una modalidad Técnico Profesional, cuenta con una planta docente de 38 profesionales, que van desde primero a cuarto año de enseñanza media, teniendo cada curso un promedio de 35 alumnos y alumnas.

En relación a los promedios SIMCE correspondiente al año 2013, del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko se observa una disminución en el área de comprensión lectora en función a los años anteriores. Por otro lado dicho promedio está descendido al compararse con establecimientos de similares características en el área de comprensión lectora (Ministerio de Educación, 2013).

3.3. Tipo de investigación

La investigación es de tipo descriptiva, debido a que se pretende describir el fenómeno de estudio, a través de la revisión bibliográfica, recolección y análisis de los datos, es aquí donde es preciso tener claridad sobre qué conceptos o variables se medirán y de éste modo, identificar quienes favorecerán la recolección de datos, ya sean personas, grupos, comunidades, entre otros (Sampieri, 2010).

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretender medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieres, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (Sampieri, 2010, pág. 80).

Es por esto que el estudio es descriptivo, ya que se establecen dimensiones con el fin de precisar los ángulos de la investigación y de éste modo describir el fenómeno de manera neutral.

3.4. Diseño de investigación

En función a las características de la investigación, este trabajo de campo se enmarca en un diseño de investigación acción, ya que está orientada hacia la práctica educativa. Desde esa perspectiva, es preciso señalar que el objetivo fundamental de la investigación no está centrado en la acumulación de conocimientos sobre la comprensión de la realidad educativa ni en el tipo de enseñanza, sino más bien, pretende aportar información que oriente sobre la toma de decisiones y a la vez permita guiar sobre procesos de cambios que apunten a la mejora (John Elliott (1993) citado en María Paz Sandín Esteban, 2003).

Según Olson (1991), la investigación acción es una actividad en grupo; aplicada al campo educativo, donde los maestros son los investigadores que estudian problemas reales con otros profesionales de la educación. Pretendiendo que la investigación sea un aporte en las decisiones y prácticas de los docentes; ayudando a resolver problemas dentro del aula (Esteban, 2003).

Lo que hace de la enseñanza, una práctica educativa que no es solo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en la misma práctica de ciertas cualidades que la constituyen como proceso educativo capaz de promover unos resultados educativos en términos del aprendizaje del alumno. (Elliott, 2000, pág. 68).

Por otro lado, Cohen y Marion (1985) agrupan los propósitos de la investigación-acción educativa en cinco amplias categorías. En primer lugar la consideran como una forma para mejorar dificultades diagnosticadas en situaciones determinadas, por otro lado señalan que es un medio de formación permanente, además la agrupan como un modo de proponer nuevos e innovadores enfoques en relación a la enseñanza y el aprendizaje, asimismo como un medio para propiciar una mejor comunicación entre todos los participantes del estudio, finalmente favorece la resolución de conflicto al interior del aula.

Es decir la investigación-acción favorece la reflexión sistemática generando una mejora a la práctica personal, educativa y social (John Elliott (1993) citado en María Paz Sandín Esteban, 2003).

A su vez Bartolomé, 1994; Pérez Serrano, 1990, introducen algunos aspectos característicos de la investigación-acción. Destacan que dicho diseño investigativo comienza de la práctica e implica un cambio y mejora de un contexto educativo y/o social, donde se considera la participación de las personas, asimismo requiere una reflexión sistemática en la praxis, realizada por todos los agentes relacionados con el estudio. Por otro lado señalan como aspecto fundamental la formación dentro de la investigación-acción, considerándola como un espiral de cambio (John Elliott (1993) citado en María Paz Sandín Esteban, 2003).

En relación al marco ideológico de la investigación-acción (Goyette y Lessard-Hébert, 1988) postulan que existen dos enfoques predominantes en dicho diseño, en los cuales se encuentra el paradigma crítico y el interpretativo, siendo éste el que predomina en el estudio, ya que no pretende buscar la verdad de los fenómenos, señalando que la práctica es fundamental para la construcción del conocimiento por parte de los participantes, se destaca a la vez que la reflexión de las realidades es fundamental para acceder a un nuevo conocimiento y mejorar la práctica educativa (John Elliott (1993) citado en María Paz Sandín Esteban, 2003).

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el enfoque cualitativo, la recolección de datos es: obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias "formas de expresión de cada uno de ellos. Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan

con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (Hernández, 2006, pág. 583).

De acuerdo a la investigación y con el fin de cumplir con los objetivos y responder a las preguntas del estudio, se torna fundamental utilizar métodos y técnicas para recoger datos, con el fin de analizar y obtener información para lograr un entendimiento mayor del fenómeno estudiado. A continuación se presenta un esquema que describe los instrumentos utilizados:

Instrumento	Dirigido a	Elaboración	Validación	Momento de Aplicación
Entrevista semi estructurada	Docentes de enseñanza media del sector Lenguaje y comunicación.	Equipo de investigación.	Juicio de expertos.	15/ 05 / 2014
Notas de campo	Equipo de investigación.	Equipo de investigación.	Juicio de expertos.	05/06/2014
Escala de apreciación	Docentes de enseñanza media.	Equipo de investigación.	Juicio de expertos.	19/06/2014

3.5.1. Entrevista

Para la recolección de datos de la investigación, se utilizó la entrevista como instrumento de evaluación, que permitió dejar en evidencia los conocimientos previos que poseen los docentes de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, en relación a las estrategias que utilizan para desarrollar la comprensión lectora a nivel inferencial, asociada a las funciones cognitivas, dejando de manifiesto sus conocimientos a través de un medio escrito.

La entrevista es un instrumento de investigación utilizado para la recolección de datos; definiéndose como entrevista cualitativa, íntima, abierta y flexible, (King y Horrocks, 2009); o más bien, una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). (Hernández, 2006, pág. 418).

Es por esto que las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje (Cuevas (2009), citado en Hernández, 2006).

Según Grinnell, la entrevista semiestructurada, se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas.

A partir de los fundamentos anteriores se aplica una entrevista cualitativa, de tipo semiestructurada, la que contempla cuatro dimensiones que dan cuenta del conocimiento que poseen los docentes en relación a la comprensión lectora, sus tipos, funciones cognitivas y estrategias metodológicas; además de presentar un texto en donde deberán aplicar sus conocimientos referidos a la comprensión inferencial. Teniendo como finalidad evidenciar los conocimientos que poseen los docentes en el sector de lenguaje y comunicación, en el área de comprensión lectora de nivel inferencial y a las funciones cognitivas.

3.5.2. Notas de campo

Para realizar los registros necesarios del taller teórico-práctico y así poder proponer una mejora en función de estos, es fundamental realizar notas de campo, por medio de las cuales se registran y formulan anotaciones durante el transcurso de los sucesos relacionados con el planteamiento (Sampieri, 2010).

Para realizar de manera adecuada las anotaciones de las notas de campo, es fundamental incluir “nuestras propias palabras, sentimientos y conductas” (Sampieri, 2010, pág. 377), enfatizando en las ideas, comentarios u observaciones que se evidencian en el fenómeno estudiado, siendo éste el caso del taller teórico-práctico basado en estrategias de comprensión lectora a nivel inferencial, asociada a las funciones cognitivas.

De igual manera en el registro de los sucesos es imprescindible utilizar oraciones completas para evitar confusiones, como también registrar la fecha y lugar a los cuales se hace referencia, transcribiendo a la brevedad las notas de campo en el computador (Sampieri, 2010).

Por otro lado se destaca que las notas de campo pueden ser de diversas clases: anotaciones de la observación directa, de temáticas, personales, de la realidad de los participantes e interpretativas, siendo ésta la más adecuada para efectos del presente estudio. En las anotaciones interpretativas se registran los “comentarios sobre los hechos” (Sampieri, 2010, pág. 377), vale decir, las

interpretaciones que las investigadoras perciben en función a los significados, emociones, reacciones e interacciones de los participantes.

3.5.3. Escala de apreciación

Para reflexionar en función de la apreciación de los docentes respecto a las actividades desarrolladas en el taller de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas, se realizó una escala de apreciación, la cual es un instrumento de evaluación específica que forma parte de la técnica de observación, es decir, a través de su aplicación se obtiene información sobre conductas y acontecimientos habituales de los sujetos a investigar, permitiendo conocer aspectos como intereses, actitudes, habilidades y destrezas (Educar Chile, 2013).

Dicho instrumento consiste en una lista de características, acompañadas de una o varias escalas, con las que se determina el nivel en que dichas características se presentan en un sujeto. Estas se pueden utilizar para apreciar procedimientos, productos, entre otros (Farias, 2012).

Para elaborar una escala de apreciación se debe tener claridad de las características a calificar, incluyendo tres o más ítems por cada rasgo, cuidando la redacción para evitar interpretaciones no deseadas (Farias, 2012).

Cabe destacar que existen tres tipos de escalas de apreciación, las que son, numéricas, gráficas y descriptivas, siendo esta última la utilizada dentro de la recopilación de datos.

La escala descriptiva alude a “un enunciado de una escala, con tramos correspondientes a un concepto que es claramente explicitado” (Farias, 2012, págs. 5, 6).

Siendo éste un recurso concreto con material estructurado, que permite recopilar datos acerca de las dimensiones y criterios que se evaluarán. Teniendo como finalidad conocer la pertinencia, importancia o valor que tuvieron las estrategias metodológicas de comprensión lectora a nivel inferencial implementadas en el taller teórico práctico, en la práctica pedagógica de los docentes de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko. Teniendo como propósito conocer si contribuyen en complementar las metodologías de enseñanza-aprendizaje de los docentes que participaron en la investigación.

3.6. Modelo de instrumentos a emplear

A continuación se presentan los modelos de los instrumentos utilizados en la investigación, los que se pueden encontrar con los registros completos en el anexo del escrito.

3.6.1. Modelo de entrevista²

Entrevista para docentes del área de lenguaje y comunicación de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko.

La presente entrevista tiene como objetivo evidenciar los conocimientos que poseen los docentes del sector de Lenguaje y Comunicación de primer año de enseñanza media en relación a la comprensión lectora y funciones cognitivas.

PAUTA PARA EL ENTREVISTADOR

DATOS PERSONALES:

Sexo: Masculino Femenino:

Título profesional:

Cargo dentro del establecimiento:

Años de docencia:

Años de antigüedad en el establecimiento:

Años de experiencia en el área de lenguaje y comunicación:

LINEAMIENTOS DE LA ENTREVISTA:

1. ¿Qué entiende por comprensión lectora?
2. ¿Qué niveles de comprensión lectora conoce?
3. ¿Cuáles son las principales características puede mencionar sobre los distintos tipos de comprensión que conoce?
4. ¿Conoce las funciones cognitivas? ¿cuáles?
5. ¿Qué relación puede establecer entre las funciones cognitivas y la comprensión lectora?
6. A continuación debe crear tres preguntas de tipo inferencial a partir del siguiente texto:

Nicolás no paraba de estudiar a pesar del cansancio del día. Tendría la prueba mañana y para él era muy importante pasar a la Enseñanza Media. Los números no eran para el joven un tema muy complejo, pero la prueba consideraba lo visto durante todo el año.

1. _____
2. _____
3. _____

² Ver anexo 2: Entrevista y escala de apreciación

3.6.2. Modelo de notas de campo

Matriz de información de notas de campo de clase interpretativa

La matriz de información de notas de campo de clase interpretativa tiene como objetivo integrar la información registrada en el taller teórico-práctico para plantear una propuesta de mejora en función de éste.

Dimensión	Sub-dimensión	Síntesis descriptiva	Propuesta
Compresión lectora	Concepto		
Niveles de comprensión	Nivel literal		
	Nivel crítico		
	Nivel inferencial		
Estrategias	Estrategias de nivel inferencial		
Funciones Cognitivas	Concepto		

3.6.3. Modelo escala de apreciación³



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Escala de apreciación para docentes del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, participantes del taller teórico-práctico de estrategias de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas.

La presente escala de apreciación tiene como objetivo analizar la apreciación de los docentes de primer año de enseñanza media, respecto de las actividades desarrolladas en el taller de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas, en el Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko.

DATOS PERSONALES:

Sexo: F: ____ M: ____

Título profesional:

Área de Especialidad:

Cargo o función dentro del establecimiento:

Años de docencia en aula:

I. Temáticas desarrolladas en el taller:

Marque con una equis (X) la opción con la que se siente más identificada/o de acuerdo al grado de profundización de los **conceptos teóricos, considerando los ejemplos, actividades realizadas, material de apoyo y reflexiones** durante el taller.

Criterios	El concepto se profundizo bastante más de lo que ya sabía.	El concepto se profundizo medianamente en relación a lo que ya sabía.	El concepto fue poco profundizado en relación a lo que sabía.
Conceptos teóricos			
Comprensión lectora			
Niveles de comprensión lectora (literal, inferencia y crítica)			
Funciones cognitivas			
Estrategias de comprensión lectora a nivel inferencial			

³ Ver anexo 2: Entrevista y escala de apreciación

II. Aspectos formales del taller:

En esta parte, solicitamos a Ud. pueda completar los siguientes aspectos formales marcando con una "X" bajo el criterio que mejor represente su apreciación acerca del Taller. (**MB**: Muy bueno; **B**: Bueno; **R**: Regular; **D**: Deficiente)

Indicadores	MB	B	R	D
Evaluación general del Taller				
Coherencia entre los contenidos y las actividades desarrolladas				
Utilidad de las actividades para el desempeño profesional				
Claridad de la temática				
Utilización de variadas estrategias pedagógicas				
Entrega de material de apoyo				
Ejemplos concretos y referencia a situaciones reales				
Clima creado para facilitar el aprendizaje				

III. ¿Considera que el taller teórico-práctico de comprensión lectora de nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas complementó sus estrategias metodológicas? Fundamente su respuesta.

Sugerencias y/o comentarios:

¡Muchas Gracias!

3.7. Índices de validez y confiabilidad

Para exponer los índices de validez y confiabilidad del estudio es fundamental conocer a lo que alude cada una de ellas. En relación a la validez se postula que ésta intenta verificar si realmente se mide lo que se determinó en un principio, para lo cual es fundamental la capacidad para superar las barreras que se presenten, favoreciendo “el crecimiento y desarrollo de seres humanos autosuficientes en sentido pleno” (Miguélez, 2006, parr. 24).

Para lograr altos niveles de validez es imprescindible que los resultados evidencien una panorámica clara, representativa y completa, en relación al contexto o a la situación estudiada, para lo cual es fundamental la recolección de datos y las técnicas de análisis a utilizar, ya que permiten recaudar información durante un tiempo prolongado, revisarlos, compararlos, utilizando conceptos contextualizados, dando la posibilidad de “vivir entre los sujetos participantes en el estudio”, utilizando el análisis de los datos como “una continua actividad de retroalimentación y reevaluación”. Todo lo mencionado garantiza un nivel de validez que favorece principalmente a la investigación de tipo cualitativa (Miguélez, 2006).

En relación a la confiabilidad dentro de la investigación cualitativa, Goetz y Le Compte (1988), aluden a que ésta representa el grado de “concordancia interpretativa entre diferentes observaciones, evaluadores o jueces del mismo fenómeno” (Hidalgo, 2005, pág. 3)

Asimismo Kirk & Millar (1988), “recomiendan a los investigadores cualitativos ir hacia la búsqueda de la consistencia de los hallazgos, teniendo como base cuatro procesos de investigación etnográfica: invención, descubrimiento, interpretación y documentación, (Hidalgo, 2005, pág. 3), con el objetivo de coordinar y afinar la toma de decisiones.

Para efectos de la investigación se destaca que el tipo de confiabilidad es interna, puesto que se evidencia que varios investigadores, “estudiando la misma situación, concuerdan en sus conclusiones”, llegando a un consenso en relación a la misma realidad, lo cual eleva la credibilidad y la seguridad en función de los fenómenos del estudio (Hidalgo, 2005).

Se destaca la utilización de diversas estrategias para reducir las amenazas que se pueden presentar en la confiabilidad interna, destacándose la utilización de categorías descriptivas de un nivel bajo de inferencia, propiciando que éstas sean lo más concretas y precisas posibles, cercanas a la realidad estudiada; de igual manera se destaca el utilizar diversos investigadores u observaciones, lo cual garantiza un mayor equilibrio de las indagaciones, análisis e interpretaciones de los

datos; también es necesario pedir la cooperación de agentes informantes, propiciando la objetividad de las notas o apuntes de campo; finalmente se destaca la utilización de medios técnicos actualizados para conservar la realidad presenciada (Hidalgo, 2005).

En relación a lo mencionado, se destaca que para efectos de validez y confiabilidad de la investigación se ha llevado a cabo lo descrito, puesto que la recolección y las técnicas de análisis de datos se han realizado de manera objetiva, por medio de las matrices descriptivas de información, las cuales permiten una revisión y un análisis específico del contexto y de la situación de estudio, realizando una reflexión constante en función de los resultados obtenidos a través de ellas.

De igual manera, se destaca que para poder llevar a cabo lo descrito, los instrumentos de recolección de datos creados por las investigadoras, fueron parte de un proceso de validación de juicio de expertos.

Dichos expertos son: Silvia Castillo, Licenciada en Educación, Magíster en lingüística española y candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, especialista en la temática de la investigación, además el profesor Rodrigo Escobar, Licenciado en Educación, candidato a Magíster en Estudios Clásicos, mención cultura Greco-Romana, especialista en metodología de investigación y también el docente Héctor Gómez, Licenciado en Educación, Magíster en Ciencias de la Educación, especialista en metodología de investigación.⁴

Con el fin de asegurar que la estructura y los contenidos permitan recopilar la información requerida en relación a las necesidades de la investigación.

3.8. Recogida de información

Para la recopilación de datos se utilizaron distintos instrumentos, siendo éstos, la entrevista, notas de campo y escala de apreciación. Con el objetivo de organizar la información recopilada, se establecen matrices de tipo descriptivas para cada uno de los instrumentos utilizados.

En primer lugar se determinó una matriz para tener claridad de las dimensiones, sub-dimensiones y sustento teórico para el posterior diseño del instrumento (entrevista). Una vez creado el instrumento es validado por el juicio de expertos, para luego ser aplicado y finalmente poder integrar la información obtenida en una matriz y de éste modo generar conclusiones preliminares. Dicho instrumento tuvo como objetivo evidenciar los conocimientos que poseen tres docentes del

⁴ Ver anexo 3: Validaciones de expertos

sector de Lenguaje y Comunicación de primer año de enseñanza media en el área de comprensión lectora y funciones cognitivas.

3.8.1. Matriz descriptiva N°1: Dimensiones de la entrevista

Con el objetivo de establecer las dimensiones y sub-dimensiones de la entrevista, se presenta la matriz en la que se contrasta las sub-dimensiones con el sustento teórico que respalda el estudio, por medio de un registro objetivo.

A continuación se presenta la matriz que contempla las dimensiones, sub-dimensiones y el sustento teórico.

Dimensión	Sub- dimensión	Sustento teórico
Comprensión lectora	Concepto	
Niveles de comprensión lectora	Nivel literal	
	Nivel inferencial	
	Nivel crítico	
Estrategias	Estrategias de comprensión inferencial	
Funciones cognitivas	Concepto	

3.8.2. Matriz descriptiva N°2: Información de la entrevista a los docentes

A través de las respuestas emitidas en la entrevista por los tres docentes del sector de Lenguaje y Comunicación del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, se establece la matriz de la información de la entrevista, que tiene como dimensiones la comprensión lectora y sus niveles, estrategias y funciones cognitivas, que a su vez presentan sub-dimensiones como el concepto de comprensión lectora, nivel literal, crítico e inferencial, estrategias de nivel inferencial y el concepto de funciones cognitivas, donde se resumen las respuestas de los docentes en función a los ejes presentados, concluyendo en una síntesis descriptiva de los datos reflejados en la entrevista.

A continuación se presenta la matriz de información de la entrevista a los docentes.

Dimensión	Sub-dimensión	E1	E2	E3	Síntesis descriptiva
Comprensión lectora	Concepto				
Niveles de comprensión	Nivel literal				
	Nivel crítico				
	Nivel inferencial				
Estrategias	Estrategias de nivel inferencial				
Funciones cognitivas	Concepto				

3.8.3. Matriz descriptiva N°3: Integración y análisis de la información de la entrevista a los docentes

La matriz de integración y análisis de la información de la entrevista relaciona la síntesis descriptiva realizada en la matriz N°1, con el sustento teórico de la investigación, proporcionado por el marco teórico del estudio, dando origen a las conclusiones preliminares en función de las necesidades de los tres docentes de primer año de enseñanza media.

A continuación se presenta la matriz de integración y análisis de la información de la entrevista a docentes.

Dimensión	Sub-dimensión	Síntesis descriptiva	Sustento teórico	Conclusiones preliminares
Comprensión lectora	Concepto			
Niveles de comprensión	Nivel literal			
	Nivel crítico			
	Nivel inferencial			
Estrategias	Estrategias de comprensión inferencial			
Funciones cognitivas	Concepto			

Posteriormente, en relación al instrumento de notas de campo de clase interpretativa, se crea una matriz con dimensiones, sub-dimensiones, síntesis descriptiva y propuesta de mejora, siendo validada por juicio de expertos, con el objetivo de dar mayor confiabilidad y validez al instrumento utilizado, para luego integrar la información registrada en el taller teórico-práctico y plantear una propuesta de mejora en función de éste.

3.8.4. Matriz descriptiva N°4: Información sobre notas de campo de clase interpretativa del taller teórico-práctico

La presente matriz tiene como finalidad registrar la información de los sucesos ocurridos en el taller teórico-práctico, en función a la profundización de los conceptos y al trabajo realizado durante el transcurso de los módulos, manteniendo las dimensiones y sub-dimensiones detalladas en las dos primeras matrices. En esta matriz se analiza la síntesis descriptiva de los sucesos y a partir de esto proponer la mejora del taller teórico-práctico.

A continuación se presenta la matriz de información sobre notas de campo de clase interpretativa del taller teórico-práctico.

Dimensión	Sub- dimensión	Síntesis descriptiva	Propuesta
Comprensión lectora	Concepto y características		
Niveles de comprensión	Nivel literal		
	Nivel crítico		
	Nivel inferencial		
Estrategias	Estrategias de nivel inferencial		
Funciones cognitivas	Concepto y características		

Finalmente, se crea la matriz descriptiva para diseñar el instrumento (escala de apreciación), la cual fue sometida a juicio de expertos, logrando la validación; para luego aplicarla y de éste modo poder integrar la información recopilada surgiendo la síntesis descriptiva de los resultados. Por lo tanto, el instrumento mencionado tiene como objetivo analizar la apreciación de tres docentes de primer año de enseñanza media, respecto de las actividades desarrolladas en el taller de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas, en el Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko.

3.8.5. Matriz descriptiva N°5: Integración de la información de la escala de apreciación a los docentes

En la presente matriz se sintetizan las apreciaciones de los docentes de primer año de enseñanza media, en cuanto a las actividades desarrolladas en el taller de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas. Reflexionando sobre las temáticas desarrolladas en relación a los conceptos teóricos, considerando los ejemplos, actividades y material de apoyo entregado; asimismo, aprecian los aspectos formales del taller considerando la coherencia entre los contenidos y las actividades, claridad en la temática, utilización de variadas estrategias pedagógicas, entre otras.

A continuación se presenta la matriz de integración de la información de la escala de apreciación a los docentes.

Dimensión	Sub- dimensión	Síntesis descriptiva
Comprensión lectora	Concepto	
Niveles de comprensión	Nivel literal	
	Nivel crítico	
	Nivel inferencial	
Estrategias	Estrategias de comprensión inferencial	
Funciones cognitivas	Concepto	
Implementación del taller teórico práctico	Aspectos formales del taller	
Incidencia del taller teórico práctico	Complementación del taller teórico práctico con las estrategias metodológicas de los docentes	

Durante el proceso de recogida de información, se destaca como facilitador que todos los instrumentos aplicados fueron precisos en relación a la información que se quería recopilar, lo que permitió integrar y analizar la información de manera clara y detallada, esto da cuenta del rigor y la importancia de someter los instrumentos a juicio de expertos. Sin embargo, se presenta como dificultad la

demanda de tiempo en la validación de los instrumentos, considerando que son tres instrumentos a validar, lo que produjo una demora en el proceso investigativo.

3.9. Propuesta de apoyo a los docentes

Una vez identificada la necesidad de los docentes por medio de la entrevista, se hace fundamental implementar una propuesta de apoyo que involucre estrategias metodológicas en el área de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas.

La propuesta de apoyo se lleva a cabo por medio de un taller teórico-práctico, puesto que éste es considerado como una importante posibilidad de acercarse a la realidad, donde los docentes enfrentan las problemáticas específicas, pudiendo aprender a ser, aprender a aprender y a aprender a hacer de una manera integradora, respondiendo así a la autenticidad de la educación y de la formación integral (Bravo, 2014)

Natalio Kisnerman define taller como “unidades productivas de conocimientos a partir de una realidad concreta” (Bravo, 2014, pág. 1).

Melba Reyes se refiere al taller “como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se une la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico” (Bravo, 2014).

Asimismo Gloria Morebant Perozo menciona que un taller es “una reunión de trabajo”, donde los participantes trabajan en equipo para lograr aprendizajes prácticos en función de los objetivos establecidos, donde se deben realizar actividades prácticas, manuales o intelectuales. Es por esto que un taller pedagógico facilita la formación, el desarrollo y el perfeccionamiento de habilidades, capacidades y costumbres (Bravo, 2014).

Por otro lado, Exequiel Prozecauski enfatiza en que el taller favorece el trabajo en terreno, complementando la teoría en función de tres ejes, “un servicio de terreno, un proceso pedagógico y una instancia teórico-práctica”, donde la interacción con el contexto y las reuniones de reflexión, son fundamentales para vincular el conocimiento de las situaciones prácticas con la teoría, enriqueciendo de ésta manera la labor pedagógica (Bravo, 2014).

Finalmente, María Teresa González Cuberes se refiere al taller como un espacio de reflexión y conceptualización, por medio del pensar, el sentir y el hacer, siendo éste un lugar para la participación, aprendizaje y comunicación, repercutiendo en la producción de objetivos, hechos y conocimientos dentro del quehacer pedagógico (Bravo, 2014).

Es por esto que para aportar a los conocimientos y técnicas que poseen los docentes de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, se diseñó un taller teórico-práctico, con el fin de complementar las estrategias metodológicas a nivel inferencial relacionada con las funciones cognitivas.

Dicho taller consta de cuatro módulos, que tienen como objetivo distinguir las características principales del proceso de comprensión lectora, como también, identificar las funciones cognitivas que intervienen en el proceso de comprensión lectora a nivel inferencial, donde cada módulo tendrá una duración de 90 minutos.

3.9.1. Taller de comprensión lectora asociada a las funciones cognitivas

La propuesta incluye un cuadernillo de trabajo para los docentes, las planificaciones de cada módulo y documentos de trabajo.

El cuadernillo presenta el Taller de comprensión lectora asociada a las funciones cognitivas, considera una breve descripción, objetivos generales y específicos, contenidos, participantes, responsabilidades y roles, tiempo, recursos materiales, actividades y evaluación. Las planificaciones registran cada módulo de aplicación.

3.9.1.1. Cuadro síntesis de niveles de comprensión lectora y estrategias para cada uno.

Nivel de Comprensión	Estrategias	Preguntas
<p>1. El nivel de comprensión literal</p> <p>Es una capacidad básica que se debe trabajar con los estudiantes, ya que esto permitirá extrapolar sus aprendizajes a los niveles superiores, además sirve de base para lograr una óptima comprensión. Es el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar detalles. • Precisar el espacio, tiempo, personajes. • Secuenciar los sucesos y hechos. • Captar el significado de palabras y oraciones. • Recordar pasajes y detalles del texto. • Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado. • Identificar sinónimos, antónimos y homófonos. • Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual, etc. 	<p>¿Qué...?</p> <p>¿Quién es...?</p> <p>¿Dónde...?</p> <p>¿Quiénes son...?</p> <p>¿Cómo es...?</p> <p>¿Con quién...?</p> <p>¿Para qué...?</p> <p>¿Cuándo...?</p> <p>¿Cuál es...?</p> <p>¿Cómo se llama...?</p>
<p>2. El nivel de comprensión inferencial.</p> <p>Es establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos (Pinzas, 2007). Este nivel es de especial importancia, pues quien lee va más allá del texto, el lector completa el texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Predecir resultados. • Deducir enseñanzas y mensajes. • Proponer títulos para un texto. • Plantear ideas fuerza sobre el contenido. • Recomponer un texto variando hechos, lugares, etc. • Inferir el significado de palabras. 	<p>¿Qué pasaría antes de...?</p> <p>¿Qué significa...?</p> <p>¿Por qué...?</p> <p>¿Cómo podrías...?</p> <p>¿Qué otro título...?</p> <p>¿Cuál es...?</p>

<p>con el ejercicio de su pensamiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deducir el tema de un texto. • Elaborar resúmenes. • Prever un final diferente. • Inferir secuencias lógicas. • Interpretar el lenguaje figurativo. • Elaborar organizadores gráficos, etc. 	<p>¿Qué diferencias...?</p> <p>¿Qué semejanzas...?</p> <p>¿A qué se refiere cuando...?</p> <p>¿Cuál es el motivo...?</p> <p>¿Qué relación habrá...?</p> <p>¿Qué conclusiones...?</p> <p>¿Qué crees...?</p>
<p>3. El nivel de comprensión crítica</p> <p>Implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias. Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula (Consuelo, 2007).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Juzgar el contenido de un texto. • Distinguir un hecho de una opinión. • Captar sentidos implícitos. • Juzgar la actuación de los personajes. • Analizar la intención del autor. • Emitir juicio frente a un comportamiento. • Juzgar la estructura de un texto, etc. 	<p>¿Crees que es...?</p> <p>¿Qué opinas...?</p> <p>¿Cómo crees que...?</p> <p>¿Cómo podrías calificar...?</p> <p>¿Qué hubieras hecho...?</p> <p>¿Cómo te parece...?</p> <p>¿Cómo debería ser...?</p> <p>¿Qué crees...?</p> <p>¿Qué te parece...?</p> <p>¿Cómo calificarías...?</p> <p>¿Qué piensas de...?</p>

3.9.1.2. Cuadro resumen con las operaciones mentales y funciones cognitivas.

Operaciones Mentales:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación 2. Comparación 3. Análisis 4. Síntesis 5. Clasificación 6. Codificación 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Decodificación 8. Proyección de relaciones virtuales 9. Diferenciación 10. Representación mental 11. Transformación mental 12. Razonamiento divergente 13. Razonamiento hipotético 	<ol style="list-style-type: none"> 14. Razonamiento transitivo 15. Razonamiento analógico 16. Razonamiento progresivo 17. Razonamiento lógico 18. Razonamiento silogístico 19. Razonamiento Inferencial
--	---	---

Funciones Cognitivas Deficientes:

<u>Fase de entrada:</u>	<u>Fase de elaboración:</u>	<u>Fase de salida:</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción borrosa y difusa. 2. Comportamiento exploratorio impulsivo. 3. Falta de instrumentos verbales. 4. Orientación espacial deficiente. 5. Orientación temporal deficiente. 6. Dificultad en la constancia y permanencia del objeto. 7. Dificultad en la precisión y exactitud en la recopilación de datos. 8. Dificultad para considerar dos o más fuentes de información. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificultad para percibir un problema y definirlo. 2. Dificultad para distinguir datos relevantes e irrelevantes. 3. Dificultad o carencia de conducta comparativa. 4. Estrechez del campo mental. 5. Percepción episódica de la realidad. 6. Carencia de razonamiento lógico. 7. Carencia de interiorización del propio comportamiento. 8. Restricción del comportamiento hipotético inferencial. 9. Carencia de estrategias para verificar hipótesis. 10. Dificultad en planificación de conductas 11. Dificultad en la elaboración de categorías cognitivas. 12. Dificultad para la conducta sumativa. 13. Dificultad para establecer relaciones virtuales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación egocéntrica. 2. Dificultad para proyectar relaciones virtuales. 3. Bloqueo en la comunicación de respuestas. 4. Respuestas por ensayo y error. 5. Carencia de instrumentos verbales adecuados. 6. Carencia de la necesidad de precisión y exactitud para comunicar las repuestas. 7. Dificultades en el transporte visual. 8. Conducta Impulsiva

3.9.1.3. Descripción de cada función cognitiva según etapa del proceso de pensamiento: entrada, elaboración y salida.

FASE DE ENTRADA DEL ACTO MENTAL (recogida de la información)

Percepción vaga y superficial (borrosa y confusa)

Definición: Los estímulos son percibidos parcialmente o globalmente, con pobreza de detalles, de precisión y/o una delimitación mal definida. Es no captar favorablemente sus características cualitativas y cuantitativas.

Mediación: Debe dirigirse a las causas mismas de esta dificultad (intentar tenerlas claras). La idea es que el sujeto sea capaz de presentar esta conducta aun cuando la situación no se lo exija tan claramente, mediante la adquisición de hábitos, actitudes adecuadas y técnicas específicas.

Dirigir la atención a objetivos precisos. Preguntas como ¿Qué estás buscando? Mostrar los estímulos perceptivos durante el tiempo suficiente. “Miren atentamente, tomen su tiempo. ¿Están seguros de que se fijaron en todo lo que necesitaban? Examinar juntos los detalles, los procesos hasta caer en cuenta. Estimular los logros positivos. Si la tarea es compleja, se puede hacer explícito. “Esta tarea tiene varias partes, tómense el tiempo necesario”.

Conducta exploratoria impulsiva, asistemática y no planificada

Definición: Es la dificultad para seleccionar y tratar con orden las características básicas, relevantes o necesarias para solucionar el problema.

Mediación: Se trata de desarrollar la capacidad para organizar sistemáticamente toda la información necesaria para la correcta resolución de los problemas planteados. La manera más adecuada de frenar o reforzar la respuesta es ponerlos en situaciones que requieren una respuesta diferida. Incitarlos al insight (conciencia de los propios procesos cognitivos) los llevará a entender que respuestas impulsivas serán generalmente erróneas. Se trata de desarrollar la metacognición no solo sobre los procesos cognitivos erróneos, sino también sobre los correctos. Hacerle ver al sujeto su propio método de trabajo, como el peso relativo de tal o cual proceso.

Otras mediaciones: Proporcionar datos suficientes. Frenar la impulsividad con palabras o tiempos. Llevar hacia la evidencia lógica. Comprender por qué una respuesta es correcta y otra no. Crear condiciones para que las respuestas sean pensadas y correctas. Distinguir respuestas rápidas de las pensadas.

Carencia o dificultad de instrumentos verbales

Definición: Se trata de limitaciones en la disposición de elementos para describir o denominar una experiencia o para formular una comparación en los términos más adecuados.

Mediación: Proporcionar conceptos, denominaciones (vocabulario) y tipos de relaciones. Ayudar en la codificación, decodificación. Solo aceptar las denominaciones del sujeto que corresponden a una percepción adecuada y que sirven a la generalización.

Carencias o dificultades en la orientación temporal y espacial

Definición: Se trata de no manejar correctamente estos referentes que nos hacen trascender del aquí y ahora. Son el resultado de insuficientes modos de representación, de proyección y de conceptualización de las relaciones existentes entre objetos y/o eventos según su dirección, orden de aparición y proximidad. ¿Dónde? ¿Cuándo?

Mediación: Orientar espacialmente sin el recurso de la referencia concreta al cuerpo. Ayudar en la representación del espacio. Dirigir la atención a la relación existente entre hechos en una secuencia. Hacer narraciones con una secuencia lógica. Extraer futuros posibles a partir de lo conocido. Corregir la visión episódica de la realidad. Ejercitar el pensamiento hipotético. Hacer que el sujeto haga referencias claras y ordenadas a su pasado. Sin conexión clara con el pasado se merma la capacidad de planear, dirigir y relacionar el futuro.

Carencia o dificultad en la constancia y permanencia del objeto

Definición: Es la capacidad del sujeto para conservar la constancia de los objetos a pesar de las variaciones de algunos de sus atributos (tamaño, forma, cantidad, dirección). Esta estabilidad se produce cuando se capta la variación como efecto de una transformación de los atributos que no cambia la identidad del objeto, ya que éste puede recuperar fácilmente su primer estado mediante otra transformación.

Mediación: Ayudar a identificar los elementos característicos del objeto que sufrió la transformación. Ayudar a distinguir datos relevantes de los datos irrelevantes. Atributos centrales de un objeto. Fomentar la conducta comparativa entre los dos estados del objeto, una vez que se han establecido sus parámetros. Ayudar a definir los parámetros que sirven de criterio de la constancia y de las diferencias reversibles o no. Identificar las variaciones que

no afectan la identidad del objeto. Cuidar otras funciones como la conducta comparativa, la percepción completa de datos, la reversibilidad.

Dificultades en la necesidad de precisión y exactitud

Definición: Esta dificultad está centrada en la necesidad de ser preciso y exacto, es decir, en la conducta espontánea tendiente a ser preciso y exacto. No se habla aquí de capacidad, sino de necesidad. Puede manifestarse en una falta de datos o en una distorsión de los datos en la que las dimensiones son dadas solo de manera aproximativa y descrita en términos no rigurosos. Precisión y exactitud no son sinónimos. Se puede ser muy exacto en los detalles de una respuesta y esta sigue siendo errada.

Mediación: Cuidar la toma de todos los datos. Realizar la retroalimentación para superar respuestas egocéntricas, imprecisas o erróneas. Planificar con claridad las tareas a realizar. Despertar la necesidad de respuestas precisas para la solución de tareas; así como la conciencia de su importancia. No aceptar las respuestas de ensayo y error, vagas o ambiguas. Dar la oportunidad de una nueva respuesta y, si es necesario, corregirlas dotando al sujeto de términos precisos. En definitiva el mediador debe crear las modalidades de interacción que harán que la precisión sea algo necesario para el sujeto.

Dificultades para considerar más de una fuente de información a la vez

Definición: La capacidad de considerar dos o más fuentes de información a la vez es la base de todos los procesos que requieren el establecimiento de relaciones.

Mediación: Se trata de que los sujetos tomen conciencia de la percepción inadecuada de los estímulos, prolongándoles la exposición a ellos hasta que hagan manifiestas las diferentes fuentes de información y/o dando instrucciones que orienten la búsqueda de fuentes de información suplementarias. La mediación verbal puede hacerse bajo la forma de preguntas en relación con la tarea ¿Qué más puedes decirme sobre lo que ves? o tomando más distancia ¿Qué podemos tomar en consideración que nos permite anunciar que va a llover? También es importante fomentar el establecimiento de relaciones entre datos y cuidar el rigor de las respuestas.

FASE DE ELABORACIÓN (análisis de la información)

Dificultades para percibir la existencia de un problema y definirlo

Definición: Definir un problema implica establecer una relación adecuada entre diferentes fuentes de información y distinguir una contradicción o incompatibilidad entre relaciones recientemente establecidas y una información registrada anteriormente o percibida luego de la realización de la tarea.

Mediación: Es necesario mediar en la fase de percepción del problema: focalizar la conducta, examinar detenidamente los datos, combinarlos, compararlos, hacer ver los datos erróneos. Es bueno estimular la exploración de los estímulos por parte del sujeto y posteriormente chequearla con las instrucciones y no al revés ¿Qué crees tú que hay que hacer? También sirven preguntas específicas y concretas que focalizan la atención sobre ciertos elementos de la tarea ¿Cómo debiera estar orientada la línea?

Dificultad para diferenciar los datos relevantes de los irrelevantes y relacionar los primeros entre sí

Definición: Tal como lo describe el enunciado, se trata de descifrar el nivel de importancia de los datos. La relevancia de una unidad de información tiene que ver con su capacidad para disminuir la incompatibilidad entre los datos, es decir, con su poder para restaurar el equilibrio

Mediación: Orientar una clara definición de los objetivos y de lo que se quiere lograr con el acto perceptivo ¿Qué estás buscando precisamente? ¿Qué falta aquí? Establecer lo que se necesita para solucionar un problema. Es muy positivo expresar la intencionalidad por parte del mediador y ayudar a que el alumno la realice también. Aumentar la capacidad discriminativa (seleccionar, clasificar la información) y el enfoque de la atención del sujeto. Esforzar la memoria de los datos. La selección de datos pertinentes también puede hacerse por eliminación de las informaciones no pertinentes ¿Qué es lo que no tiene importancia? ¿Qué es lo que no nos ayuda en nada?

Son muy útiles las mediaciones centradas en la formulación y ensayo de hipótesis, gracias a las cuales los determinantes de una situación dada pueden ser analizados. Es importante desarrollar la capacidad de fijarse en detalles, pero cuando valga la pena hacerlo.

Carencia o dificultad en la conducta comparativa espontánea debido a una baja necesidad de sistematización

Definición: Se trata de la carencia o dificultad en la búsqueda espontánea de diferencias y semejanzas entre estímulos de cualquier tipo. El sujeto no siente espontáneamente la necesidad de comparar es llevado a identificar y enunciar las dimensiones de cada estímulo separadamente.

Mediación: Incitar la comparación, la búsqueda espontánea de semejanzas y diferencias. Introducir conceptos de orden cada vez superior para la denominación de atributos. Por ejemplo: si el niño nombra rojo y verde, entregarle el concepto comparativo de color. Distinguir el o los parámetros sobre los cuales se compara. Centrar la atención en los atributos esenciales. Comparar por interiorización (razonamiento mental).

Estrechez del campo mental

Definición: El número de unidades de información que el sujeto puede recoger o utilizar simultáneamente es más o menos limitada. Por lo tanto, ellas son recogidas sucesiva o alternativamente, sin que el sujeto llegue a combinarlas o coordinarlas.

Mediación: La mediación se dirige hacia dos áreas. Primero a entregar estrategias nemotécnicas tales como el recorte de una secuencia o el empleo de una categorización que agrupe elementos, clasificaciones, codificaciones. Y luego, a guiar la atención del sujeto sobre los procesos de retención y del recuerdo, como constructivos y reconstructivos y no como procesos de retención y del recuerdo. El mediador se esfuerza porque los sujetos tomen conciencia de que son ellos mismos los que determinan la naturaleza de la retención y que pueden usar estrategias para ayudarse a retener y a decir o expresar lo que se ha memorizado. Esto implica que el sujeto viva la experiencia de ser un generador activo de la información.

Percepción episódica de la realidad

Definición: Se trata de una percepción insuficientemente orientada, en vista a buscar, proyectar relaciones y/o agrupar, organizar y recapitular eventos. Cada objeto o evento es percibido como único, aislado, contingente, sin relación con lo que sigue o antecede.

Mediación: Para producir el insight, es decir, la toma de conciencia de los procesos cognitivos y de los errores cometidos. Se debe mediar la conducta comparativa, sumativa y de búsqueda de la información. Ayudar en operaciones

de análisis detallado y de síntesis. Solicitar la narración de hechos con un orden y secuencia lógica. Proyectar relaciones entre objetos y hechos.

Dificultades en la necesidad de buscar evidencias lógicas

Definición: Incapacidad para generar hipótesis, formulación inadecuada de las razones que llevaron a una conclusión y dificultad en la necesidad de explicarse fenómenos incongruentes.

Mediación: En especial esta mediación debe estar permanentemente presente en la fase de salida, estimular al sujeto a argumentar y afinar sus juicios, de manera que sean entendibles por quien escucha. Exigir que se fundamenten todas las respuestas de manera razonada. Mediar la necesidad de justificar todas las respuestas. Aun cuando las respuestas del sujeto sean correctas solo será aceptada cuando da razones válidas ¿Por qué?, el sujeto debe aprender a discriminar bien las razones que motivaron su respuesta. Entregar técnicas de búsqueda de evidencias lógicas. Ayudar a inferir conclusiones a partir de los índices o datos de que se dispone. En la fase de entrada, el mediador le pedirá al sujeto que lo convenza de sus observaciones. Que formule los problemas con una relación lógica.

Limitación o carencia de la interiorización del propio comportamiento

Definición: Se trata de dificultades en la representación mental, las tareas a realizar aparecen completamente invadidas por sus características concretas, la conducta no alcanza a generalizarse. El sujeto mantiene un bajo nivel de abstracción, emplea símbolos, signos y conceptos en un sentido muy limitado.

Mediación: Crear condiciones en las cuales la conducta de interiorización se hace indispensable. Por ejemplo, si la información necesaria para resolver un problema no está accesible inmediatamente, el sujeto se verá forzado a buscar los medios para producir esa información. También se le puede pedir que cierre los ojos ante frente a los datos presentados. Inventar técnicas de progresión adaptadas a cada uno, paso a paso, recordándole los elementos que no han podido recordar o dejándolos descubrir otra información útil para la tarea. Fomentar la interiorización de datos, figuras, símbolos. Orientar al alumno hacia datos que no ha percibido. Requerir el insight o metacognición por parte de los alumnos (conciencia de los propios procesos de pensamiento) y la formulación de principios. Ayudar a dominar la impulsividad.

Restricción del pensamiento hipotético inferencial y dificultades en estrategias para comprobar hipótesis

Definición: Es la dificultad para establecer o rechazar hipótesis, así como para actuar conforme dichos planteamientos. Es la capacidad para establecer relaciones y formas de pensar diversas, adelantando los resultados si se parte de una u otra posibilidad. La persona no siente la necesidad de buscar diferentes alternativas para explicar los fenómenos y las relaciones que entran en juego.

Mediación: Ofrecer al sujeto diferentes ocasiones para formular alternativas en función de diversos estímulos. Enseñar la forma de pensamiento “Si...entonces”. Mediar el sentido de competencia por las respuestas divergentes justificadas. Pedir anticipación de resultados ¿Qué va a pasar si hacemos x? Favorecer la representación mental.

Dificultades en la planificación de la conducta

Definición: Planificar implica tender un puente entre el presente y un futuro no existente por definición. Orientarse o mirar hacia metas distantes temporal y espacialmente del “aquí y ahora”. Las diferentes etapas que llevan a estas metas deben ser detalladas, ordenadas en el tiempo, evaluadas según el grado de realización posible, en términos de economía y de eficiencia.

Mediación: Fomentar el establecimiento de metas claras, entendiendo su complejidad y ayudar a trazarlas. Dar conciencia de los pasos necesarios para conseguir las metas. Los objetivos de una actividad concreta darán la ocasión para buscar conjuntamente los medios a través de los cuales ellos se alcanzarán. Graduar o descomponer la conducta en pasos pequeños. El sujeto debe ser activo en este proceso y enumerar las diferentes etapas de la tarea ¿Qué debes hacer para empezar? ¿Qué debes hacer ahora? ¿Por qué no hay que empezar todavía? Mediar la necesidad de ordenar, organizar, estructurar y sobre todo, reflexionar antes de lanzarse a la acción. Ejercitar el pensamiento inferencial: Si ocurre esto... entonces. Se estimula la expresión de las razones sostenidas. A través de la mediación se intentará estimular la tendencia a buscar criterios, medios y prioridades todos elementos que forman parte de una conducta de planificación.

Dificultad en la elaboración de categorías cognitivas

Definición: El sujeto no organiza los datos que ha recogido al interior de “súper categorías” o categorías más generales e inclusivas.

Mediación: Entregar al sujeto elementos particulares: Denominaciones, conceptos “súper ordenados” (que abarcan más información), atributos y criterios de categorización y de transformación. Ayudar en la distinción de

categorías accidentales y esenciales de un estímulo. Utilizar y solicitar siempre el vocabulario adecuado. Proceder siempre de lo concreto a lo abstracto. Ayudar en la extracción de principios. Fomentar el conocimiento de las operaciones mentales por parte del alumno.

Dificultad en la conducta sumativa o falta de necesidad de conducta de recapitulación

Definición: Es el uso de los estímulos registrados de manera aislada. Se trata de una tendencia a no recapitular o hacer síntesis de toda la realidad que entra en interrelación con los estímulos. El alumno con esta dificultad manifiesta incapacidad de rendir cuentas espontáneamente de los sucesos con lo que se enfrenta (incluso con aquellos con los que está familiarizado) sin tener que recurrir permanentemente a la fuente. (No tiene que ver con la operación de sumar. Es una confusión producto de la traducción de un vocablo inglés sin traducción literal en lengua castellana)

Mediación: El objetivo esencial de la mediación será crear la necesidad de una aproximación recapitulativa a los datos y a la realidad en general. Por ejemplo es bueno solicitarle al sujeto permanentemente que realice actividades de cuantificación (contar, agregar, sustraer) y guardar en la mente los resultados de estas recapitulaciones con el fin de practicar operaciones a partir de ellas. La repetición de esta conducta, aun cuando no sea necesaria para solucionar un problema contribuirá a reforzarla como hábito. Mediar el establecimiento de relaciones entre los fenómenos, fomentando la búsqueda de fenómenos que, por su naturaleza, puedan ser agrupados juntos.

Dificultad para establecer relaciones virtuales

Definición: Es la dificultad para establecer mentalmente relaciones que no vienen dadas por la naturaleza de los elementos, sino porque el mismo sujeto las establece en función de sus propias necesidades o en referencia a modelos.

Mediación: Provocar la necesidad de crear relaciones virtuales, de estructurar el campo de percepciones y de transferir estas relaciones virtuales a situaciones nuevas. Mediar la construcción de hipótesis, si hago esto ¿qué va a ocurrir?

FASE DE SALIDA (expresión de la respuesta)

Modalidades de comunicación egocéntrica

Definición: Las respuestas son reducidas a un mínimo estricto, los sujetos se imaginan o dan por hecho que el otro sabe lo que él sabe. La respuesta tiene

vacíos de detalles, ambigüedad en las precisiones, poca o ninguna evidencia lógica, etc. Esta dificultad se debe a la falta de diferenciación de los sujetos entre ellos mismos y los demás. Este egocentrismo también puede ser descrito en términos de una dificultad del sujeto para descentrarse (diferenciar su propio punto de vista del de los demás).

Mediación: Pedir al sujeto lógica en todas sus respuestas ¿Por qué? ¿Cómo? Ayudar a que el sujeto clarifique los objetivos de su comunicación ¿Qué quieres decir exactamente? Una técnica que puede servir es simular que no se comprende y, por lo tanto, no se puede aceptar la respuesta sin entrega más información. Las interacciones mediadas se prestan para una comunicación rica y detallada. Seguir las reglas de los ejercicios.

Dificultad en la proyección de relaciones virtuales

Definición: El sujeto no percibe las relaciones posibles entre elementos o relaciones que ya ha aprendido o no es capaz de crear relaciones nuevas, diferentes de las percibidas originalmente. Tiene que ver también con la dificultad para aplicar relaciones que han sido reconocidas y agrupadas en la fase de elaboración a nuevas situaciones.

Mediación: Motivar las aplicaciones a situaciones nuevas (tiene que ver con el punteo). Estimular el pensamiento hipotético. Utilizar y fomentar el uso del vocabulario adecuado. Realizar ejercicios de respuestas divergentes (varias respuestas posibles).

Bloqueo en la comunicación de la respuesta

Definición: Se trata de la imposibilidad de expresar una nueva respuesta aun cuando ésta sea evidente para el sujeto y/o se haya elaborado correctamente.

Mediación: Es necesario volver al proceso de razonamiento y resolución del problema. Hacer ver al sujeto las herramientas que tiene o tiene para dar la respuesta (metacognición). Esto ayuda más que la motivación o estimulación en sí misma “hazlo”, “trata de nuevo”. Mediar el comportamiento de compartir. Crear situaciones de éxito en los ejercicios y en la comunicación de las respuestas. Destacar logros (solo logros verdaderos). Mediar el sentido de competencia. Subdividir las tareas y proceder progresivamente. Mediar sobre la imagen de sí mismo, la regulación de la impulsividad y el comportamiento no planificado (que acumulan fracasos).

Respuestas por “ensayo y error”

Definición: Son respuestas dadas espontáneamente, sin la suficiente reflexión, comparación y precisión. Son respuestas dadas “por si acaso”. Hay una carencia en la búsqueda de relaciones de causa y efecto.

Mediación: Controlar la impulsividad y ayudar al sujeto a anticipar consecuencias. El mediador también intentará que, a través de sus ensayos, los sujetos vayan sintiendo la necesidad de modos de comportamiento más eficaces. La conducta que hizo fracasar al sujeto debe clara e inmediatamente interpretada al sujeto. Es importante trabajar a nivel de la planificación de la conducta. Dividir la tarea, fijarse objetivos, etc. Definir precisamente los datos y problemas. Mediar la conducta reflexiva, el establecimiento de relaciones, comparaciones, la conducta de verificación de hipótesis, la representación mental. Es importante seguir los procesos de razonamiento del sujeto y ayudarlo en su proceso de metacognición.

Carencia de instrumentos verbales para comunicar adecuadamente las respuestas previamente elaboradas

Definición: La carencia o dificultad de unos instrumentos verbales adecuados afecta seriamente el proceso de aprendizaje en todas sus fases.

Mediación: Cuidar la expresión con el vocabulario preciso. Enriquecer el vocabulario de modo progresivo.

Carencia de la necesidad de precisión y exactitud al comunicar las respuestas

Definición: Esta carencia está centrada en la necesidad. Los sujetos no sienten la necesidad de precisión. Quedan satisfechos con respuestas de cualquier tipo, siendo la mayoría de las veces confusas e imprecisas, expresadas con un vocabulario reducido e inadaptado.

Mediación: Preocupación constante por la verbalización, la coherencia, el uso de conceptos y vocabulario específicos, etc. La exposición repetida a situaciones en que el sujeto se ve obligado a ser exacto, puede crear en la persona un sistema de necesidades sobre este nivel de funcionamiento cognitivo. Mediar la necesidad de exactitud, diferenciando entre lo exacto y lo erróneo. Corregir todas las respuestas erróneas. Mediar el concepto de respuesta precisa y exacta. Ayudar la expresión precisa y exacta.

Dificultades en el transporte visual

Definición: Consiste en que una imagen no puede ser transferida mentalmente de un lugar a otro sin sufrir un “daño”. La dificultad aparece cuando se le pide al sujeto transportar una parte que falta para completar un conjunto o para elegir la parte que falta entre varias posibilidades. La percepción no es una suma de estímulos, sino la organización de las informaciones recibidas.

Mediación: Focalizar la atención en completar figuras. Preferir la expresión verbal a la gestual o manipulativa. Solicitar precisiones ante lo ambiguo. Ayudar por la referencia a modelos.

Conducta impulsiva que afecta a la naturaleza del proceso de comunicación

Definición: Esta dificultad se da en las tres fases del pensamiento. Puntualmente, para dar una buena respuesta, se requiere de reflexión, dominio de sí mismo y elección precisa de la forma de expresión. Cuando esto no se da, aunque la elaboración sea correcta, las respuestas serán deficientes.

Mediación: Ayudar en la verbalización de las operaciones mentales que realiza el alumno. Pedir respuestas ordenadas tras momentos de reflexión. Controlar el efecto de presión de grupo.

3.9.1.4. Esquema que asocia las funciones cognitivas de cada fase con los niveles de comprensión lectora, describiendo competencias y dificultades de cada una.

LECTURA: “FUNCIONES COGNITIVAS, FEUERSTEIN”

FASE DE ENTRADA

PERCEPCIÓN	
<i>Lo que caracteriza una percepción distorsionada es la pobreza de detalles o la falta de claridad...o los datos incompletos, necesarios para una distinción y una descripción</i>	UN ALUMNO CON PERCEPCIÓN SUPERFICIAL PUEDE TENER PROBLEMAS DE LECTURA Y POR TANTO DE COMPRENSIÓN LITERAL
CLARA Y PROFUNDA	BORROSA Y DIFUSA
<p>Una percepción clara y precisa tiene que ver con la capacidad de:</p> <p>Prestar atención por el tiempo necesario para percibir detalles relevantes con claridad. Percibir detalles relevantes con claridad. Diferenciar detalles relevantes o esenciales de detalles irrelevantes. Definir y describir los atributos de un objeto o un problema. Aplicar la experiencia anterior para analizar informaciones nuevas de manera significativa. Percibir todos los aspectos de un problema en forma global, esto es, integrar todas sus partes. Invertir tiempo y atención adecuado a los detalles, dependiendo de la complejidad y novedad de la tarea.</p>	<p>Una percepción confusa y superficial puede ser identificada por lo siguiente:</p> <p>Atención insuficiente para la forma, tamaño y espacio. No discriminación de letras: confunde “e” con “c”; confunde sonidos /b/ y /d/. Inhabilidad para seleccionar detalles relevantes (presta atención al ruido de un auto que va pasando en vez de prestar atención a la voz del profesor, o no consigue enfocar un estímulo visual específico).</p>

COMPORTAMIENTO EXPLORATORIO	
<i>Cuando a un individuo le son presentados varios datos que requieren ser analizados, su abordaje es tan desorganizado que es incapaz de seleccionar aquellos cuyos atributos específicos los hacen relevantes para una solución apropiada.</i>	EL ALUMNO RESPONDE ANTES QUE LAS INSTRUCCIONES SEAN DADAS POR COMPLETO. SE DIFICULTA LA COMPRESIÓN LITERAL
CONTROLADO	IMPULSIVO
<p>La exploración sistemática de una situación de aprendizaje se refiere a la capacidad de:</p> <p>Abordar una tarea orientado por el objetivo.</p> <p>Usar el tiempo suficiente para reunir y evaluar toda la información necesaria para definir un problema.</p> <p>Pensar en una tarea de manera organizada y sistemática.</p> <p>Controlar la velocidad y la precisión al solucionar un problema.</p>	<p>Un estudiante que experimenta dificultades con esta función cognitiva podría manifestar impulsividad de las siguientes maneras:</p> <p>Iniciar rápido una tarea, de manera precipitada y desorganizada, sin atención adecuada a aquello que necesita ser abordado metódicamente.</p> <p>Estrategias pobres de investigación y no visualizar la necesidad de reunir e integrar toda la información necesaria para resolver un problema.</p> <p>Falta de autocontrol y dificultad para ajustar la velocidad y la precisión necesaria para una tarea en particular.</p>

INSTRUMENTOS VERBALES	
<i>En la fase de entrada, la ausencia de un código verbal... reduce la cantidad y cualidad de la información recogida.</i>	EL ALUMNO TIENE DIFICULTAD PARA NOMBRAR CON PRECISIÓN INFLUYE EN LOS TRES NIVELES DE COMPRESIÓN
PRECISOS	DEFICIENTES
<p>Los instrumentos verbales precisos se relacionan con la capacidad de:</p> <p>Comprender conceptos y palabras a fin de interpretar la información recogida.</p> <p>Usar el lenguaje como un instrumento para recibir información.</p> <p>Usar el lenguaje como sistema de racionalización y de comunicación en interacciones sociales.</p> <p>Oír e interpretar el lenguaje en que se requiere un conocimiento de vocabulario y de estructuración de frases, de significados y de contextos sociales y culturales.</p>	<p>Un estudiante que tiene instrumentos y conceptos verbales deficientes puede:</p> <p>Oír e interpretar la lengua hablada con imprecisión, aun teniendo una audición normal.</p> <p>Interpretar instrucciones y preguntas en forma equivocada.</p> <p>Tener una deficiencia de comprensión que perjudicará la interpretación del lenguaje utilizado.</p>

RECOPILACIÓN DE DATOS	
<i>La dinámica de la orientación a ser preciso, se basa en una necesidad generalizada que es establecida por varias estrategias fijadas... los procesos interactivos del niño con su ambiente humano.</i>	EL ALUMNO NO TIENE MOTIVACIÓN PARA RECOGER TODOS LOS DATOS CON PRECISIÓN INFLUYE EN LOS TRES NIVELES DE COMPRESIÓN
PRECISO	DEFICIENTE
<p>La necesidad de recoger datos de manera precisa y exacta, tiene que ver con la capacidad de:</p> <p>Desarrollar la necesidad intrínseca de ser preciso en la recolección de información.</p> <p>Seleccionar solamente lo que es relevante a un proceso preciso de un problema.</p> <p>Usar un vocabulario preciso (claro y detallado) para asegurar una captura económica y eficiente de la información.</p>	<p>Un estudiante que presenta una recogida de datos deficiente puede:</p> <p>No comprender la importancia de ser preciso cuando recoge datos.</p> <p>Tender a realizar un trabajo aun cuando los datos no son precisos ni apropiados o correctos.</p> <p>Presentar un trabajo incompleto, excesivamente detallado, sin una forma lógica o faltando puntos importantes.</p> <p>Ser incapaz de evaluar si faltan datos o si ellos están distorsionados.</p> <p>Depender de recursos o instrucciones específicas del profesor y ser incapaz de usar la información que ya posee o su experiencia anterior.</p> <p>No tener habilidad para buscar y extraer información de varias fuentes.</p>

CONSIDERACIÓN DE MÁS DE UNA FUENTE DE INFORMACIÓN	
<i>Considerar más de una fuente de información es un prerrequisito del pensamiento, por ser la base de todos los procesos relacionales.</i>	EL ALUMNO CONSIDERA UNA ÚNICA FUENTE DE INFORMACIÓN INFLUYE EN LA COMPRENSIÓN CRÍTICA
DESARROLLADA	DEFICIENTE
<p>La capacidad desarrollada de consideración de más de una fuente de información se refiere a la habilidad de:</p> <p>Pensar en dos o más fuentes de información del mismo tiempo.</p> <p>Recolectar datos de varias fuentes.</p> <p>Percibir un concepto desde distintos puntos de vista.</p> <p>Examinar más de un aspecto de una situación a fin de percibir relaciones y conexiones entre ellos.</p> <p>Usar dos elementos como fuentes de datos para comparar cuando se está frente a un problema.</p>	<p>Un estudiante que presenta un capacidad deficiente para usar más de una fuente de información puede:</p> <p>Tender a centralizarse o tener en cuenta solo una entre varias dimensiones o alternativas.</p> <p>Considerar solo algunas de las informaciones necesarias para realizar un trabajo o resolver un problema.</p> <p>Recuperar alguna información desconectada y ser incapaz de formar con ella, un todo significativo.</p> <p>Presentar un comportamiento egocéntrico (considerar solo un punto de vista, dificultad para acomodarse a opiniones diferentes).</p>

FASE DE ELABORACIÓN

DEFINICIÓN DE UN PROBLEMA	
<i>Para percibir que un problema existe, una persona debe primero establecer relaciones entre las varias fuentes de información, los datos y observar que existe una discrepancia o incompatibilidad en las nuevas relaciones establecidas.</i>	EL ALUMNO CON FRECUENCIA NO CONSIGUE SER CLARO INFLUYE EN LA COMPRENSIÓN CRITICA
PRECISA	IMPRECISA
<p>Una definición precisa de un problema se refiere a la habilidad de:</p> <p>Sentir que algo está errado y que necesita de atención.</p> <p>Identificar la fuente de discrepancia que crea el problema (reconocer y establecer claramente la causa o naturaleza del problema)</p> <p>Establecer todos los factores que influyen el problema.</p>	<p>Un alumno que define un problema en forma imprecisa puede:</p> <p>Ser incapaz de ver incompatibilidad entre fuentes de información.</p> <p>Ser incapaz de hacer asociaciones entre las cosas y pensar reflexivamente.</p> <p>Demostrar falta de ideas o de inspiración cuando evalúa una situación.</p> <p>Ser insensible o no tener curiosidad en relacionar los problemas.</p> <p>Tener dificultad para decidir sobre un curso de acción en respuesta a una situación.</p>

SELECCIÓN DE DATOS RELEVANTES E IRRELEVANTES	
<i>Para seleccionar datos relevantes es necesario en primer lugar, definir objetivos específicos que determinarán el foco o el grado de relevancia dado por la persona.</i>	EL ALUMNO ES INCAPAZ DE EXTRAER LA INFORMACIÓN ESENCIAL INFLUYE EN LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL
HABILIDAD PARA	HABILIDAD DEFICIENTE
<p>Habilidad para seleccionar datos relevantes implica ser capaz de:</p> <p>Escoger y usar información apropiada y correcta para resolver un problema.</p> <p>Definir objetivos y seleccionar entre varios datos, sólo aquellos que son específicamente relevantes para satisfacer el objetivo en particular.</p> <p>Decidir cuales aspectos serán útiles en una situación en particular.</p> <p>Visualizar todas las opciones objetivamente para diferenciar la información apropiada y relevante de las que no lo son.</p>	<p>El alumno que tiene una habilidad deficiente para seleccionar datos relevantes puede presentar dificultad en:</p> <p>Encontrar las ideas principales en un texto.</p> <p>Extraer la moraleja de una historia.</p> <p>Identificar la idea central de una argumentación, discusión o debate.</p> <p>Encontrar los de sustentación de un planteamiento.</p> <p>Resolver problemas que requieran la discriminación y la eliminación de alternativas irrelevantes.</p> <p>Aprender gran cantidad de contenidos necesarios para un examen.</p>

CAMPO MENTAL	
<i>En esta deficiencia es evidente el limitado número de unidades de información que son manipuladas o procesadas simultáneamente, o el “efecto del cobertor corto”, esto es, cubrir la cabeza y descubrir los pies y viceversa.</i>	EL CAMPO MENTAL LIMITADO Y ESTRECHO DEL ALUMNO AFECTA SU CAPACIDAD DE RECORDAR INFLUYE EN LA COMPRENSIÓN LITERAL
AMPLIO Y PROFUNDO	ESTRECHO Y LIMITADO
<p>Un campo mental amplio y profundo se refiere a la capacidad de:</p> <p>Retener un número de unidades de información a fin de manipularlas mentalmente.</p> <p>Focalizar, retener y usar dos o más fuentes de información simultáneamente.</p> <p>Recordar las informaciones que fueron previamente almacenadas.</p> <p>Recordar las informaciones relevantes que fueron previamente almacenadas.</p> <p>Recordar las informaciones relevantes de la experiencia pasada.</p> <p>Coordinar información a partir de una amplia variedad de fuentes.</p>	<p>El alumno que posee un campo mental estrecho y limitado puede:</p> <p>No conseguir recordar las cosas recientemente memorizadas.</p> <p>No conseguir recordar las cosas memorizadas hace mucho tiempo.</p> <p>Recordar datos episódicamente.</p> <p>Tener dificultad de coordinar datos de más de una fuente de información.</p>

PERCEPCIÓN DE LA REALIDAD	
<i>Percibir el mundo episódicamente significa que cada objeto o evento es vivenciado en forma aislada sin ningún intento de relacionarlos o asociarlos con experiencias previas en el tiempo y espacio.</i>	EL ALUMNO TIENE DIFICULTAD PARA PERCIBIR EL SIGNIFICADO DE LOS EVENTOS DE LA HISTORIA INFLUYE EN LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL
GLOBAL	EPISÓDICA
<p>La percepción global de la realidad se refiere a la capacidad para:</p> <p>Asociar información en un todo significativo y comprensivo, buscando activamente relaciones de hechos y eventos (organizando, ordenando, sumando, comparando, etc.)</p> <p>Anticipar y prever consecuencias, establecer relaciones de causa y efecto y ver las implicancias de una acción.</p> <p>Internalizar la necesidad de adoptar un abordaje activo en relacionar información, pues la pasividad puede ser considerada la causa central de la percepción episódica de la realidad.</p> <p>Controlar la impulsividad para rehacer, consecuentemente dándose tiempo para llegar a una comprensión razonable.</p>	<p>El alumno que experimenta una percepción episódica de la realidad puede:</p> <p>Ver el mundo como una serie de eventos desconectados y separados que tienen poca relación unos con otros.</p> <p>Tener necesidad de volver a experiencias concretas.</p> <p>Tener dificultad para ligar causa y efecto o para ver la consecuencia de las acciones.</p> <p>Tener dificultades para colocar un evento en una categoría, porque cada uno vivenciado aisladamente y las semejanzas con otros no son percibidas.</p> <p>Tener dificultades con la formulación de conceptos, raciocinio abstracto e integración de información nueva.</p>

RAZONAMIENTO LÓGICO	
<i>La falta de necesidad de evidencia lógica no se refiere necesariamente a una deficiencia para operar de forma lógica, porque las respuestas de los niños algunas veces demuestran comprensión lógica. La inconsistencia frecuentemente observada en las respuestas de los niños puede deberse a una falta en el sistema de necesidades, en la cual la evidencia lógica no es pertinente.</i>	EL ALUMNO ACEPTA LAS COSAS SIN CUESTIONAR INFLUYE EN LA COMPRENSIÓN CRÍTICA
NECESIDAD DE	FALTA DE NECESIDAD
<p>La necesidad de evidencia lógica se refiere a la habilidad para:</p> <p>Internalizar el deseo de desafiar o cuestionar las cosas.</p> <p>Buscar evidencia para confirmar la validez de las afirmaciones, datos y eventos.</p> <p>Buscar consistencia lógica para descubrir o resolver una contradicción.</p> <p>Generar cuestionamientos, buscar respuestas y presentar explicaciones.</p> <p>Buscar activamente una solución una vez enfrentando a un problema.</p> <p>Desechar automáticamente y aislar la inconsistencia en una secuencia de eventos.</p>	<p>El alumno que demuestra falta de necesidad de evidencia lógica puede: No ser capaz de sustentar respuestas o afirmaciones con explicaciones adecuadas.</p> <p>Demostrar una actitud de aceptación pasiva cuando se enfrenta a problemas.</p> <p>No buscar activamente una solución cuando la existencia de un problema es evidente.</p> <p>Ser capaz de demostrar alguna comprensión lógica, pero fallar en aplicar la lógica para encontrar soluciones.</p> <p>Permanecer inconsistente en la formulación de opiniones.</p> <p>Responder a situaciones prematura o irracionalmente.</p> <p>Ser fácilmente persuadido a adoptar soluciones de los otros.</p>

INTERIORIZACIÓN DEL PROPIOCOMPORTAMIENTO	
<i>En esta disfunción es evidente la dependencia del comportamiento concreto.</i>	EL ALUMNO CONSIGUE MANIPULAR LA INFORMACIÓN MENTALMENTE INFLUYE EN LA COMPRENSIÓN CRITICA
HABILIDAD	DIFICULTAD
<p>La habilidad para interiorizar eventos implica al alumno poder:</p> <p>Asimilar y acomodar información para hacer generalizaciones.</p> <p>Pensar abstractamente.</p> <p>Manipular mentalmente informaciones y conceptos que fueron almacenados.</p> <p>Usar información almacenada para resolver problemas.</p>	<p>El alumno que experimenta dificultad para interiorizar eventos puede:</p> <p>Depender demasiado de ayudas sensoriales concretas.</p> <p>Ser incapaz de retener y usar varias fuentes de información.</p> <p>Ser incapaz de resolver problemas mentalmente.</p> <p>Dificultad para formular conclusiones.</p> <p>Ser incapaz de asociar eventos presentes con eventos pasados o futuros.</p> <p>Tener dificultad para ejecutar tareas basadas en procesos interiorizados previamente.</p>

COMPORTAMIENTO HIPOTÉTICO INFERENCIAL	
<i>La proposición “Si...entonces...” es una expresión del pensamiento hipotético, que requiere capacidad para la búsqueda de alternativas por medio de las cuales pueden explicarse los fenómenos</i>	EL ALUMNO TIENE DIFICULTAD PARA GENERAR ALTERNATIVAS INFLUYE EN LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL
HABILIDAD PARA USAR	USO RESTRINGIDO
<p>El pensamiento hipotético- inferencial se refiere a la habilidad para:</p> <p>Hacer generalizaciones e inferencias válidas, basadas en variadas experiencias.</p> <p>Generar varias teorías posibles, basadas en evidencia, que serán testeadas en un momento posterior.</p> <p>Sacar una conclusión a partir de varios ejemplos similares.</p>	<p>El alumno que experimenta una utilización restringida del pensamiento hipotético puede:</p> <p>Ser incapaz de asociar eventos o ver semejanzas entre cosas a fin de hacer generalizaciones e inferencias.</p> <p>Visualizar el mundo de manera desconectada y tener dificultad de sacar conclusiones.</p> <p>No percibir alternativas o explorar otras posibilidades para explicar fenómenos.</p> <p>No contar con evidencias para crear hipótesis.</p>

ESTRATEGIAS PARA VERIFICAR HIPÓTESIS	
<i>En la comprobación de hipótesis, varias posibilidades deben ser mantenida en mente, comprobadas y aceptadas o rechazadas antes de que una hipótesis sea finalmente seleccionada entre las alternativas.</i>	EL ALUMNO CONTINUA CON SU ABORDAJE SIN COMPROBAR INFLUYE EN LA COMPRESIÓN INFERENCIAL Y CRITICA
HABILIDAD	HABILIDAD DEFICIENTE
<p>La habilidad para usar estrategias de comprobación de hipótesis implica al alumno ser capaz de:</p> <p>Definir un método adecuado para evaluar una hipótesis en particular.</p> <p>Analizar y evaluar la validez del proceso usado en la formulación de una hipótesis.</p> <p>Comparar y contrastar todas las teorías posibles e identificar cual hipótesis es más apropiada en una situación dada.</p> <p>Examinar sistemáticamente varias hipótesis alternativas y, por proceso de eliminación, seleccionar las opciones más viables.</p>	<p>El alumno que experimenta una habilidad deficiente para usar estrategias de comprobación de hipótesis puede:</p> <p>Ser incapaz de definir o seleccionar el método más apropiado para comprobar una hipótesis en particular.</p> <p>Usar abordajes ineficientes o no sistemáticos para comprobar hipótesis alternativas.</p> <p>Ser incapaz de hacer...adecuadas porque las hipótesis alternativas no fueron comprobadas...</p>

ELABORACIÓN DE CATEGORÍAS COGNITIVAS	
<i>La falta de habilidades verbales puede afectar severamente la capacidad de los niños para elaborar ciertas operaciones cognitivas. La ausencia de un código verbal específico para designar ciertos atributos de un objeto mantendrá al niño atrapado en ciertas tareas que ya puede ejecutar a un nivel concreto y puede perjudicar su habilidad para generalizar esa misma operación para tareas diferentes en contenido y complejidad.</i>	EL ALUMNO ES INCAPAZ DE APLICAR UNA REGLA A UN EJEMPLO MÁS DIFÍCIL INFLUYE EN LA COMPRESIÓN INFERENCIAL
ADECUADA	DEFICIENTE
<p>La elaboración adecuada de categorías cognitivas se refiere a la capacidad de:</p> <p>Movilizar de un ejemplo concreto para una comprensión más abstracta, usando el lenguaje como instrumento.</p> <p>Ligar una etiqueta verbal a su concepto subyacente.</p> <p>Descubrir, etiquetar y verbalizar conceptos subyacentes.</p> <p>Demostrar verbalmente como los datos recogidos pueden ser organizados en categorías relevantes.</p>	<p>El alumno que experimenta una elaboración deficiente de categorías cognitivas puede:</p> <p>No saber el instrumento correcto de un objeto en particular, secuenciar, relacionar o conceptualizar.</p> <p>Tener dificultad para desprenderse de una tarea concreta hacia un principio abstracto subyacente.</p> <p>Ser incapaz de expresarse o de pensar sobre su abordaje de ejecución de una tarea.</p> <p>Tener dificultad de explicar conceptos en profundidad debido a un vocabulario expresivo o receptivo limitado.</p> <p>Ser incapaz de generalizar una habilidad cognitiva para tareas similares.</p>

ESTABLECER RELACIONES VIRTUALES	
<i>La falta de necesidad de establecer relaciones es una expresión operacional de una percepción episódica de la realidad. La deducción de una relación de entre todas virtualmente posibles, requiere establecimiento de una conexión entre objetos y/o eventos.</i>	EL ALUMNO SIENTE DIFICULTAD PARA APLICAR UN CONCEPTO A UNA SITUACIÓN NUEVA INFLUYE EN LA COMPRESIÓN INFERENCIAL
HABILIDAD	INHABILIDAD
<p>La habilidad para proyectar relaciones virtuales implica al alumno ser capaz de:</p> <p>Establecer relaciones entre eventos aparentemente aislados, lo que implica: -aplicar reglas y conceptos previamente aprendidos a situaciones nuevas; reestructurar relaciones para hacer asociaciones nuevas y significativas.</p> <p>Unir habilidades de pensamiento para establecer relaciones en varias situaciones que existan “virtualmente” o “potencialmente”.</p> <p>Reconocer una modificación en la relación cuando uno o más estímulos son alterados.</p> <p>Reestructurar las conexiones existentes entre objetos y eventos a fin de resolver otros nuevos.</p>	<p>El alumno que posee una dificultad para proyectar relaciones virtuales puede:</p> <p>Ser incapaz de aplicar un concepto aprendido en un área, a otra situación diferente.</p> <p>Atraparse en una relación fija, aun cuando el estímulo demande una alteración en la relación.</p>

FASE DE SALIDA

COMUNICACIÓN DE LA RESPUESTA	
<p><i>El bloqueo puede variar desde la falta de iniciativa para nuevas respuestas hasta una total indiferencia al estímulo. Es una respuesta a fallas cognitivas que afecta la oportunidad de la persona para entrar nuevamente en una situación en la que podrá fallar.</i></p>	<p>EL BLOQUEO DE LA RESPUESTA DE UN ALUMNO RESULTA EN SU RESISTENCIA PARA HACER NUEVOS INTENTOS INFLUYE EN LOS TRES NIVELES</p>
PARTICIPATIVA	BLOQUEADA
<p>La expresión participativa de respuestas se refiere a la habilidad para:</p> <p>Intentar nuevamente, a pesar de la falta anterior.</p> <p>Perseverar en las dificultades en tareas no familiares.</p> <p>Iniciar un abordaje o estrategia diferente cuando el método utilizado no dio resultado.</p> <p>Mostrar interés en la solución de un problema.</p> <p>Desarrollar confianza y autoestima positiva al enfrentarse a una tarea o actividad que sea más desafiante.</p>	<p>El alumno que experimenta una expresión bloqueada de la respuesta, presenta:</p> <p>Falta de confianza cuando se enfrenta a desafíos.</p> <p>Baja motivación para intentar una tarea nueva o difícil.</p> <p>Falta de perseverancia para completar la tarea.</p> <p>Resistencia para intentar nuevamente o intentar de una forma diferente cuando la tarea es poco familiar.</p> <p>Reacciones emocionales.</p>

EXPRESIÓN DE RESPUESTA	
<i>El aprendizaje por ensayo y error puede reforzar un comportamiento aleatorio y probabilístico, desviando la atención del individuo y distrayéndolo de las relaciones que precisan ser descubiertas.</i>	LAS RESPUESTAS ALEATORIAS, POR ENSAYO Y ERROR REFLEJAN UN ABORDAJE NO ESTRUCTURADO. INFLUYE EN LA LOS TRES NIVELES
CERTERAS	ENSAYO Y ERROR
<p>El alumno que presenta una respuesta elaborada es capaz de:</p> <p>Resolver y comunicar problemas sistemáticamente.</p> <p>Trabajar un problema de forma lógica y racional.</p> <p>Colocar un orden a aquello que a primera vista parece un grupo de partes de información.</p> <p>Establecer un objetivo y trazar una estrategia para alcanzarlo.</p>	<p>El alumno que da respuestas por ensayo y error puede:</p> <p>Adivinar las respuestas impulsivamente.</p> <p>No pensar y no planificar una estrategia.</p> <p>Tender a repetir los errores y no aprender de ellos.</p> <p>Aprender poco de los ambientes no estructurados.</p> <p>Tener dificultades para definir y mantener su objetivo en mente o para cambiar estrategias repetidamente.</p> <p>Comunicar los datos de manera no planificada o aleatoria, hasta que por suerte, encuentra una solución.</p>

INSTRUMENTOS VERBALES EXPRESIVOS	
<i>En la fase de respuesta, la existencia de códigos verbales permite la utilización de relaciones más complejas y facilita la comprensión y la comunicación de relaciones y operaciones más abstractas.</i>	EL ALUMNO TIENE DIFICULTADES EN EL LENGUAJE DEL DÍA A DÍA INFLUYE EN LA LOS TRES NIVELES
ADECUADO	DEFICIENTE
<p>Instrumentos verbales expresivos adecuados se refiere a la habilidad para:</p> <p>Comunicar verbalmente una respuesta que pueda ser comprendida.</p> <p>Usar lenguaje expresivo y palabras que representa lo que se quiera decir encontrando los nombres que describen los procesos, seleccionando palabras correctas para hacer descripciones claras y precisas.</p> <p>Seleccionar las palabras apropiadas a partir de la memoria a largo plazo para comunicar respuestas d forma clara y eficiente.</p>	<p>El alumno que manifiesta instrumentos verbales expresivos deficientes puede:</p> <p>Tener poca habilidad de comunicación.</p> <p>Exhibir poco conocimiento en el uso del vocabulario, la gramática y de estructurar frases.</p> <p>Er inflexible, no tener claridad y experimentar dificultad en la selección de palabras y frases apropiadas.</p> <p>Mostrar poca fluidez verbal y uso inadecuado de palabras.</p> <p>Encontrar la solución a los problemas, pero ser incapaz de explicar a los demás como lo consiguió.</p>

NECESIDAD DE PRECISIÓN Y EXACTITUD	
<i>Concebimos la necesidad de precisión como resultado del proceso interactivo del individuo con su ambiente, reflejado en un abordaje, estilos y actitud ante la vida.</i>	LA RESPUESTA DEL ALUMNO SE CARACTERIZA POR ERRORES DEBIDOS A LA FALTA DE CUIDADO INFLUYE EN LA LOS TRES NIVELES
EFICIENTE	DEFICIENTE
<p>La respuesta de datos precisa se refiere a la habilidad para:</p> <p>Comunicar una respuesta detallada y correcta.</p> <p>Transmitir datos con eficiencia, sin omisiones ni distorsiones.</p> <p>Producir respuestas que demuestren una consideración cuidadosa y el uso selectivo del material recolectado.</p> <p>Internalizar la necesidad de recoger y presentar información que sea específica y apropiada.</p> <p>Desarrollar el hábito de presentar la información de manera clara y relevante.</p> <p>Explicar los hechos en términos absolutos y no en términos relativos y cuantificar en vez de usar aproximaciones.</p>	<p>El alumno que demuestra respuestas de datos deficientes puede:</p> <p>Comunicar datos incompletos e imprecisos, omitiendo o distorsionando los hechos y detalles recogidos.</p> <p>Presentar respuestas vagas, unilaterales, oscuras y reduccionistas.</p> <p>Presentar el material de manera no significativa por la falta de habilidades cognitivas.</p> <p>Dar atención a información irrelevante e inapropiada en respuesta de una cuestión.</p>

CONDUCTA	
<i>La impulsividad puede ser manifestada en la fase de output. Un fenómeno común es las respuestas absurdas, erróneas y totalmente inesperadas dadas por los alumnos.</i>	EL ALUMNO QUE RESPONDE PREMATURAMENTE DEJARÁ DE LADO DETALLES ESENCIALES INFLUYE EN LA LOS TRES NIVELES
APROPIADO	IMPULSIVO
<p>El comportamiento de respuesta apropiada se refiere a habilidad para:</p> <p>Retardar una respuesta hasta que toda la información haya sido procesada.</p> <p>Equilibrar el deseo de completar la tarea rápidamente con la necesidad de prestar atención apropiada para completarla con precisión.</p> <p>Usar estrategias apropiadas de investigación para formular una respuesta precisa.</p> <p>Elaborar toda la información de entrada, cuidadosa y sistemáticamente a fin de llegar a una respuesta correcta y apropiada.</p>	<p>El alumno que manifiesta comportamiento impulsivo puede:</p> <p>Presentar respuestas descuidadas sin suficiente atención a detalles.</p> <p>Llegar a respuestas erradas sin darse tiempo para recoger datos y planificar sus respuestas.</p> <p>Dar una respuesta correcta en una modalidad y en otra no.</p> <p>Hablar de la primera cosa que se le viene a la cabeza a fin de impresionar al profesor con una respuesta rápida.</p>

CAPÍTULO IV: Presentación de resultados

4.1. Análisis de los hallazgos de investigación o de la información recopilada

Con el objetivo de analizar la información recopilada en cada intervención en el Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, (entrevista, notas de campo y escala de apreciación), se organiza la información en matrices de análisis de tipo descriptivas, las cuales arrojan información global y detallada en función de los objetivos del estudio.

Dichas matrices responden a los análisis realizados por las investigadoras en relación de la recopilación de datos durante el proceso de investigación.

4.1.1. Matriz descriptiva N°1: Dimensiones de la investigación

A continuación se presenta la matriz descriptiva de las dimensiones y sub-dimensiones de la investigación, incorporando el sustento teórico que respalda el estudio.

Dimensión	Sub- dimensión	Sustento teórico
Comprensión lectora	Concepto	<p>“Implica una relación de lo que se lee con los conocimientos previos del lector, dando origen a un nuevo saber el cual se elabora por medio de una representación mental” (MINEDUC).</p> <p>“Se debe tener en cuenta que el lector logra una comprensión adecuada si edifica una representación mental integradora y coherente con el texto, lo que en síntesis es el objetivo final de toda lectura. Para construirla, es necesario que el lector vaya procesando la información.” (Aznárez, Galli, Irureta, Melgar, & Mosca, 2012)</p>
Niveles de comprensión lectora	Nivel literal	<p>Las preguntas que activan el pensamiento literal son aquellas que te piden identificar la información que está explícita en el texto, es decir, aquellas ideas o aquellos datos que están escritos textualmente y que tú puedes reconocer durante la lectura.(Videla & Martínez, 2009, pág. 3)</p> <p>En la lectura literal la tarea del lector es entender bien realmente lo que dice el texto y recordarlo con precisión de espacio y tiempo, el estudiante debe responder las preguntas a partir de lo que el texto dice y no de sus experiencias, creencias o conocimientos previos, siendo capaz de observar e identificar el significado de las</p>

		palabras, las oraciones, las cláusulas y los detalles, además de recordar la secuencia de los sucesos (Tapia & Gamarra, 2009).
Niveles de comprensión lectora	Nivel inferencial	<p>Mucha de la información presente en los textos escritos no está de manera implícita, sino más bien se encuentra de forma explícita, por lo tanto, el proceso de construcción de la interpretación de significados otorgados por el editor del texto al cual nos enfrentamos, deben ser elaborados por nosotros en calidad de lectores activos. (Parodi, Comprensión de textos escritos, 2005).</p> <p>“Inferir significa sacar una conclusión a partir de una proposición. Para inferir puedes deducir o inducir”.(Videla & Martínez, 2009, pág. 4)</p>
	Nivel crítico	<p>Aquellas conductas que corresponden al tercer nivel de competencia de desempeño en la comprensión de lectura, por lo tanto, es un rango un poco más complejo que el segundo. La complejidad de este nivel radica en que las preguntas que lo activan, te exigen evaluar el texto, identificando el formato, el tipo de texto, la intención comunicativa, el tono del emisor, entre otros aspectos y/o emitir un juicio de valor con el respectivo argumento que respalde tu punto de vista. (Videla & Martínez, 2009, pág. 4)</p> <p>En la lectura crítica la tarea del lector consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros</p>

		o preguntas preestablecidas. En este caso, el estudiante lee el texto no para informarse, recrearse o investigar, sino para criticar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente (Tapia & Gamarra, 2009)
Estrategias	Estrategias de comprensión inferencial	Una vez comprendidas las estrategias metodológicas es fundamental destacar estrategias específicas para fortalecer la comprensión lectora, según lo estipulado por (Solé I. , 1992), estas son: preguntas antes, durante y después de la lectura, éstas tienen como aspectos básicos la retención, la que implica recordar conceptos fundamentales, datos para responder preguntas específicas, detalles aislados y coordinados; además la organización, que implica establecer secuencias, seguir instrucciones, bosquejar y realizar resúmenes; asimismo la valorización, donde se pretende desarrollar la habilidad de captar el sentido de lo que refleja el texto; finalmente la interpretación, la que pretende que el lector se forme una opinión, extraiga ideas centrales, deduzca conclusiones y prediga resultados o consecuencias (C. García Huidobro).
Funciones cognitivas	Concepto	El resultado de una carencia o de una insuficiencia de mediación o experiencia de aprendizaje, integran toda una serie de actividades mentales que son prerrequisito para lograr que éstas se realicen de modo correcto. Estas se agrupan por fases del acto mental, según si permiten recoger información (entrada), asociar y conectarla (elaboración) o entregar la respuesta a un problema (salida). Esta capacidad mental se manifiesta por actuaciones concretas ante tareas y problemas. (Feuerstein citado en Muñoz, 1999)

4.1.2. Matriz descriptiva N°2: Información de la entrevista a los docentes

A continuación se presenta la matriz descriptiva de información de la entrevista realizada a tres docentes del sector de Lenguaje y Comunicación, la que involucra las respuestas emitidas por cada uno de los entrevistados, además de la síntesis descriptiva de éstas.

Dimensión	Sub- dimensión	E1	E2	E3	Síntesis descriptiva
Comprensión lectora	Concepto	Involucra entender un texto de manera global y local. También la decodificación que viene antes de la comprensión lectora, y para comprenderlo obviamente necesito ciertas habilidades o conocer ciertas estrategias para su comprensión que involucra síntesis, inferencia, extraer información explícita, implícita, relacionar entre los párrafos vincularlos coherencia cohesión.-	Básicamente yo entiendo la comprensión lectora desde dos ámbitos o desde dos dimensiones (...) la primera a un nivel textual y explícito y otra a un nivel más complejo que parte desde las ideas implícitas la capacidad de inferir, de clasificar, relacionar, interpretar y sintetizar (...) es decir extraer ideas, tener la capacidad de resumir, interpretar y de relacionar	Interrogar al texto, y extraer del texto lo que este me quiere comunicar, en los distintos niveles cognitivo que sea, ya sea de un nivel textual, inferencial, de relación básicamente eso interactuar con el texto y con estas habilidades cognitivas.-	Los tres docentes entrevistados aluden al concepto de comprensión lectora, haciendo referencia a una clasificación existente en la conceptualización. Además, de relacionar la comprensión lectora con el concepto de capacidades o habilidades cognitivas. Hacen referencia a diferentes niveles de comprensión lectora que se traducen en distintas estrategias para interactuar

			con otros textos con otras materias.-		con el texto.
Niveles de comprensión	Nivel literal	Comprensión básica (...) Extraer información o comprender lo que está explícitamente dicho en el texto, ya sean datos, fechas, características de personajes (...) que no vayan más allá de un análisis profundo.-	Es lo más simple que es lo textual.-	Entender desde lo literal lo que el texto está queriendo comunicar, en esta interacción.-	La mayoría de los entrevistados aluden al nivel literal como una comprensión básica o simple, donde la información se encuentra explícita en el texto. Uno de ellos logra precisar qué tipo de información corresponde a este nivel, relacionada con datos, fechas y características superficiales.
	Nivel inferencial	La comprensión inferencial por ejemplo relaciones entre párrafos (...) no solo en identificar la	Nivel implícito va desde la capacidad de inferir hasta la capacidad de sintetizar.-	Establecer relaciones, según la información del texto, la de la inferencia, en la de argumentar,	Los entrevistados se refieren al nivel inferencial, como lo que está implícito en el texto, donde se

Niveles de comprensión		información, sino que esa información me permita encontrar (...) más que encontrar, encontrar las huellas, las pistas que me da de cierta forma el texto para poder comprender que hay otra información que está implícita en el texto que me la entrega de cierta manera, pero que no está dicha, pero que efectivamente es verdadera o puede llegar hacer.-		evaluar, que son aquellas que se entienden como que son las superiores, y exigen niveles cognitivos superiores, y comprensión también donde obviamente (...) que aquellos conocimientos previos, aquellos conocimientos que la persona puede, y también los aplique en estas extrapolaciones o inferencias. Entonces requieren también de ese esfuerzo.	establecen relaciones de información para realizar inferencias. Se aprecia confusión cuando se refieren a las habilidades y estrategias que se incluyen en este nivel, aunque reconocen que corresponde a un nivel más complejo.
	Nivel crítico	Comprensión profunda.-	Es un razonamiento más profundo, algo más personal, con algo interno	Se relaciona con el juicio crítico del lector.-	La mayoría de los entrevistados hacen alusión al nivel crítico, como una

			del ser humano.-		comprensión profunda, personal y crítica de lo leído.
Estrategias	Estrategias de nivel inferencial	<p>Hacemos una lectura previa, no hacemos por ejemplo: antes de la lectura, durante la lectura ni después la lectura, no lo hacemos así, por lo menos yo no lo hago tal cual paso a paso verdad no le digo ¿de qué creen que se tratará la historia de acuerdo al título? (...) no, no soy tan esquemática voy puntualmente a las habilidades.</p>	<p>El método cloze que es básicamente suprimir palabras claves de un texto, para que ellos lo puedan completar y para eso se necesita comprender de manera global el texto (...) mi trabajo no solo apunta a entregar textos y una serie de preguntas a un cuestionario donde ellos contesten que los alumnos, sino también redacten preguntas. También trabajo párrafo</p>	<p>Lo cotidiano es analizar un texto y elaborar las preguntas según la función cognitiva, que uno estableció.</p>	<p>Los docentes entrevistados mencionan estrategias que utilizan en su quehacer pedagógico para que los alumnos puedan extraer información implícita para responder.</p> <p>Las semejanzas entre ellos se relacionan al utilizar preguntas a partir de un texto. No obstante, dos de ellos plantean que solicitan a los alumnos que elaboren preguntas, sólo uno de ellos precisa información de estrategias cómo método</p>

			por párrafo y de cada párrafo pido que saquen algunas ideas implícitas, y al tener esa idea solicito que elaboren una pregunta para que otro la conteste.-		cloze.
Funciones cognitivas	Concepto	Herramientas que tenemos o aportamos los seres humanos para poder desarrollar actividades de distinta índole, porque no solamente nos podemos limitar a un texto, sino que las habilidades cognitivas nos permitirían hacer unas infinidades prácticamente muchas cosas en el día (...) Yo lo tomaría como	Capacidad del cerebro de reconocer, conocer de interpretar la realidad.-	Por ejemplo voy a comparar, voy a analizar, voy a contrastar, voy a relacionar, voy a evaluar.-	La mayoría de los entrevistados se refieren al concepto de funciones cognitivas como herramientas y capacidades del cerebro que permiten desarrollar actividades de distinta índole, sin embargo los entrevistados se limitan a ejemplificar el término relacionándolo con un proceso de pensamiento.

		herramienta, que me permiten a mí resolver actividades, crear cosas por ahí lo veo, así de una manera muy general.			
--	--	--	--	--	--

4.1.3. Matriz descriptiva N°3: Integración y análisis de la información de la entrevista a los docentes

A continuación se presenta la matriz de integración y análisis de la información de la entrevista realizada a tres docentes del sector de Lenguaje y Comunicación, la que involucra la síntesis descriptiva de las respuestas emitidas por los entrevistados, relacionándola con el sustento teórico, para finalmente llegar a una conclusión preliminar de la información recopilada.

Dimensión	Sub- dimensión	Síntesis descriptiva	Sustento teórico	Conclusiones preliminares
Comprensión lectora	Concepto	<p>Los tres docentes entrevistados aluden al concepto de comprensión lectora, haciendo referencia a una clasificación existente en la conceptualización. Además, de relacionar la comprensión lectora con el concepto de capacidades o habilidades cognitivas.</p> <p>Hacen referencia a diferentes niveles de comprensión lectora que se traducen en distintas</p>	<p>“Implica una relación de lo que se lee con los conocimientos previos del lector, dando origen a un nuevo saber el cual se elabora por medio de una representación mental” (MINEDUC).</p> <p>“Se debe tener en cuenta que el lector logra una comprensión adecuada si edifica una representación mental integradora y coherente con el texto, lo que en síntesis es el objetivo final de toda</p>	<p>Hacen referencia a una clasificación existente en la conceptualización. Sin embargo, no se refieren explícitamente a una relación entre lo que se lee con los conocimientos previos del lector, ni tampoco a la construcción de una representación mental integradora y coherente con el texto</p> <p>Por lo tanto, asocian la comprensión lectora con el concepto de capacidades o habilidades cognitivas, siendo estos términos imprecisos para la representación mental.</p>

		estrategias para interactuar con el texto	lectura. Para construirla, es necesario que el lector vaya procesando la información.” (Aznárez, Galli, Irureta, Melgar, & Mosca, 2012)	
Niveles de comprensión	Nivel literal	La mayoría de los entrevistados aluden al nivel literal como una comprensión básica o simple, donde la información se encuentra explícita en el texto. Uno de ellos logra precisar qué tipo de información corresponde a este nivel, relacionada con datos, fechas y características superficiales.	Las preguntas que activan el pensamiento literal son aquellas que te piden identificar la información que está explícita en el texto, es decir, aquellas ideas o aquellos datos que están escritos textualmente y que tú puedes reconocer durante la lectura. (Videla & Martínez, 2009, pág. 3) En la lectura literal la tarea del lector es entender bien realmente lo que dice el texto y recordarlo con precisión de espacio y tiempo, el estudiante debe responder las	Los docentes se refieren al nivel literal como una comprensión básica o simple, cuya información está explícita en el texto. Del mismo modo, el referente teórico cerciora que el nivel literal son aquellas ideas o datos que están escritos textualmente y que se pueden reconocer durante la lectura.

			<p>preguntas a partir de lo que el texto dice y no de sus experiencias, creencias o conocimientos previos, siendo capaz de observar e identificar el significado de las palabras, las oraciones, las cláusulas y los detalles, además de recordar la secuencia de los sucesos (Tapia & Gamarra, 2009).</p>	
<p>Niveles de comprensión</p>	<p>Nivel inferencial</p>	<p>Los entrevistados se refieren al nivel inferencial, como lo que está implícito en el texto, donde se establecen relaciones de información para realizar inferencias.</p> <p>Se aprecia confusión cuando se refieren a las habilidades y estrategias que se incluyen en este nivel, aunque reconocen</p>	<p>Mucha de la información presente en los textos escritos no está de manera implícita, sino más bien se encuentra de forma explícita, por lo tanto, el proceso de construcción de la interpretación de significados otorgados por el editor del texto al cual nos enfrentamos, deben ser elaborados por nosotros en calidad de lectores activos. (Parodi,</p>	<p>Los entrevistados se refieren al nivel inferencial a la información que está implícita en el texto donde se establecen relaciones de información para realizar inferencias; tal como plantea Parodi en su definición al señalar que la información explícita requiere de un proceso de construcción de la interpretación de significados otorgados por el texto, entendido esto como la información implícita del texto.</p>

Niveles de comprensión		que corresponde a un nivel más complejo.	Comprensión de textos escritos, (Videla & Martínez, 2009, pág. 4). Inferir significa sacar una conclusión a partir de una proposición. Para inferir puedes deducir o inducir. (Videla & Martínez, 2009, pág. 4)	Sin embargo, se aprecia confusión entre habilidades y estrategias de comprensión lectora según respuestas de los docentes. No aluden las habilidades que se incluyen en este nivel referidas a realizar una conclusión a partir de la información presentada, ni tampoco mencionan que para inferir se puede deducir o inducir.
	Nivel crítico	La mayoría de los entrevistados hacen alusión al nivel crítico, como una comprensión profunda, personal y crítica de lo leído.	Aquellas conductas que corresponden al tercer nivel de competencia de desempeño en la comprensión de lectura, por lo tanto, es un rango un poco más complejo. La complejidad de este nivel radica en que las preguntas que lo activan, te exigen evaluar el texto, identificando el formato, el tipo de texto, la intención comunicativa, el tono del emisor, entre otros aspectos y/o emitir un	Los docentes mencionan el nivel crítico como, una comprensión profunda, personal y crítica de lo leído; asimismo, la teoría define la comprensión crítica como la emisión de un juicio de valor con el respectivo argumento que respalde el punto de vista del lector. No obstante, falta profundizar en otras habilidades de este nivel tales como: criticar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y

<p>Niveles de comprensión</p>	<p>Nivel crítico</p>		<p>juicio de valor con el respectivo argumento que respalde tu punto de vista. (Videla & Martínez, 2009, pág. 4)</p> <p>En la lectura crítica la tarea del lector consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas. En este caso, el estudiante lee el texto no para informarse, recrearse o investigar, sino para criticar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente (Tapia & Gamarra,</p>	<p>estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente.</p>
--------------------------------------	-----------------------------	--	--	---

			2009)	
Estrategias	Estrategias de comprensión inferencial	<p>Los docentes entrevistados mencionan estrategias que utilizan en su quehacer pedagógico para que los alumnos puedan extraer información implícita para responder.</p> <p>Las semejanzas entre ellos se relacionan al utilizar preguntas a partir de un texto. No obstante, dos de ellos plantean que solicitan a los alumnos que elaboren preguntas, sólo uno de ellos precisa información de estrategias cómo método cloze.</p>	<p>Una vez comprendidas las estrategias metodológicas es fundamental destacar estrategias específicas para fortalecer la comprensión lectora, según lo estipulado por (Solé I. , 1992), estas son: preguntas antes, durante y después de la lectura, éstas tienen como aspectos básicos la retención, la que implica recordar conceptos fundamentales, datos para responder preguntas específicas, detalles aislados y coordinados; además la organización, que implica</p>	<p>Si bien, los docentes entrevistados mencionan estrategias que utilizan en su quehacer pedagógico, tales como: método cloze, redactar preguntas, extraer información implícita a partir de un texto y realizar inferencias antes de la lectura. Estas se presentan de manera parcelada y reducida en relación a lo que plantea la teoría, puesto que no incorporan estrategias como: preguntas antes, durante y después de la lectura; además la organización, que implica establecer secuencias, seguir instrucciones, bosquejar y realizar resúmenes; asimismo la valorización, donde se pretende desarrollar la habilidad de captar el sentido de lo que refleja el texto; finalmente la</p>

			<p>establecer secuencias, seguir instrucciones, bosquejar y realizar resúmenes; asimismo la valorización, donde se pretende desarrollar la habilidad de captar el sentido de lo que refleja el texto; finalmente la interpretación, la que pretende que el lector se forme una opinión, extraiga ideas centrales, deduzca conclusiones y prediga resultados o consecuencias (C. García Huidobro).</p>	<p>interpretación, la que pretende que el lector se forme una opinión, extraiga ideas centrales, deduzca conclusiones y prediga resultados o consecuencias.</p>
--	--	--	---	---

<p>Funciones cognitivas</p>	<p>Concepto</p>	<p>La mayoría de los entrevistados se refieren al concepto de funciones cognitivas como herramientas y capacidades del cerebro que permiten desarrollar actividades de distinta índole, sin embargo los entrevistados se limitan a ejemplificar el término relacionándolo con un proceso de pensamiento.</p>	<p>El resultado de una carencia o de una insuficiencia de mediación o experiencia de aprendizaje, integran toda una serie de actividades mentales que son prerrequisito para lograr que éstas se realicen de modo correcto. Estas se agrupan por fases del acto mental, según si permiten recoger información (entrada), asociar y conectarla (elaboración) o entregar la respuesta a un problema (salida). Esta capacidad mental se manifiesta por actuaciones concretas ante tareas y problemas. (Feuerstein citado en Muñoz, 1999)</p>	<p>Los entrevistados se refieren al concepto de funciones cognitivas como, herramientas y capacidades del cerebro para realizar actividades de distinta índole, limitándose a nombrar operaciones mentales y no funciones cognitivas; siendo estos términos imprecisos, que no responden de manera específica a los planteamientos de la teoría, definiéndose como una serie de actividades mentales que son prerrequisito para lograr que éstas se realicen de modo correcto.</p> <p>Por otro lado, no mencionan que las funciones cognitivas se agrupan por fases del acto mental, según si permiten recoger información (entrada), asociar y conectarla (elaboración) o entregar la respuesta a un problema (salida), además de no señalar las funciones involucradas en cada fase del acto mental.</p>
------------------------------------	------------------------	--	---	--

4.1.4. Matriz descriptiva N°4: Información sobre notas de campo de clase interpretativa

A continuación se presenta la matriz descriptiva de la información recopilada en el taller teórico-práctico, a través de las notas de campo de clase interpretativa, donde se integra la síntesis descriptiva a partir de las dimensiones y sub-dimensiones, para luego generar una propuesta de mejora.

Dimensión	Sub- dimensión	Síntesis descriptiva	Propuesta
<p align="center">Comprensión lectora</p>	<p align="center">Concepto y características</p>	<p>Se expuso la conceptualización de comprensión lectora, como también las implicancias en el aprendizaje de los estudiantes, enfatizando que la comprensión es una habilidad transversal para el desarrollo de posteriores aprendizajes. Además se realizó un trabajo práctico donde los docentes de manera grupal, crearon preguntas de tipo literal, inferencial y crítica a partir de un texto.</p> <p>Se mencionó al MINEDUC, como referencia teórica, el cual define la comprensión lectora como: “una relación de lo que se lee con los conocimientos previos del lector, dando origen a un nuevo saber el cual se elabora por medio de</p>	<p>Para realizar la propuesta de mejora es necesario considerar las fortalezas y debilidades en la implementación del taller teórico-práctico, considerando cada una de sus dimensiones.</p> <p>Como fortalezas se puede mencionar que las estrategias metodológicas de comprensión lectora a nivel inferencial, asociada a las funciones cognitivas, trabajadas son de utilidad para el quehacer docente y éstas fueron entregadas de manera clara, con apoyo de material concreto, bajo un clima propicio para cumplir los objetivos planteados y de éste modo favorecer la retroalimentación con los docentes.</p>

		una representación mental”. Además se señaló que es un “proceso donde el lector construye a partir de su conocimiento previo, nuevos significados al interactuar con el texto”.	
Niveles de comprensión	Nivel literal	<p>Tomando en consideración los conocimientos previos de los docentes se presentó la definición teniendo como referencia (Videla & Martínez, 2009), señalando que las preguntas que activan el pensamiento literal son aquellas que piden identificar la información que está explícita en el texto, es decir, aquellas ideas o aquellos datos que están escritos textualmente y que se pueden reconocer durante la lectura.</p> <p>Se reflexionó acerca de las implicancias de la comprensión literal de textos, dando ejemplos y relacionándolo con preguntas que apuntan a desarrollar este nivel de comprensión.</p>	<p>En cuanto a las debilidades es preciso mencionar que hubo una escasa utilización de variadas estrategias metodológicas por parte de las coordinadoras para hacer más dinámico el taller teórico-práctico, además de la acotada variedad de ejemplos ajustados a su realidad y de escasez del tiempo para profundizar en los contenidos del taller.</p> <p>Por lo tanto la propuesta de mejora apunta a realizar un nuevo taller teórico-práctico, que considere ocho módulos con el fin de profundizar en cada una de las siguientes temáticas: comprensión lectora, comprensión lectora a nivel literal, comprensión lectora a nivel inferencial, comprensión lectora a nivel crítico, estrategias para cada uno de los niveles de comprensión lectora, conceptualización de las funciones cognitivas, fases del acto mental y estrategias de mediación para cada una de las funciones cognitivas que se involucran</p>
	Nivel crítico	Tomando en consideración los conocimientos	

Niveles de comprensión		<p>previos de los docentes se presentó la definición teniendo como sustento teórico a (Tapia & Gamarra, 2009), los cuales señalan que la comprensión crítica consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas. En este caso, el estudiante lee para evaluar el texto, identificando el formato, la estructura, el tipo de texto, la intención comunicativa, el tono del emisor, entre otros aspectos.</p> <p>Se mencionaron ejemplos y los docentes crearon preguntas que apuntaban a desarrollar este nivel de comprensión.</p>	<p>en los distintos niveles de comprensión lectora; teniendo en cuenta la entrega de ejemplos claros, concretos y ajustados a su realidad educativa.</p>
	Nivel inferencial	<p>Se expuso acerca de la conceptualización de la comprensión inferencial, teniendo como referencia a (Parodi, 2005), el cual plantea que mucha de la información presente en los textos escritos no está de manera explícita, sino más bien se encuentra</p>	

		<p>de forma implícita, por lo tanto, el proceso de construcción de la interpretación de significados otorgados por el editor del texto al cual nos enfrentamos, deben ser elaborados por nosotros en calidad de lectores activos.</p> <p>Al igual que en los niveles anteriores se mencionaron preguntas que apuntan a desarrollar la comprensión inferencial.</p>	
Estrategias	Estrategias de nivel inferencial	<p>Se analizaron estrategias de nivel inferencial según los momentos de la lectura: antes, durante y después (Solé I. , 1992). También se analizaron estrategias de pistas textuales, realizaron inferencias a partir de una imagen, predijeron resultados, dedujeron enseñanzas, recompusieron un texto, propusieron títulos distintos, elaboraron resúmenes, cambiaron el final, además de mencionar y crear preguntas que apuntan a este nivel de comprensión.</p>	
Funciones cognitivas	Concepto y características	<p>Para profundizar en el concepto de funciones cognitivas se tiene como referencia a (Feuerstein,</p>	

		<p>1999), el cual la define como una capacidad mental que se manifiesta por actuaciones concretas ante tareas y problemas, éstas se agrupan por fases del acto mental, que permiten recoger información (entrada), asociar y conectar (elaboración) y entregar la respuesta a un problema (salida). Teniendo como finalidad que éstas actividades mentales sean prerequisite para lograr que la tarea se realice de modo correcto. Además de mencionar la conceptualización, se alude a cada función cognitiva y su implicancia en el proceso de comprensión. Ejemplificando algunas de las funciones cognitivas.</p>	
--	--	---	--

4.1.5. Matriz descriptiva N°5: Integración de la información de la escala de apreciación a los docentes

A continuación se presenta la matriz descriptiva de integración de la información de la escala de apreciación, realizada a tres docentes del sector de Lenguaje y Comunicación, la que da cuenta de la síntesis descriptiva del instrumento empleado.

Dimensión	Sub- dimensión	Síntesis descriptiva
Comprensión lectora	Concepto	Existen diversas apreciaciones en relación a la profundización del concepto teórico de comprensión lectora, ya que unos mencionan que se abarcó bastante, otros enfatizan en que se ahondó medianamente y los demás expresan que fue poco profundizado el concepto en relación a los conocimientos previos, considerando los ejemplos, actividades realizadas, material de apoyo y reflexiones durante el taller.
Niveles de comprensión	Nivel literal Nivel crítico Nivel inferencial	Existen diversas apreciaciones en relación a la profundización de conocimientos referidos a los niveles de comprensión, ya que unos mencionan que se abarcó bastante, otros enfatizan en que se ahondó medianamente y el resto menciona que el concepto fue poco profundizado en relación a los conocimientos previos, considerando los ejemplos, actividades realizadas, material de apoyo y reflexiones durante el taller.
Estrategias	Estrategias de comprensión inferencial	La mayoría de los docentes mencionan que las estrategias de comprensión inferencial fueron medianamente profundizadas en relación a los conocimientos previos, considerando los ejemplos, actividades realizadas, material de apoyo y reflexiones durante el taller.

Funciones cognitivas	Concepto	Los docentes aprecian que el concepto de funciones cognitivas se profundizó medianamente en relación a los conocimientos previos, considerando los ejemplos, actividades realizadas, material de apoyo y reflexiones en el taller.
Implementación del taller teórico práctico	Aspectos formales del taller	<p>Los docentes consideran que el taller establece una coherencia entre los contenidos y las actividades desarrolladas, y que estas son de utilidad para el desempeño profesional, reflejado en la claridad de la temática, en la entrega de material y en el clima creado para facilitar el aprendizaje.</p> <p>Asimismo, la mayoría de los profesores mencionan que la evaluación general del taller es muy buena en relación a los aspectos formales.</p> <p>Sin embargo, existen distintas apreciaciones que fluctúan entre muy bueno y regular en relación a la utilización de variadas estrategias pedagógicas y al hacer referencia a situaciones reales y ejemplos concretos relacionados a la temática.</p>
Incidencia del taller teórico práctico	Complementación del taller teórico práctico con las estrategias metodológicas de los docentes	Los docentes consideran que el taller teórico práctico de comprensión lectora de nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas complementó las estrategias metodológicas que poseen, actualizando conocimientos e innovando en algunas estrategias metodológicas, además manifiestan de gran apoyo e importancia la incorporación de elementos de mediación del aprendizaje para facilitar la comprensión en los estudiantes.

CAPÍTULO V: Conclusiones y Proyecciones

Conclusiones y proyecciones

Según los resultados del SIMCE 2013 una de las dificultades presentes en la educación chilena actual, es la baja comprensión lectora que presentan los estudiantes (Informe nacional resultados SIMCE, 2013), situación que fue corroborada en la evaluación de las competencias en comprensión lectora a estudiantes de 1° año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko durante una experiencia de Aprendizaje y Servicio en el año 2013. Teniendo presente la responsabilidad que le compete al docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes, nuestro tema de estudio se orientó a poder indagar acerca de cuáles son los conocimientos en este tema en ellos y poder aportar desde nuestra especialidad.

Es por esto que se realiza una entrevista a los docentes del sector de Lenguaje y Comunicación de primer año de enseñanza media, con el fin de evidenciar los conocimientos que poseen los docentes en relación a la comprensión lectora, considerando las funciones cognitivas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de los resultados de la entrevista se implementó un taller teórico-práctico enmarcado en el enfoque de Aprendizaje y Servicio, donde los docentes y las seminaristas, reflexionaron y aportaron elementos referidos al desarrollo, organización y recursos necesarios para su implementación.

Durante la implementación de la propuesta de apoyo se realizaron notas de campo que dieron cuenta de lo acontecido en los módulos y a partir de lo expuesto se formuló una propuesta para la mejora del taller teórico-práctico.

En relación al primer objetivo específico, que apunta a *“Identificar las necesidades metodológicas de los docentes de la comunidad educativa del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko bajo el enfoque de aprendizaje y servicio”*, se desprende el supuesto que *“los docentes poseen necesidades metodológicas en el área de comprensión lectora y funciones cognitivas”*, a partir de lo mencionado, se puede señalar que por medio del análisis de los resultados de la entrevista semiestructura se logra identificar que los docentes hacen referencia al concepto de comprensión lectora relacionándolo con una clasificación o niveles existentes, sin embargo, no se refieren explícitamente a una relación entre lo que se lee con los conocimientos previos del lector, ni tampoco a la construcción de una representación mental integradora y coherente con el texto, Por ende, asocian la comprensión lectora con el concepto de capacidades o habilidades cognitivas, siendo estos términos imprecisos para la representación mental.

En este mismo sentido, si bien los docentes logran reconocer que existen niveles diferentes de comprensión, tienden a clasificarlos a nivel explícito e implícito. Cuando se les consulta sobre el nivel literal lo relacionan con un nivel de comprensión básica o simple, cuya información está explícita en el texto, sin hacer referencia con qué momento de la lectura se relaciona. Las preguntas que activan el pensamiento literal son aquellas que requieren identificar la información que está explícita en el texto, es decir, aquellas ideas o aquellos datos que están escritos textualmente y que es posible reconocer durante la lectura. (Videla & Martínez, 2009, pág. 3)

Del nivel de comprensión lectora inferencial, los docentes aluden a la información que está implícita en el texto donde se establecen relaciones de información para realizar inferencias. Sin embargo, se evidencia confusión entre habilidades y estrategias de comprensión lectora según sus respuestas. No aluden a las habilidades que se incluyen en este nivel en forma específica, como las referidas a realizar una conclusión a partir de la información presentada, ni tampoco mencionan que para inferir se puede deducir o inducir. En este aspecto, según plantea Parodi, la información explícita requiere de un proceso de construcción activa de la interpretación de significados otorgados por el texto, entendido esto como la información implícita del texto (Parodi, *Comprensión de textos escritos*, 2005).

Aludiendo al nivel de comprensión crítica, los docentes reconocen como una comprensión profunda, personal y crítica de lo leído. No obstante, tampoco especifican qué habilidades corresponden a este nivel, tales como: criticar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente. Desde la referencia teórica, se define la comprensión crítica como la emisión de un juicio de valor con el respectivo argumento que respalde el punto de vista del lector (Videla & Martínez, 2009, pág. 4).

Con respecto a las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para favorecer la comprensión lectora con sus estudiantes, hacen alusión al método cloze, redacción de preguntas, extraer información implícita a partir de un texto y realizar inferencias antes de la lectura. Sin embargo, estas se presentan de manera parcelada y reducida en relación a lo que plantea la teoría, puesto que no incorporan estrategias como: preguntas antes, durante y después de la lectura. Además no hacen mención acerca de estrategias relacionadas con la organización, que implica establecer secuencias, seguir instrucciones, bosquejar y realizar resúmenes; asimismo la valorización, donde se pretende desarrollar la habilidad de captar el sentido de lo que refleja el texto; y a nivel de interpretación, la que

pretende que el lector se forme una opinión, extraiga ideas centrales, deduzca conclusiones y anticipe resultados o consecuencias.

En relación con las funciones cognitivas, los docentes las definen como, herramientas y capacidades del cerebro para realizar actividades de distinta índole, limitándose a nombrar operaciones mentales y no funciones cognitivas; siendo estos términos imprecisos, ya que no responden de manera específica ni clara. Desde el referente teórico, se concibe a las funciones cognitivas como una serie de actividades mentales que se agrupan por fases del acto mental, según si permiten recoger información (entrada), asociar y conectarla (elaboración) o entregar la respuesta a un problema (salida). Esta capacidad mental se manifiesta por actuaciones concretas ante tareas y problemas. (Feuerstein citado en Muñoz, 1999)

A partir de la información analizada, el primer objetivo específico se cumple así como el supuesto, ya que fue posible identificar las necesidades metodológicas de los docentes de la signatura de Lenguaje y comunicación del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko en el área de comprensión lectora y funciones cognitivas. Efectivamente presentan necesidades a nivel de estrategias metodológicas, específicamente en el área de comprensión lectora a nivel inferencial, ya que se limitan a una definición incompleta de lo que involucra la inferencia y a las estrategias utilizadas para desarrollar dicho nivel de comprensión en sus estudiantes. Considerando las funciones cognitivas, se evidencia que los docentes emplean términos imprecisos, limitándose a mencionar las operaciones mentales en lugar de las funciones cognitivas, además de no considerar que dichas funciones involucran fases del acto mental.

En base al segundo objetivo específico, el que considera *“Diseñar e implementar una propuesta de apoyo a los docentes de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, que involucre estrategias metodológicas en el área de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas”*, tiene como supuesto que, *“la propuesta de apoyo considera estrategias metodológicas en el área de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas, complementando las estrategias de los docentes”*, para dar cuenta de la implementación de la propuesta se registraron los sucesos del taller en las notas de campo de tipo interpretativa, las que evidenciaron la consideración total de las estrategias metodológicas de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas, involucrando la conceptualización y niveles de comprensión lectora.

El taller consta de cuatro módulos de 90 minutos cada uno con una modalidad teórico-práctico, donde en el desarrollo de este se analizaron estrategias de nivel inferencial según los momentos de la lectura: antes, durante y después (Solé I. , 1992). También se realizaron actividades de inferencias a partir de pistas

textuales, imágenes, predicción de resultados, deducción de enseñanzas, recomposición de un texto, planteamiento de títulos distintos, elaboración de resúmenes, creación de un final distinto, además de crear preguntas que apuntan a este nivel de comprensión. Debido a lo anterior se puede mencionar que se diseñó e implementó la propuesta de apoyo a docentes involucrando estrategias metodológicas en el área de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas, permitiendo de esta manera analizar la apreciación de los docentes respecto a las estrategias metodológicas trabajadas en el taller.

El tercer y último objetivo específico contempla, *“Analizar la apreciación de los docentes de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, respecto a la propuesta de apoyo del taller teórico-práctico de comprensión lectora”*, a partir de ello se considera como supuesto que, *“La apreciación de los docentes evidencia que la propuesta de apoyo responde a sus necesidades metodológicas en el área de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas”*, para poder analizar la apreciación de los docentes, se empleó una escala de apreciación de la cual se concluye que la valoración general del taller teórico-práctico fue muy buena, ya que se estableció una coherencia entre los contenidos y las actividades desarrolladas, las cuales son de utilidad para el desempeño profesional. Asimismo los docentes manifiestan que tendrán más herramientas metodológicas para facilitar los aprendizajes de los estudiantes por medio de las funciones cognitivas, considerando estas últimas como un insumo relevante para su labor docente. Dentro de las sugerencias se señala la necesidad de realizar un taller con más horas de manera de profundizar en la temática.

Concluido lo anterior, se puede responder de manera precisa a la pregunta general de investigación, *“¿De qué manera apoyar las estrategias metodológicas que utilizan los docentes de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, en el área de comprensión lectora, basado en el enfoque de Aprendizaje y Servicio?”*, puesto que con apoyo metodológico brindado a los docentes, se pretende complementar las estrategias metodológicas de los docentes de primer año de enseñanza media, en el área de comprensión lectora inferencial asociada a las funciones cognitivas.

Por lo tanto, se puede afirmar que se complementaron las estrategias metodológicas de los docentes en el área de comprensión lectora inferencial asociada a las funciones cognitivas, ya que los docentes estimaron pertinentes los temas abordados en el taller teórico-práctico, enfatizando que se incorporaron elementos de mediación, teniendo como base las funciones cognitivas para potenciar y facilitar la comprensión lectora de los estudiantes y de éste modo el aprendizaje.

Es por esto que la implementación del taller teórico-práctico permitió complementar las estrategias metodológicas de los docentes en el área de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas, reafirmando de ésta manera el supuesto planteado.

Asimismo, se consideraron los pilares fundamentales de la propuesta educativa de Aprendizaje y Servicio, ya que se combinaron procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad, en este caso a los docentes del sector Lenguaje y comunicación de 1° año de enseñanza media. El que fue protagonizado por las seminaristas, respondiendo a una necesidad real de la comunidad educativa en un contexto vulnerable, ya que existe un alto porcentaje (70%) de estudiantes en esta situación. Esto significa que lo comprometido en la carta de acuerdo⁵ fue totalmente llevado a cabo en un clima de cordialidad y respeto profesional.

Por otro lado, en relación a las fortalezas y debilidades en la implementación del taller teórico-práctico se puede mencionar que las estrategias metodológicas de comprensión lectora a nivel inferencial, asociada a las funciones cognitivas, trabajadas son de gran utilidad para el quehacer docente y éstas fueron entregadas de manera clara, con apoyo de material gráfico, bajo un clima propicio para cumplir los objetivos planteados y de éste modo favorecer la retroalimentación con los docentes. Sin embargo, hubo una escasa utilización de diversas estrategias metodológicas de las coordinadoras para hacer más dinámico el taller teórico-práctico, además de la acotada variedad de ejemplos ajustados a su realidad y de escasos del tiempo para profundizar en los contenidos del taller.

Considerando que el diseño empleado en el estudio es investigación-acción se realizó una retroalimentación entre las investigadoras y los docentes, donde surgieron los aspectos que apuntan a la mejora de la propuesta de apoyo en estrategias metodológicas basadas en comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas, destinadas a docentes de primer año de enseñanza media en el Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, bajo el enfoque de Aprendizaje y Servicio.

Dichos aspectos se basan en realizar un nuevo taller teórico-práctico, con una extensión de ocho módulos con el fin de profundizar en cada una de las siguientes temáticas: comprensión lectora, comprensión lectora a nivel literal, comprensión lectora a nivel inferencial, comprensión lectora a nivel crítico, estrategias para cada uno de los niveles de comprensión lectora, conceptualización de las funciones cognitivas, fases del acto mental y estrategias de mediación para cada una de las funciones cognitivas que se involucran en los distintos niveles de

⁵ Ver Anexo 4: Carta de acuerdo

comprensión lectora; teniendo en cuenta la entrega de ejemplos claros, concretos y ajustados a su realidad educativa.

Considerando la mejora descrita, se propone realizar además una reflexión al finalizar el taller teórico-práctico que dé cuenta de los aspectos de contenido relacionados con el grado de profundización de las temáticas trabajadas en el taller, las estrategias metodológicas ejercitadas, considerando también aspectos de evaluación general del taller, teniendo en cuenta la claridad de la temática, entrega de material de apoyo, clima creado para facilitar el aprendizaje, entre otros.

Esta nueva forma de realizar el estudio, permite continuar con el diseño de investigación acción, entendiendo que éste favorece la reflexión sistemática realizada por todos los agentes relacionados con el estudio, generando una mejora a la práctica personal y educativa, considerándose dicho diseño de investigación como un espiral de cambio (John Elliott (1993) citado en María Paz Sandín Esteban, 2003).

Cabe mencionar que dentro de la investigación se plantearon limitaciones que posiblemente podían entorpecer el proceso de estudio. Sin embargo, estas no surgieron durante la investigación puesto que el tiempo, espacio y materiales fueron gestionados de una manera adecuada, hubo colaboración del coordinador pedagógico, participación, disposición y valoración de los docentes hacia la propuesta de apoyo, lo que permitió una adecuada organización y planificación para llevar a cabo la investigación.

La proyección principal del estudio es que se lleve a cabo propuesta de mejora con el fin de profundizar en las distintas temáticas relacionadas con la comprensión lectora y las funciones cognitivas, para que los docentes complementen sus estrategias metodológicas a partir de los insumos brindados en el taller y de este modo incorporen estas estrategias en sus prácticas pedagógicas, favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente esta investigación puede ser la base para nuevos estudios y de éste modo brindar un sustento para generar nuevos conocimientos y profundizar en las temáticas de la investigación. Asimismo, se proyecta que investigadores consideren la propuesta de apoyo para llevarla a cabo, ya sea con la población del estudio o que éste se transfiera a nuevos contextos. A partir de esto, surge la siguiente interrogante, ¿Será posible llevar a cabo la propuesta de apoyo considerando las necesidades metodológicas de los docentes en los diversos sectores de aprendizaje, en el área de comprensión lectora asociada a las funciones cognitivas?

BIBLIOGRAFÍA

- Programme for international student assessment (PISA)*. (Viernes de Abril de 2012). Recuperado el 18 de Abril de 2012, de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- Educar Chile*. (2013). Recuperado el 22 de Abril de 2014, de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217556>
- Real Academia de la Lengua Española*. (jueves de Abril de 2014). Recuperado el 17 de Abril de 2014, de <http://lema.rae.es/drae/?val=metodolog%C3%ADa>
- Anijovich, R., & S.Mora. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Aznárez, G. I. (2012). *Bloc 0 de lectura y escritura del estudiante*. Montevideo: CODICEN.
- Blanco, R. D. (2002). *Servicios de apoyo a la integración educativa. Principios y orientaciones*. Santiago: Fundación INEN.
- Bravo, N. (29 de Mayo de 2014). *El concepto de taller*. (Autor, Editor) Recuperado el 19 de Junio de 2014, de Universidad de los Llanos: <http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/NESTOR%20BRAVO/Segunda%20Sesion/>
- C. García Huidobro, M. C. (s.f.). *A estudiar se aprende, metodología de estudio sesión por sesión*. Santiago: UC.
- Caimey, T. H. (1996). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Morata.
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. (26 de Mayo de 2014). *Clayss*. Recuperado el 26 de Mayo de 2014, de Clayss: <http://www.clayss.org.ar/aprendizajeservicio.htm>
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. (26 de Mayo de 2014, parr. 2). *Clayss*. (p. 3, Editor) Recuperado el 26 de Mayo de 2014, de Clayss: http://www.clayss.org.ar/01_quienes/mision.htm
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. (26 de Mayo de 2014, parr. 3). *Clayss*. Recuperado el 26 de Mayo de 2014, de Clayss: <http://www.clayss.org.ar/aprendizajeservicio.htm>
- EcuRed. (4 de Abril de 2013). *Conocimiento con todos y para todos EcuRed*. Recuperado el 17 de Abril de 2014, de Conocimiento con todos y para todos EcuRed: <http://www.ecured.cu/index.php/Metodolog%C3%ADa>
- Educación., A. d. (2013). *Informe nacional resultados SIMCE*. MINEDUC.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid.
- Emilio Sánchez, M. J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona , España.
- Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación* .
- Farias, J. B. (2012). *Contrucción de instrumentos de recogida de información*. Santiago.

- Feuerstein citado en Manuel Serrano, R. T. (26 de Mayo de 2000). Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El programa de enriquecimiento instrumental (PEI). (G. P. Hispano, Ed.) *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, VOLÚMEN 6(NÚMERO 1_1), 106.
- Hernández, F. &. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hidalgo, L. (2005). *Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación ecualitativas*.
- Jiménez, R. B. (2002). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- John Elliott (1993) citado en María Paz Sandín Esteban. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Revista electrónica internacional. Glosas didácticas*(4).
- López, L. F., & Casillas, J. C. (2012). Desarrollo de la competencia lectora en secundaria . *Revista internacional de investigación educativa* .
- Manuel Serrano, R. T. (2000). Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El programa de enriquecimiento instrumental (PEI). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, VOLÚMEN 6(NÚMERO 1_1).
- Mendia, R. (2013). *Aprendizaje y servicio solidario: el acompañamiento educativo*. Vasco: Zerbikas.
- MERCOSUR, P. E. (2005). *El enfoque de la educación inclusiva. Educar en la diversidad*.
- Miguélez, M. M. (Diciembre de 2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Scielo*, 27(2).
- MINEDUC. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación. Programa de Educación Especial.
- MINEDUC. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de expertos de educación especial*. Santiago.
- MINEDUC. (2009). *Decreto N° 0170*. Santiago.
- MINEDUC. (2010). *Ley que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Santiago.
- MINEDUC. (2011). *Orientaciones e instrumentos de evaluación, intermedia y final, en comprensión lectora 1° y 2° año de educación media*. Santiago.
- MINEDUC. (Viernes de Abril de 2012). *Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en educación media*. Recuperado el 18 de Abril de 2012, de http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=4888&id_contenido=27356;
<http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/librosestandaresvale/libromediafinal.pdf>
- MINEDUC. (Viernes de Abril de 2012). *Resultados PISA*. Santiago: MINEDUC.

- MINEDUC. (2 de Octubre de 2013). Recuperado el 2 de Octubre de 2013, de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151321290.Servicio_de_Apoyo_PrincipiosyOrientaciones.pdf
- MINEDUC. (2014). *Programas de estudios*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2013). *Agencia de la Calidad de la Educación*. Recuperado el 3 de Noviembre de 2013, de Agencia de la Calidad de la Educación: <http://www.simce.cl/ficha/?rbd=8813>
- Muñoz, S. F. (1999). *La inteligencia y Reuven Feuerstein: una propuesta teórica y práctica al servicio del ser humano*. Santiago.
- Navarro, M. M. (2003). *El cambio cognitivo en el niño de aprendizaje lento, prólogo de Reuven y Rafael Feuerstein*. Santiago: UCSH.
- OCDE. (1999). *Definición y selección de competencias: bases teóricas y conceptuales (DeSeCo), Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE*.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires, Eudeba.
- Parodi, G. (2007). *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira*. Universitarias de Valparaíso.
- Piaget citado en Manuel Serrano, R. T. (2000). Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El programa de enriquecimiento instrumental (PEI). (G. P. Hispano, Ed.) *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, VOLÚMEN 6(NÚMERO 1_1)*, 8.
- Programa de Psicopedagogía y Aprendizaje del Centro de Estudios y Atención a la Comunidad. (2014). *Cuadernillo de apoyo al programa de inserción y acompañamiento a la vida universitaria*. Santiago: CEAC UCSH.
- Reuven Feuersteien citado en Mapa cognitivo y funciones cognitivas. (s/f). *Mapa cognitivo y funciones cognitivas*.
- Sampieri, R. H. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición ed.). México: McGrawHill.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona : Graó.
- Suárez, P. M., & López, F. G. (2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa: RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa: RMIE, 18(56)*, 113-139.
- Tapia, M. A., & Gamarra, R. C. (2009). *Procesos de habilidades de pensamiento para formular indicadores*. Cusco.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- UDP, U. D. (s/f, parr 2, 6). *Mapa cognitivo y funciones cognitivas*. Santiago.
- Universidad Católica de Chile. (2005). *Aprendizaje servicio. Manual para docentes UC*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Dirección General Estudiantil. Vicerrectoría Académica .
- Universidad Católica, D. d. (2011). *Estudio de comportamiento lector. Comprendemos lo que leemos*. Santiago.

Videla & Martínez. (2009). *Programa de estrategias de comprensión lectora y metacognición, Taller de desarrollo de la escritura comprensiva, nivel 8*. Santiago: Ziemax.

Weitzman, D. J. (Jueves de Abril de 2014). *CPIEP Colegio Hebreo*. Recuperado el 17 de Abril de 2014, de Estrategias metodológicas: <http://educrea.cl/medios-audiovisuales-2/>


ANEXOS

Anexo 1: Matriz de aprendizaje, indicadores de aprendizaje y su progresión

Aprendizajes	Indicadores de Aprendizaje	1° y 2° Medio	3° y 4° Medio
Lectura de variedad de textos	Lee comprensivamente	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, integrando variados elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos.	Lee comprensivamente una variedad de textos de carácter analítico y reflexivo, para construir diferentes visiones de mundo, identificando recursos expresivos que potencien el sentido general del texto.
Extracción de información	Extrae información explícita	Extrae información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central.	Extrae información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central de textos del Nivel.
	Extrae información implícita	Extrae información implícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central.	Extrae información implícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central de textos del Nivel.
Construcción de significado	Interpreta lo leído (infiere)	Interpreta el sentido global del texto, según las posibles perspectivas.	Interpreta y reinterpreta, a partir de énfasis y matices, sentidos globales del texto, a partir de inferencias complejas e información del contexto sociocultural.
Evaluación	Evalúa	Evalúa lo leído, comparándolo con su postura o la de otros, frente al tema.	Evalúa la calidad del texto, la validez de los argumentos o planteamientos presentes en él, la pertinencia de su estructura, estilo y coherencia interna.
Incremento de vocabulario	Incrementa vocabulario	Reconoce a partir de claves contextuales o de la consulta del diccionario, el significado de palabras, expresiones y términos específicos provenientes de lecturas del Nivel.	Reconoce a partir de claves contextuales, de su experiencia previa o de la consulta del diccionario el significado de palabras, expresiones y/o proposiciones específicas provenientes de lecturas del Nivel.

Anexo 2: Entrevista y escala de apreciación

Entrevista

 UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Entrevista para docentes del Sector de lenguaje y comunicación de primer año de enseñanza media del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko.

La presente entrevista tiene como objetivo conocer los conceptos que poseen los docentes en el área de lenguaje y comunicación de primer año de enseñanza media en relación a la comprensión lectora asociadas a las funciones cognitivas.

PAUTA PARA EL ENTREVISTADO

DATOS PERSONALES:

Sexo: Masculino Femenino:

Título profesional: Profesor lengua Castellana y Comunicación / Periodista

Cargo dentro del establecimiento: Profesor

Años de docencia: 4

Años de antigüedad en el establecimiento: 4

Años de experiencia en el área de lenguaje y comunicación: 4

1. A continuación debe crear tres preguntas de tipo inferencial a partir del siguiente texto:

Nicolás no paraba de estudiar a pesar del cansancio del día. Tendría la prueba mañana y para él era muy importante pasar a la Enseñanza Media. Los números eran para el joven un tema muy complejo, pero la prueba consideraba lo visto durante todo el año.

1. ¿CUÁNTAS UNIDADES ENTAN EN LA EVOLUCIÓN?
2. ¿EN QUÉ CURSO ESTÁ NICOLÁS?
3. ¿QUÉ ASIGNATURA SE LE HACE FÁCIL A NICOLÁS?

Escala de apreciación



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Escala de apreciación para docentes del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, participantes del taller teórico-práctico de estrategias de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas.

La presente escala de apreciación tiene como objetivo analizar la apreciación de los docentes de primer año de enseñanza media, respecto de las actividades desarrolladas en el taller de comprensión lectora a nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas, en el Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko.

DATOS PERSONALES:

Sexo: F: ___ M: X
 Título profesional: Profesora
 Área de Especialidad: Lenguaje
 Cargo o función dentro del establecimiento: Profesora
 Años de docencia en aula: 4

I. Temáticas desarrolladas en el Taller:

Marque con una equis (X) la opción con la que se siente más identificada/o de acuerdo al grado de profundización de los **conceptos teóricos**, considerando los ejemplos, actividades realizadas, material de apoyo y reflexiones durante el taller.

Criterios	El concepto se profundizó bastante más de lo que ya sabía.	El concepto se profundizó medianamente en relación a lo que ya sabía.	El concepto fue poco profundizado en relación a lo que sabía.
Conceptos teóricos			
Comprensión lectora	<u>X</u>		
Niveles de comprensión lectora (literal, inferencia y crítica)	<u>X</u>		
Funciones cognitivas		<u>X</u>	
Estrategias de comprensión lectora a nivel inferencial	<u>X</u>		

II. Aspectos formales del Taller:

En esta parte, solicitamos a Ud. pueda completar los siguientes aspectos formales marcando con una "X" bajo el criterio que mejor represente su apreciación acerca del Taller. (MB: Muy bueno; B: Bueno; R: Regular; D: Deficiente)

Indicadores	MB	B	R	D
1 Evaluación general del Taller	X			
2 Coherencia entre los contenidos y las actividades desarrolladas	X			
3 Utilidad de las actividades para el desempeño profesional	X			
4 Claridad de la temática	X			
5 Utilización de variadas estrategias pedagógicas	X			
6 Ejemplos concretos y referencia a situaciones reales	X			
7 Clima creado para facilitar el aprendizaje	X			

III. ¿Considera que el taller teórico-práctico de comprensión lectora de nivel inferencial asociada a las funciones cognitivas complementó sus estrategias metodológicas? ¿Por qué?

Si, porque me di cuenta de la importancia de mediar el aprendizaje de mis alumnos.

Sugerencias y/o comentarios:

¡Muchas Gracias!

Anexo 3: Validaciones de expertos

Validación entrevista

Datos experto:

Nombre: Silvia Castillo Sánchez

Título Profesional: Profesora de Castellano

Grado Académico: Mg. En lingüística española y Dra. © en Ciencias de la Educación

Cargo: Coordinadora de Seminarios de grado (Educación Básica)

Solicitamos a Ud. consignar si los instrumentos revisados para validar, se ajustan a alguna de las siguientes categorías:

- Adecuada
- Necesita Mejorar
- Cambiar
- Volver a presentar
- Observaciones: ADECUADA

A continuación, planteo algunas sugerencias, a saber:

1. En lugar de utilizar “tipos”, emplear “niveles”.
2. Considero que antes de preguntar por “comprensión lectora”, partiría refiriéndome al concepto de lectura, dado que se podría indagar si este último lo asumen como sinónimo de “comprensión”.
3. Agregaría otra pregunta relacionada con las habilidades que se requieren para comprender un texto en sus diversos niveles.
4. Incorporaría, finalmente, otra pregunta vinculada al concepto de inferencia, cómo lo definen.

Muchas gracias por su cooperación.



Nombre y Firma

Datos experto:

Nombre: Rodrigo Escobar San Martín

Título Profesional: Profesor de Filosofía

Grado Académico: Licenciado en Educación

Cargo: Profesor Adjunto de la escuela de Filosofía. Facultad de Ciencias Religiosas y Filosofía. Universidad Católica Silva Henríquez

Le rogaríamos consignar si los instrumentos revisados para validar, se ajustan a alguna de las siguientes categorías:

- Adecuada
- Necesita Mejorar
- Cambiar
- Volver a presentar
- Observaciones: ADECUADA

No olviden que la evaluación debe hacerse en base a ciertos criterios y/o dimensiones, cuya finalidad sea la elaboración de la propuesta, pues así podrán evidenciar y reflexionar complementos que se puedan implementar en estrategias metodológicas en el área de comprensión lectora.

Muchas gracias por su cooperación.

Nombre y Firma

Validación escala de apreciación

Datos experto:

Nombre: Rodrigo Escobar San Martín.

Título Profesional: Profesor de Filosofía.

Grado Académico: Magíster © en Estudios Clásicos, mención cultura Greco-Romana.

Cargo: Profesor Adjunto de la escuela de Filosofía. Facultad de Ciencias Religiosas y Filosofía. Universidad Católica Silva Henríquez.

Le rogaríamos consignar si los instrumentos revisados para validar, se ajustan a alguna de las siguientes categorías:

- Adecuada
- Necesita Mejorar
- Cambiar
- Volver a presentar
- Observaciones: ADECUADA.

Cuidar sintaxis y redacción, especialmente en los signos de puntuación, tildes y construcción de la oración. Por otro lado, el apartado titulado “Sistema de hipótesis o supuestos, no corresponde. Lo más adecuado es denominar el apartado: Hipótesis y/o supuestos de investigación.

Muchas gracias por su cooperación.

Nombre y Firma

Datos experto:

Nombre: Silvia Castillo Sánchez

Título Profesional: Profesora de Castellano

Grado Académico: Licenciada en Educación; Mg. en lingüística española; Dra. © en Educación

Cargo: Coordinadora de Seminarios de grado, Educación Básica

Le rogaríamos consignar si los instrumentos revisados para validar, se ajustan a alguna de las siguientes categorías:

- Adecuada
- Necesita Mejorar
- Cambiar
- Volver a presentar
- Observaciones: ADECUADA

Los instrumentos revisados contribuyen a una adecuada recogida de información. De igual modo, se sigue incluir un indicador vinculado a la “entrega de materiales” (ver texto). Otras modificaciones apuntan solo a aspectos formales.

Muchas gracias por su cooperación.



Nombre y Firma

Validación notas de campo

Datos experto:

Nombre: Rodrigo Escobar San Martín.

Título Profesional: Profesor de Filosofía.

Grado Académico: Grado Académico: Magíster © en Estudios Clásicos, mención cultura Greco-Romana.

Cargo: Profesor Adjunto de la escuela de Filosofía. Facultad de Ciencias Religiosas y Filosofía. Universidad Católica Silva Henríquez.

Le rogaríamos consignar si los instrumentos revisados para validar, se ajustan a alguna de las siguientes categorías:

- Adecuada
- Necesita Mejorar
- Cambiar
- Volver a presentar
- Observaciones: ADECUADA

Muchas gracias por su cooperación.

Nombre y Firma

Datos Experto:

Nombre: Héctor Gómez Cuevas

Profesional: Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales

Grado Académico: Licenciado en Educación – Magister en Ciencias de la Educación

Cargo: Jefe Unidad de Gestión Curricular

Le rogáramos consignar si los instrumentos revisados para validar, se ajustan a alguna de las siguientes categorías:

- Adecuada
- Necesita Mejorar
- Cambiar
- Volver a presentar
- Observaciones:

Adecuada

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Muchas gracias por su cooperación.



Héctor Gómez Cuevas

Nombre y Firma

Anexo 4: Presentación del taller

Slide 1: Title Slide

ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Pedagogía en Educación Diferencial

APRENDIZAJE SERVICIO
UCSH

Taller de Comprensión Lectora asociada a las Funciones Cognitivas

Coordinadoras
Nicolle Quijada - Alejandra Salazar

Colaboradoras
Macarena Arenoibia - Bárbara González - Caroline Vergara

Slide 2: Objectives

Objetivos

General:

- Complementar las estrategias metodológicas de los docentes a nivel inferencial relacionada con las funciones cognitivas.

Específicos:

- Distinguir las características principales del proceso de comprensión lectora.
- Identificar las funciones cognitivas que intervienen en el proceso de comprensión lectora a nivel inferencial.

Slide 3: General Data

Datos Generales

Contenidos:

- Comprensión lectora
- Niveles de comprensión (literal inferencial y crítica)
- Funciones cognitivas

Actividades:

- Activación de conocimientos previos.
- Conceptos teóricos.
- Aplicación de los conocimientos.

Evaluación:

- Escala de apreciación.

Slide 4: Module 1

Módulo 1

Slide 5: Objectives

Objetivos

General:

- Distinguir los elementos fundamentales que se encuentran a la base del proceso de comprensión lectora.

Específicos:

- Identificar los niveles de comprensión lectora.
- Relacionar las funciones cognitivas con los niveles de comprensión lectora.

Slide 6: Reading Comprehension

Comprensión Lectora



Comprensión Lectora

“Implica una relación de lo que se lee con los conocimientos previos del lector, dando origen a un nuevo saber el cual se elabora por medio de una representación mental” (MINEDUC).

“Proceso por medio del cual un lector construye, a partir de su conocimiento previo, nuevos significados al interactuar con el texto”. (MINEDUC).



☆

7

LECTURA

Plot ro yo perdri en el catón. Socré un ban cote. El graso estaba cantamente linendo. No lo drinió. Una Para jocia y un Pari joci estaban plinando a mi endidor. Estaban gribblando atamente. Yo groti al Pari y a la Para fotnamente. No goffrieron un platión. Na el hini yo no putre licrerlo. Yo lindré vala. Possrí fobanamente.

Cassany, D. Luna, M. y Sans, G. (1994). Enseñar Lengua. Barcelona: Graó

PREGUNTAS

1. ¿Dónde pedrió el escritor Plot ro?
2. ¿Drinió al graso?
3. ¿Quién estaba plinando a su endidor?
4. ¿Estaban gribblando atamente o sapamente?
5. ¿Lindrió o no?

☆

8



Resulta trascendental enseñar a comprender, ya que “si enseñamos a un estudiante a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender” (MINEDUC).

☆

9

Tipos de Comprensión Lectora

LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICA
Identificar la información que está explícita en el texto.	A partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental del lector se realiza un nuevo conocimiento no explicitado.	Exigen evaluar el texto, identificando el formato, el tipo de texto, la intención comunicativa, el tono del emisor, entre otros aspectos
¿Qué...? ¿Quién es...? ¿Dónde...? ¿Quiénes son...? ¿Cómo es...?	¿Qué pasaría antes de...? ¿Qué significa...? ¿Por qué...? ¿Cómo podrías...? ¿Qué otro título...? ¿Qué diferencias...?	¿Crees que es...? ¿Qué opinas...? ¿Cómo crees que...? ¿Qué hubieras hecho...? ¿Qué te parece...?

☆

10

Operaciones mentales

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------|
| 1. Identificación | 11. Transformación mental |
| 2. Comparación | 12. Razonamiento divergente |
| 3. Análisis | 13. Razonamiento hipotético |
| 4. Síntesis | 14. Razonamiento transitivo |
| 5. Clasificación | 15. Razonamiento analógico |
| 6. Codificación | 16. Razonamiento progresivo |
| 7. Decodificación | 17. Razonamiento lógico |
| 8. Proyección de relaciones virtuales | 18. Razonamiento silogístico |
| 9. Diferenciación | 19. Razonamiento Inferencial |
| 10. Representación mental | |

☆

11

Funciones Cognitivas

FASE DE ENTRADA	FASE DE ELABORACIÓN	FASE DE SALIDA
1. Percepción borrosa y difusa. 2. Comportamiento exploratorio impulsivo. 3. Falta de instrumentos verbales. 4. Orientación espacial deficiente. 5. Orientación temporal deficiente. 6. Deficiencia en la constancia y permanencia del objeto. 7. Deficiencia en la precisión y exactitud en la recopilación de datos. 8. Dificultad para considerar dos o más fuentes de información.	1. Dificultad para percibir un problema y definirlo. 2. Dificultad para distinguir datos relevantes e irrelevantes. 3. Dificultad o carencia de conducta comparativa. 4. Errores del campo mental. 5. Percepción episódica de la realidad. 6. Carencia de razonamiento lógico. 7. Carencia de interiorización del propio comportamiento. 8. Restricción del comportamiento hipotético inferencial. 9. Carencia de estrategias para verificar hipótesis. 10. Dificultad en planificación de conductas. 11. Dificultad en la elaboración de categorías cognitivas. 12. Dificultad para la conducta sumativa. 13. Dificultad para establecer relaciones virtuales.	1. Comunicación egocéntrica. 2. Dificultad para proyectar relaciones virtuales. 3. Bloqueo en la comunicación de respuestas. 4. Respuestas por ensayo y error. 5. Carencia de instrumentos verbales adecuados. 6. Carencia de la necesidad de precisión y exactitud para comunicar las respuestas. 7. Deficiencias en el transporte visual. 8. Conducta impulsiva

☆

12

Comprensión Lectora Inferencial asociada a Funciones Cognitivas

FASE DE ENTRADA	FASE DE ELABORACIÓN	FASE DE SALIDA:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción borrosa y difusa. 2. Comportamiento exploratorio impulsivo. 3. Falta de instrumentos verbales. 4. Deficiencia en la precisión y exactitud en la recopilación de datos. 5. Dificultad para considerar dos o más fuentes de información. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificultad para percibir un problema y definirlo. 2. Dificultad para distinguir datos relevantes e irrelevantes. 4. Estrechez del campo mental. 5. Percepción episódica de la realidad. 6. Carencia de razonamiento lógico. 7. Carencia de interiorización del propio comportamiento. 8. Restricción del pensamiento hipotético inferencial. 9. Carencia de estrategias para verificar hipótesis. 10. Dificultad en la elaboración de categorías cognitivas. 11. Dificultad para establecer relaciones virtuales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificultad para proyectar relaciones virtuales. 2. Bloqueo en la comunicación de respuestas. 3. Respuestas por ensayo y error. 4. Carencia de instrumentos verbales adecuados. 5. Carencia de la necesidad de precisión y exactitud para comunicar las respuestas. 6. Conducta Impulsiva

✪

13

¡A practicar!

- Deben formar tres grupos
- A cada grupo se les entregará el mismo texto en donde deberán crear preguntas de comprensión lectora y relacionarlas con las funciones cognitivas que se encuentran a la base de cada comprensión.
- El grupo N° 1 debe crear 5 preguntas de tipo literal.
- El grupo N° 2 debe crear 5 preguntas de tipo inferencial.
- El grupo N° 3 debe crear 5 preguntas de tipo crítico.

✪

14

Módulo 2

✪

15

Objetivos

General:

- Identificar los factores que intervienen en el proceso de comprensión lectora a nivel inferencial.

Específicos:

- Utilizar diversas estrategias para favorecer la comprensión lectora de nivel inferencial.

✪

16

Comprensión inferencial



✪

17

Comprensión Inferencial

Comprensión Inferencial	Estrategias	Preguntas
Establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos (Pinzas, 2007). Este nivel es de especial importancia, pues quien lee va más allá del texto, el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • A predecir resultados • Deducir enseñanzas y mensajes • Proponer títulos para un texto • Plantear ideas fuerza sobre el contenido • Reconstruir un texto variando hechos, lugares, entre otros. • Inferir el significado de palabras • Deducir el tema de un texto • Elaborar resúmenes • Prever un final diferente • Inferir secuencias lógicas • Interpretar el lenguaje figurativo • Elaborar organizadores gráficos. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pasaría antes de...? • ¿Qué significa...? • ¿Por qué...? • ¿Cómo podría...? • ¿Qué otro título...? • ¿Cuál es...? • ¿Qué diferencias...? • ¿Qué semejanzas...? • ¿A qué se refiere cuando...? • ¿Cuál es el motivo...? • ¿Qué relación habrá...? • ¿Qué conclusiones...? • ¿Qué crees...?

✪

18

Tipos de Inferencias según Parodi

Inferencias fundamentales:

- Pronominalización
- Sustitución léxica
- Elisión de pronombre:
 - Causa- efecto
 - Temporales
 - Espaciales

Inferencias optativas:

- Proyectivas
- Valorativas

☆

19

Comprensión Lectora Inferencial asociada a Funciones Cognitivas

FASE DE ENTRADA	FASE DE ELABORACIÓN	FASE DE SALIDA:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción borrosa y difusa. 2. Comportamiento exploratorio impulsivo. 3. Falta de instrumentos verbales. 4. Deficiencia en la precisión y exactitud en la recopilación de datos. 5. Dificultad para considerar dos o más fuentes de información. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificultad para percibir un problema y definirlo. 2. Dificultad para distinguir datos relevantes e irrelevantes. 4. Estrechez del campo mental. 5. Percepción episódica de la realidad. 6. Carencia de sacramento lógico. 7. Carencia de interiorización del propio comportamiento. 8. Restricción del pensamiento hipotético inferencial. 9. Carencia de estrategias para verificar hipótesis. 10. Dificultad en la elaboración de categorías cognitivas. 11. Dificultad para establecer relaciones virtuales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificultad para proyectar relaciones virtuales. 2. Bloqueo en la comunicación de respuestas. 3. Respuestas por ensayo y error. 4. Carencia de instrumentos verbales adecuados. 5. Carencia de la necesidad de precisión y exactitud para comunicar las respuestas. 6. Conducta impulsiva.

☆

20

Estrategias según los momentos de la lectura

ANTES DE LA LECTURA	DURANTE LA LECTURA	DESPUÉS DE LA LECTURA
<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el objetivo de la lectura. • Hacer predicciones (hipótesis, suposiciones.) • Activar los conocimientos previos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar las predicciones. • Formular hipótesis de contenido. • Identificar el sentido de las palabras nuevas. • Clarificar dudas. • Formular preguntas. • Enunciar el tema. • Identificar las ideas o los hechos principales (Según el tipo de texto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear preguntas. • Redactar resúmenes. • Diseñar organizadores gráficos. • Evaluarse.

☆

21

Afirmación	Inferencias	Claves
María sonrió y saludó cuando vio a su amiga.	María está alegre.	Sonrió y saludó.
No tiene televisión, ni teléfono .		
Juan andaba con paraguas y abrigo.		
Los árboles comienzan a perder sus hojas.		
Pedro golpeaba puertas y tiraba las cosas.		
La madre de Claudia está preparando un viaje.		

☆

22

Ejemplos



Preguntas:

- ¿Cuál es el sentido de esta viñeta?
- ¿Qué enseñanza deja?
- ¿Qué tipo de situaciones representa?

☆

23

¡A practicar!

- Deben formar tres grupos
- Leer texto del sector de Lenguaje y Comunicación
- Crear preguntas potenciando la comprensión a nivel inferencial, teniendo en consideración las funciones cognitivas que se encuentran a la base.
- El grupo N° 1 debe crear 5 preguntas o estrategias para trabajar antes de la lectura de nivel inferencial.
- El grupo N° 2 debe crear 5 preguntas o estrategias para desarrollar durante la lectura de nivel inferencial.
- El grupo N°3 debe crear 5 preguntas o estrategias para trabajar después de la lectura de nivel inferencial.

☆

24



"Uno recuerda con aprecio a sus maestros brillantes, pero con gratitud a aquellos que tocaron nuestros sentimientos"

Carl Jung.



¡Gracias por la atención!

Anexo 5: Algunos textos trabajados en el taller

El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5:30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo. Había soñado que atravesaba un bosque de higuerones donde caía una llovizna tierna, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar se sintió por completo salpicado de cagada de pájaros. <<Siempre soñaba con árboles>>, me dijo Plácida Linero, su madre, evocando 27 años después los pormenores de aquel lunes ingrato. <<La semana anterior había soñado que iba solo en un avión de papel de estaño que volaba sin tropezar por entre los almendros>>, me dijo. Tenía una reputación muy bien ganada de intérprete certera de los sueños ajenos, siempre que se los contaran en ayunas, al final de ayunas.

García Márquez, G. (1999) *Crónicas de una muerte anunciada*.

Si hubiese sabido lo que le esperaba al otro lado de la puerta, Esteban no hubiese girado a la manilla. Al cruzar el umbral, de inmediato intentó encender la luz, pero el interruptor de la lámpara no funcionó. Pensó que probablemente se había quemado la ampolleta y que no tenía otra para reemplazarla. Entonces, por el rabillo del ojo, vio el leve movimiento de un asombra. Sintió miedo y una ráfaga de adrenalina recorrió su cuerpo. Entonces se encendieron las luces al mismo tiempo que se escuchaba “¡Sorpresa!” al unísono. Allí estaba Helena, su polola; Andrés, su mejor amigo, y muchos otros invitados con gorritos y serpentinas. Esteban forzó una sonrisa, pues no le gustaban las sorpresas, menos el día de su cumpleaños.

Barcelona: Random House Mondadori (Fragmento).

Habría observado con detención a las personas salir humeantes de la boca del metro. Habría atravesado estupefacto La Moneda bajo la lluvia. Pensativo, le habría comprado una sopaipilla a un perro hambriento cerca del Santa Lucía. Habría cruzado alegremente calles inundadas con niños corriendo a su lado. Le habría levantado el puño a los agresivos e invasores automóviles. Habría probado el mejor navegado en La Piojera con unos amigos. Habría llorado y reído, sentado en un banco, esperando micro, entumido mirando gente, y habría esperado la nieve, en vano. A Fedor Dostoievski le habría gustado Santiago en invierno.

Guzmán, E. (2006). Dostoievski, *En Santiago en 100 palabras*. Santiago: Plagio. Ediciones.

Vivíamos apretujados todos en una barraca. Imagínate una construcción de madera, vieja y ruinosa, que se suponía debía haber sido derribada mucho tiempo atrás. En verano había una intolerable proximidad. En invierno, un frío insoportable. Todos los pisos estaban podridos. La mugre en el suelo tenía casi tres centímetros de espesor, y te hacía resbalar y caer. Pulgas, piojos y cucarachas a montones. Las ventanas tenían también tres centímetros de hielo en los cristales. En el techo goteras, y por todas partes corrientes de aire. La estufa, con seis leños, no conseguía caldear el ambiente, sino llenarlo de un humo irrespirable. Y esto duraba todo el invierno. Dormíamos sobre tablas desnudas. Extendíamos sobre nuestros cuerpos el abrigo de piel de oveja, que dejaba los pies al descubierto. Toda la noche la pasábamos temblando.

Dostoievski, F. (2010). *Memorias de la casa muerta*. Barcelona: De Bolsillo
(Fragmento).

Anexo 6: Fotos del taller







Anexo 7: Carta de acuerdo



CARTA DE ACUERDO


En la comuna de Recoleta el día 22 del mes de mayo, año 2014, en conformidad de las conversaciones de contacto que se han desarrollado, entre las estudiantes seminaristas de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica Silva Henríquez y el Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, acuerdan la intención de impulsar coordinadamente las siguientes acciones, en el marco del Programa de Aprendizaje y Servicio:

- 1. Acción de Aprendizaje y Servicio:** Implementación de una propuesta de apoyo en estrategias metodológicas destinada a docentes de primer año de enseñanza media, en el área de comprensión lectora a nivel inferencial, asociada a las funciones cognitivas, que incluye: taller teórico-práctico, cuadernillo de apoyo y evaluación final.
- 2. Duración:** La experiencia se realizará desde el 22 de mayo hasta el 19 de Junio los días jueves, en horario de 17:30 a 19:00 hrs. Contempla una duración de 4 sesiones, que se desglosan en: 1 sesión de entrevista, 2 sesiones de trabajo y 1 sesión de evaluación final.
- 3. Modalidad de Trabajo:** La aplicación del taller teórico-práctico y la elaboración de la propuesta pedagógica de apoyo estará a cargo de las estudiantes de la UCSH.
- 4. Número de participantes:** Participarán un total de 5 estudiantes que optan al Grado de Licenciadas en Educación y al Título Profesional de Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Dificultades de Aprendizaje e Inclusión Educativa.
- 5. Recursos:** Las estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial se comprometen a implementar el taller teórico-práctico de estrategias de comprensión lectora a nivel inferencial, asociada a las funciones cognitivas. El Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko se compromete a generar las condiciones para la realización de las actividades y facilitar espacios físicos.

Esperando que dichas actividades favorezcan la concreción de futuros emprendimientos colaborativos que contribuyan al fortalecimiento y desarrollo comunitario de ambas instituciones.


Magali Espech Vidal
Directora de seminario


Patricia Dintrans Alarcón
Coordinador A+S


Gustavo Sandoval-Aguilera
Director Liceo
Socio Comunitario