



Universidad del Desarrollo

Facultad de humanidades

TRANSFERENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA A
LA ASIGNATURA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES.

POR: SARELIA DEL PILAR ALISTE VARGAS

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo
para optar al grado de Magister en Innovación curricular y Evaluación educativa

PROFESOR GUÍA:

Sr. SERGIO GARAY OÑATE.

Mayo 2019
SANTIAGO

Tabla de contenidos

1. Introducción	3
I. Diagnóstico	5
1.1. Planteamiento del problema	5
1.1.1 Fenómeno o problema central de interés.....	5
1.1.2 Propósito.....	6
1.2. Marco teórico	9
1.3. Planificación del diagnóstico	18
1.3.1 Descripción del instrumento.....	21
1.3.2 Validación del instrumento.....	24
1.3.3 Descripción de la muestra.....	26
1.3.4 Resultados del diagnóstico.....	28
II. Diseño de la innovación	30
2.1 Descripción general.....	30
2.2 Objetivos generales y específicos.....	31
2.3 Resultados esperados/ monitoreo de la situación.....	33
2.4 Niveles de procesamiento.....	34
2.5 Análisis de resultados.....	35
2.6 Niveles de procesamiento textos cortos y largos.....	39
2.7 Análisis de resultados.....	40
2.8 Conclusiones.....	41

2.9 Actividades.....	42
III. Implementación de la innovación.....	43
3.1 Cronograma de la innovación.....	44
3.2 Análisis de resultados.....	45
3.3 Análisis de la implementación.....	51
IV. Conclusiones.....	55
4.1 Aprendizaje profesional.....	60
4.2 Proyecciones de la innovación.....	62
V. Referencias bibliográficas.....	64

1. Introducción.

“Los alumnos en general del segundo y tercer ciclo, obtienen malos resultados en las pruebas que involucran lectura, en la asignatura de Historia, geografía y Ciencias Sociales”.

SGC Consejo de coordinación II unidad, miércoles 27 de junio de 2018.

Uno de los principales obstáculos del ejercicio profesional docente es la falta de conocimiento y trabajo sistemático frente a las tareas y responsabilidades asumidas por las diferentes Áreas, al interior del centro educativo. Por otra parte, los profesores, tienden a asumir el trabajo como una actividad individual, sin visualizar la importancia de que el resto de las asignaturas del currículum, son una instancia valiosa de práctica y aplicación de lo aprendido.

Común es encontrar al interior de los centros educativos prácticas docentes poco congruentes con los contenidos declarados, el enfoque y el propósito del modelo educativo propuesto. Lo anterior se explica en parte, debido a la carencia de bases teóricas y técnicas que los profesores arrastran por años desarrollando modelos obsoletos, repitiendo instrumentos ajenos y apropiándose de diseños metodológicos que no son más que una copia de otra copia. Del análisis de la información obtenida de los instrumentos, la interpretación de los resultados y del uso de ellos, poco o nada se hace. Estas carencias se reflejan en nuestros resultados a nivel país y en la poca valoración social de nuestra profesión. En mi

asignatura, Lengua y literatura, los ejemplos en lectura son, a todas luces, insuficientes.

En este sentido, la presente investigación abordará de manera general algunas dimensiones referentes a la comprensión lectora y al proceso de adquirir e integrar el conocimiento. Pretendo profundizar, avanzar y aportar hacia la innovación en materia lectora integrando dos asignaturas, Lengua y Literatura e Historia, geografía y Ciencias Sociales.

Reflexionar, leer, investigar, cuestionar y preguntarse sobre la relación entre el aprendizaje, la lectura y la evaluación, implica necesariamente extraer información que permite hacer cambios en pos de lo que hemos dado en llamar, la mejora de los aprendizajes. Por su parte, la cercanía entre ambas asignaturas en torno a la lectura es evidente y a partir de este hecho he decidido, realizar esta investigación.

Reorientar la intervención de los profesores, modificar las planificaciones, establecer modelos evaluativos, consensuar formas de actuar, establecer patrones de revisión y focos de atención son solo algunas acciones que nos permitirían llevar a cabo una práctica más congruente y eficaz en materia lectora. Tomar en consideración los resultados, las lecturas propuestas y los modelos existentes de evaluación aportan a generar el cambio y favorecen el cumplimiento de la tarea, es decir educar.

En este contexto, es necesario dejar los prejuicios de lado, asumir el rol en todas sus dimensiones y poner al servicio de nuestros alumnos, un proceso de enseñanza-aprendizaje que aun siendo complejo, es necesario por su carácter formativo ya que permite “reajustar” lo aprendido, pero también lo enseñado; que no solo nos permite ver las falencias, sino también aprender de ellas, dándole un espacio necesario en nuestras clases para “hacer sentido” y de este modo, respaldar en el estudiante no solo aquello que hace, sino también aquello que sabe hacer y hace bien. Todo esto se traduce en algo sencillo que encierra una sola palabra y de la cual debemos hacer eco: accountability.

I. Diagnóstico.

1.1 Planteamiento del problema.

1.1.1 Fenómeno o problema central de interés:

A partir de la enseñanza explícita de las Estrategias de comprensión lectora, en la asignatura de Lengua y Literatura, en octavo año, cabe preguntarse ¿Por qué los estudiantes del Octavo año A no obtienen los resultados esperados en la comprensión lectora realizada en la asignatura de Historia, geografía y Ciencias Sociales?

1.2.2 Propósito:

El propósito de esta investigación acción, es determinar cómo tributa la asignatura de Lengua y literatura, a través de la aplicación de las estrategias de Comprensión Lectora, fundamentalmente las relacionadas con las estrategias de opinar y comprender globalmente, a la asignatura de Historia, geografía y Ciencias Sociales, enseñadas durante el primer semestre del año en curso, en el nivel de octavo año básico A. Como instrumento de recolección de datos se utilizará la entrevista y focus group.

En este trabajo, la comprensión lectora debe ser entendida como una competencia compuesta por un sistema complejo de habilidades. El empleo de las estrategias puede definirse como una ayuda que propicia el profesor a través de la enseñanza. Es él, a quien le corresponde transmitir de manera explícita y deliberada dichas estrategias, constituyéndose de este modo, en una premisa que orienta y guía a los estudiantes hacia la comprensión de lo que leen, por medio del aprendizaje y a través de un proceso interactivo. El objetivo central de llevar a cabo esta investigación es contribuir a formar estudiantes competentes y comprometidos con su propio aprendizaje, que utilicen flexiblemente las estrategias de lectura, acordes al propósito del texto, puesto que existe consenso de que quienes consiguen mayor comprensión son más activos en la elaboración de significados, lo que redundará en que retienen mejor lo que leen y son capaces de aplicar lo aprendido a nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, he decidido investigar sobre un tema que ha sido tratado, pero no muy a fondo, según me he dado cuenta. Pretendo que esta investigación sea novedosa y como dice Hernández, Fernández y Baptista (2006:38):

“(...) lo que puede lograrse ya sea tratando un tema no estudiado, profundizando uno poco o medianamente en algo conocido, o dándole un enfoque diferente o innovador a un problema, aunque ya se haya examinado repetidamente”.

El problema planteado presenta tres dimensiones o aspectos relevantes en el que se puede descomponer la comprensión lectora y su implicancia en los resultados obtenidos en otras asignaturas.

La primera dimensión es la curricular, considerada en torno a las Bases curriculares que otorgan a la comprensión lectora una relevancia basada en la motivación a la lectura y el gozo, promoviendo su empleo en la búsqueda de diferentes propósitos. De este modo, la lectura constituye un pilar para planear el currículo.

La segunda dimensión es la metodológica, en este sentido, es factible considerar que la enseñanza de la comprensión lectora puede ser entendida como un recurso de estrategias y habilidades de instrucción que permite a los estudiantes razonar, extender y refinar el conocimiento. En este sentido, es necesario abordar este quehacer en equipo a fin de realizar “ajustes” y compartir impresiones en torno a los resultados obtenidos por los estudiantes, en diferentes etapas del proceso.

La tercera dimensión, se relaciona con los textos, ya que las estrategias de comprensión se materializan tanto en la lectura como en la escritura y esto permite enfrentarse y complementar de manera metacognitiva y reflexiva, las dificultades que presenta la lectura; es aquí desde donde surgen las preguntas de la presente investigación ¿De qué manera tributa la comprensión de textos trabajada en la asignatura de Lengua y literatura a la asignatura de Historia, geografía y Ciencias Sociales? ¿Cómo se transfiere lo aprendido como estrategia de lectura a un texto de Historia? ¿Los alumnos comprenden lo que leen en Historia? ¿Qué diferencia la comprensión de un texto de Lenguaje frente a otro de Historia?

Llevar a cabo una investigación sobre la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año básico y su transferencia a otra asignatura es conveniente, porque nos permite como equipo de profesionales de la educación, establecer parámetros de comparación, frente a ciertas implicaciones prácticas relacionadas con el plan de trabajo, la metodología y el tipo de texto empleado. En este sentido cabe señalar, que la simple comparación de resultados obtenidos entre una asignatura y otra, justifica la necesidad de indagar su correferencia. Respecto de la viabilidad del estudio, es preciso señalar que el estudio es posible de llevarse a cabo, puesto que cuenta con el apoyo de la Dirección de estudios y la jefatura de Área de Historia y Ciencias Sociales.

En torno a las contribuciones que proporcionará la investigación es posible indicar que su conocimiento dará a conocer en primer lugar, si la enseñanza-aprendizaje de las estrategias de comprensión lectora han sido internalizadas por los estudiantes de octavo año básico y a la vez transferidas a otras áreas del conocimiento que tengan como centro, la lectura. Esto nos permitirá tomar decisiones en forma particular y entre Áreas, realizar un trabajo colaborativo, incorporar nuevas metodologías y asumir alianzas estratégicas frente al aprendizaje de nuestros alumnos.

El ambiente o contexto en el cual se desarrollará la investigación será el de la asignatura de Historia, donde se propiciará la intervención del lenguaje, a través de las preguntas de los textos utilizados en Historia, según las estrategias declaradas en el semestre y aplicadas en las fuentes utilizadas, con el fin de intervenir las lecturas para que den cuenta de las estrategias aprendidas explícitamente en la asignatura de Lengua y literatura, durante el presente año en curso.

1.2 Marco teórico.

Considerando a la premisa de Hernández, Fernández y Baptista (2006) y complementada además con lo expuesto por Prieto, García y Serradell (2013: 18):

“La lectura comprensiva requiere que el lector sea capaz de integrar la información en unidades de sentido, en una representación del contenido del texto que es mucho más que la suma de los significados de las palabras individuales”.

La presente investigación no se fundamenta en una teoría, sino más bien se ha considerado que las estrategias de enseñanza son procedimientos reflexivos y flexibles impartidos por un profesor para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes. Son lo que se considera medios o recursos para prestar ayuda (Díaz-Barriga y Hernández, 2002) las que se relacionan muy de cerca con la manera de enfrentar el proceso enseñanza-aprendizaje, por parte del docente, aquellas que se denominan “creencias” y condicionan la manera de enfrentar el aprendizaje, la enseñanza, el programa y el currículum (Richards y Lockhart, 1997).

En la presente investigación, se han considerado ciertas claves de competencia lectora desarrolladas en otras latitudes, como es el caso de los alumnos finlandeses (Draper, 2006) como también, la innovación del material educativo multimedia para aumentar las estrategias metacognitivas, todo ello con el fin de contribuir a la actualización del tema.

Esta indagación que intenta averiguar si las estrategias declaradas son transferidas por los alumnos a la asignatura de Historia, consideró necesario analizar los contenidos de las clases y los textos involucrados en el proceso. Con ese fin, se asumió el postulado de Richards y Lockhart, 1997 en lo referente al reconocimiento de una clase y un profesor eficiente. En este sentido, en lo que respecta a las clases que manifiestan una estructura reconocible con un inicio

determinado y prosiguen con una serie de actividades hasta llegar a una conclusión.

La teoría indica que una buena clase se planifica con límites claros y actividades definidas. Sus propósitos son diversos y se ajustan a necesidades detectadas por el docente, lo que le permite una toma de decisiones consciente e informada y anticiparse estableciendo relaciones y dando una visión general sobre su quehacer y sus materias (Richards y Lockhart, 1997).

En lo que respecta a las estrategias de aprendizaje, la presente investigación acción contempla el principio de fomentar en los alumnos la capacidad de aprender a aprender, sustentadas en el plan de estudio de octavo año básico, en el subsector de Lengua y Literatura, como lo son establecer el propósito de la lectura, el formularse preguntas previas al texto, establecer una estructura preliminar, observar características generales, hacer predicciones sobre el contenido, captando estilo, buscando detalles, estableciendo criterios de relevancia frente a lo no relevante, descubriendo palabras claves, entre otras¹.

La estrategia es un concepto clave, que contribuye a ordenar la acción y posibilita la eficacia a través de ciertos criterios. Permite regular la actividad de las personas consiguiendo en ellas el autocontrol o la autodirección en pos de una meta (Solé, 1999) Este concepto de estrategia ha sido considerado en su relación con los niveles cognitivos y metacognitivos (Flavell,1979, Brown 1985, Baker

¹ Mineduc, 1999-2001.

1991 y Solé 1999). Cabe señalar que los primeros, se refieren a pasos u operaciones y su relación con aprender o solucionar problemas a través del análisis o la síntesis de los materiales de aprendizaje (Wenden y Rubin 1987, Charlot y O'Malley 1994). En tanto los segundos, están referidos al conocimiento de los procesos cognitivos y a la regulación de la cognición en etapas como a través de la planificación, monitoreo y evaluación.

Con el objeto de indagar en el problema y evaluar el proceso de transferencia del aprendizaje de los alumnos de este grupo, se hizo necesario la aplicación de un instrumento que permitiera conocer mejor las características del proceso lector que se ha llevado a cabo en forma individual y en conjunto. En este contexto, un cuestionario de metacompreensión lectora, como el realizado por Peronard et al., 2003, fue el que sirvió de base para conocer la actividad mental implicada en el proceso de lectura de un individuo. Respecto al conocimiento, el instrumento distingue entre contenido declarativo y procedimental. El primero, se centra en el objetivo que persigue la lectura o sea el Qué. Por su parte el segundo, se relaciona con la forma, o sea el Cómo. Procesos que no siempre son conscientes entre los estudiantes, pero que es preciso comentar explícitamente.

En el ámbito de lo declarativo, están los campos de la teoría de la tarea y la teoría del texto. En cambio en el ámbito de lo procedimental, están las experiencias cognitivas y las estrategias. De este modo, los cuatro campos se despliegan a partir de estrategias que se implementan para alcanzar un objetivo lector

determinado en una situación concreta, es decir, la comprensión de lo leído.

Estas son:

- 1) *Estrategias de comprensión o estrategias durante la lectura*: Son características de la lectura comprensiva y se utilizan eficientemente cuando la lectura se realiza para obtener y retener comprensivamente la información de un texto. En este campo se incluyen varias estrategias tales como: resumir, construir, verificar, imaginar, parafrasear y cuestionarse sobre la propia comprensión.
- 2) *Estrategias de planificación*: Son aquellas que se sitúan como actividades previas o preparatorias para la lectura, pueden involucrar mecanismos como: atender al título, reparar en el objetivo que como lector se plantea, interrogarse sobre el esfuerzo cognitivo que demanda el texto al que se enfrenta y cuáles serán las estrategias que usará para concretar la lectura.
- 3) *Estrategias remediales*: Son aquellas que involucran acciones concretas para resolver un problema de comprensión que afecta la realización de una tarea. Diversas son las posibilidades que van desde releer, pasando por pedir ayuda o buscar soluciones a través de la relación de párrafos hasta llegar a la reflexión o contacto con el conocimiento previo.

- 4) *Estrategias de evaluación*: Son aquellas en las cuales el sujeto coloca un valor al nivel de logro de su lectura comprensiva. En este ámbito el sujeto se compara con otros y elabora un sistema de juicio considerando a otro.

La teoría de la tarea es equivalente a una teoría sobre la lectura comprensiva. Si un individuo es capaz de definir la tarea lectora, será capaz de distribuir su atención y de administrar estrategias para realizarla adecuadamente (Peronard et al. 2003). Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con las soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora deba primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones nuevas de lectura. Esta capacidad se acrecienta cuando las condiciones de la sala de clases apoyan el aprendizaje. También se requiere el rol del profesor, como mediador y modelo de pensamiento y disposición, en esta postura. Con la teoría de Vygotsky (Wertsch, 1988) se ha comprobado que las estrategias de aprendizaje y habilidades de pensamiento superior (deducción, análisis, síntesis, conceptualización, capacidad argumentativa, explicativa, crítica, etc.) se desarrollan por medio de la interacción social, enfatizando la importancia del contexto y de la interacción en la instrucción cognitiva.

Martí (1995) señala que uno de los objetivos de la instrucción basada en la metacognición es ofrecer al alumno, de forma explícita e intencional, una serie

de conocimientos e indicaciones sobre la situación de aprendizaje y sobre la tarea, así como un repertorio de indicaciones relativas a la manera de regular el proceso de resolución. Una metodología de este tipo se basa en los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1964,1978), en el andamiaje instruccional y en la transferencia gradual de la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor al alumno (Cazden 1991, Good y Brophy 1995). Lo que en un principio el alumno es capaz de hacer solamente con la ayuda de los demás, podrá hacerlo o aprenderlo posteriormente por sí solo. La enseñanza eficaz es la que parte del nivel de desarrollo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar y ampliarla, generando nuevas zonas de desarrollo próximo.

Al considerar la teoría del andamiaje instruccional, estamos hablando de crear condiciones adecuadas para que se lleve a cabo la ampliación de la zona de desarrollo próximo y su orientación sobre el sentido en una determinada dirección. Esta es una ayuda en dos rumbos. Por una parte para el alumno que es lo más visible, puesto que es quien construye conocimiento; y por otra, para el profesor, quien se esfuerza constantemente en favorecer el proceso, pero que a su vez gradúa paulatinamente la ayuda otorgada al alumno, con el fin de que adquiera la responsabilidad y autonomía necesaria sobre su propio aprendizaje (Good y Brophy,1995).

Reconociendo las estrategias y habilidades descritas hasta ahora, es necesario completar este panorama incorporando la experiencia, sobre la cual se puede ejercer dominio y sobre la cual se puede concluir que a mayor cantidad de experiencias diversas el sistema cognitivo crece. Algo similar sucede al considerar que mientras más complejas son dichas experiencias, se incrementa la capacidad analítica.

En el marco del enfoque comunicativo y cultural de la asignatura de Lengua y literatura e Historia, geografía y Ciencias Sociales, la selección de textos y fuentes son de gran relevancia, ya que permiten avanzar en las habilidades de comprensión. Por esta razón, la selección del material no está exenta de implicancias en la determinación del logro de los aprendizajes de los estudiantes, tal como se plantea en las Bases Curriculares, en la selección de textos. Por su parte, el análisis y trabajo con fuentes de información plantea la necesidad de propiciar a los estudiantes una variedad de textos que complemente la comprensión global de los fenómenos sociales estudiados en el nivel.

En lo que respecta a lo metodológico, es necesario considerar la graduación de los soportes seleccionados, el nivel lector de los estudiantes, las variables relativas al fondo y la forma, como las características del lector y la tarea propuesta. Estos aspectos suponen una preocupación centrada en lo cualitativo y cuantitativo. En relación a lo cualitativo, se toman en cuenta cómo se define la habilidad trabajada, el propósito del texto, su estructura, la tipología en relación

a la disciplina, el orden de la información, etc. En torno a lo cuantitativo, se encuentran la extensión de los textos, el léxico utilizado y el empleo de frases en contexto.

La buena selección de los textos potencia que el estudiante siga desarrollando y buscando información, promueve el interés por acceder a nuevas lecturas, enriquecer el acervo cultural, abordar nuevos temas y ampliar su conocimiento de mundo. Esto último, supone la intervención del profesor mediando el acceso a las nuevas lecturas estimulando el gusto propio y la motivación a la lectura independiente, por lo cual la implementación del currículum también debe contemplar la lectura elegida por el propio estudiante.

En lo que respecta al ambiente o contexto, vale señalar que este ámbito se relaciona directamente con el plan de clases. No es lo mismo la selección de un texto mediado en clase, que uno seleccionado para ser leído en forma independiente. En este sentido, se han elegido lecturas propuestas por el programa vigente y se ha complementado el currículum a la luz de obras acordes a los temas que propone el Mineduc.

En lo referente a la centralidad de la lectura, es decir, si consideramos a aquellas asignaturas que tienen como acceso al conocimiento, el paso secuenciado de la comprensión lectora es necesario considerar las cinco dimensiones que presenta el aprendizaje (Marzano, 2005). Fundamentalmente, la dimensión 2 sobre la relevancia de adquirir e integrar el conocimiento. Un aspecto relevante y significativo del aprendizaje *“es ayudar a los alumnos a que adquieran e integren*

nuevos conocimientos”. Esto se realiza en la enseñanza-aprendizaje de las estrategias de comprensión lectora, las que en un espacio de 6 semanas son mediadas por el profesor de Lengua y literatura, enseñadas como información nueva asociada al contenido declarativo del bimestre en curso, el cual deben *“organizar y aplicar para integrarlos en su memoria a largo plazo”* (Marzano, 2005).

“Cuando los alumnos están adquiriendo nuevas habilidades y procesos, deben aprender un modelo o un conjunto de pasos, luego dar forma a la habilidad o al proceso para que sea eficiente y efectivo para ellos y, por último, interiorizar o practicar la habilidad o el proceso para que puedan desempeñarlo con facilidad” (Marzano, 2005).

La idea anterior, ha sido el esquema de trabajo realizado distinguiendo 3 momentos: modelamiento, moldeamiento e internalización.

1.3. Planificación del Diagnóstico

La institución educativa, donde he desarrollado el diagnóstico e implementación corresponde al Saint George’s College, está ubicada en la comuna de Vitacura. Cuenta en la actualidad con 2.658 estudiantes, corresponde al sector particular y ofrece educación pública desde el grado preescolar hasta el doce grado, su planta de personal docente está compuesta por 210 educadores, entre los cuales se encuentran coordinadores, Jefes de Áreas, Jefes de Unidad, Directora de Estudio y Vicerrectora.

El Saint George's College, declara su accionar en “ *la instrucción y educación cristiana de la juventud por medio de escuelas agrícolas y técnicas, estas últimas especialmente destinadas a los niños pobres y abandonados*” hecho que cambia a partir de los desafíos sociales que enfrenta el sistema y la sociedad en su conjunto; la convivencia posibilitará la formación de individuos capaces de generar pensamientos reflexivos frente a la toma de decisiones cotidianas, que involucran un desarrollo dentro del lugar en que se educan; desde la interacción con el medio escolar, se pretende que el estudiante asuma un criterio moral, claro y coherente con los principios personales, familiares y de la comunidad, como producto de la autonomía orientada hacia la toma de decisiones personales; la comunidad proporcionará la formación de niños, niñas y jóvenes con la capacidad de opinar, elegir, participar, respetar la vida, los bienes ajenos y propios, reflexionar, crear y sentir; el compartir ideas rodeará la concepción visionaria del colegio; la institución velará permanentemente por la excelencia académica a través de su política de calidad, y el desarrollo del currículo incentivará la participación democrática.

La oferta educativa, expresada por el colegio, supone infraestructuras modernas y medios tecnológicos avanzados, las aulas cuentan con los medios didácticos disponibles a las tecnologías del siglo XXI, y son característicos de los centros educativos de este nivel socio-económico, satisfaciendo al alumnado y sus familias, lo que es válido tanto para las actividades lectivas dentro del plan, como también para aquellas que están en el ámbito extraprogramático, denominados

“talleres co-curriculares” . Del profesorado se puede relevar el alto porcentaje de docentes calificados y evaluados con criterio sobresaliente por parte de los directores; la formación y actualización docente, son un rasgo distintivo y valorado por la comunidad educativa. El clima social y de aprendizaje del aula, son percibidas como oportunidades para quienes interactúan al interior del sistema. La principal dificultad que existe está en el tiempo insuficiente que se destina a las reflexiones pedagógicas, las cuales dependen de diversos factores, entre los que es posible destacar:

- a) La delimitación y superposición de actividades del calendario anual del colegio.
- b) La descontextualización de la reflexión recogida, ya que a causa del factor anterior, se ve perjudicada y el foco tiende a perder fuerza en las acciones conducentes a la mejora.
- c) Las posibilidades de análisis en torno a las evaluaciones de los aprendizajes, y el rol de los docentes, como también su aporte respecto de la información de los procesos implementados en el aula, requieren de mayor fortalecimiento.

La institución tiene políticas claras de inclusión con un enfoque curricular flexible, realizando adecuaciones curriculares a los estudiantes que lo requieren, con un seguimiento claro en torno al avance de los estudiantes con necesidades educativas especiales, sean estas permanentes o transitorias.

1.3.1 Descripción del instrumento.

Los instrumentos utilizados corresponden a un enfoque mixto, con énfasis en la información cualitativa, dado el fenómeno. En específico, hice uso de una encuesta y focus group.

La encuesta tuvo como foco el empleo de las estrategias de comprensión lectora utilizadas en el presente semestre, consta de 11 preguntas cerradas y 1 abierta, la que tuvo como destinatarios a los alumnos. Sus objetivos son:

1. Evaluar los principales niveles de comprensión distinguidos por la teoría (Kintsch, 1988, 1998): en sus tres niveles: superficial, medio y profundo.

2. Evaluar la comprensión considerando una amplia variedad de textos. Estos propósitos están en sintonía con las necesidades educativas aplicadas y planificadas, ya que los alumnos han de saber actuar de manera diferenciada frente a todo tipo de textos en la práctica cotidiana, y en función con las nuevas metodologías de enseñanza de la comprensión de textos narrativos y expositivos. Si bien es verdad que inicialmente los estudiantes, generalmente, han de conseguir la comprensión de textos narrativos cortos, también es verdad que han de conseguirla en textos expositivos y cada vez más complejos a medida que se avanza en la progresión del conocimiento.

Según el procesamiento de información alcanzado por la encuesta, se ha pretendido determinar si el lector construye una representación mental

coherente, pudiendo alcanzar los diferentes niveles de procesamientos propuestos.

Su aplicación exige un tiempo aproximado de 30 minutos aproximadamente. La encuesta ha sido administrada por docentes o psicopedagogos con experiencia básica en evaluación de habilidades lectoras.

En torno al focus group, realizado a los profesores involucrados en el nivel, se prepararon 5 ideas orientadoras frente al tema: metodologías, uso de fuentes, tipologías textuales empleadas, interés de los estudiantes frente a la lectura y estrategias lectoras.

En cuanto a las estrategias metodológicas utilizadas para recolectar información en esta etapa se ha recogido el resultado de 20 alumnos consultados, en la asignatura de Lengua y literatura, con referencias directas respecto de sus resultados en Historia, geografía y ciencias sociales, en lo que denominamos internamente y como colegio “Medio grupo”.

Por tratarse de un objeto de estudio diverso, que integra estrategias de comprensión lectora enseñadas y aprendidas en un Área y probar su transferencia en otra, he decidido entrelazar las categorías de análisis o variables de diferente naturaleza para que el comportamiento de cada una de ellas pueda ser analizado desde Lengua y Literatura, y a su vez revisar el comportamiento conjunto desde Historia, lugar considerado como frontera que rige a dichas

variables. En este sentido aplicamos la teoría sistémica ya que procedimentalmente es más flexible, y propicia más la interdisciplina, permitiéndonos abordar el problema de mejor manera.

En lo que respecta a los factores externos al contexto y que se vinculan al problema planteado, está la presencia de las familias, la sociedad y el estado en su conjunto. El análisis de los factores contextuales que influyen en la comprensión lectora, no solo al interior de la escuela, sino también fuera de ella han surgido sin un impacto significativo y se han considerado como parte del registro anecdótico.

Dentro de las líneas orientadoras del presente trabajo, se hace necesario explicitar las opciones que brinda el diagnóstico. Para ello la discusión de las hipótesis que surgen de la conversación entre los diferentes equipos de profesores, considerando ambas áreas involucradas. Dada la naturaleza de este estudio, la posición que ocupa el profesorado y la asignatura de Historia, geografía y ciencias Sociales como eje del área humanista, se ha planificado la intervención a partir de: una escala temporal, las personas implicadas, los métodos utilizados y el resultado final.

Los resultados alcanzados, a partir de la aplicación de los instrumentos en la recolección de datos, han permitido distinguir las dificultades de comprensión lectora de los alumnos de octavo año básico A del Saint George's College, en la asignatura de Historia, es importante discutir también las causas de las posibles

dificultades de lectura, con el fin de establecer nuevos caminos hacia la mejora continua.

1.3.2 Validación del instrumento.

Para la presente investigación, los instrumentos de medición han sido seleccionados de acuerdo a ciertas condiciones de validez y confiabilidad. Según Jaramillo y Osses (2012) *“la validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Al respecto señala “la validez es un concepto del cual puede obtenerse evidencias relacionadas con: el contenido, el criterio y el constructo”*. En este sentido, es preciso señalar que, en la presente validación, no se busca la validez total, sino llevar a cabo un proceso de carácter exploratorio, que incluya la validez de contenido y la validez de constructo. En cuanto a la confiabilidad, como equipo hemos adoptado la siguiente premisa de Hernández *et al.* (1996:242) quienes señalan:

"La confiabilidad de un instrumento se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados".

Validez de contenido

Es el grado en que la medición representa al concepto medido, en este caso, la metacognición, en términos de autoconocimiento y autorregulación. A partir de una amplia revisión bibliográfica sobre el constructo de metacognición y su

operacionalización, se construyó una Escala tipo Likert que estuvo compuesta por 30 ítems o proposiciones acerca de la actitud de los estudiantes hacia la metacognición con tres opciones de respuesta. El instrumento fue sometido a juicio de un panel de expertos, a fin de revisar los ítems según su pertinencia respecto del constructo antes señalado, descartando aquéllos que no cumplieran con esta condición. Como producto del juicio de expertos, la escala quedó compuesta por un total de 15 ítems.

Con dicha escala se realizó una aplicación piloto a 10 estudiantes de un curso paralelo y de características similares, en cuanto a resultados obtenidos y conformación de curso, al medio grupo en el cual se aplicaría; en definitiva, el instrumento en calidad de pretest y postest.

Realizada la aplicación piloto, se procedió a elaborar la base de datos con la información obtenida, con el propósito de determinar la confiabilidad y validez de constructo del instrumento.

Confiabilidad del instrumento

Reforzando la definición de Hernández *et al.* (1996 : 242) mencionada anteriormente, se puede entender según Canales (2006:101)

"la confiabilidad como una propiedad de los instrumentos de medición consistente en que éstos, aplicados dos veces a los mismos sujetos (quienes no han cambiado en nada entre ambas aplicaciones), deben obtener el mismo valor. Esto implica definir la confiabilidad como la estabilidad de nuestras mediciones"

Una vez obtenida la determinación de la confiabilidad del instrumento, se descartaron todos aquellos ítems que disminuían la confiabilidad del modelo, quedando sólo aquellos que tenían un alfa igual o mayor a 0,7. En esta forma, la versión definitiva del instrumento quedó conformada por 10 ítems.

1.3.3 Descripción de la muestra.

En primer lugar, una vez construido el test de orientación histórica, habiendo pasado el proceso de selección de preguntas adecuadas a la habilidad y habiéndolas discutido con los docentes del equipo, se procedió a aplicar el test en un grupo paralelo, dentro de un horario similar al curso de la muestra y con la modalidad de “medio grupo”. Cabe señalar que para esta elección fue determinante la consulta al docente responsable de la enseñanza de Historia, puesto que era de suma importancia resguardar una misma metodología, recursos y tiempo planificado. De esta manera se procedió a registrar las consultas más frecuentes de los alumnos en torno a la comprensión de las instrucciones de la tarea asignada.

Luego de aplicado y corregido el test, se realizó una reunión juntos a los docentes de ambas Áreas que intervienen en el nivel de octavo año básico A. La finalidad de esto fue por una parte, dar a conocer los resultados obtenidos y sus implicancias. Por otra parte, recoger las inquietudes respecto de posibles líneas

de acciones futuras para abordar la implementación y/o problemática detectada y organizar un trabajo basado en proyectos para el año entrante.

En segundo lugar, se realizó un focus group con los cuatro profesores implicados en ambas asignaturas, habiendo pasado el proceso de selección de preguntas adecuadas al contexto y habiendo discutido con los docentes durante un espacio de 40 minutos, se procedió a procesar la información obtenida. Cabe señalar que para este acopio de información se contó con el apoyo del equipo de psico-orientación del Colegio. La consulta al docente o focus group versó sobre metodología, fuentes y tipología textual empleada en el nivel. A partir de la conversación adquirió protagonismo el trabajo colaborativo realizado y las prácticas exitosas desarrolladas durante el semestre.

Luego del focus group aplicado y transcrito se procedió a contrastar el resultado obtenido con la encuesta estableciendo puntos de encuentro entre ambas.

En cuanto al proceso de aplicación, es probable que al enfrentarnos a la situación de estudio puntual cada profesional de la enseñanza tenga su propia idea de lo que es un proyecto como este, donde la investigación-acción entrega aportes que constituyen la preocupación y centro de atención de quien busca la mejora. En este caso, la comprensión asociada a los hechos histórico-sociales. En este proceso en particular, la aplicación ha propiciado la reflexión, modificación y

ajuste permanente, lo que me ha permitido hacer sugerencias a los docentes en torno a un ciclo de mejora. Aplicado a este proceso, ha sido de suma importancia planificar, actuar, observar y reflexionar. Fases que a su vez se han desglosado particularmente en nuevas reflexiones sobre el problema, emisión de juicios, descripciones pormenorizadas, entre otros. Para llegar de esta manera a delimitar el campo de acción, elaborar una hipótesis y planificar una intervención diseñando una propuesta de cambio que nos acerque a mejores resultados en torno a la comprensión lectora de nuestros alumnos en este nivel.

1.4. Resultados del Diagnóstico.

Los resultados de la muestra, están referidos al nivel de procesamiento, tipo de texto y habilidades evaluadas. Es importante mencionar que los porcentajes expresados en las tablas corresponden en sí mismos a un 100 por ciento y no al total de la muestra, por lo que los valores no deben completar un 100 por ciento.

De acuerdo a lo observado en los resultados obtenidos por los alumnos en el diagnóstico, los factores que influyen en las dificultades de comprensión lectora están asociados a una dificultad común, y debidamente reconocida por los estudiosos del tema, y se debe a la falta de regulación en el proceso lector, la cual es ejecutada por el propio estudiante, y se caracteriza por una débil interacción entre la información almacenada en la memoria del lector , y la que le proporciona el texto (Carr y Levy, 1990; Oakhill y Garnham, 1987; Sánchez,

1988, 1990, 1993 en Defior, 2000). En el desarrollo de la lectura concurren una serie de operaciones específicas que tienen su origen en el análisis visual de los estímulos escritos. Estas operaciones, que se dirigen al reconocimiento de las palabras, son necesarias, pero no son suficientes para asegurar la comprensión. Si el lector no puede almacenar la información del texto, es porque no tiene conocimientos previos sobre el mismo, no extrae la información esencial o no puede conectar la información que ya tiene, con la nueva información que le entrega el texto. Por esta razón su comprensión fracasará y tendrá dificultades para lograr una lectura eficaz. Esto es lo que se aprecia principalmente en el diagnóstico realizado al octavo A, ya que se presume que los estudiantes en Historia, carecen de información necesaria para adquirir la comprensión planteada por el texto. Es por ello que para leer adecuadamente se necesita de un conjunto de factores, muchos de los cuales se comparten con el lenguaje oral. Algunas de las causas que han sido invocadas son las siguientes (Defior, 2000):

- Deficiencias en la decodificación.
- Confusión respecto a las demandas de la tarea.
- Pobreza de vocabulario asociado al texto.
- Escasos conocimientos previos.
- Problemas de memoria.
- Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión.
- Escaso control de la comprensión (estrategias metacognitivas).

- Escaso interés en la tarea lectora.

II. DISEÑO DE LA INNOVACIÓN.

2.1 Descripción general.

A partir del estudio realizado y en el marco general de la indagación orientada por Hernández, Fernández y Baptista (2006) esta investigación pretende ser un estudio exploratorio poco estudiado y abordado en el Saint George's College, en torno al cual existen presunciones poco técnicas y nada teóricas. En este sentido, la presente innovación educativa surge de la evidencia, tuvo como objeto la transferencia de las estrategias de comprensión lectora aprendidas en la asignatura de Lengua y literatura y su aplicación en la asignatura de Historia en el octavo año básico A, del colegio antes sindicado. Se utilizó como estrategia metodológica la intervención del “medio grupo” y el entrelazamiento de las estrategias de comprensión lectora con la temática histórica concerniente al plan de la asignatura de Historia. Dados los bajos resultados obtenidos por mis estudiantes y la incidencia de la metodología docente en los resultados, se propone el aprendizaje colaborativo con la pretensión de facilitar la comprensión y motivar al alumno. Dada la importancia de los diferentes factores que influyen en el aprendizaje; se diagnosticó el problema, se indagó en fuentes electrónicas e impresas, se eligieron y aplicaron los instrumentos y se validaron los resultados triangulando información. Para medir la efectividad del proceso se utilizaron

técnicas de análisis cualitativo en la aplicación a los alumnos de la muestra determinando el conocimiento e interés en la indagación de información. Finalmente, se concluyó que tanto las estrategias como los recursos textuales utilizados ayudaron a evidenciar la comprensión lectora en los alumnos del nivel señalado.

2.2 Objetivos Generales y específicos.

Objetivos generales.

En el medio grupo del octavo año básico A, en el Saint George's College, y utilizando como instrumento un test diseñado con temática histórica, se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

Modelar, en los estudiantes la enseñanza y el aprendizaje explícito de las estrategias de comprensión lectora, en diferentes asignaturas del plan de estudio.

Moldear la adquisición de las estrategias de comprensión lectora, reconociendo su aporte a la comprensión global del texto.

Internalizar la estrategia enseñada y aprendida, aplicándola a nuevos contextos de aprendizaje y asignaturas del plan.

Transferir lo aprendido a diferentes contextos de aprendizaje, que tengan como intermediario la lectura.

Evaluar si las estrategias de Comprensión lectora, aprendidas en la asignatura de Lenguaje tributan a la asignatura de Historia en el nivel de octavo año.

Objetivos específicos.

Identificar el nivel de comprensión (superficial, medio y profundo) y el dominio de las tipologías textuales, alcanzado por los alumnos del octavo año básico A, en el “medio grupo”.

Determinar el logro de las estrategias de comprensión lectora alcanzadas por los estudiantes del octavo año A en el contexto de la asignatura de Historia.

Determinar líneas de acción para desarrollar una estrategia metodológica y estrategias comunes, con miras a la mejora de la comprensión lectora en todas las asignaturas.

La población beneficiada principalmente en este proyecto de innovación, serán los estudiantes del Octavo año básico A y por extensión el nivel completo, como también los docentes de las áreas de Lengua y literatura e Historia, geografía y Ciencias Sociales. En segundo lugar, el resto de la comunidad educativa, puesto que un mejor logro en comprensión nos beneficia a todos y muy especialmente a los estudiantes.

2.3 Resultados esperados / Monitoreo y evaluación

Test con temática histórica.

Dada la complejidad de los procesos envueltos en la comprensión y las numerosas causas que pueden subyacer a las dificultades, esta innovación no pretende ser una medida de todos los procesos señalados por la teoría, ni de todas las causas que identifican a los malos lectores. Sí, en cambio, pretende ser una medida de los principales procesos envueltos en la comprensión, sobre todo de aquéllos que puedan arrojar información de interés educativo.

Esta investigación- acción, a través de una serie de pasos repetidos promueve la observación y reflexión sobre las acciones emprendidas. El ciclo comprende las siguientes etapas: determinar una meta, planificar la acción para alcanzar esta meta, realizar la planificación de la acción, observar la acción, reflexionar sobre la observación y establecer la próxima meta (Gebhard y Oprandy 1999).

Como primer paso, me planteo descubrir el nivel de logro y qué factores de las estrategias de enseñanza (materiales, actividades, tipo de actividades, actitudes, creencias de los maestros) inciden para facilitar o dificultar el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, en los alumnos en el contexto de la asignatura de Historia.

En segundo lugar, pretendo detectar el nivel de logro de las habilidades enseñadas y descubrir las fortalezas y debilidades tanto de los profesores como

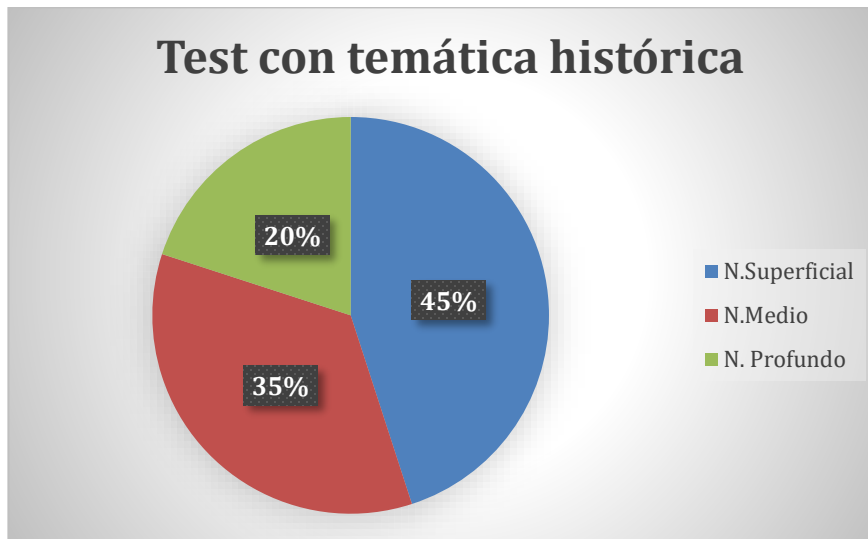
de los alumnos en el proceso de enseñanza explícita de las estrategias de comprensión lectora.

En tercer lugar, evidenciar procesos cognitivos de metacompreensión lectora y establecer líneas de acciones claras que permitan avanzar hacia la mejora del proceso de modelamiento, moldeamiento y transferencia del aprendizaje de las estrategias. Esto supone reflexionar en lo personal, tanto alumno como profesor respecto del dominio y resultados de logro por nivel de procesamiento, tipo de texto y habilidad medida.

2.4 Niveles de procesamiento.

Tabla 1. Niveles de procesamiento alcanzados en el test con temática histórica.

Niveles	Porcentaje obtenido
Superficial	45%
Medio	35%
Profundo	20%



De acuerdo al resultado anterior, es necesario indicar que el nivel de procesamiento superficial, o también conocido como texto o código superficial (*surface code*, nivel de representación superficial) es aquél en el que se incluye el proceso de extracción de las ideas del texto y por ende, se relaciona con habilidades básicas de comprensión.

En lo que respecta al nivel de procesamiento medio, también conocido como texto base (nivel de representación medio), en el que se incluye el proceso de construcción de las ideas de conocimiento, así como las inferencias puente y las inferencias de carácter hipotético.

Por último, aquellos resultados referidos al procesamiento profundo, también conocido como modelo situacional (nivel de representación profundo), es aquél en el que se incluyen todos los procesos y en gran medida se activan todas las relaciones que incorporan además, el conocimiento previo. En este sentido es el

que nos permite conectar el conocimiento y por ende, comprender mejor lo que se lee.

Tabla 2. Porcentaje de comprensión alcanzado en el test de temática histórica, en los dos tipos de texto evaluados.

Tipo de texto	Porcentaje obtenido
Narrativo	40%
Expositivo	35%

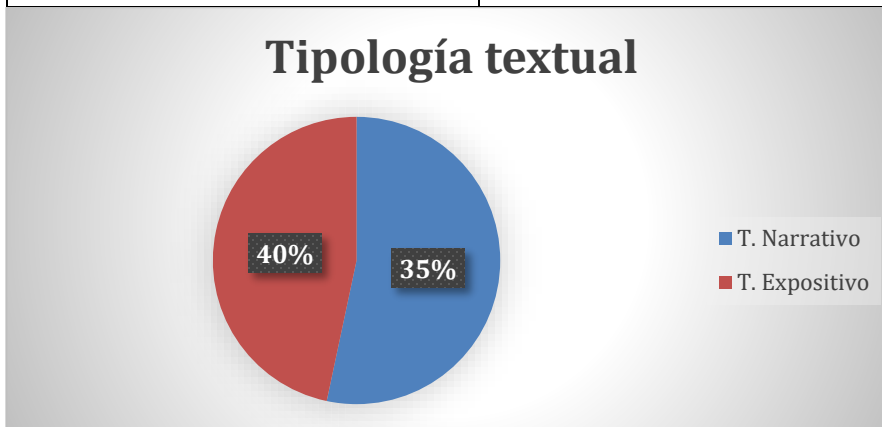
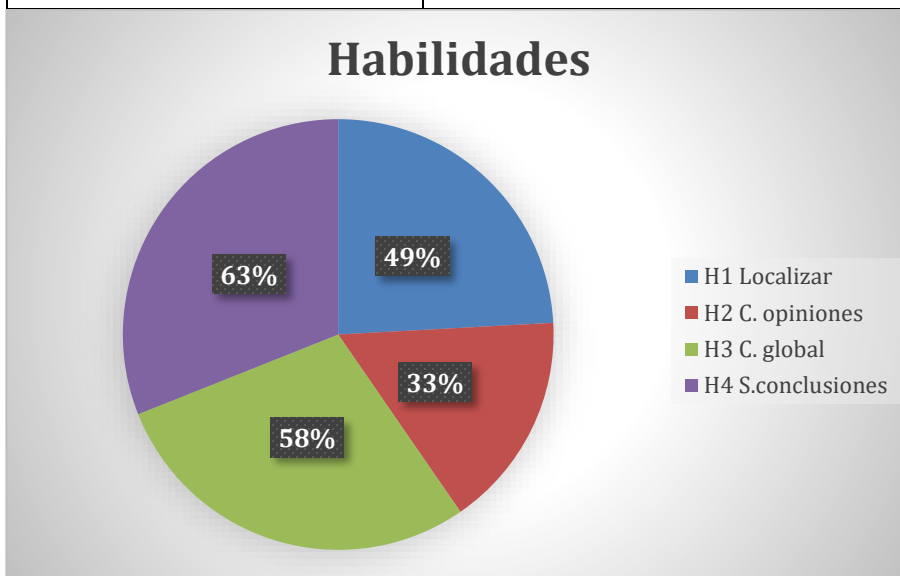


Tabla 3. Logro de habilidades específicas de comprensión alcanzadas por la muestra total.

Habilidades	Porcentaje obtenido
H1: Localización.	49%
H2: Construir opiniones.	33%
H3: Comprensión global.	58%
H4: Sacar conclusiones.	63%



2.5 Análisis de los resultados.

Leer supone no solo la decodificación de las palabras, sino también, y sin duda lo más importante, significa comprender el mensaje escrito en un texto. La mayor parte de las investigaciones respecto a este tema, se han centrado en la decodificación y no en la comprensión (Defior, 2000). En este caso particular de investigación, se aprecia que la gran mayoría de los jóvenes logran decodificar adecuadamente, pero no logran extraer el significado de los textos que leen.

El fracaso de la lectura comprensiva puede estar causado por una serie de factores, todos ellos muy interrelacionados, como la confusión sobre las demandas de la tarea, es decir comprensión de las instrucciones, la falta de conocimientos previos, o sea las conductas de entrada, o bien un insuficiente control de la comprensión o problemas en el ámbito de lo afectivo-motivacional.

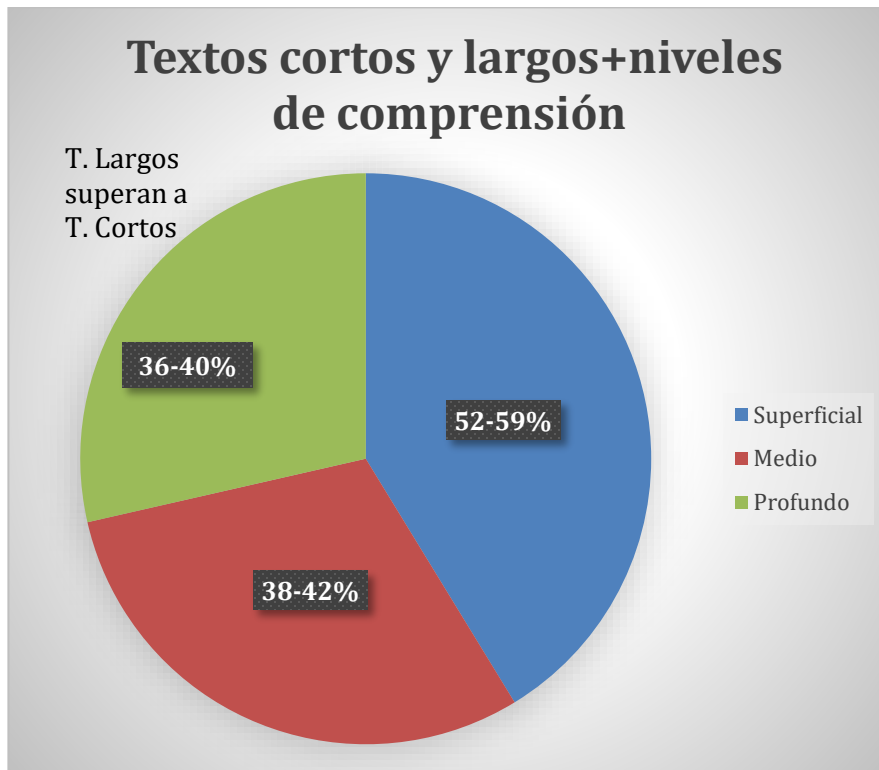
El análisis de los resultados resulta relevante en función del contraste del resultado que se podría establecer entre las asignaturas de Lengua y literatura e Historia. La asignatura de más alto y la de más bajo resultado; se hicieron análisis en función de sexo, promedio obtenido en la asignatura de Lengua y literatura, pero no se consideraron significativos. Junto con esto se describen algunas características de los estudiantes que se consideran relevantes, como la trayectoria del estudiante, su ficha personal, programas especiales que se estén ejecutando con él y resultados del curso en la prueba SIMCE. Con respecto a esta prueba, cabe destacar que la evaluación arroja resultados en Lenguaje,

Matemáticas y Comprensión del medio. La parte de Lenguaje, a su vez, evalúa comprensión lectora y producción de textos, por lo que no es posible comparar el resultado de Lenguaje con el del test de orientación histórica.

2.6 Niveles de procesamiento textos cortos y largos.

Tabla 4. Niveles de procesamiento alcanzados en los textos cortos y largos superior en octavo año básico.

Niveles	Textos cortos	Textos largos superior
Superficial	52%	59%
Medio	38%	42%
Profundo	36%	40%



2.7 Análisis de resultados.

Los resultados de la aplicación, referente a los denominados textos cortos y largos muestran un mayor nivel de comprensión en estos últimos, lo que es esperable acorde al desarrollo de las actividades y desempeños de clases realizados en la asignatura de Lengua y literatura. No obstante, esta diferencia no es significativa, considerando que en el proceso de clase hubo material altamente desafiante y complejo, lo que no ocurrió necesariamente en la clase de Historia, ni en el test de temática histórica. En tanto el nivel superficial presenta mayor puntaje y mayor diferencia entre el nivel medio y profundo.

2.8 Conclusiones.

A partir de la evaluación realizada a la muestra de estudiantes de octavo año básico A. Se ha podido establecer que el nivel predominante en la comprensión corresponde al nivel superficial, sobrepasando el 50 por ciento. Esto significa que los alumnos leen un texto y son capaces de establecer una comprensión literal de elementos dados, pero en niveles que implican mayor exigencia, obtienen escasa comprensión en los términos definidos en este trabajo. En relación con el nivel más profundo, los valores en muchos casos se ubicaban en el 20 por ciento, lo que lleva a pensar que a nivel de procesamiento cognitivo no se está estableciendo una construcción mental que favorezca lo que aquí se ha definido por comprensión. Estos valores, acorde al modelo teórico que sustenta el test con temática histórica, como lo he denominado, implica que a nivel de procesamiento cognitivo los alumnos no llegan a internalizar el contenido de los textos con sus conocimientos previos y por lo tanto no llegan a conectar la información. Según las diferencias observadas en el rendimiento del curso, es posible concluir que el nivel de comprensión medio no discrimina en los logros de los estudiantes, puesto que no refleja el cambio esperable ni moviliza hacia el aprendizaje. Esto sucede en ambos tipos de texto.

En relación al tipo de texto, en términos generales no encontramos diferencias importantes entre los dos tipos evaluados: narrativo y expositivo. Era esperable pensar que los textos narrativos serían más cercanos a los alumnos por poseer

personajes y estructura temporal, debido a su gran vigencia en los diferentes niveles de enseñanza y muy presentes en nuestra sociedad. Por otra parte, también es cierto que los textos expositivos son relevantes en el ámbito escolar en la medida en que incorporan información nueva, como es el caso de la asignatura de Historia, y probablemente es el tipo de texto al que se ven enfrentados más frecuentemente en la escuela; esta podría ser la razón por la cual los alumnos estarían en mejores condiciones de aprendizaje en estrategias de comprensión y de extracción de información en este tipo de texto, especialmente aquellos alumnos que tienen una trayectoria de mayor data en el Saint George's College, que aquellos que no la tienen, o cruzan ciertas dificultades, en su recorrido escolar.

2.9 Actividades

Las presentes actividades descritas corresponden a las acciones realizadas para llevar a cabo la implementación:

1. Reunión con la Directora de estudios Sra. María Teresa Del Río para explicar los objetivos del estudio. Una vez dada su autorización, se organiza una reunión con la jefa de área de Historia, geografía y Ciencias Sociales, la profesora de asignatura y la profesora jefe del octavo año A, del Saint George's College.
2. Desarrollo del programa y secuencia de acciones para ser presentado en dirección de Estudios.

3. Conformación de un equipo de trabajo interno entre las asignaturas de Lengua y literatura e Historia, geografía y Ciencias Sociales.
4. Análisis de antecedentes del medio grupo con el equipo de docentes.
5. Planificación, selección de material y definición de la metodología a utilizar en la ejecución de la intervención.
6. Compromisos adquiridos por el equipo. Construcción del test con temática histórica (trabajo colegiado).
7. Análisis de los resultados y presentación en la Jornada de cierre del Área de Lenguaje.

III. Implementación de la innovación.

El diseño de la innovación-acción, frente a un problema de enseñanza-aprendizaje como lo es la comprensión lectora (ámbito declarativo) llevó implícito el plan de las acciones a trabajar. Se estructuró en una propuesta de trabajo o una secuencia de actividades que permitiera separar fases y tareas, tratando de delimitar plazos y dando protagonismo a quienes las realizaran, con el fin de avanzar en el involucramiento de la tarea (ámbito procedimental). De esta manera surgió el cronograma.

3.1 Cronograma de implementación.

Actividad	Responsable	Tiempo (semanas)					
		1	2	3	4	5	6
1. Análisis de la situación.	Lenguaje						
2. Autorizaciones y compromisos.	Coordinador						
3. Desarrollo de del programa acciones y secuencia de acciones.	Coordinador						
4. Conformación del equipo interno y externo.	Coordinador						
5. Análisis de antecedentes	Equipo						
6. Planificación, selección de materiales y metodología.	Equipo						
7. Ejecución de la intervención	Lenguaje e Historia						
8. Compromisos adquiridos por el equipo.	Coordinador						
9. Construcción del test.	Equipo						
10. Análisis de resultados.	Equipo						

11. Presentación en la jornada de cierre.	Coordinador					
---	--------------------	--	--	--	--	--

3.2 Análisis de resultados de la implementación.

A partir del análisis de resultados de corte cualitativo, se puede expresar que para definir a los alumnos de más altos resultados, se fijó como criterio el puntaje arrojado por el test con temática histórica, de acuerdo al nivel de procesamiento. En lo referido a los datos de carácter cuantitativo, se consideró de alto rendimiento un puntaje sobre el 50 por ciento en el nivel de procesamiento medio y no menos de 35 por ciento de rendimiento en el nivel profundo. De esta forma, se identificaron tres estudiantes con este rendimiento: estudiantes RV, JSM y BC.

Se inició la implementación, aplicando el test de comprensión lectora con temática histórica, el cual se aplicó al medio grupo del octavo año A y posteriormente se realizó la retroalimentación en la hora de Lenguaje junto a la profesora de Historia. Durante la administración del test se leyeron instrucciones y se enfatizó la importancia de responder sin intentar adivinar dado el propósito de la intervención. La buena disposición de los alumnos y la valoración del trabajo realizado favoreció su realización. Para conocer el impacto del proyecto y realizar ajustes pertinentes para una segunda aplicación, se entrevistó a los alumnos con dificultad en la comprensión lectora y se tomó registro de sus impresiones. La efectividad del proyecto, en el proceso realizado se transmitió a

la jefatura de la II Unidad, con el fin de aportar información para la toma de decisiones, entre ellas la nueva conformación de cursos para el 2019.

En cuanto al test de comprensión lectora con temática histórica, fue ideado para ser usado en contextos escolares. Fue además, desarrollado y evaluado por un equipo de docentes de otro establecimiento educativo, basándose en el Modelo de Construcción-Integración postulado por Walter Kintsh (1998). Ha sido revisado y aprobado por los profesores del nivel y curso donde fue aplicado, y ajustado a partir de las observaciones realizadas en un curso paralelo, para luego ser administrado en el medio grupo del octavo año A, razón por la que se encuentra en la versión mejorada. Busca evaluar 4 habilidades específicas, distribuidas en tres niveles de procesamiento: superficial, medio y profundo para textos narrativos y expositivos. Para este fin, se utilizan textos cortos y largos de contenidos narrativos y expositivos, pero con la temática relacionada con la asignatura de Historia los cuales están seleccionados de acuerdo al nivel de los alumnos encuestados en torno a los aprendizajes propuestos por las bases curriculares. Estos textos están contenidos en una guía diferenciada por color, que determina los niveles de aplicación. Los textos cortos y largos contienen un número de preguntas para medir la comprensión lectora con cuatro alternativas. La valoración del ítem está determinada por la habilidad para opinar sobre la respuesta, la cual es de naturaleza implícita, lo que permitió ubicar al alumno en una determinada escala de valoración en cuanto a su comprensión lectora.

La implementación se realiza en el medio grupo del octavo año A, junto a la profesora de la asignatura de Historia, geografía y Ciencias Sociales. Su concreción se realiza paso a paso siguiendo las actividades y etapas antes descritas. Estas etapas sucesivas desarrollan un proceso participativo de interacción con los estudiantes donde se practican las estrategias aprendidas en la asignatura de Lenguaje y concluye con la aplicación del test en la asignatura de Historia. Esta evaluación le permite al equipo tomar decisiones tendientes a ser incorporadas en el Plan de mejora continua.

En la implementación realizada, destacan en forma sobresaliente 3 alumnos, en tanto del grupo total de 20 alumnos, 2 muestran bajos resultados.

Alumnos de más altos resultados.

Estudiante RV: es una estudiante de excelentes calificaciones, conducta y asistencia, no registra ausencias prolongadas ni viajes durante el año; ingresó al colegio en el 2009. Ha realizado toda su escolaridad en el Saint George's College. Sus promedios son altos en ambas asignaturas. Sus resultados más altos se encuentran en Lengua y Literatura. No se informan problemas de aprendizaje, ni emocionales de ningún tipo durante su trayectoria escolar. Con respecto a la última prueba SIMCE rendida el año 2016, los resultados fueron en Lenguaje de 290 puntos promedio, dato consistente con el resultado obtenido por esta alumna en el test con temática histórica.

Estudiante JSM: es una estudiante de excelentes notas, conducta regular y buena asistencia. Cuenta con una trayectoria completa en el Saint George's College. Su madre es profesora de inglés y trabaja en el colegio. Actualmente registra la mejor calificación en la asignatura de Historia; sus notas son sobresalientes en todas las asignaturas del plan. No se informan problemas de aprendizaje, ni trastornos de ningún tipo durante su trayectoria escolar. Con respecto a la última prueba SIMCE rendida el año 2016, los resultados fueron en Lenguaje de 290 puntos promedio, dato consistente con el resultado obtenido por esta alumna en el test con temática histórica.

Estudiante BC: es un estudiante de excelentes notas y conducta, sin embargo algunos temas de salud han afectado su asistencia a clases. Cuenta con una trayectoria mayoritariamente desarrollada en el Saint George's College. Ingresó al colegio el 2012. Es el mayor de tres hermanos y todos registran un perfil similar. Actualmente registra la mejor calificación en la asignatura de Historia e Inglés; sus notas son sobresalientes en todas las asignaturas del plan. No se informan problemas de aprendizaje, pero a raíz de algunas situaciones de salud y familiares registra varias entrevistas en psico-orientación. Al igual que sus compañeros, respecto a la última prueba SIMCE rendida el año 2016, los resultados fueron en Lenguaje de 290 puntos promedio, dato consistente con el resultado obtenido por este alumno en el test con temática histórica.

Alumnos de más bajo resultados.

En tanto, para definir a los alumnos de más bajo resultado se consideraron aquellos cuyo puntaje en nivel de procesamiento profundo no supera el 21 por ciento. Esto dejó a dos estudiantes bajo ese rendimiento:

Estudiante TP: es un estudiante de notas suficientes y conducta regular, sin embargo registra buena asistencia a clases. Cuenta con una trayectoria escolar irregular en el Saint George's College, puesto que se ha trasladado a vivir en el extranjero en varias oportunidades. Ingresó por última vez al colegio el 2016. Es el menor de seis hermanos y todos registran una trayectoria similar en cuanto a sus logros escolares. Actualmente su mejor calificación es en la asignatura de Educación Física; sus notas son insuficientes en Ciencias y Física. No se informan problemas de aprendizaje, pero su ficha indica que mantiene apoyo pedagógico en Matemáticas, Ciencias e Inglés. A diferencia de sus compañeros, respecto a la última prueba SIMCE rendida el año 2016, los resultados fueron en Lenguaje de 290 puntos promedio, son un dato inconsistente con el resultado obtenido por este alumno en el test con temática histórica.

Estudiante JC: es un estudiante de notas suficientes y conducta regular, sin embargo registra buena asistencia a clases. Cuenta con una trayectoria escolar regular en el Saint George's College, puesto que está en el colegio desde la enseñanza preescolar. Es la segunda de tres hermanos en el colegio y todos registran una trayectoria similar en cuanto a sus logros escolares. Lo más

significativo de la ficha de la alumna está centrado en su buena participación en clases, lo que demuestra su buena disposición al aprendizaje y alta motivación, pero bajos resultados, siendo la más baja de toda la muestra. Actualmente su mejor calificación es en la asignatura de Artes y Música; sus notas son insuficientes en Matemática, llamándola atención un bajo promedio en el resto de las asignaturas. No se informan problemas de aprendizaje, pero su ficha indica que mantiene apoyo pedagógico en Matemáticas y Ciencias. A diferencia de sus compañeros, respecto a la última prueba SIMCE rendida el año 2016 los resultados fueron en Lenguaje de 290 puntos promedio, sin embargo en su conjunto representan un dato inconsistente con el resultado obtenido por este alumno en el test con temática histórica.

La aplicación de esta innovación educativa permitió observar que los alumnos participaron activamente, atrayendo a los estudiantes de bajo desempeño académico y que realizaban poco trabajo en el aula; realmente la actividad propició interés por la lectura. Con esta puesta en práctica de la estrategia de trabajo conjunto entre ambas asignaturas, se aumentó el potencial de autovaloración, autoconocimiento y autocontrol en los alumnos, como lo marca Díaz-Barriga Arceo et al (2002). Los objetivos planteados inicialmente, que fueron determinar si el interés por el uso de la computadora e Internet apoya a la lectura de comprensión y si el aprendizaje colaborativo es motivante para la realización de tareas, se alcanzaron. Aunado a estos objetivos, el marco teórico

constructivista, del que partió dicho proyecto, encaminó a los investigadores a darse cuenta de que los individuos, tras observar y aplicar sus instrumentos de evaluación, explicaron una realidad manifiesta de la actual práctica educativa. Es probable que si se aplica la estrategia en otros contextos similares podría garantizarse la obtención de óptimos resultados, pues la facilidad de su desempeño y la factibilidad de su aplicación permite ser empleada en diferentes campos de trabajo, aunque queda por indagar si este tipo de estrategia que está utilizando como recurso el uso de Internet, no es una limitante para algunos lugares del país en donde no se cuente con tal opción.

3.3 Análisis de la implementación

Debido a que el test con temática histórica, fue aplicado en un solo nivel, resulta interesante comparar el resultado obtenido en los diferentes tipos de texto, narrativo y expositivo, y observar si existen mejoras en la comprensión a medida que se trata de un texto corto o de uno de largo superior. Este análisis se hará según el nivel de procesamiento para el formato de textos cortos o textos largos superior. Se presenta la síntesis en tablas, acompañadas de gráficos que permiten visualizar más claramente estas posibles diferencias

En relación con las habilidades medidas en el test con temática histórica, destaca claramente que las que obtuvieron mayor puntaje son las habilidades relacionadas con el nivel superficial: H4 exige conocer y analizar la estructura del

texto (por ejemplo problema-solución) para elegir la mejor forma de continuar. Por el contrario, las habilidades que aparecen con menor rendimiento corresponden a las que se evalúan en el nivel de comprensión profunda: exige ir más allá del texto, razonar (seleccionar, categorizar, priorizar y aplicar) y activar conocimientos previos (generales, no de expertos). H4: exige ir más allá del texto, razonar y aplicar el conocimiento para elaborar una solución. Esto lleva a cuestionar las estrategias que están usando los estudiantes, así como también a la presunción de que cuesta desaprender prácticas que inducen a error y que están muy introducidas tanto en alumnos, como en los docentes, algo similar sucede con las metodologías usadas por los profesores que han aparecido, en la conversación, en el grupo focal.

Factores facilitadores

Al inicio del proyecto, se visualizó un cambio de conducta en el grupo de alumnos a los que se aplicó el estudio. La mayoría de ellos se mostró entusiasmado y motivado a leer aquellos textos que se traían a la clase por lo interesante que resultaba la lectura de un texto que pertenecía a otra asignatura, más que por el interés de aprender y por la calificación que llegarían a adquirir. Confesaron que, por lo general, casi siempre al leer un texto están entendiendo lo que leen, sin embargo la mayoría obtiene la comprensión cuando es la profesora de historia quien les explica; sólo algunos alumnos, lo hacen mediante un resumen y se podría decir que son los que leen durante la semana al menos 40 minutos diarios.

Con respecto a las entrevistas realizadas a los alumnos del estudio en diferentes momentos (previo y después del estudio), se encontró que no existen muchas diferencias en cuanto al uso del texto de estudio o la comprensión lectora a partir del trabajo colaborativo. Los estudiantes entrevistados contestaron de una manera animada, con muestras de satisfacción por haber realizado esta actividad; sienten haber logrado de mejor manera el objetivo de aprendizaje de la asignatura de historia y esto luego de haber efectuado un esfuerzo mayor, al que hubieran realizado sin la intervención.

Factores obstaculizadores

El grupo que participó del proyecto, es un grupo inquieto que difícilmente adquiriría concentración para el trabajo de la comprensión lectora, y las obras literarias, lo que en parte explica su rendimiento escolar.

La mayoría de los estudiantes poseen dificultades para desempeñarse como lectores eficientes e independientes, se advierte un alto grado de inseguridad frente a la comprensión de lo que se lee, además la comprensión lectora no tan sólo depende del grado de dificultad de los contenidos que se abordan en el proceso de enseñanza, sino también del ejercicio de las estrategias utilizadas por las y los profesores, quienes deciden que si sus estudiantes ya saben leer y pueden pasar de curso, actúan como si la comprensión se diera por si sola. De acuerdo a lo antes referido, es necesario que los docentes de cada asignatura, en este caso en particular los docentes de Historia, no sólo se

centren en los contenidos que se van a impartir, sino en las estrategias que se van a utilizar para ser viables esos contenidos.

Por su parte, la práctica de metodologías innovadoras y activas, en torno a la enseñanza explícita de las estrategias de comprensión lectora, implica necesariamente una mayor formación de los equipos docentes en aspectos metodológicos, aspecto que coincide con el desarrollo profesional como factor de eficacia docente, donde se requiere la utilización de metodologías dinámicas e innovadoras que involucren al estudiante.

IV. Conclusiones

Considerando los resultados obtenidos a la luz del marco teórico, puedo establecer a ciencia cierta, que las estrategias de Comprensión lectora enseñadas explícitamente por la asignatura de Lengua y literatura han tenido un logro más significativo en los aprendizajes de los estudiantes del medio grupo del octavo año A del Saint Geroge's College en la asignatura de Historia, geografía y Ciencias Sociales, lo que deja de manifiesto la dimensión 2 del aprendizaje (Marzano, 2005). Se ha podido apreciar en el proceso, su carácter reflexivo y flexible, transformándose en el medio para mejorar el rendimiento académico en dicha asignatura. En este período, los profesores de Historia han manifestado que "han aprendido ellos, mucho más de lo que transmitieron a sus alumnos",

indicando que les ha servido para entender mejor el currículum nacional y enfrentar otros niveles y programas.

En lo referente al resultado de la transferencia de las estrategias, la investigación- acción me ha permitido darme cuenta que la transferencia solo se consigue propiciando el contexto y logrando la adhesión de otros colaboradores, como ha sido el caso de los profesores de Historia. Esta experiencia ha servido para relevar el concepto de eficiencia en torno a la preparación de la clase y su metodología. Si bien el concepto de estrategia sirve para ordenar las acciones y promueve el autocontrol y direccionalidad en cuanto a la meta, estos principios se han visto también en el trabajo de los profesores, quienes han ido reconociendo que a través del trabajo colaborativo, les resulta más fácil abordar la solución de problemas, el análisis y la síntesis de materiales a trabajar.

En lo que respecta a la aplicación del test de metacompreensión lectora (test de comprensión lectora con Historia) los estudiantes han podido internalizar de manera más consciente el contenido declarativo y demostrar procedimentalmente el empleo de las estrategias enseñadas en la asignatura de Lenguaje y literatura.

De acuerdo a la teoría de la tarea y del texto (ámbito declarativo) y a la experiencia cognitiva y empleo de las estrategias (ámbito procedimental), los alumnos demostraron en su totalidad, claridad para llevar a cabo la meta. Esto

se materializó plasmando por escrito respuestas abiertas, realizando producciones escritas, comparando su trabajo con otros, evaluando y autoevaluando la tarea realizada por él o por un par, demostrando atención y administrando adecuadamente las estrategias aprendidas por la profesora, las que aplicaron al nuevo y variado contexto, en la asignatura de Historia, geografía y Ciencias Sociales. Cabe señalar, que desde la perspectiva de Vygotsky (citado por Wertch,1988) nuestro rol siempre fue el de mediador y modelo de pensamiento que propició la interacción en beneficio del logro de las habilidades de orden superior.

Si se considera en su conjunto la intervención y la aplicación del test, se entenderá la importancia del carácter metacognitivo que se le ha dado al proceso, el que a su vez, unido al trabajo colaborativo tanto con el profesor como entre pares, prepara al estudiante para adquirir gradual(Cazden, 1991) y exitosamente los aprendizajes, puesto que solo a través de la ejercitación continua, en materia de comprensión lectora, el estudiante es capaz de ampliar su zona de desarrollo próximo (Vygostsky, 1964-1978). Esta última, es la que me permite hacer el link con lo expresado por los profesores, puesto que en la medida que el profesor se esfuerza en que el estudiante logre el objetivo, el profesor amplía su propio conocimiento y por ende su zona de desarrollo próximo (Good y Brophy, 1995).

En cuanto a los materiales didácticos y recursos empleados en esta innovación, han sido considerados como los medios que nos permitieron estimular y

reorientar el proceso que había comenzado en Lengua y literatura y luego se transfirió a Historia, geografía y Ciencias Sociales, han dado la oportunidad a los docentes, de manera práctica y objetiva, de visualizar los resultados satisfactorios del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto hemos considerado importante su influencia en los resultados de este grupo.

En lo que respecta al ambiente, contexto y clima de aula, se desarrolló el plan de clases favoreciendo los intereses de los alumnos en torno al tema y considerando las cinco dimensiones del aprendizaje (Marzano, 2005) ha influido en la práctica efectiva de la habilidad, la que a su vez mejoró la convivencia y los logros de aprendizaje. Entre sus resultados destaca el buen clima en el aula como elemento que favorece el aprendizaje.

A partir del proceso realizado del grupo y la evaluación de la muestra en torno a los diferentes indicadores incluidos, como fueron los niveles de procesamiento, el tipo de texto y las habilidades antes mencionadas, se ha podido establecer que el nivel de comprensión de nuestros estudiantes se orienta hacia el nivel profundo, considerando la sumatoria entre el nivel medio 20% y profundo 35%. Esto significa que los alumnos leen un texto y son capaces de establecer una comprensión que va más allá de lo literal, logran hacer puentes entre diferentes conocimientos y en los términos definidos por el equipo.

En relación con el nivel profundo, los valores indican que a nivel de procesamiento cognitivo se está estableciendo una construcción mental que favorece lo que aquí se ha definido por comprensión, sin embargo aún es insuficiente en cuanto a su porcentaje. Estos valores, acorde al modelo teórico que sustenta el test, implican que a nivel de procesamiento cognitivo muchos de los alumnos todavía no llegan a internalizar el contenido de los textos con sus conocimientos previos y por lo tanto no llegan a internalizar la información 45%.

En relación al tipo de texto, este fue un indicador o dato que no discrimina y, tal vez, los ajustes de la innovación debieran considerar este fenómeno, el cual podría incorporar mayor diversidad textual y homologar extensión de texto, por ejemplo.

En torno a las habilidades medidas en el test, destaca claramente que las que obtuvieron mayor puntaje son las habilidades relacionadas con el nivel superficial : H2 (construir opiniones) la que exige localizar una frase literal del texto y H3 (comprensión global) la que exige vincular ideas centrales al interior del texto. Por el contrario, las habilidades que aparecen con menor rendimiento corresponden a las que se evalúan en el nivel de comprensión profunda: H4(sacar conclusiones) ya que exige conectar información de distintas partes del texto para dar con la idea principal utilizando la síntesis textual, lo que exige ir más allá del texto, razonar y activar conocimientos previos. Esto lleva a cuestionar si las estrategias que están usando los estudiantes son las enseñadas

en forma explícita en Lenguaje y literatura, y si estas como metodología son usadas adecuadamente por los docentes.

En lo que respecta a las características de la muestra, ésta correspondió principalmente al grupo en que me desempeño haciendo clases, y he considerado un grupo de fácil acceso. Esto mueve a aplicar el test en otro grupo y, a partir de ahí, establecer comparaciones entre las características de la muestra y los resultados obtenidos.

Finalmente, a partir de las reuniones con el equipo se propusieron las siguientes acciones a desarrollar en el transcurso del segundo semestre 2019, a modo de una investigación continua:

Formar una red de apoyo y trabajo en comprensión lectora con docentes de ambas asignaturas y sumar a otros docentes para propiciar el ejercicio de las habilidades.

Desarrollar cursos opcionales, basados en la modalidad ABP para focalizar el trabajo de comprensión lectora, niveles de procesamiento, tipología textual y habilidades de comprensión lectora.

4.1 Aprendizaje profesional.

El trabajo de innovación realizado, ha servido para vincular dos áreas del conocimiento y complementar las asignaturas de Lengua y literatura e Historia,

geografía y Ciencias Sociales. Ha permitido constituirse como base para la mejora continua y de este modo, alcanzar aprendizajes de calidad. En este escenario globalizado, donde el conocimiento se ha expandido y la reflexión en torno a los procesos de innovación y producción exigen una mirada más acuciosa y profunda respecto a lo que se enseña y cómo se enseña, nos ha proporcionado mayor dominio y consistencia de la disciplina que impartimos.

Este fortalecimiento alcanzado se aprecia en la sistematización, la integración y el trabajo interdisciplinario que ha surgido, como también en las reorientaciones de la función docente que hemos debido realizar a partir de las sugerencias y resultados obtenidos. Sin duda alguna y en la actualidad, después de esta experiencia no somos los mismos y aquello que los enfoques educativos proponían sobre “hacerse cargo” sobre la inclusión de los procedimientos y modos de construcción de conocimiento, es lo que esta innovación me ha hecho reflexionar a mí en lo particular, y a quienes han colaborado conmigo al interior del nivel de octavo año. Esta experiencia se acerca al concepto de currículum abierto, flexible e integral, basado en procesos cognitivos (la comprensión) y metacognitivos (estrategias) permitiendo a nuestros estudiantes el conocimiento de sí mismo, el desarrollo del autoaprendizaje y la construcción de conocimiento a partir de intencionalidades definidas, como ha sido la transferencia de lo aprendido en una asignatura a nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje, como lo es la Historia. Este desafío debe ser entendido desde la lógica del compromiso con la docencia y debe realizarse con calidad, puesto que se debe

percibir y valorar otorgándole el sentido de proyecto formativo, donde adquiere relevancia la autocrítica sobre la práctica y la integración de la autoevaluación, como herramienta básica para mejorar y conducir procesos de enseñanza.

En este último sentido, para fortalecer el resultado de la innovación y de nuevas innovaciones es preciso trabajar con los equipos la formación sistemática y supervisada, que nos permita ir construyendo nuestras propias teorías y concepciones, hasta llegar a convertirnos en expertos, con un saber práctico sobre la docencia. Esto supone también el compartir con otros el conocimiento y elaborar en conjunto un modelo pedagógico formativo, que de oportunidades reales a quienes se incorporan al sistema. Es necesario que este sea un cambio cultural que surja desde el compromiso y el involucramiento docente.

4.2 Proyecciones de la innovación

Si consideramos que la presente innovación favorece los resultados obtenidos no solo en la asignatura de Historia, sino también en otras disciplinas y pruebas estandarizadas, debiéramos considerar su segunda aplicación, la que se prevé durante el tercer bimestre del 2019, hecho que contribuirá a otorgar mayor validez y confiabilidad al instrumento, el cual por el momento se analiza de acuerdo a su pertinencia y se ajustan los tiempos para su administración.

Los resultados de la intervención fueron entregados a la jefatura del Área de Historia y Ciencias Sociales, con el fin de fortalecer el logro y efectividad de los

procesos de aprendizaje que emprenden, y de este modo contribuir al ciclo de la mejora continua no solo desde el área de la Lengua y literatura, sino también desde la Historia, geografía y Ciencias Sociales.

Esta innovación puede ser considerada el punto de partida en el proceso del desarrollo y obtención de competencias tales como: manejo de la información, aprendizaje permanente, resolución de problemas y producción escrita, entre otros. En este ámbito y raíz de los trascendidos del Demre, en torno a la modificación de la Prueba de selección Universitaria (PSU) se hace necesario y oportuno un trabajo interdisciplinario que aborde de forma más integral el desafío de la comprensión lectora. Algo similar ocurre, en torno al cambio curricular para los alumnos de tercer año de enseñanza media, que comenzará a regir el 2020 y que tiene entre otros objetivos, la reformulación del Plan diferenciado otorgando profundización innovadora, en torno al conocimiento, las habilidades y actitudes para desenvolverse en el siglo XXI.

V. Referencias bibliográficas.

Cabero Almenara, J., Piñero Virués, R., & Reyes Rebollo, M. M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles educativos*, 40(159), 144-159.

Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª. ed.* México: McGraw Hill.

Draper, J. M. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación, 1*, 237-262.

García, T., Cueli, M., Rodríguez, C., Krawec, J., & González-Castro, P. (2015). Conocimiento y habilidades metacognitivas en estudiantes con un enfoque profundo de aprendizaje. Evidencias en la resolución de problemas matemáticos. *Revista de Psicodidáctica, 20*(2).

Gebhard, J. G., & Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge University Press.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1995). *Contemporary educational psychology*. Longman/Addison Wesley Longman.

González-Castro, P., Rodríguez, C., Cueli, M., García, T., & Alvarez-García, D. (2015). State, trait anxiety and selective attention differences in Attention Deficit

Hyperactivity Disorder (ADHD) subtypes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(2), 105-112.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación.

Jaramillo, S., & Osses, S. (2012). Validación de un instrumento sobre metacognición para estudiantes de segundo ciclo de educación general básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 117-131

Johnson, G. V., Cox, T. M., Lockhart, J. P., Zinnerman, M. D., Miller, M. L., & Powers, R. E. (1997). Transglutaminase activity is increased in Alzheimer's disease brain. *Brain research*, 751(2), 323-329.

Kintsch, W., & Walter Kintsch, C. B. E. M. A. F. R. S. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge university press.

Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 18(72), 9-32.

Mayo, I. C., & Fernández, J. L. V. (2016). Los procesos en gestión de calidad. Un ejemplo en un centro educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5).

Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2005). *Building academic vocabulary: Teacher's manual*. Association for Supervision and Curriculum Development. 1703 North Beauregard Street, Alexandria, VA 22311-1714.

MINEDUC. (2012). *Nuevas Bases Curriculares 2012 para la Enseñanza Básica*. Santiago: MINEDUC.

Monereo, C., i Font, C. M., & Solé, I. (1999). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*(Vol. 44). Anaya-Spain.

Peronard, T., & Velásquez, R. (2003). Desarrollo del conocimiento metacomprendivo. *Revista signos*, 36(53), 89-101.

Prieto, M. T. L., García, I. R., & Serradell, C. B. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, 309-326.

Wenden, A., & Rubin, J. (Eds.). (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice/Hall International.

Wertsch, J. (1988). El método de Vygotsky. *Vygotski y la formación social de la mente*, 35-74.

Vilamitjana, D. Q. (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. In *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 97-122). Horsori.