

Impacto de la aplicación de estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de español como segunda lengua

Impact of the application of reading strategies proposed by Isabel Solé on the development of reading comprehension in students of Spanish as a second language

 **Cabrera Estrella, Rossanna**
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra (PUCMM)

RESUMEN

Esta investigación-acción llevada a cabo con 6 estudiantes francohablantes que cursan la asignatura de Español 091 de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) en el semestre 2-2021-2022, busca determinar el impacto de la aplicación de las estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé, partiendo del análisis comparativo entre las estrategias utilizadas por los estudiantes en la evaluación diagnóstica aplicada y las que utilizaron luego de ejecutarse el plan de acción que atendía a la enseñanza de dichas estrategias. Para tal fin, se elaboraron 3 guías de lectura en el transcurso de la investigación acción con miras a evaluar y constatar periódicamente el nivel de trascendencia de cada estrategia. En el análisis de los resultados se podrá apreciar que la comprensión literal será el nivel que los estudiantes tienen más fortalecido, sin embargo, el nivel inferencial y el crítico dependerán de factores tales como sus conocimientos previos, dominio del vocabulario, uso de estrategias y su nivel de lectura. Al finalizar esta intervención quedó evidenciado que las estrategias que promueve la autora sí permiten el fortalecimiento de las competencias para formar un lector autónomo y estratégico.

PALABRAS CLAVE

Comprensión escrita, estrategias de lectura, niveles de comprensión, leer, español como segunda lengua.

ABSTRACT

This action research carried out with 6 French-speaking students taking the subject of Spanish 091 at the Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) in the 2-2022-2013 semester, seeks to determine the impact of the application of the proposed reading strategies by Isabel Solé, based on the comparative analysis between the strategies used by the students in the applied diagnostic evaluation and those they used after executing the action plan that addressed the teaching of said strategies. For this purpose, 3 reading guides were prepared during the action research with a view to periodically evaluating and verifying the level of significance of each strategy. In the analysis of the results, it will be seen that literal comprehension will be the level that students have most strengthened, however, the inferential and critical level will depend on factors such as their prior knowledge, mastery of vocabulary, use of strategies and their reading level. At the end of this intervention, it was evident that the strategies promoted by the author do allow the strengthening of skills to form an autonomous and strategic reader.

KEYWORDS

Written comprehension, reading strategies, comprehension levels, reading, Spanish as a second language.

1. Introducción

Leer y escribir constituyen indiscutiblemente el conjunto de destrezas más necesarias en las áreas del conocimiento contemporáneo. Estas a su vez se han visto fortalecidas y diversificadas por el proceso dinámico y veloz que tiene la Tecnología de la Información y del Conocimiento (TIC).

En ese sentido, comprender un texto en cualquiera que sea la lengua que se esté aprendiendo, es uno de los fundamentos principales para el proceso de enseñanza. Así lo establece el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), que define a los procesos de comprensión como «procesos primarios» dentro de la actividad de enseñar y aprender una segunda lengua, puesto que es el elemento base para que exista una interacción.

Solé (1992) y Zayas (2012) definen la lectura como un proceso interactivo que se manifiesta entre el lector y el texto; y aunque, según Cooper (1986) esta comprensión varía de estudiante a estudiante, pues cada uno procesa la información de manera diferente, en español como segunda lengua este proceso siempre ha sido muy limitado y, sobre todo, en el contexto de PUCMM, ya que los estudiantes aun cursando tres semestres las asignaturas de Español 091, 092 y 093 llegan a Estudios Generales con muchas debilidades para comprender en la asignatura de Español 101.

En esta investigación-acción nos centramos en conseguir que los estudiantes del nivel 1 de Español para extranjeros (091) desarrollen estrategias que le permitan comprender textos diversos eficazmente en una lengua que no es la suya, a través de la propuesta de Solé (1992) quien divide el momento de lectura en tres subprocesos: antes, durante y después de la lectura.

En estos subprocesos que plantea la autora se han habilitado una serie de actividades y preguntas con el texto, que el lector debe acostumbrarse a realizar cada vez que se enfrente a un discurso de cualquier tipo, con el objetivo de que los estudiantes francohablantes puedan «construir el significado del texto» como lo establece Quintana (2010). Para ello, se han elaborado unas guías de lectura que explicita actividades que el estudiante debe realizar antes, durante y después de la lectura, exigiendo un rol activo y autónomo al momento de leer el texto.

Para aprender una segunda lengua, el proceso de enseñanza implica que se aborden las cuatro competencias básicas de la lengua: comprensión y producción oral y escrita; las cuales hacen referencia al uso que le da el individuo a la lengua cuando habla, escucha, escribe y lee algún tipo de discurso.

Desde la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) se lleva a cabo un programa de español que busca fortalecer dichas competencias a través de la enseñanza del español como segunda lengua para extranjeros que quieran incursionar en alguna carrera de la universidad y que no dominen el idioma. Dicho programa comprende 3 cursos de español, los cuales atienden a los niveles de Usuario Básico (A1-A2) y Usuario

Independiente (B1- B2) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001). Un estudiante se admite en Español 091, 092 o 093 de acuerdo a su nivel de desempeño en el examen de admisión.

Para contextualizar el porqué de esta investigación-acción, cabe destacar que a los extranjeros que están inmersos en las distintas carreras que ofrece este recinto universitario la comprensión lectora siempre ha sido una limitante; muchos maestros de Español 101 (asignatura de Estudios Generales para todos los estudiantes que van a cursar alguna carrera), han expresado que los extranjeros cuando toman esta asignatura presentan dificultades para comprender textos académicos; por consiguiente, esta investigación permitirá fortalecer hábitos lectores con el objetivo de desarrollar las estrategias necesarias para obtener la comprensión global de textos académicos en español y, por ende, les favorecerá en su futuro como estudiantes de carrera de la PUCMM, puesto que el dominio de esta competencia es lo que garantiza en gran proporción la entrada, estabilidad y la conclusión de cualquier carrera en la universidad.

Cooper (1990) plantea que la mayoría de las investigaciones relacionadas con la comprensión lectora coinciden en que las dificultades de esta competencia pueden darse por muchos factores, de los cuales se pueden citar: dificultades en la decodificación, limitado vocabulario, bajos conocimientos previos, falta de dominio de estrategias de comprensión lectora, entre otras. Estas deficiencias expresadas por el autor se reflejan en todos los estudiantes que cursan la asignatura de Español 091 (nivel básico), ya que durante la aplicación del diagnóstico realizaron su lectura poco fluida, lo que provocaba que dedicaran más tiempo para decodificar en vez de atender a los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión. Otra de las dificultades que manifestaron los estudiantes, fue el no conocer el texto al que se estaban enfrentando y mucho menos su estructura, lo que les impidió realizar algunas de las actividades pautadas en la guía. De igual manera, desconocían muchas de las palabras presentes en el texto lo que reflejó su pobreza en el vocabulario.

Por todo lo expuesto anteriormente se ha elaborado un propósito general y cuatro específicos, con miras a dar respuesta a estas necesidades.

Objetivo general

- Determinar el impacto de la aplicación de las estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Español para extranjeros 091.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias utilizadas por los estudiantes francohablantes para comprender textos descriptivos.
- Diseñar y aplicar guías de lectura para la comprensión de textos descriptivos en estudiantes de Español para extranjeros 091.

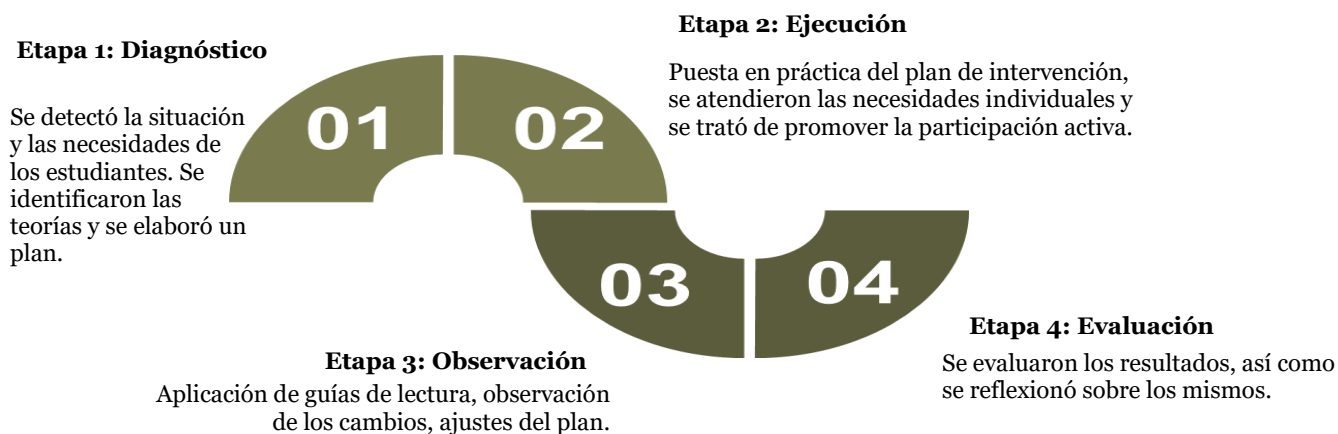
- Comparar el nivel de desempeño mostrado por los estudiantes antes y después de la aplicación de las estrategias de comprensión lectora.
- Valorar el uso de las estrategias de comprensión lectora propuestas por Solé como una herramienta para fortalecer los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico en la enseñanza de español como segunda lengua.

2. Metodología

McKernan (1999) al definir la investigación-acción establece que es «el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella». Por tanto, es de vital importancia que todo docente valore y asuma dicha reflexión; puesto que esta forma de hacer ciencia nos permitirá a los enseñantes, resolver y mejorar nuestra propia práctica. A esta idea, le agregamos los planteamientos de Lewin (1946) quien además de coincidir en que las situaciones sociales deben servir como referente de investigación de la creencia social, promueve varios ciclos que constituyen uno de los principales aportes en las investigaciones sobre investigación-acción, y que, de igual manera, marcaron el hilo conductor de este estudio. Estos ciclos o etapas son los siguientes: identificación del hecho, conceptualización, la planificación, la puesta en marcha y la evaluación de la acción.

Cada una de esas etapas se llevó a cabo con estudiantes que cursaron la asignatura de Español 091 en el semestre 2-2018-2019. Esta asignatura es prerrequisito para ingresar como estudiante de carrera en caso de no dominar el español de manera independiente.

En el siguiente diagrama se muestra la trasposición didáctica de cada una de esas etapas:



3. Resultados y discusión

En este apartado se presentan los resultados alcanzados por los estudiantes objeto de estudio durante el proceso de la presente investigación-acción. En un primer momento, se muestran los resultados del instrumento aplicado a los estudiantes antes de iniciar con la investigación-acción, cuya finalidad era conocer las estrategias que

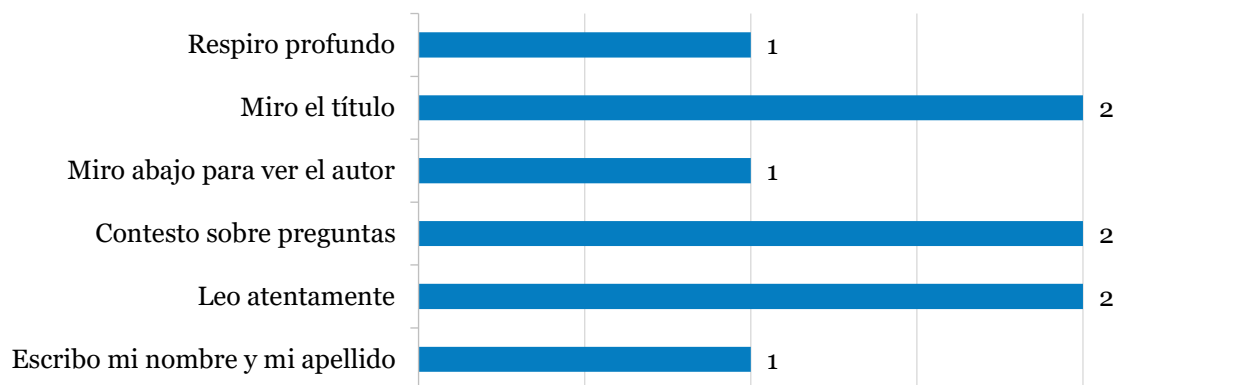
utilizan antes, durante y después de la lectura. Luego, se presentan los hallazgos obtenidos, atendiendo a las etapas planificadas para este estudio a través de cuatro rúbricas que abarcan el diagnóstico, la guía 1, guía 2 y guía 3.

Es importante señalar que cada rúbrica describe las 10 preguntas realizadas con cada texto, el tipo de nivel de comprensión que evalúa y el desempeño alcanzado por los estudiantes. Al finalizar cada rúbrica, se grafican los datos y se analizan dichos resultados.

Antes de finalizar el proceso de presentación de los resultados se presentan nuevamente el primer instrumento aplicado (autoevaluación), pues luego de participar activamente en este proceso de investigación-acción, los estudiantes debían identificar nuevamente las estrategias que utilizaban antes, durante y después de leer este texto, a partir del plan de acción aplicado. Por último, se detallan de manera descriptiva los comentarios dados por los estudiantes sobre su participación en este proceso investigativo.

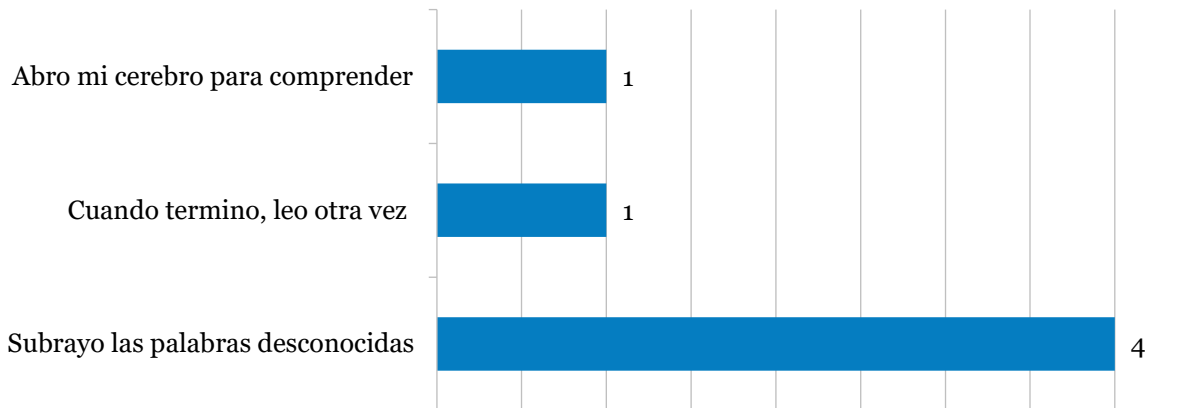
Autoevaluación de las estrategias de comprensión lectora (diagnóstico)

Figura 1.
Antes de leer



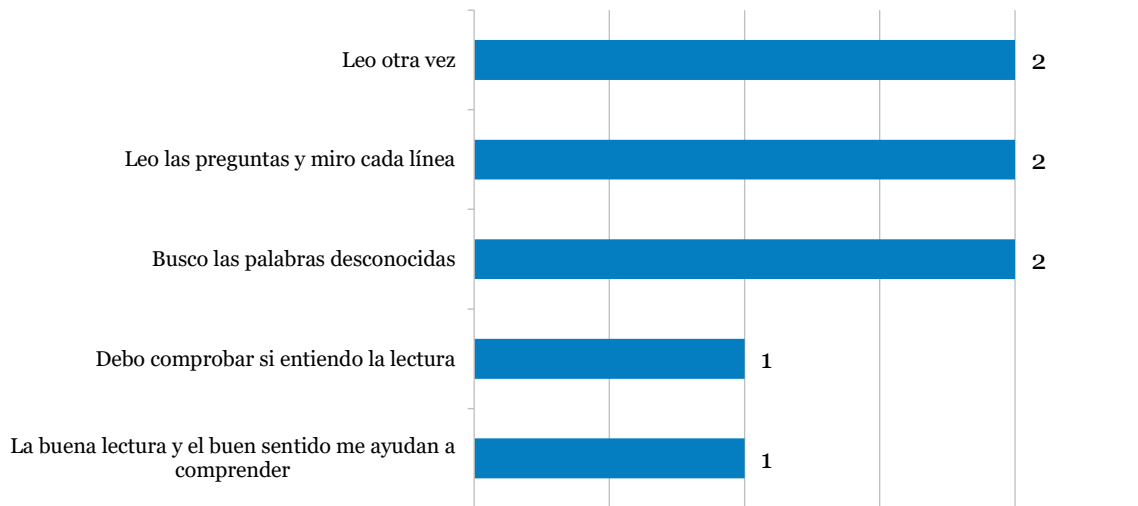
La Figura 1 muestra que de las estrategias necesarias y que atienden a la exploración de los saberes previos, que despierten el interés del lector y que permitan hacer predicciones sobre lo que se lee, el 33 % de los estudiantes de 091 aplican mínimamente algunas de las estrategias que señala Solé; como mirar el título y conocer informaciones sobre el autor que representa el 50 %. Por otro lado, la lectura atenta y el contestar preguntas constituyen un 66 %. Mientras que respirar profundo y escribir el nombre y el apellido representan a un 33 %.

Figura 2.
Durante la lectura



De las estrategias cuya finalidad es descubrir significados de palabras a partir del contexto, predecir, elaborar hipótesis, preguntar, entre otras. Según la figura el 80 % de los estudiantes durante la lectura lo único que hace es subrayar las palabras desconocidas. Mientras que un 10 % abre su cerebro para comprender y el 10 % restante lee otra vez.

Figura 3.
Después de leer



Después de leer la lectura, un 33 % de los estudiantes de 091 dice que lee otra vez el texto, ese mismo porcentaje se aplica con las ideas de leer las preguntas y mirar cada línea, así como buscar las palabras desconocidas. Un 16 % dice que después de leer comprueba si entiendo la lectura y otro 16 % dice que la buena lectura y el buen sentido le ayudan a comprender.

A continuación, se muestran los resultados del diagnóstico que se aplicó en la primera etapa y, posteriormente, los resultados de cada una de las guías de lectura aplicadas en el transcurso de la investigación-acción.

Aplicación del diagnóstico

Tabla 1.
Resultados de la evaluación diagnóstica

Texto: “Las Ballenas”

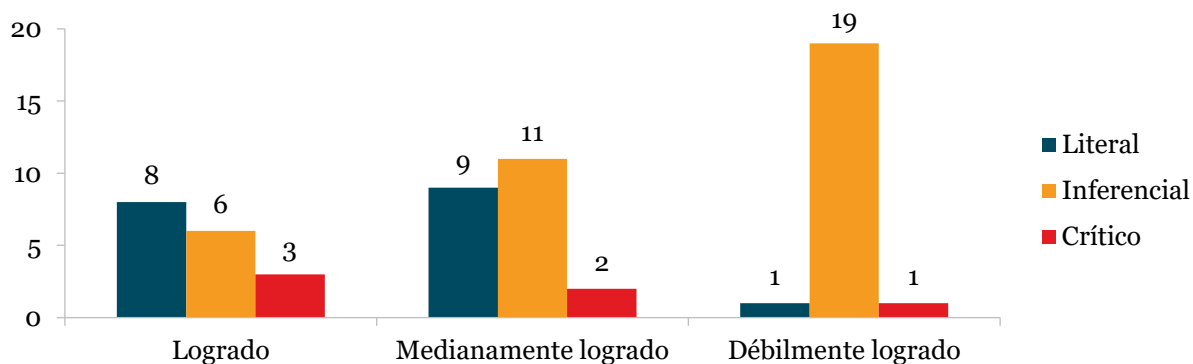
Preguntas del parcial (respuestas abiertas)	Tipos de Comprensión	Indicador de la Comprensión lectora que se evalúa	Escala de valoración		
			Totalmente Logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado
¿Cuál es la idea principal que el autor intenta expresar en este texto?	C.I.	Distingue la información relevante de la irrelevante. (Inferencia macroestructural)	2	2	2
Identifica, al menos, cinco cualidades que caracterizan a las ballenas.	C.L.	Identifica información explícita. (Comprensión literal)	5	1	0
Según el texto ¿por qué la aleta frontal de las ballenas posee una potente musculatura?	C. I.	Organiza e interpreta el contenido. (Inferencia macroestructural)	1	0	5
¿Cómo es el proceso de transformación de las extremidades de las ballenas?	C.I.	Organiza e interpreta el contenido. (Inferencia macroestructural)	1	2	3
¿A qué se refiere la expresión «su cuerpo es estilizado» ubicada en el segundo párrafo?	C. I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	0	2	4
En el último párrafo la palabras «cetáceos» se refiere a	C.I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	2	0	4
¿Quién crees que escribió este artículo sobre las ballenas?	C. I.	Deduce y realiza inferencia. Describe la imagen del enunciador. (Inferencia N. Prágmatico)	0	5	1
¿Por qué crees que el autor nos da	C.C.	Opina de forma crítica sobre el contenido del tema	4	1	1

Preguntas del parcial (respuestas abiertas)	Tipos de Comprensión	Indicador de la Comprensión lectora que se evalúa	Escala de valoración		
			Totalmente Logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado
tantos detalles sobre la ballena?		leído (Comprensión crítica)			
Explica qué función tienen los orificios nasales en la ballena.	C.L.	Cuenta, explica lo leído a partir de información explícita (Comprensión literal)	0	6	0
A partir de lo leído, explique por qué las ballenas tienen la capacidad de vivir en iguales condiciones tanto en aguas heladas o en aguas cálidas...	C.L.	Cuenta, explica lo leído a partir de información explícita (Comprensión literal)	3	2	1
Total			18/60	21/60	21/60

LEYENDA:

- C.L. = Comprensión literal 3
- C. I. = Comprensión inferencial 6
- C. C = Comprensión crítica 1

Figura 4.
Diagnóstico



En esta figura se muestran los resultados presentados en la Tabla No. 1, la cual presenta de manera más específica el porcentaje de ítems logrados, medianamente logrados y débilmente logrados. En dicha figura queda claro que para la aplicación de este diagnóstico el 30 % de los estudiantes logró dar una respuesta adecuada al tipo de preguntas. El 70 % restante se divide justamente a la mitad, con un 35 % de respuestas medianamente logradas y el 35 % de respuestas débilmente logradas.

Es importante valorar, en esta figura, que el número de ítems cuyas preguntas hacían referencia a identificar información explícita o simplemente contar y/o explicar lo leído a partir de información explícita, es decir que atendían al nivel literal, fueron las que se mantuvieron en un rango aceptable, pues la mayoría de las respuestas se enmarcan en la escala de valoración logrado y medianamente logrado. Por otro lado, el nivel inferencial que atiende a respuestas en la que debían distinguir información relevante e irrelevante, organizar e interpretar el contenido, desarrollar habilidades de vocabulario o deducir en base a la descripción del enunciador, fueron muy bajos, posicionándose 19/36 respuestas en la escala de débilmente logrado y 11/36 en la escala de medianamente logrado, mientras que 6/36 respuestas fueron las que se acercaron a la escala de logrado. Con ello se muestra que este nivel de comprensión es el que tienen menos fortalecido. Por último, el nivel crítico, que buscaba verificar si los estudiantes poseen habilidades para opinar de forma crítica sobre el contenido del tema leído, al igual que el literal, tuvo un movimiento aceptable, pues solo 1 estudiante obtuvo un desempeño débil en las respuestas, y el resto se posicionó en las escalas de logrado y medianamente logrado. Es importante resaltar, que siendo el nivel crítico el más alto de la comprensión, según los autores citados, porque requiere más habilidades cognitivas, el tipo de preguntas que se elaboró para esta prueba requería de habilidades cognitivas mínimas, debido al bajo nivel de español de los estudiantes de 091.

Aplicación de la Guía 1

Tabla 2.
Desempeño de los estudiantes en la Guía 1

Texto: “Idioma y gastronomía de la isla de Santo Domingo”

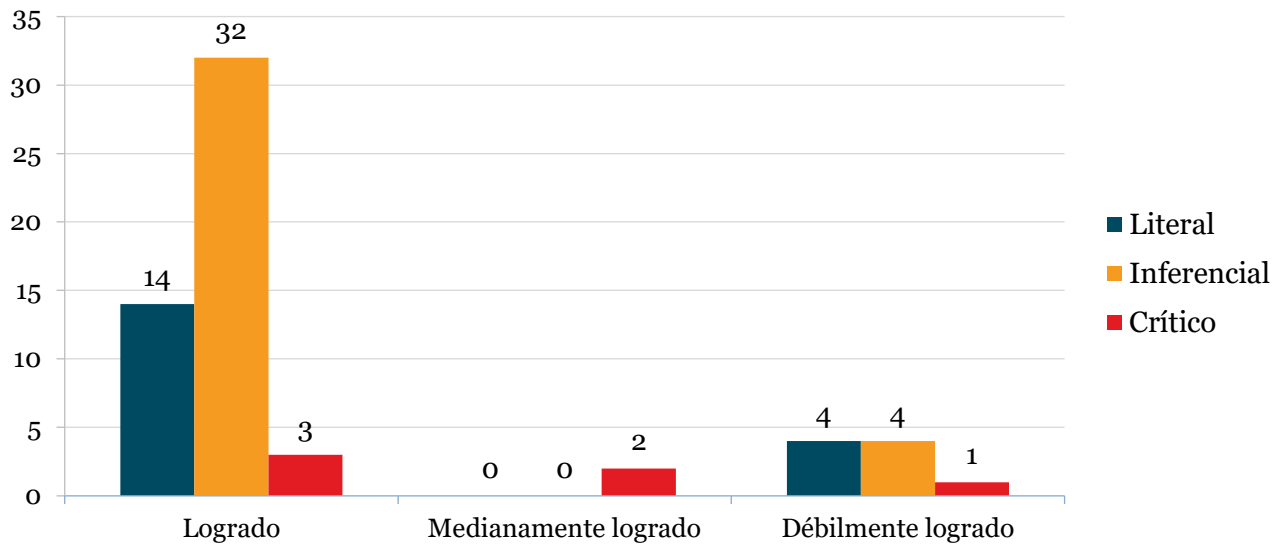
Preguntas del parcial (respuestas abiertas)	Tipos de Comprensión	Indicador de la Comprensión Lectora que se evalúa	Escala de valoración		
			Totalmente Logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado
La idea principal del texto que acabas de leer es...	C.I.	Distingue la información relevante de la irrelevante. (Inferencia macroestructural)	5	0	1
Según el texto, muchas personas piensan que los dos países comparten elementos culturales comunes porque...	C.L.	Identifica información explícita. (Comprensión literal)	4	0	2
Una de las siguientes ideas no está contenida en el texto:	C. I.	Organiza e interpreta el contenido. (Inferencia macroestructural)	6	0	0
Las palabras: arroz, habichuela, país, idioma, república, isla, archipiélago son:	C.I.	Organiza e interpreta el contenido. (Inferencia macroestructural)	6	0	0

Preguntas del parcial (respuestas abiertas)	Tipos de Comprensión	Indicador de la Comprensión Lectora que se evalúa	Escala de valoración		
			Totalmente Logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado
Las palabras resaltadas con amarillo en el texto son:	C. I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	3	0	3
La palabra gastronomía, significa lo mismo que:	C.I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	6	0	0
En la oración «la gastronomía de la República de Haití se deriva principalmente de la gastronomía francesa». La palabra resaltada de azul, significa lo mismo que:	C. I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	6	0	0
¿Qué opinas sobre todas estas diferencias que tienen estos dos países? ¿Estás de acuerdo con el autor? Explica tu respuesta	C.C.	Opina de forma crítica sobre el contenido del tema leído (Comprensión crítica)	3	2	1
Según el texto leído la gastronomía dominicana tiene unas características de origen:	C.L.	Cuenta, explica lo leído a partir de información explícita (Comprensión literal)	6	0	0
En el texto; dos de los productos alimenticios que comparten República Dominicana y Haití y lo utilizan en muchos de sus platos son:	C.L.	Cuenta, explica lo leído a partir de información explícita (Comprensión literal)	4	0	2
Total			49/60	2/60	9/60

LEYENDA:

- **C.L. = Comprensión literal 3**
- **C. I. = Comprensión inferencial 6**
- **C. C = Comprensión crítica 1**

Figura 5.
Guía 1: Idioma y gastronomía de la Isla de Santo Domingo



La Figura 5, cuyos valores representan los datos obtenidos tras la aplicación de la Guía 1, demuestran claramente que con el texto «Idioma y gastronomía de la Isla de Santo Domingo», los niveles de desempeño obtenidos por el 82 % de los estudiantes se mantuvo en la escala de valoración logrado. Un 3 % en alcanzó la escala medianamente lograda y el 15 % obtuvo un desempeño débil en las respuestas dadas.

Además de percibir la claridad de esta figura en relación con los niveles de desempeño, con estos resultados se corroboran los planteamientos de Cassany, Quintana y Solé, quienes afirman que los esquemas y aprendizajes previos relacionados con el texto intervienen de manera trascendental en la comprensión. Básicamente este discurso, se refería a elementos culturales comunes y diferentes entre Haití y República Dominicana. Dichas temáticas representan contenidos culturales y de identidad que los estudiantes manejan desde su lengua materna. Todo esto permitió que los niveles literales, inferenciales y críticos se inclinaron hacia la escala de logrado.

Aplicación de la Guía 2

Tabla 3.
Desempeño de los estudiantes en la Guía 2

Texto: “Respirar para vivir (sistema respiratorio)”

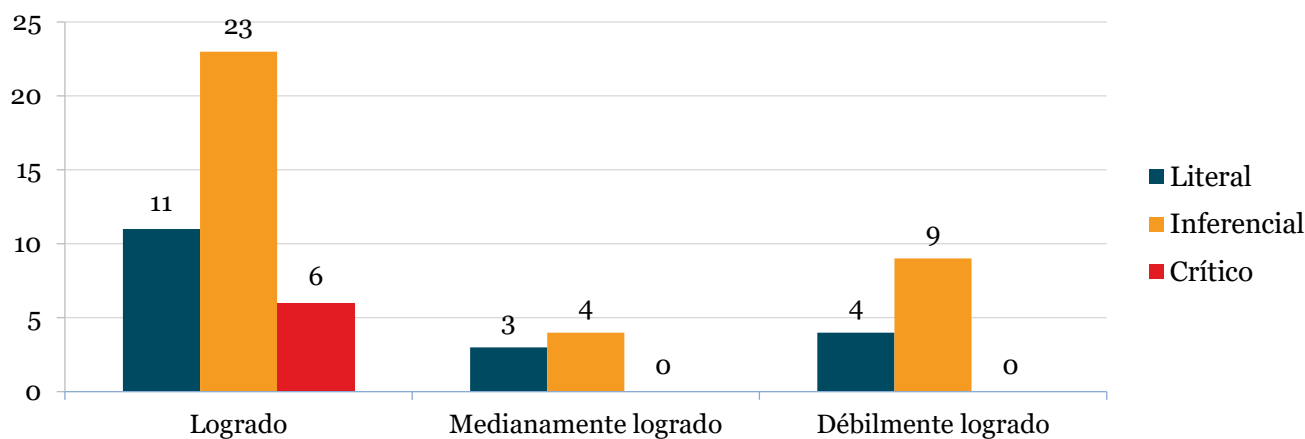
Preguntas del parcial (respuestas abiertas)	Tipos de Comprensión	Indicador de la Comprensión Lectora que se evalúa	Escala de valoración		
			Totalmente Logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado
¿Cuál es el propósito del texto que acabas de leer?	C.I.	Distingue la información relevante de la irrelevante. (Inferencia macroestructural)	1	3	2
Explica la importancia de estos elementos en el proceso de respiración: los pulmones, la sangre, el diafragma y los vellos de la nariz.	C.L.	Identifica información explícita. (Comprensión literal)	6	0	0
¿Para qué el autor recurre a expresiones como esta...? «... el aire pasa por unas ramificaciones llamadas bronquiolos», «Los pulmones son los órganos más importantes y están ubicados en el tórax, a ambos lados del corazón», «... la tráquea, que se divide en dos formando los bronquios». Explica tu respuesta.	C. I.	Organiza e interpreta el contenido. (Inferencia macroestructural)	4	0	2
¿A qué se refiere el término «ellas» ubicado en el tercer párrafo?	C.I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	5	0	1
¿En qué tiempo se utilizan los verbos para explicar el proceso de respiración en el texto? ¿Por qué crees que predomina ese tiempo verbal?	C. I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	5	0	1
¿Cuál es el significado contextual de la palabra incorporar?	C.I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	2	1	3

Preguntas del parcial (respuestas abiertas)	Tipos de Comprensión	Indicador de la Comprensión Lectora que se evalúa	Escala de valoración		
			Totalmente Logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado
¿Cuáles marcas lingüísticas el autor utiliza para organizar la información en forma de secuencia?	C. I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	6	0	0
¿Cuál es tu opinión frente a este proceso tan complejo que implica respirar?	C.C.	Opina de forma crítica sobre el contenido del tema leído (Comprensión crítica)	6	0	0
Según el texto, ¿cómo se lleva a cabo el proceso de respiración?	C.L.	Cuenta, explica lo leído a partir de información explícita (Comprensión literal)	0	3	3
¿Cuál es el proceso que permite que las células presentes en el cuento puedan cumplir con su función?	C.L.	Cuenta, explica lo leído a partir de información explícita (Comprensión literal)	5	0	1
Total			40/60	7/60	13/60

LEYENDA:

- C.L. = Comprensión literal 3
- C. I. = Comprensión inferencial 6
- C. C = Comprensión crítica 1

Gráfico 6.
Guía 2: Respirar para vivir



Luego de corregir los resultados obtenidos por los estudiantes tras la aplicación de la Guía 2, tal y como lo muestra la Figura 6, el 67 % de los ítems seleccionados correspondieron a la escala de valoración logrado; el 12 % medianamente logrado y el 21 % restante en la escala de débilmente logrado.

A través de esta figura se puede apreciar que continúan las dificultades con los niveles literal e inferencial, pero en este caso con porcentajes menores. Ya son más los aciertos en cuanto a recuperar informaciones implícitas o explícitas en el texto. Se evidencia que el trabajo con las actividades previas, durante y después de la lectura han permitido que poco a poco se vayan desarrollando estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión del texto.

Aplicación de la Guía 3

Tabla 4.
Desempeño de los estudiantes en la Guía 3

Texto: “Metamorfosis de la rana (adaptación)”

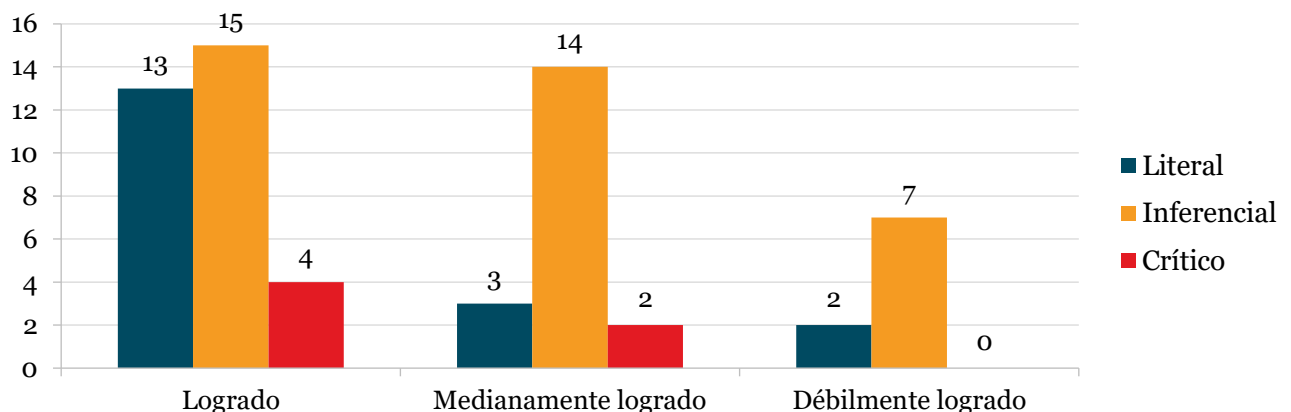
Preguntas del parcial (respuestas abiertas)	Tipos de Comprensión	Indicador de la Comprensión Lectora que se evalúa	Escala de valoración		
			Totalmente Logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado
¿Cuál es la idea principal de este texto?	C.I.	Distingue la información relevante de la irrelevante. (Inferencia macroestructural)	5	1	0
Describe las diferencias entre un renacuajo y una rana adulta.	C.L.	Identifica información explícita. (Comprensión literal)	4	1	1
¿Por cuántas fases pasa la rana para alcanzar su metamorfosis?	C. I.	Organiza e interpreta el contenido. (Inferencia macroestructural)	0	6	0
Identifica tres expresiones donde el autor utilice la descripción.	C.I.	Organiza e interpreta el contenido. (Inferencia macroestructural)	0	4	2
A partir del proceso de metamorfosis de la rana, descrito en el texto, ¿cuál es el significado de la palabra anfibio empleada en el primer párrafo?	C. I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	0	3	3
Según el contexto del texto, ¿qué significa la palabra eclosionar?	C.I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales.	6	0	0

Preguntas del parcial (respuestas abiertas)	Tipos de Comprensión	Indicador de la Comprensión Lectora que se evalúa	Escala de valoración		
			Totalmente Logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado
		(Inferencia microestructural)			
En el enunciado «...los que <u>son</u> fecundados...» en el segundo párrafo. ¿A qué se refiere la palabra subrayada?	C. I.	Desarrolla habilidades de vocabulario: claves contextuales. (Inferencia microestructural)	4	0	2
¿Crees que el proceso de transformación de la rana es realmente complejo? ¿Por qué?	C.C.	Opina de forma crítica sobre el contenido del tema leído (Comprensión crítica)	4	2	0
¿En qué lugar generalmente vive la rana después de alcanzar la edad adulta?	C.L.	Cuenta, explica lo leído a partir de información explícita (Comprensión literal)	5	0	1
¿Cuál es la última parte del cuerpo de la rana que se modifica?	C.L.	Cuenta, explica lo leído a partir de información explícita (Comprensión literal)	4	2	0
Total			32/60	19/60	9/60

LEYENDA:

- C.L. = Comprensión literal 3
- C. I. = Comprensión inferencial 6
- C. C = Comprensión crítica 1

Figura 7.
Guía 3: Metamorfosis de la rana

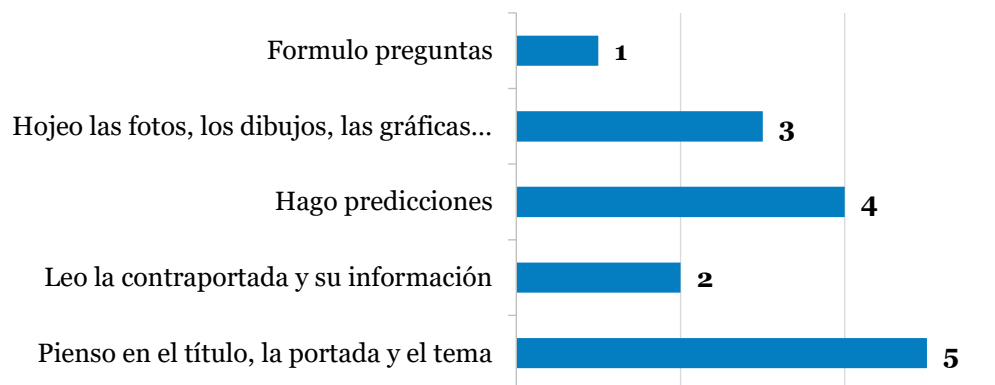


La Figura 7, correspondiente a los resultados presentados en la Tabla 4, relacionada con el texto «Metamorfosis de la rana». Un texto que sin lugar a duda requería de un dominio de vocabulario amplio y de la aplicación de las estrategias sugeridas en los tres momentos de la lectura para poder completar el ejercicio de selección múltiple, demuestra que los niveles de comprensión evaluados en un 85 % se posicionaron en los desempeños logrados y medianamente logrados. El 15 % restante obtuvo un desempeño débilmente logrado.

En base a esos resultados se infiere que además de llevar a cabo procesos que atiendan a la información que se encuentra explícita en el texto, pudieron fortalecer habilidades como organizar, interpretar, discriminar, sintetizar y hasta abstraer información; procesos cognitivos propios de la comprensión inferencial. Además, el nivel crítico, que es el que implica un mayor grado de complejidad según el gráfico, demostró que los estudiantes desarrollaron habilidades para valorar, juzgar y opinar sobre la cuestionante dada.

Autoevaluación de las estrategias de comprensión lectora (después de la aplicación del plan de acción)

Figura 8.
Antes de leer



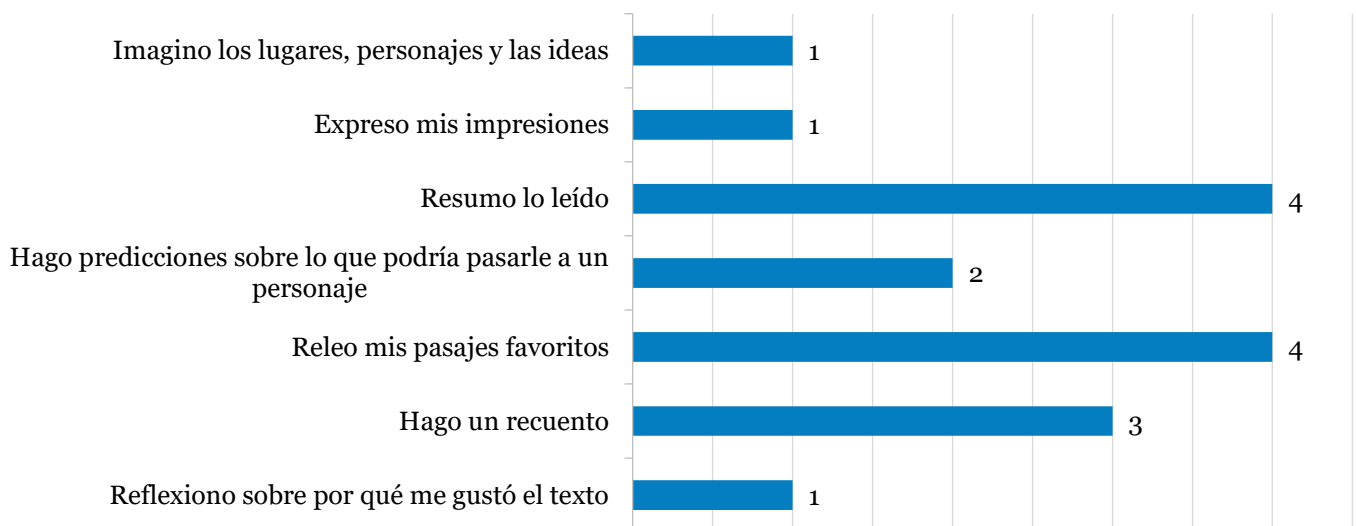
Luego de llevar a cabo, durante dos meses y medio, un plan de acción que atendía al desarrollo de estrategias para la comprensión de textos, priorizando las actividades que se realizan antes, durante y después de la lectura, los estudiantes de español para extranjeros 091 utilizan las siguientes estrategias de lectura antes de leer el texto: 1/6 establece que formula preguntas, 3/6 hojean fotos, los dibujos, los gráficos, 4/6 hacen predicciones, 2/6 leen la contraportada y su información, 5/6 piensan en el título, la portada y el tema.

Figura 9.
Durante la lectura



Durante la lectura después de haber participado en este proceso de investigación acción, las estrategias que los estudiantes han logrado incorporar a su práctica de comprensión lectora son las siguientes: 4/6 releen para tratar de entender el vocabulario, 3/6 verifican si están entendiendo, 3/6 leen las notas que aparecen debajo de las fotos, 3/6 utilizan las fotos, los dibujos y gráficos para entender las partes confusas, 3/6 formulan preguntas al texto y leen para encontrar respuestas, 2/6 hacen pausas y realizan un recuento de lo leído, 4/6 anotan las palabras desconocidas y 2/6 crean imágenes mentales.

Figura 10.
Después de leer



Después de leer un texto, 4/6 estudiantes realizan resúmenes y releen sus pasajes favoritos; por otro lado, actividades como imaginar los lugares, los personajes y las ideas; expresar sus impresiones, y reflexionar sobre por qué le gustó el texto fueron actividades escogidas por 1. Sin embargo, 3/6 hacen un recuento de lo leído mientras que 2/6 dijeron que hacen predicciones sobre lo que podría pasarle a un personaje en caso de seguir la trama del texto.

Por último, para contar con un referente evaluativo en esta investigación acción por parte de los protagonistas de esta investigación-acción, se le aplicó un instrumento en el que se les cuestionó de la siguiente manera: ¿Qué te pareció aprender estrategias para poder comprender un texto? ¿Cómo te sentiste trabajando con las guías de lectura? ¿Cómo contribuye el uso de estas guías en tu proceso de comprensión?

Las respuestas de los estudiantes fueron las siguientes:

- ✓ Yo pienso que las guías de lectura son buenas para seguir en orden el trabajo y contribuye a más funcionamiento de mi cerebro a pensar y tener una idea antes de descubrir.
- ✓ Me parece que trabajo con más confianza y aprendí que debo terminar lo que son antes para comprender más. Me ayudó a forzar mi capacidad de comprensión, a hacer las cosas en reglas. Gracias.
- ✓ Me pareció bien trabajar con esas guías de lectura porque gracias a ellas voy a tener una manera correcta de entender el texto.
- ✓ Yo pienso que el trabajo con guías de lectura es muy importante para comprender cualquier texto, también ese esquema permite tener una buena comprensión. Estas guías en mi proceso de comprensión me ayudaron a saber mejor sobre el texto, yo leo y a contestas las preguntas de la mejor manera posible.
- ✓ A mí me parece que el trabajo con guías de lectura fue muy interesante, me permite comprender más lo que yo debí hacer y a trabajar más rápidamente.
- ✓ Pienso que fue una buena idea de la profesora. Porque ahora yo tengo varias técnicas para entender mejor un texto. Y yo espero que esas técnicas me aporten para mis próximos exámenes.

4. Conclusiones

En esta investigación-acción se indagó sobre el impacto de aplicar las estrategias propuestas por Isabel Solé para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes que cursan el nivel 1 en la asignatura Español para extranjeros 091. Para ello, se realizó un plan de acción en donde se les enseñaban las diversas estrategias; antes, durante y después de la lectura, para que en 3 etapas periódicas se aplicaran unas guías de lectura. En dichas guías, debían poner en práctica los aprendizajes y completar el ejercicio de selección múltiple, colocado en la parte final de cada guía de lectura, el cual estaba constituido por 1 pregunta crítica, 3 literales y 6 inferenciales.

A continuación, se presentan las conclusiones obtenidas tras realizar este estudio:

- Se pudo evidenciar que los estudiantes desarrollaron herramientas para comprender textos expositivos de secuencia descriptiva pues lograron disminuir los niveles de desempeño «débilmente logrados» presentes en el diagnóstico.
- De los tres niveles de comprensión analizados en esta investigación-acción el nivel crítico es el que los estudiantes tienen más desarrollado, aun perteneciendo a otra lengua y cultura. Elemento que corrobora la identidad cultural del haitiano, pues, de los países de Latinoamérica, Haití tiene una característica de poseer un pensamiento crítico.
- El desempeño de los estudiantes con relación a las preguntas cuyas respuestas no estaban incluidas en el texto de forma explícita, es decir, preguntas inferenciales, mejoraron significativamente luego de la aplicación del plan de acción. Demostrando capacidades que utilizan los lectores autónomos y estratégicos; ya que interactuaban con el texto, interrogaban al texto e identificaban el recorrido lógico del mismo. Aplicando estas destrezas en los ejercicios previos, durante y post.
- Gracias a la aplicación de este plan, el resultado del segundo parcial y del examen final de la asignatura fue mucho más elevado que el primer parcial. Sobre todo, en los ejercicios relacionados con la comprensión de textos.
- Los estudiantes se expresaban con más fluidez, confianza y espontaneidad durante su participación en las clases.
- Utilizar actividades antes de la lectura permitió que los estudiantes establecieran el propósito de las lecturas, la orientaran y anticiparan las temáticas. Esto se reflejó en el avance obtenido tras la aplicación de cada guía.
- El desarrollo de habilidades de comprensión lectora en español como segunda lengua no solo proporcionó habilidades para comprender textos dados, sino que sumó a la apropiación de los contenidos del programa de la asignatura.

5. Referencias

- Cooper, J. D. (1986). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Aprendizaje Visor.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Aprendizaje-Visor.
- Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata.
- Quintana, H. (2010). *Didáctica de la comprensión lectora*. Ediciones SM.
- Solé, I. (1992). *Cómo enseñar a leer*. Grao
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Grao.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas claves. La competencia lectora según Pisa. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Grao.