



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO



**Investigación-Acción en el subsector de Lenguaje y Comunicación
aplicada al nivel de Segundo Medio del Instituto Superior de Comercio**

Francisco Araya Bennett de Valparaíso:

**“Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en textos expositivos y
narrativos”**

Trabajo de título para optar al grado de Licenciado en Educación y al Título
de Profesor de Castellano y Comunicación

Profesor Guía:

Damaris Landeros Tiznado

Alumna:

Julieta Ivain Figueroa Figueroa

Viña del Mar, Julio - 2016

1. Introducción

El presente informe consiste en una Investigación-Acción que se llevó a cabo en el Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett de Valparaíso (INSUCO). Este establecimiento es municipal y consta con 1.293 estudiantes, de los cuales un 70% está en situación de vulnerabilidad social. Además, imparte una formación Técnico-Profesional en las áreas de Administración de Empresas y de Turismo. Los estudiantes de esta institución no suelen continuar sus estudios superiores, de hecho el año 2015 sólo 21 estudiantes, de un total aproximado de 250 egresados, rindió la PSU¹.

En la asignatura que se aplica esta investigación es Lenguaje y Comunicación en el nivel de Segundo Medio, donde se identificó un problema didáctico vinculado a la comprensión lectora. Es por esto que el objetivo general en el que se centró esta Investigación-Acción es evaluar la comprensión de lectura en los estudiantes del curso Segundo Medio H del INSUCO de Valparaíso y proponer un plan de acción para solucionarlo.

A continuación se entrega más información sobre el proceso de la Investigación-Acción implementada durante el primer semestre académico del año 2016.

¹ Para acceder a estos datos ir a DEMRE.

2. Análisis del contexto de aplicación

El curso en el que se aplicó esta Investigación-Acción es el Segundo Medio H del INSUCO de Valparaíso, el cual estaba constituido por 34 estudiantes. Este curso estuvo el año 2015 sin Profesor de Lenguaje por varios meses, lo que provocó un gran vacío en relación al desarrollo de habilidades y aprendizaje correspondiente al nivel de Primero Medio en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Durante las primeras semanas del presente semestre académico, se observó que era un curso desordenado², que no solía participar de las sesiones, ni realizar las actividades en clases, a pesar de que la Profesora de la asignatura implementó estrategias para que los estudiantes se habituaran al desarrollo de actividades de forma efectiva y que contribuyeran en un ambiente propicio para el aprendizaje dentro del aula. Sin embargo, estas estrategias consistían, principalmente, en que los estudiantes se adaptaran al ritmo de enseñanza de la docente, en lugar de que fuera al revés, es decir, la docente debía considerar las particularidades que tenía cada educando, por ejemplo en el curso se presentaban 7 casos con Necesidades Educativas Especiales ³(NEE), siendo el caso más complicado el de Síndrome de Asperger con rendimiento bajo, este alumno no tenía la atención necesaria, puesto que no hablaba, ni mucho menos generaba desorden, por lo tanto, era ignorado a pesar que se tenía conocimiento de su condición de aprendizaje.

Lo anterior tiene relación con la forma de trabajo que promueve el Departamento de Lenguaje del establecimiento, el cual consiste en aplicar las mismas evaluaciones y guías de trabajo a todos los estudiantes del nivel⁴, esto vendría a explicar por qué existe una baja participación en las distintas asignaturas. De hecho hubo estudiantes que manifestaron conocer estrategias para contestar las preguntas (tipo SIMCE) de las evaluaciones, usando, en ocasiones, el azar y la probabilidad, eso les permitía aprobar la evaluación (con nota 4,0)⁵. Esto se puede

² Esto se observó en las primeras semanas de clases, cuando se perdían más de veinte minutos en lograr un ambiente ideal para llevar a cabo la sesión. (sesiones 22 y 23 de marzo-Anexo 1).

³ Otros casos eran Déficit Específico del Aprendizaje (Matemática o Lenguaje), Trastorno motor y Trastorno del Aprendizaje.

⁴ En el nivel de Segundo Medio hay aproximadamente 300 estudiantes que se encuentran distribuidos en ocho cursos de la A a la H.

⁵ Un alumno me cuenta que el no escribe en clases y que sólo escucha lo que se dice en clases y con eso le basta para asegurarse un 4,0 en las pruebas. Además, indica que en ocasiones se consigue un cuaderno para repasar algunas cosas cinco minutos antes de la evaluación. Él señala que no utiliza el azar, pero sí la probabilidad ya que sabe cuántas respuestas debe contestar para asegurar su calificación.

considerar como consecuencia de un acto de resistencia⁶ al sistema de evaluación del INSUCO, negándose a aprender lo que se imparte en el aula, debido a que para ellos no tiene un sentido o utilidad para la vida real.

Durante las semanas de observación⁷, la profesora señaló que los alumnos estaban con vacíos en sus aprendizajes correspondientes al año anterior, esto se evidenciaba a través de los errores que presentaban⁸, ellos parecían no comprender lo que la profesora explicaba de forma oral y escrita, lo que se pensó en esa instancia fue que los alumnos no realizaban un proceso de construcción del aprendizaje, es decir, no logran transformar las palabras de la docente a sus propias palabras y, por ende no adquieren la habilidad o aprendizaje, sino que lo memorizan tal cual lo menciona la profesora.

Otro de los factores, que afectaba al buen desarrollo de las sesiones, es la violencia que se presenta a nivel de establecimiento, donde constantemente las clases se veían interrumpidas por actos agresivos entre compañeros, por ejemplo insultos, golpes y hostigamiento a estudiantes con distinta orientación sexual, lo cual generaba cierta tensión en la clase y, en consecuencia, una desmotivación en los estudiantes, ya que no existía un clima de aula apropiado para el desarrollo del aprendizaje.

Por lo tanto, el problema didáctico, que se identificó a partir de lo ya mencionado, estaba relacionado con la comprensión de lectura, ya que los estudiantes presentaban dificultades durante el proceso de comprensión, lo cual afectaba directamente al aprendizaje y progreso del curso en lo que respecta a la adquisición de habilidades y contenidos. A este problema didáctico se vinculó con factores como la desmotivación por parte de los estudiantes con respecto a la asignatura y al colegio en general, el poco hábito de lectura que presentaban dentro del aula⁹ (ellos mismos lo han manifestado¹⁰), y el poco trabajo que existe en el aula con los textos literarios debido al enfoque de las planificaciones de las unidades¹¹.

⁶ Entendiendo la idea de resistencia de los estudiantes al mundo de normas, como lo señala Egan (1999:67)

⁷ 22 de marzo al 11 de abril del presente año.

⁸ Confunden factores de la comunicación, funciones del lenguaje y figuras literarias (registro de observación 30 de marzo-Anexo 1)

⁹ Ya que no suelen leer en voz alta o de forma colectiva, solo por parte de la docente cuando realiza la contextualización de lecturas domiciliarias. (Registro de clases 4 y 6 de abril-Anexo 1)

¹⁰ Cuestionario aplicado al curso (Anexo 2)

¹¹ La primera unidad para el establecimiento es texto expositivo. (Ver Red de Contenidos 2016- Anexo 3)

El Segundo Medio H inició el semestre académico con un repaso de las Tipologías Textuales, correspondiente a la Unidad cero, posteriormente, se comenzó a trabajar la Unidad 1 que corresponde a Texto Expositivo (T.E.). Esta Unidad fue desarrollada de acuerdo a lo que respecta el eje de lectura, según lo que se plantea en los Planes y Programas de Segundo Medio (2011¹²). Lo que manifiestan los Planes y Programas es lo siguiente: “Se pretende que los estudiantes sean capaces de investigar en una variedad de textos expositivos, para informarse y conocer la opinión de expertos sobre un tema. Se espera que sepan diferenciar la información relevante de los datos accesorios (...)”. (77) Es en esta unidad donde se incorporó el plan de acción propuesto para dar solución al problema didáctico seleccionado a partir del proceso inicial de la investigación-acción.

Los contenidos que se desarrollaron en la Unidad 1¹³:

- Características del texto expositivo y situación de enunciación.
- Estructura básica o global del T. E.
- Tipos de textos expositivos: Divulgativo y Especializado.
- Formas básicas del T. E.: Definición, descripción, caracterización, narración y comentario.
- Modelos de organización de la información: Problema-solución; enumeración descriptiva; comparación-contraste; causa-efecto y secuencia temporal.

En paralelo, los estudiantes realizaron la lectura domiciliaria de la novela *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel¹⁴, el único texto literario que se trabajó durante el período de implementación. Para incorporar este texto en el Plan de Acción y no perder el foco de la secuencia, se contempló un trabajo de vocabulario¹⁵, contextualización y evaluación de comprensión de lectura con el libro.

¹² Actualización del 2009, MINEDUC.

¹³ Contenidos establecidos por el Departamento de Lenguaje del INSUCO en la Red de contenidos 2016 incluida en anexo 3.

¹⁴ Esta novela fue escogida por el Departamento de Lenguaje del INSUCO para el nivel de Segundo Medio.

¹⁵ La sesión de vocabulario no está considerada dentro del Plan de Acción, ya que está considerada dentro de las actividades propuestas por el Departamento de Lenguaje. Además, que sólo consiste en la búsqueda de palabras y no en un trabajo de comprensión del vocabulario en la novela.

3. Metodología de la Investigación-Acción

La Investigación-Acción (IA) se entiende, según Latorre, como: “(...) una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”. (2007, 24). Esto quiere decir, que este tipo de investigación es un proceso cíclico, puesto que es necesario una reflexión sobre las acciones propuestas para dar solución a un problema didáctico identificado en un contexto específico.

Martínez (2000), respecto al proceso de Investigación-Acción señala las siguientes etapas necesarias para llevarla a cabo en el contexto del aula. Estas etapas son:

Etapa 1: Diseño General del Proyecto, en esta etapa hay un acercamiento a la problemática a través del período de observación¹⁶ al curso estudiado.

Etapa 2: Identificación de un Problema, durante esta etapa se escogió un problema didáctico que se esperaba resolver durante el proceso de Práctica Final, el cual se llevó a cabo durante el primer semestre académico.

Etapa 3: Análisis del Problema, esto implica la formulación de la problemática, considerando los factores que influyen en ella y las posibles causas.

Etapa 4: Formulación de Hipótesis, se establece una diversidad de posibles soluciones, pero se escoge la más viable, según el contexto en el que se aplica la IA.

Etapa 5: Recolección de la Información, a partir del registro de observaciones de las primeras semanas de clases en conjunto con la recolección de datos como diagnósticos aplicados por el establecimiento y cuestionarios aplicados por la docente en práctica durante su intervención se llegó al establecimiento del problema didáctico y a la posible solución del mismo.

Etapa 6: Categorización de la Información, es decir, la información recopilada debe ser agrupada en categorías que permitan un mayor análisis de datos cualitativos y cuantitativos.

Etapa 7: Estructuración de las Categorías, tiene que ver con lo anteriormente mencionado, las evidencias se agrupan por categorías.

¹⁶ El período de observación comenzó el 22 de marzo del presente año hasta el 11 de abril.

Etapa 8: Diseño y Ejecución de un Plan de Acción, se elabora un Plan de Acción para resolver el problema didáctico escogido, este plan debe tener un orden lógico, además de un instrumento para evaluar el nivel de logro que se alcanza durante su aplicación.

Etapa 9: Evaluación de la Acción Ejecutada, esto corresponde al análisis de datos que fueron recopilados a partir de la implementación del Plan de Acción propuesto.

Repetición del Ciclo: Etapas 2-9, Esta etapa considera la reflexión a partir de los datos analizados, centrándose en lo que funcionó y lo que no resultó, explicando por qué no funcionó y cómo podría mejorarse el Plan de Acción proponiendo un Plan de Mejora.

4. Marco Teórico

4.1. Comprensión de lectura

Considerando el problema didáctico con el que se trabajó en esta Investigación-Acción es necesario establecer los siguientes conceptos. El concepto de comprensión, según Isabel Solé (1992), consiste en:

(...) un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata. (...) exige también que [el lector] se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura. (37)

De esta definición se entiende que la comprensión y por ende la lectura implica un proceso, a través del cual se construye significado, para que ello se lleve a cabo es necesario que el lector se involucre y se apropie del texto, lo cual no ocurrirá si este no tiene una motivación o interés por determinada lectura.

Con respecto al mismo concepto, Allende y Condemarán plantean lo siguiente:

La comprensión lectora (...) Implica un proceso de pensamiento multidimensional que ocurre en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto. Para que pueda producirse los lectores deben establecer relaciones entre sus conocimientos previos y nueva información que le aporta el texto, hacer inferencias, establecer comparaciones y formularse preguntas relacionadas con su contenido. (2002, 175).

Para estos autores la comprensión lectora es un proceso complejo, puesto que es necesario que al leer el sujeto acuda a sus conocimientos previos, que estarán determinados por el contexto en el que vive día a día y por la cultura que predomina en su entorno, para generar relaciones con el conocimiento nuevo aportado por el texto. Con respecto a los sujetos lectores, Bombini señala que “(...) los lectores establecen vínculos en las búsquedas de significación de los textos un tanto previsibles, en algunos casos; insospechados, en muchos otros. También traen relatos de historias propias o ajenas, recuerdan otros textos, otros relatos”. (2007: 5) es decir, que al leer se pone en juego todas las experiencias personales de cada lector, sin importar que el texto sea cercano a su realidad¹⁷.

¹⁷ De hecho los mismos estudiantes a través de un cuestionario anónimo recomendaron lecturas de ciencia ficción, misterio, policiales, terror, etc. (Anexo 2)

4.2. Lectura de textos literarios

Con respecto a la lectura de textos literarios el Marco Curricular (2009) plantea que “(...) se presenta a lo largo del currículum como un modo de estimular en los estudiantes el interés y el gusto por ellas (...) Es por esto que se promueve la lectura de obras que tienen relación con la experiencia personal del lector, como también el análisis de su contexto histórico, social y cultural. (33-34) Si esto lo comparamos con las recomendaciones de los propios sujetos investigados, nos damos cuenta que no coinciden con la idea de que se deba priorizar lecturas directamente relacionadas con la vida del lector, sino que todo lo contrario, mientras más se aleje de su realidad les parece más interesante. Como señala Bombini “La literatura es un “discurso de alto impacto” para los lectores en el sentido de que pone en crisis sus maneras de ver la realidad a través de las diferentes maneras en que la reelabora y la reinterpreta”. (2007: 8), eso es precisamente lo que buscan los jóvenes estudiados, tener la oportunidad de vivir tal impacto que los lleve a apropiarse del texto y construir nuevos significados a partir de su experiencia con el libro. Esto también puede ser aplicado a la lectura de textos no literarios, puesto que los sujetos necesitan un contacto con la realidad, no solo la individual, sino que también la social, para ello es preciso generar instancias para el desarrollo de estudiantes críticos a partir de un trabajo con textos expositivos que sean reales y con temáticas de contingencia nacional e internacional.

4.3. Aprendizaje Cooperativo

Durante el proceso de implementación se recurrió a este tipo de aprendizaje para desarrollar la mayoría de las actividades propuestas, ya que como señala Joan Domingo “(...) los estudiantes que trabajan (aprenden) juntos, se implican más activamente en el proceso de aprendizaje, puesto que las técnicas de aprendizaje cooperativo permiten a los estudiantes actuar sobre su propio proceso de aprendizaje, implicándose más con la materia de estudio y con sus compañeros. (2008: 232) Es decir, al trabajar de forma conjunta los estudiantes tienen más posibilidades de generar un aprendizaje significativo, puesto que en ciertas actividades se pide que expliquen a sus compañeros algún contenido, para ello formulan palabras que son fácilmente comprendidas por sus pares y resulta más efectivo, la razón de este hecho es que “los compañeros están más cerca entre sí por lo que respecta a su desarrollo cognitivo y a la experiencia en la materia de estudio”. (Domingo: 2008: 232).

4.4. Violencia y cultura escolar

Uno de los factores que se consideraron como influyentes en el problema didáctico es el clima de aula agresivo que existe en el Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett. Según Palomero y Fernández “(...) el ser humano es modelado por la cultura, dependiendo su forma de convivir con los demás tanto de sí mismo como de la sociedad y contexto cultural que le rodea” (2001: 25) Esto quiere decir que las personas son agresivas porque su entorno es agresivo (sistema económico, familia, medios de comunicación, etc.), lo que de cierta forma los configura para que en ellos predomine la violencia como la manera de sobrevivir¹⁸ en el presente.

Según la autora María José Díaz (2005) la violencia entre pares es algo que se viene presentando desde que se instalaron las escuelas, solo se ha ido intensificando con el tiempo, con respecto a ello la autora señala que “(...) todos los estudiantes parecen haber tenido contacto con la violencia entre iguales, ya sea como víctimas, ya sea como agresores, ya sea como espectadores, siendo esta última la situación más frecuente”. (20) entonces, el INSUCO estaría dentro de esta realidad que viven la mayoría de los establecimientos en nuestro país, que continúan promoviendo un modelo basado en la competencia y la agresividad.

En relación a cultura escolar, esta corresponde “a todos los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, valores, creencias, ceremonias, rituales, tradiciones y los mitos compartidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar” (Stolp y Smith 1994). Por ejemplo, en el caso del establecimiento, la cultura escolar la conformarían el conjunto de normas, prohibiciones, valores, y particularidades de la comunidad escolar. Sin embargo, este mismo conjunto cultural genera cierto rechazo en los alumnos al sentirse violentados, lo que da como resultado una resistencia a la institución educativa reflejada en el constante incumplimiento de normas de convivencia dentro del aula de clases.

¹⁸ La ley del más fuerte y la competencia.

5. Plan de Acción¹⁹

5.1.Descripción del Plan de Acción

El Plan propuesto para solucionar el problema didáctico identificado en esta Investigación-Acción consiste en una secuencia de ocho sesiones, de las cuales la primera tiene por objetivo diagnosticar el manejo de habilidades de comprensión en los estudiantes de Segundo Medio H. En esta sesión se trabaja a partir del texto de Julio Cortázar *Por escrito gallina una*, lo que se espera de los estudiantes es que ordenen el texto para su comprensión y luego que a partir de las ideas centrales del texto narrativo lo transformen en un texto no literario.

Los objetivos a desarrollar en esta sesión²⁰ son:

- Ordenar un texto narrativo para darle coherencia y cohesión.
- Comprender un texto narrativo.
- Transformar un texto narrativo a uno expositivo.

En las sesiones 2 y 3²¹ se trabaja en torno al Aprendizaje Esperado 01 de Lectura unidad 3 (Textos no Literarios), el cual busca desarrollar la siguiente habilidad en los estudiantes: Investigar sobre un determinado tema en textos no literarios: utilizando una variedad de fuentes para localizar información (internet, enciclopedias, libros, artículos), seleccionando fuentes confiables, distinguiendo la información relevante de la accesoria en los textos revisados, resumiendo la información.

En estas sesiones (2 horas pedagógicas cada una) se realiza un taller grupal que consiste en la lectura de diversos textos expositivos²² para buscar ejemplos de textos divulgativos y especializados, además de buscar ejemplos de las formas básicas del texto expositivo.

Los objetivos de aprendizaje para estas sesiones son:

Actividad grupal

- Investigar y comprender diversos textos expositivos.

¹⁹ Anexo 4 Plan de Acción (Planificaciones de las sesiones)

²⁰ Aplicada el 25 de abril.

²¹ Aplicadas el 2 y 3 de mayo.

²² Estos textos fueron buscados y seleccionados por cada grupo.

- Identificar la estructura macro y las formas básicas presentes en diversos textos expositivos.
- Clasificar los T.E. en textos divulgativos y especializados.

Presentación del taller grupal

- Reflexionar a partir de los ejemplos presentados por cada equipo.

En las sesiones 4 y 5 se realizó la contextualización de la novela de Laura Esquivel, para ello se consideró el AE 02 de Lectura unidad 1(Narrativa), el cual consiste en Evaluar los textos leídos considerando: temas y problemáticas presentes; contexto de producción; relaciones con el contexto de recepción. De forma adicional se incluye la sesión 6 donde se realiza la evaluación de comprensión de lectura.

Para este Aprendizaje esperado se han planteado tres sesiones (5 horas pedagógicas) donde se realizará un trabajo de contextualización²³ de la novela *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel en donde se analizarán los personajes y fragmentos del texto con respecto al movimiento literario: Realismo Mágico, el contexto social y político comparado con el de los estudiantes, además de reflexionar a partir de las temáticas emergentes en torno al rol de la mujer del siglo XX. Todo esto será aplicado en la evaluación de comprensión de lectura²⁴ pensada para una sesión de dos horas pedagógicas.

Los objetivos de aprendizaje considerados para estas sesiones son:

Contextualización

- Comparar el contexto político de México de 1910, en el que se inserta la novela de Laura Esquivel, con el de nuestro país tanto en el siglo XX como en el XXI.
- Identificar la función de los elementos literarios utilizados en la novela.
- Relacionar las características principales del Realismo Mágico con lo presentado en la novela.
- Desarrollar ejemplos de Realismo Mágico a partir de la novela.
- Reflexionar a partir de problemáticas emergentes de la novela.

Evaluación de Comprensión lectora

- Identificar información explícita e implícita presente en la novela.

²³ Aplicada el 12 y 17 de mayo en un total de 3 horas pedagógicas.

²⁴ Aplicada el 18 de mayo. El modelo de la evaluación de comprensión de lectura está dado por el Departamento de Lenguaje del INSUCO, por lo tanto, es el único instrumento que no se pudo intervenir en cuanto a formato.

- Comparar las relaciones basadas en el machismo a comienzos del siglo XX con las del siglo XXI.
- Ejemplificar con fragmentos de la novela el realismo mágico.
- Evaluar la comprensión de la novela según su contexto de producción y de recepción.

En las sesiones 7 y 8 se trabajó a partir de los Aprendizajes Esperados de Lectura 01 y 02 de unidad 3²⁵, este último propone trabajar la siguiente habilidad: Analizar los textos expositivos leídos relacionando con conocimientos previos, distinguiendo las ideas principales de las complementarias, reconociendo el orden en que se presenta la información: problema/solución, enumeración, orden cronológico, etc. y verificando la veracidad y precisión de la información encontrada.

Para estos AE se proponen dos actividades en dos sesiones (2 horas pedagógicas cada una). Las cuales consisten en la lectura de textos expositivos reales, con temáticas conocidas por los estudiantes, en donde se identificarán las ideas centrales por párrafo, se reformularán y se resumirá el contenido del texto. Aparte se reconocerán los modelos de organización presentes en los textos y se realizará un comentario en torno al tema que trate cada uno.

Los objetivos planteados para estas sesiones son:

Sesión 7²⁶: Actividad 1 (consiste en un modelaje de extracción de ideas centrales, síntesis de la información y comentario de un tema contingente).

- Elaborar un comentario sobre el tema de un texto expositivo considerando el conocimiento previo.
- Distinguir las ideas centrales por párrafo a partir de la lectura del texto expositivo.
- Comparar las relaciones basadas en el machismo que se presentan en la novela de Laura Esquivel con una noticia actual con respecto al mismo tema.
- Resumir el contenido del texto a partir de las ideas relevantes extraídas.

Sesión 8²⁷: Actividad 2 (consiste en un trabajo en parejas en donde ponen en práctica lo aprendido en la sesión anterior).

²⁵ Unidad de Textos no literarios establecida por los Planes y Programas de Segundo Medio.

²⁶ Aplicada el 24 de mayo.

²⁷ Aplicada el 30 de mayo y parte de la sesión del 14 de junio (En esta semana volvieron a clases después de la toma del establecimiento).

- Extraer ideas centrales por párrafo de un texto expositivo.
- Distincuir los modelos de organización presentes en un texto expositivo.
- Resumir el contenido del texto a partir de las ideas centrales.
- Reflexionar a partir del o los hechos presentes en el texto.

5.2.Descripción de los instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron en este Plan de Acción son los siguientes:

- Actividad diagnóstica²⁸ a partir del texto “Por escrito gallina una” de Julio Cortázar, los estudiantes deben ordenar el texto otorgándole coherencia y cohesión, para luego convertirlo en una noticia. Esta actividad tiene como propósito describir el estado inicial que tienen los estudiantes en relación al manejo de habilidades de comprensión, partiendo por los niveles de recuperación, comprensión, análisis, aplicación y metacognición²⁹.
- Taller grupal³⁰ del texto expositivo consiste en poner en práctica habilidades de comprensión de lectura para identificar ejemplos de las formas básicas en diversos textos no literarios (noticias, crónicas, columnas de opinión, cartas al director, artículos de revistas, artículos científicos, etc.), además de buscar ejemplos de textos divulgativos y especializados, reconociendo su estructura global. Este trabajo será evaluado a partir de una pauta de observación que se aplicará a cada grupo mientras explican su elección recurriendo al tema de los textos o fragmentos y a conceptos o elementos característicos que permite clasificarlos en una u otra categoría. A través de este instrumento se espera evidenciar un estado intermedio de la comprensión lectora de los estudiantes, a partir del desarrollo de habilidades que se desprenden de los siguientes niveles: Recuperación (Identificar), comprensión y análisis (explicar).

²⁸ Sesión 1.

²⁹ Taxonomía de Marzano (2001)

³⁰ Sesión 2 y 3.

- Prueba de comprensión de lectura³¹, la cual cuenta con 33 preguntas, por un lado, las primeras 31 remiten a evaluar la lectura de la novela y no la comprensión de la misma- siguiendo un formato SIMCE- consta de los siguientes ítems³²: verdadero y falso, vocabulario contextual, selección única, selección múltiple y términos pareados. En esta primera parte del instrumento se remite en su mayoría al nivel de recuperación de la información que tiene como propósito demostrar que se leyó efectivamente la novela y que, por lo tanto, el estudiante es capaz de recordar elementos o datos específicos de ella.

Por otro lado, están las dos últimas que evalúan la comprensión, por ejemplo la pregunta n°32 dice “Redacta un comentario que analice y tome postura respecto a la vida de Tita como mujer, utilizando al menos, un episodio de la obra y tres conceptos revisados en clases (machismo, feminismo y patriarcado)”³³ acá se pide al estudiante que a partir de la elaboración de un comentario (Nivel aplicación) plantee su postura respecto a la vida de la protagonista (Nivel de metacognición) aludiendo al menos a un episodio de la novela y relacionándolo con tres conceptos nuevos (Nivel de recuperación, comprensión y análisis). Sin embargo, es la pregunta que menos se contesta debido a la gran extensión de la evaluación y al tiempo con el que cuentan para desarrollar la evaluación en 90 minutos.

- Actividad en pareja de comprensión de textos expositivos³⁴: consiste en que a partir de la lectura de un texto expositivo asignado identifiquen (Nivel de recuperación), en primer lugar el tema que trata, luego las ideas centrales por párrafo, y posteriormente, elaborar un resumen de la información (Nivel de comprensión). Además, se espera que los estudiantes distingan los modelos de organización (Nivel de análisis) presentes en el texto leído y que reflexionen en torno al tema de la noticia realizando un comentario (forma básica del texto expositivo) tomando postura sobre lo planteado en él (Nivel de metacognición). A partir de este instrumento se espera evaluar el progreso de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora que tenían al inicio del período (25 de abril) de implementación hasta el final (30 de mayo).

³¹ Sesión 6

³² Este instrumento sigue el modelo trabajado por el Departamento de Lenguaje del INSUCO, por lo tanto no fue posible modificarlo o innovar en la evaluación de comprensión de la lectura domiciliaria.

³³ Prueba de Comprensión de Lectura de la novela de Laura Esquivel- Anexo 5

³⁴ Sesión 8

6. Análisis de la evidencia

6.1. Análisis del estado inicial en comprensión de lectura

Tabla 1

Resultados de la actividad diagnóstica “Por escrito gallina una” (25 de abril)		
Indicadores de logro	Calificaciones	Porcentaje del total de estudiantes
Logrado	5.5-7.0	33%
Medianamente logrado	4.0-5.4	56%
No logrado	1.0-3.9	11%
No observado	Estudiantes que no asisten a la actividad	7
Total: 27 estudiantes realizaron la actividad.		

Fuente: Elaboración propia

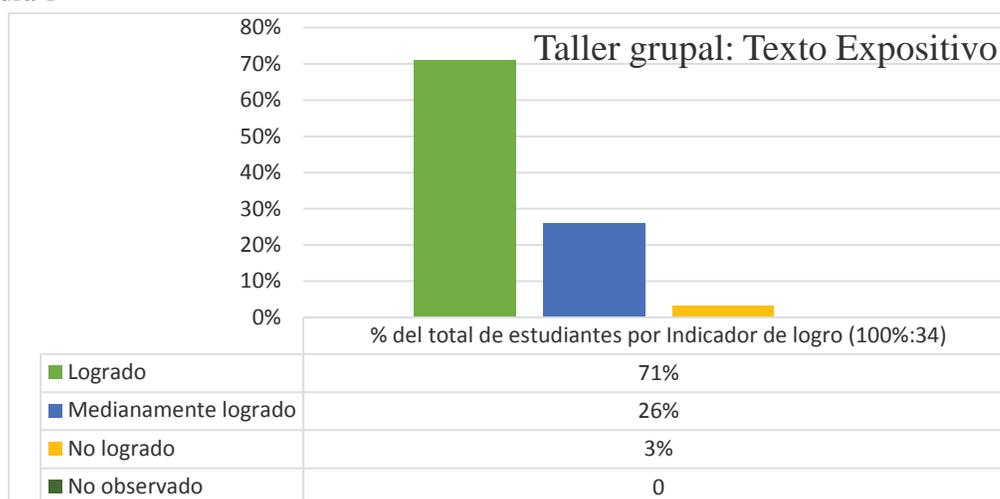
Según la Tabla 1, los resultados obtenidos del instrumento diagnóstico indican que al inicio de este Plan de Acción, los sujetos estudiados poseen un manejo de habilidades de comprensión, ya que la mayoría de los estudiantes es capaz de ordenar el texto (Nivel de comprensión) para darle coherencia y cohesión a su contenido. A esto se suma que ellos fueron capaces de transformar un texto narrativo a uno expositivo (Nivel de aplicación), no obstante, esta actividad se logró parcialmente, ya que debían identificar (Nivel de recuperación) los acontecimientos más importantes para desarrollarlos en una noticia como si estos hechos fueran reales. Por ejemplo un estudiante que logró el objetivo, para cerrar su noticia escribió lo siguiente “Al pasar los meses su inteligencia llega a ser superior a los seres humanos obligándonos a ceder el poder de países, continentes y finalmente el mundo”³⁵. En este fragmento se puede observar un nivel de metacognición, puesto que se crea un texto a partir de un conocimiento previo y del nuevo, utilizando elementos pertenecientes a la ficción para incorporarlos en el escrito.

³⁵ Anexo 6 actividad diagnóstica desarrollada texto narrativo de Cortázar.

En cuanto al porcentaje de logro que tuvo el curso en general, hubo un 56% de los estudiantes que realizaron la actividad diagnóstica que tuvieron un desempeño medianamente logrado, es decir, lograron el objetivo de ordenar el texto y de dotarlo de sentido, sin embargo, al momento de transformarlo a una noticia presentaron algunas dificultades para seleccionar los acontecimientos importantes del relato que debían utilizar para el texto no literario.

6.2. Análisis del estado intermedio en comprensión de lectura de textos expositivos

Figura 1 ³⁶



Fuente: Elaboración propia.

En relación a la figura 1, se puede señalar que a través de esta instancia grupal los estudiantes aplicaron de forma efectiva habilidades de comprensión enfocadas en los niveles de recuperación de la información, ya que debían identificar ejemplos de tipos de textos expositivos y de las formas básicas que lo constituyen; comprensión, porque revisaron una variedad de textos no literarios para llevar a cabo la actividad, y el nivel de análisis, puesto que explicaban su elección de fragmentos o textos para cada categoría. No obstante, este taller no solo fue efectivo para el trabajo de habilidades de comprensión, sino que también sirvió como estrategia para mejorar el clima de aula, a causa de que se seleccionaron a estudiantes que no solían participar de las sesiones o que tenían problemas de disciplina para ser los líderes de los equipos, lo cual entendieron como una oportunidad para tener un buen

³⁶ Los indicadores de logros se diferencian de la siguiente manera: Logrado 55-70; Medianamente logrado 40-54; No logrado 10-39; No observado corresponde a los estudiantes que faltaron a esas actividades.

desempeño en la asignatura de Lenguaje; otro desafío fue formar los equipos al azar, debido a que se desarmaron los grupos afines para darles una instancia de interactuar con otros compañeros. A través de esta dinámica se obtuvieron buenos resultados, los cuales se ven reflejados en el porcentaje de estudiantes según el desempeño, donde el mayor porcentaje fue de 71% y que corresponde al nivel logrado, esto indica que los estudiantes de Segundo Medio H están avanzando en relación al manejo de habilidades de comprensión³⁷, ya que fueron capaces de extraer información, analizar los diversos textos no literarios que tenían a su disposición, clasificaron los ejemplos según las formas básicas del texto expositivo y lograron explicar su trabajo a sus propios compañeros.

Esta actividad generó ciertos avances en el curso con respecto a la violencia, puesto que al asignar líderes en cada equipo se anulaban los actos agresivos, lo cual era respaldado por el resto de los participantes. Por ejemplo, hay un estudiante que constantemente agredía a sus pares y presenta cierto grado de intolerancia con respecto a compañeros con distinta orientación sexual, durante el desarrollo de esta actividad no realizó ninguna de esas acciones agresivas que lo caracterizan debido a la conformación y compromiso de cada equipo.

6.3. Análisis del estado intermedio de la comprensión de lectura de textos literarios

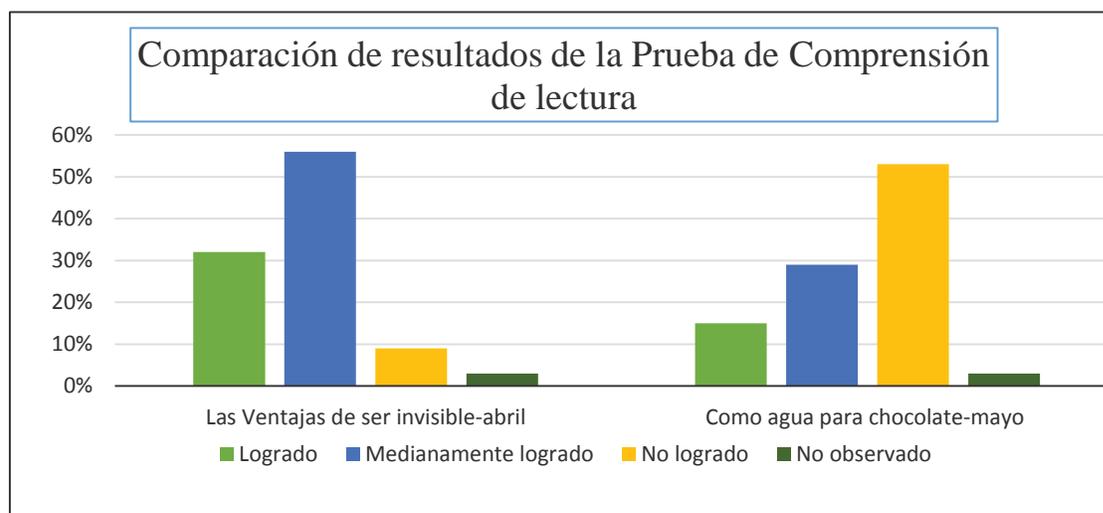
A partir de la figura 2 se observa una comparación entre las dos evaluaciones de comprensión de lectura implementadas hasta la fecha en el curso Segundo Medio H, de donde se desprende que los resultados no han mejorado en esta instancia, de hecho el indicador no logrado subió del 9% al 53%. Esto nos podría indicar que los estudiantes tienen dificultades para comprender textos literarios, sin embargo, esto tiene otros posibles factores que influyeron en esta alza en la cantidad de no logrados, en primer lugar, el instrumento de evaluación no se pudo alterar en relación a su estructura, puesto que es el formato que plantea el Departamento de Lenguaje, el cual sigue un modelo tipo SIMCE, el cual prioriza la evaluación de la lectura y no el de la comprensión de la novela. , por ejemplo en la prueba de la novela de Steve Chbosky se pregunta lo siguiente: “¿En qué clase conoce Charlie a Nada?”³⁸, este tipo de pregunta solo puede ser respondida por los estudiantes que leyeron el

³⁷ Este avance considera además que el porcentaje de no logrado solo fue de un 3%, lo cual es positivo, puesto se bajó de un 11% a un 3% el porcentaje de los estudiantes que no lograron el objetivo de la actividad.

³⁸ Anexo 7 Pruebas de comprensión de Lectura

texto, lo cual es perjudicial al momento de promover el gusto por la lectura, ya que la mayor parte de las preguntas de las evaluaciones de comprensión de lectura del establecimiento remiten a la recuperación de información que da como resultado un alto porcentaje de estudiantes con un nivel de logro insuficiente, según este instrumento que no es el más idóneo para evaluar la interacción de los sujetos con la lectura, porque según Bombini “(...) podríamos afirmar que la lectura como práctica sociocultural supone la existencia de diversas poéticas de lectores que habrán de ser reconocidas y consideradas en los procesos de enseñanza y promoción de prácticas de lectura” (2008:6) esto quiere decir, que existen distintas formas de interactuar con un texto, ya que cada lector tiene su forma de apropiarse del texto para construir significado a partir de él y de sus experiencias previas, y que, por lo tanto, evaluarla con este tipo de formato limita la posibilidad de generar en los estudiantes un interés o acercamiento voluntario a la lectura.

Figura 2: % de la cantidad de estudiantes por nivel de logro en ambas evaluaciones³⁹



Fuente: Elaboración Propia

Otro factor que puede afectar este resultado es la elección del texto domiciliario⁴⁰, puesto que también es escogido por el Departamento de Lenguaje que intentando hacer más ligera la carga laboral de los docentes seleccionan libros que ya han evaluado en otras instancias o que ellos conocen y que, por lo tanto, no es necesario volver a leer, lo negativo de esta acción

³⁹ En esta instancia evaluativa el instrumento tiene el mismo formato establecido por el Departamento de Lenguaje del establecimiento.

⁴⁰ La segunda lectura domiciliaria es *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel.

es que hay poca innovación en las temáticas de los textos literarios, se trabajan temas de adolescentes, drogas, depresión, sexualidad, entre otros. Ya en la fase 1 se había observado un interés de los estudiantes por leer otros tipos de novelas que presentaran realidades muy distintas a las que viven ellos, según Bombini “(...) las instituciones educativas suelen ser el único espacio en que los alumnos pueden vincularse con otras maneras de decir y pensar la realidad”. (2007:8), y en el caso del establecimiento, representado por el Departamento de Lenguaje, no está considerando que estas instancias de lectura pueden ser las únicas que van a tener muchos de los estudiantes a lo largo de su vida, lo cual ha generado un aumento del desinterés por la lectura⁴¹. Otro factor es que no todos los estudiantes pueden comprarse el libro y mucho menos tenerlo en formato digital, puesto que algunos no tienen internet, computador o cualquier otro dispositivo que les permita leer el texto, esto se debe al alto índice de vulnerabilidad de los estudiantes del establecimiento⁴², además en la biblioteca no se cuenta con la cantidad suficiente de copias de los libros⁴³ para aproximadamente 300 alumnos correspondientes al nivel de Segundo Medio.

6.4. Análisis del estado final de comprensión de lectura

Tabla 2

Resultados de la actividad de comprensión de textos expositivos (30 de mayo)		
Indicador de logro	Calificaciones	Cantidad de estudiantes
Logrado	5.5-7.0	42%
Medianamente logrado	4.0-5.4	58%
No logrado	1.0-3.9	ninguno
No observado	Estudiantes que no asisten a la actividad	10
Total: 24 estudiantes realizaron la actividad.		

Fuente: Elaboración propia

⁴¹ El 12 de mayo dos estudiantes me señalan en varias ocasiones, durante el período de lectura de la novela, que no les gustó y que no lo terminarían de leer, porque les parecía aburrido. Además, me preguntaron por qué no se leían otros libros que no fueran siempre de temas de amor, depresión o drogas, a lo que respondí con sinceridad que esto era una decisión de los profesores de lenguaje y no mía.

⁴² 70% de los estudiantes del INSUCO son vulnerables.

⁴³ Se pueden encontrar de una a tres copias e incluso a veces los libros no están en biblioteca.

De los resultados, que se exponen en la Tabla 2, obtenidos de la actividad final de la implementación se desprende que si bien hay 10 estudiantes a los que no se les ha aplicado la actividad final, debido a la inasistencia a esa sesión y a la posterior paralización de las clases en el INSUCO⁴⁴, hubo 24 estudiantes que consiguieron desarrollar la tarea de comprensión de textos expositivos, demostrando un mayor manejo de las habilidades de comprensión, de hecho en comparación con la actividad inicial del plan de acción se incrementó el porcentaje del desempeño logrado de 33% a un 42%, lo cual muestra un considerable avance en los estudiantes de Segundo Medio. Otro resultado que se destaca de esta actividad final es que el porcentaje del nivel no logrado bajó de un 11% a un 0%, lo cual significa que de los estudiantes que realizaron la tarea consiguieron terminarla sin mayores dificultades.

Para evidenciar el manejo de las habilidades de comprensión se va a pasar a detallar lo que debían realizar los estudiantes en esta actividad de cierre del plan de acción:

Recuperación de la información: Los estudiantes tenían que identificar el tema que trata el texto no literario a partir de la lectura, esto implica que debían recurrir a sus conocimientos y experiencias previas que les permitieran reconocer el tema.

Comprensión y aplicación: Esto se presenta cuando los estudiantes tuvieron que identificar las ideas centrales por párrafo, posteriormente, las reformularon y, por último, realizaron un resumen del contenido del texto a partir de la extracción de ideas.

Análisis: Los estudiantes debían analizar el texto para identificar el o los modelos de organización discursiva presentes en el escrito, lo cual debían explicar, es decir, fundamentar su elección. Por ejemplo, una de las respuestas que se recoge de este ejercicio fue la siguiente “Problema-solución, porque el problema es que quieren sacar la actividad industrial porque le quitan la fuente de trabajo a los pescadores artesanales y la solución es manifestarse”⁴⁵. Si bien la solución está incompleta, los estudiantes entendieron la idea y se puede inferir a partir

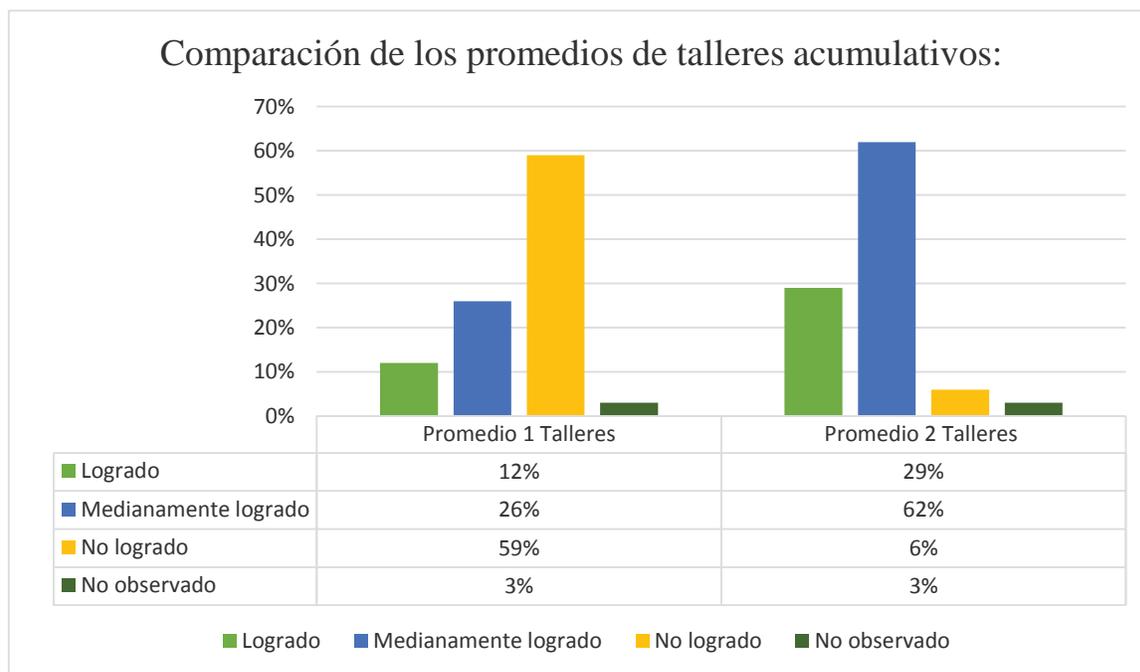
⁴⁴ Los estudiantes se tomaron las dependencias del establecimiento el lunes 30 de mayo durante la tarde, esto sucede en el marco de constantes paralizaciones a nivel país tanto de estudiantes secundarios como universitarios, donde una de las problemáticas que demanda el movimiento estudiantil es la gratuidad para todos los estudiantes y una educación de calidad, principalmente. Además, los estudiantes del INSUCO tienen demandas internas con respecto a la violencia que existe en el establecimiento y a la necesidad de tomar medidas para terminar con ello.

⁴⁵ Anexo 8 Desarrollo de actividad final de la implementación.

de su respuesta que la manifestación es en contra de la pesca industrial que los ha perjudicado en su trabajo que han realizado por años.

Metacognición: Se presenta cuando los estudiantes debían formular un comentario con respecto al tema que trata el texto no literario, tomando una postura y fundamentándola. Uno de los comentarios que se formuló en esta actividad es el siguiente “(...) está mal porque le dieron mar a las 7 familias más ricas de Chile y los pescadores se manifiestan de esta forma porque se sienten sin mar ya que los pescadores industriales le quitan su fuente de trabajo”⁴⁶.

Figura 3



Fuente: Elaboración propia

En relación a la figura 3, se presenta una comparación de las notas de los talleres acumulativos, por un lado, están los resultados del proceso anterior a la intervención, los cuales reflejan la situación del Segundo Medio H durante el primer mes del año académico, período en el cual los estudiantes no realizaban las actividades, no prestaban atención en clases y no manifestaban interés por el aprendizaje. Por otro lado, están los porcentajes de los estudiantes según su desempeño en los talleres durante el proceso de la implementación didáctica, los cuales reflejan una mejoría, por ejemplo el porcentaje de estudiantes que obtuvo no logrado en los talleres bajó de un 59% a un 6%, lo cual es muy alentador porque se muestra un mayor interés de los alumnos por realizar los trabajos en clases. Durante el período de

⁴⁶ También corresponde al anexo 8 Desarrollo de la actividad final de la implementación.

implementación se priorizaron las actividades en parejas, grupales y que no tuvieran el típico formato SIMCE, una muestra de ello son las actividades planteadas en el plan de acción (actividad diagnóstica, actividad grupal de las formas básicas del texto expositivo y la actividad final de extracción de ideas principales en duplas), estas estrategias dieron buenos resultados, pues se consiguió que los estudiantes fueran trabajando en las distintas sesiones y, por ende, mejorando sus calificaciones.

7. Reflexiones

Considerando el problema didáctico identificado en la fase de definición de la problemática de la Investigación-Acción, que los estudiantes de Segundo Medio H no comprendían en su totalidad los textos literarios y no literarios, y el análisis de datos recogidos a partir de los instrumentos de evaluación, se pueden señalar los siguientes logros, en primer lugar, se manifiesta un mayor manejo de habilidades de comprensión en las actividades que se realizaron a partir de textos no literarios, lo cual se puede justificar a causa de que fueron los únicos instrumentos que cambiaron su formato y la dinámica de aprendizaje, como en el caso del trabajo grupal que se formaron los equipos al azar, asignando como líderes a estudiantes que no participaban de las sesiones o que solían distraer al curso, lo que funcionó, puesto que los capitanes se preocuparon de organizar a sus equipos, de que todos cumplieran una labor dentro del mismo, de aclarar dudas con la docente en formación, entre otros aspectos. Otro elemento que funcionó de los instrumentos del plan de acción fue la selección de textos no literarios (noticias, crónicas, columnas de opinión, cartas al director, etc.) reales y contingentes, debido a que permitía que se diera la instancia para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes tratando temas como el machismo, violencia de género, conflictos del país (educación gratuita y de calidad, etc.), donde fueron tomando una postura crítica basada en sus conocimientos previos del tema, además de lo trabajado en las sesiones.

Otro problema que se resolvió en cierto grado fue la desmotivación que mostraban los estudiantes al momento de participar de las actividades de las sesiones, el cual está asociado también al clima de aula agresivo. Según Ana María Gálvez (2006):

Las teorías modernas sobre motivación caracterizan generalmente el contexto como una fuente de experiencias y expectativas de información. Esta información conforme se presente o se proyecte anima o desalienta al individuo a entender y procurar tener sentido de ella. (...) Esta perspectiva sociocultural considera que el aprender está determinado por el ambiente, es decir, que los estándares y los valores que se encuentren en ese entorno pueden motivar a aprender (...). (92)

Esto quiere decir, que los estudiantes en un contexto más agradable o ameno podrían mostrar más interés por participar en la construcción del aprendizaje, lo que llevaría a un mejor

funcionamiento de las sesiones. Esto se evidenció en algunas sesiones en donde el aprendizaje cooperativo era el protagonista, ya que los estudiantes tenían metas en común y el desorden se disminuía considerablemente. No obstante, es necesario que este tipo de estrategias para mejorar el clima de aula y la motivación sean aplicados de forma transversal en las asignaturas, porque de esa manera se lograrán resultados más permanentes y significativos.

Por otro lado, se puede deducir que la comprensión de textos literarios no mostró mejoras, lo cual se puede explicar a causa de tener que utilizar el mismo formato del instrumento que el establecimiento usa para evaluar la comprensión de lectura, el cual posee una excesiva cantidad de preguntas que remiten a la recuperación de la información y no a la comprensión y/o análisis de la novela, fijando así un único modo de leer en los estudiantes, es decir, se homogeniza la interacción que ellos pueden tener con la cultura escrita y se limita las múltiples interpretaciones que pueden darle los alumnos a un mismo texto. (Bombini, 2008). Adicionalmente, se incluyen en la prueba dos preguntas en la que deben aplicar habilidades de comprensión, pero los estudiantes no las suelen desarrollar debido a la extensión del instrumento en general, que cuenta con aproximadamente treinta y tres preguntas, de las cuales solo dos demandan habilidades como el análisis, aplicación y metacognición, esto junto con el tiempo que tienen para desarrollar la evaluación genera cierta ansiedad en los estudiantes y no logran obtener el desempeño deseado. Con respecto al formato de las evaluaciones de lectura, Bombini plantea que:

(...) las categorías posibles para el análisis y evaluación de estas experiencias ya no serán las de la investigación cuantitativa (¿cuánto leen estos lectores?), ni los de la evaluación estandarizada (¿comprenden lo que leen según una grilla prefijada?). Se trata de recurrir a parámetros de la investigación cualitativa, que rescaten de esas escenas aquellos elementos que las definen en su propia lógica propiciando la comprensión y la interpretación de esas experiencias. (2008:10)

Es decir, al evaluar la comprensión de textos literarios de la misma forma en que se hace en el establecimiento⁴⁷ se está cometiendo un error, puesto que solo buscan obtener resultados (cuantitativos) y no aprendizajes significativos para los estudiantes (cualitativo), además se debe considerar que existen diversos modos de interactuar con un libro, así como existen

⁴⁷ Formato SIMCE, con preguntas que remiten solo a la habilidad de recuperación de la información.

otras instancias que evalúen efectivamente esas maneras de leer y así promover el interés por la lectura fuera del contexto escolar, puesto que como señala Condemarín, uno de los beneficios de la lectura es que “enriquece y estimula intelectualmente al estudiante. Al leer comprensivamente, él no recibe pasivamente la información, sino que enriquece el texto gracias a su propio aporte”. (2006: 20) Es decir, cada lector aporta algo nuevo al texto con el que interactúa, por medio de las interpretaciones, predicciones de lectura

8. Conclusión y plan de mejora

Lo que se puede plantear a partir de esta Investigación-Acción, es que se observa en los estudiantes de Segundo Medio H una mejora en el manejo de habilidades de comprensión aplicadas a textos no literarios, el cual no sólo estuvo asociado al cambio de formato de las actividades sino que también a las estrategias que se utilizaron en beneficio del clima de aula y del trabajo de los estudiantes, puesto que, como ya se señaló anteriormente, en un inicio el curso en general no realizaba las actividades o las dejaban incompletas, y se generó una cierta motivación por el trabajo en clases como una instancia importante de aprendizaje.

Si bien esta mejoría no se vio reflejada en los textos literarios debido a las razones antes expuestas, se puede considerar como una posible medida de mejora, considerando el análisis realizado a partir de los resultados obtenidos, cambiar el formato de la evaluación de comprensión que establece el Departamento de Lenguaje y hacer partícipes a los estudiantes de las sugerencias de textos para la lectura domiciliaria, puesto que los docentes suelen escoger lo que se supone es más cercano a los adolescentes con los cuales se trabajan temáticas como drogas, sexualidad, amor, violencia, etc. Al respecto, Egan señala lo siguiente “Sostengo que cuanto más distinta y apartada de la experiencia y del medio cotidianos del estudiante sea una cosa tanto más atractiva parece resultar para su imaginación”. (2007:55) o sea escoger textos que estén distanciados de la realidad podría tener una mayor atracción hacia el mundo de la literatura. Este ejercicio puede generar una mejor recepción por parte de los mismos educandos, ya que serán ellos mismos o sus compañeros los que recomiendan las lecturas⁴⁸, dando así oportunidades de vincularse con otras realidades, como señala Bombini “(...) las instituciones educativas suelen ser el único espacio en que los alumnos pueden vincularse con otras maneras de decir y pensar la realidad”. (2007:8) Es decir, esta es la única instancia en que los estudiantes pueden interactuar con otros mundos, con otros personajes, con otras emociones y con otras temáticas, por lo tanto, no se puede desaprovechar con evaluaciones que tienden a homogenizar los modos de lectura sino que, por el contrario, generar otras instancias de evaluación en donde los estudiantes manifiesten sus modos de interacción con lo literario.

⁴⁸ Cabe destacar que si bien se considerarán las sugerencias de los estudiantes, serán los docentes los que orienten esta elección para que se lean textos adecuados a cada nivel.

Sumando a lo planteado por Bombini, Ximena Azúa señala que:

Las prácticas de lectura implican que el acto lector se puede realizar completa o parcialmente, de forma lineal o vertical, continua, entrecortada, discontinua, fragmentada, rápida o lentamente, e incluso, de forma oral o silenciosa. Como toda práctica, esta no es homogénea en todo lugar y espacio social, así como tampoco los lectores comparten los mismos gustos por los mismos tipos de textos. (2014: 73)

Ambos autores coinciden en el hecho de que existen distintas formas de leer un texto, que generalmente varía según el lector, por lo tanto, la lectura es una práctica heterogénea, y es esta característica la que necesita ser potenciada en las instituciones educativas. Para ello se plantean algunas actividades que se podrían implementar en el contexto del INSUCO para mejorar las habilidades de comprensión en la interacción con textos literarios. Estas actividades son:

Lectura creativa⁴⁹: la cual consiste en leer textos incompletos para hacer predicciones con respecto al final de la historia, orientado por preguntas como: ¿Qué crees que le pasó al protagonista? ¿Cómo te gustaría que terminara la historia?, etc. Un ejemplo para trabajar este tipo de actividad sería el texto *Portugueses* de Rodolfo Walsh, puesto que es un cuento policial en donde se presenta un caso que se resuelve a partir de la comprensión del mismo texto, entonces se le daría la oportunidad a los estudiantes de ser detectives, lo cual puede motivarlos a participar de la lectura. A medida que se va aplicando este tipo de actividad, se puede ir complejizando hasta llegar al nivel metacognitivo, es decir, a la creación de un final⁵⁰ o a la incorporación de un nuevo personaje en la historia.

Foros literarios: A partir de grupos de no más de cinco personas se les entrega un texto⁵¹ narrativo breve (cuento, mito, leyenda o fábula), junto con la biografía del autor más el vocabulario necesario para facilitar la comprensión y se les pide que discutan entorno a por qué creen ellos que el autor escribió ese texto, también en torno al sentido que pudo haber tenido en el contexto de producción y al sentido que se le da en el contexto actual (recepción). Esta actividad se podría trabajar para las lecturas domiciliarias para intercambiar interpretaciones en torno a la misma novela, siendo los mismos estudiantes los que

⁴⁹ Díaz, L. (2013) *Cómo aprender la escritura creativa* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

⁵⁰ Posterior a la implementación del Plan de Acción se continuó el trabajo de desarrollo de habilidades de comprensión y se aplicó en una prueba de comprensión de lectura de *La Metamorfosis* de Kafka en donde debían cambiar el final de la historia y crear uno nuevo. (Anexo 9)

⁵¹ Esto también puede ser trabajado con material audiovisual de los textos como por ejemplo el cuento del *gato negro* de Edgar Allan Poe.

resolverían dudas a sus compañeros en torno a fragmentos que sean más difíciles de entender, es decir los estudiantes construirían significados a partir de los diversos modos de leer.

Bibliografía

Alliende, F. & Condemarín, M. (2002) *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Editorial Andrés Bello (Octava edición revisada).

Azúa, X. (2014). Aproximaciones y distinciones entre la didáctica de la lectura y la didáctica de la literatura. *Revista Anales*, 7 (6) 71-80

Bombini, G. (2007) *Prácticas de lectura y escritura: Entre la escuela media y los estudios superiores*. Buenos Aires: Eudeba.

Bombini, G. (2008, abril): La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46).

Condemarín, M. (2006) *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Santiago: Editorial Planeta (Segunda edición).

Díaz, L. (2013) *Cómo aprender la escritura creativa*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Díaz, M. (2005): Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 17-47.

Domingo, J. (2008) El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, (21), 231-246

Egan, K. (2007) *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje: para los años intermedios de la escuela*. 1° reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu.

Gálvez, A. (2006) Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 2 (6) 87-101.

Latorre, A. (2007) *La Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRÁO (Cuarta Edición).

Martínez, M. (2000) La Investigación-Acción en el Aula. *Agenda Académica*, 7 (1) 27-39

Marzano, R. J. (2001). Designing a new taxonomy of educational objectives. *Experts in Assessment Series*, Guskey, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Ministerio de Educación. (2009). *Currículum: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Chile: Autor

Ministerio de Educación. (2011). *Lenguaje y Comunicación Programa de Estudio para Segundo Año Medio Unidad de Currículum y Evaluación*. Chile: Autor

Palomero, J. & Fernández, M. (2001) La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41) 19-38.

Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial GRÁO.

Stolp, Stephen, and Stuart C. Smith. (1994) School Culture and Climate: The Role of the Leader. OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council.