

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS
DEL LENGUAJE



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

**DESARROLLO DEL APRESTAMIENTO LECTOR EN ESTUDIANTES DE
PRIMERO MEDIO DE UN ESTABLECIMIENTO DE ENSEÑANZA MEDIA
TÉCNICO-PROFESIONAL DE VALPARAÍSO**

**Trabajo de Titulación Para Optar al Grado
De Licenciado en Educación y el Título de
Profesor de Castellano y Comunicación**

Profesor Guía:

Dra. Damaris Landeros Tiznado

Alumna:

Daniela Patricia Salinas Paredes

Viña del Mar, Julio 2016.

ÍNDICE

Introducción.....	3
Análisis del contexto de aplicación.....	5
Metodología de la investigación.....	8
Marco teórico.....	10
Plan de acción.....	15
Análisis de evidencias.....	18
Reflexión.....	27
Conclusiones y plan de mejora.....	33
Referencias bibliográficas.....	38
Anexos.....	41

Introducción:

En el presente informe se describe la Investigación Acción (IA) realizada en el Primero Medio G del Instituto Superior de Comercio ‘Francisco Araya Bennett’ de Valparaíso [INSUCO], durante el primer semestre del año 2016 en la asignatura Lenguaje y Comunicación. La IA en el aula ofrece a los profesores la posibilidad de analizar y superar dificultades o problemas (Martínez, 2000) que surjan en sus actividades cotidianas, se trata de un proceso compuesto de diferentes fases que inicia con el acercamiento e inserción en una problemática investigativa y finaliza, con el diseño y ejecución de un Plan de Acción con su consiguiente evaluación (Martínez, 2000), lo cual implica reflexión crítica y autocuestionamiento.

En este caso, la problemática identificada pertenece al Eje de Lectura de la asignatura, en vista de que tras un proceso de observación y diagnóstico, los estudiantes evidencian problemas de comprensión lectora que afectan directamente sus procesos de enseñanza-aprendizaje y acceso al conocimiento. En Chile, se aplican periódicamente diversos estudios y evaluaciones estandarizadas carácter nacional e internacional para medir aprendizajes y competencias. En el caso de la comprensión lectora, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) aplicado en Latinoamérica en el 2013, indica que Chile tuvo un avance significativo en relación al resto de países de dicha zona geográfica, no obstante, la brecha con el contexto internacional se mantiene (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015), debido a lo anterior, la comprensión lectora figura entre las principales preocupaciones y metas del sistema educativo en general.

Ahora bien, la intervención realizada tiene por objetivo desarrollar los factores cognitivos y lingüísticos del aprestamiento lector en los estudiantes del Primero Medio G del INSUCO, para ello fueron consideradas las características personales y académicas de los estudiantes del curso, las debilidades que ellos reconocen en sí mismos para enfrentarse a la asignatura, los factores personales que intervienen en ella como la falta de motivación e interés, además de las características del contexto educativo, el clima de aula y la cultura escolar, puesto que se plantea que a medida que los estudiantes se motiven mediante lecturas afines a sus intereses, edad y realidad sociocultural, con formatos multimodales, clases dinámicas y actividades desafiantes, estos desarrollarán y fortalecerán habilidades cognitivas de

extracción de información explícita e implícita, inferencia y evaluación que acrecentarán su comprensión lectora, ampliando paulatinamente su capital lingüístico.

Análisis del contexto de aplicación:

La Investigación Acción (IA) fue ejecutada durante la Práctica Profesional realizada en el primer semestre del año 2016 en el Primero Medio G del Instituto Superior de Comercio ‘Francisco Araya Bennett’ de Valparaíso [INSUCO], establecimiento de carácter Técnico-Profesional dependiente de la Corporación Municipal de la misma ciudad. La matrícula total del INSUCO es de 1293 alumnos (con un promedio de 31 estudiantes por curso), de los cuales 383 pertenecen al programa de pro-retención, 239 a Chile Solidario y 706 son alumnos prioritarios. En consecuencia, el índice de vulnerabilidad del Instituto alcanza un 79%. Asimismo, el establecimiento cuenta con más de 600 becas y el Convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP), razón por la cual recibe recursos extras para elaborar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), y se exima de cobros de financiamiento compartido a los alumnos prioritarios.

En la última aplicación de las evaluaciones estandarizadas nacionales (2015), los resultados del establecimiento fueron los siguientes: en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) los resultados indican que un 75, 2% de los estudiantes está lejos de lograr satisfactoriamente los aprendizajes de primero a segundo medio, encontrándose en un nivel insuficiente, un 19, 2% está en el nivel elemental y corresponde a quienes estarían más cerca de alcanzar los aprendizajes esperados, mientras que un 5,6% se ubica en el nivel adecuado y alcanzó los aprendizajes satisfactoriamente (Agencia de Calidad de la Educación, 2015), no obstante, el puntaje promedio en comprensión lectora (221 puntos) es 16 puntos más bajo que el promedio nacional de los establecimientos de similar Grupo Socioeconómico (GSE) (Agencia de Calidad de la Educación, 2015). En la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de Lenguaje y Comunicación del Proceso de Admisión 2016, el INSUCO obtuvo un promedio de 486 puntos, encontrándose 82 puntos sobre el promedio nacional de las unidades educativas similares (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo [DEMRE], 2016)

En el INSUCO se observan distintos estamentos: administrativo, directivo, docente y el estudiantado, siendo estos dos últimos agentes determinantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los docentes están organizados en distintos departamentos disciplinares a cargo de un profesor (jefe de departamento), en el caso del Departamento de Lenguaje, esta entidad

se encarga de determinar tanto la Red de Contenidos como el Plan Lector, de construir las planificaciones mensuales y sus consiguientes evaluaciones por nivel, procurando que los cursos avancen a un ritmo similar. En el caso de los alumnos, ellos están organizados y representados por un Centro de Estudiantes (CEE) que posee entre sus atribuciones la posibilidad de convocar a la paralización de actividades académicas para adherirse a movilizaciones estudiantiles u otra actividad, decisión que es respaldada por toda la comunidad educativa.

En cuanto al curso que está siendo intervenido, este posee una matrícula de 35 estudiantes¹, de los cuales 3 pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE); un alumno está diagnosticado con Trastorno de Déficit Atencional por Hiperactividad (TDEAH) y dos con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). En general, es un curso heterogéneo, activo, enérgico y presto a colaborar con tareas logísticas, sin embargo, es un grupo que se caracteriza por: la falta de autonomía y de técnicas de estudio como la toma de apuntes, la constante inasistencia a clases, las perturbaciones al clima de aula (problemas de disciplina), el desequilibrio físico-emocional propio de la adolescencia, el déficit motivacional y el escaso compromiso con su aprendizaje, se trata por lo demás de un curso que se encuentra en proceso de integración al sistema escolar del instituto y a su comunidad.

Específicamente, en cuanto a su comportamiento, los estudiantes poseen una actitud desafiante y agresiva, la cual afecta las relaciones interpersonales dentro del aula, puesto que utilizan vocabulario soez para comunicarse y referirse al otro, están constantemente agrediendo verbalmente con insultos, apodosos despectivos, groserías, etc., emplean un volumen de voz muy alto que interrumpe la clase en reiteradas ocasiones y responden agresivamente a cualquier tipo de acercamiento, especialmente a los llamados de atención. En consecuencia, el clima de aula es violentado tanto por los ataques interpersonales físicos o verbales como por las constantes interrupciones. En relación al desempeño académico, este grupo presenta importantes problemas de comprensión lectora, redacción y ortografía, los cuales se atribuyen a: falta de motivación e interés, no atienden a las instrucciones, poseen un deficiente manejo del tiempo e insuficiente capital lingüístico y cultural.

¹ Luego del retiro de una alumna durante el mes de mayo.

Los estudiantes trabajan escasamente en clases, sus cuadernos no resgitan la materia y no leen las obras del Plan Lector, asimismo los educandos afirman que no les gusta leer, que tienen problemas para comprender y que no les gustan las actividades de escritura (ver anexo 1), lo cual explica las dificultades y resistencias hacia la asignatura. Sin embargo, la causa que subyace a estas problemáticas es la falta de motivación propia de los estudiantes y el insuficiente capital cultural y lingüístico provisto por el contexto de los sujetos, pues como se mencionó anteriormente, el índice de vulnerabilidad del establecimiento es de un 79%.

Metodología de la Investigación:

Muñoz, Quinteros y Munévar (2002), afirman que los campos de práctica son espacios donde se confrontan procesos de apropiación del conocimiento y se produce el aprendizaje, pero principalmente son lugares donde el docente en formación aprende a comprender la realidad en la que actúa para transformarla. La IA se sustenta en el paradigma crítico y se enmarca en un modelo de investigación que implica mayor compromiso con los cambios sociales (Yuni y Urbano, 2005), permitiendo la expansión del conocimiento y la solución de un problema (Martínez, 2000). En el caso específico de la IA en el aula, esta busca estudiar o explorar una situación con el objetivo de mejorarla (Suárez, 2002) e incrementar el nivel de eficiencia de los educadores y de las instituciones educativas (Martínez, 2000), dado que la IA “supone una forma de producción de conocimiento científico basada en la reflexión de los propios sujetos de la investigación” (Yuni y Urbano, 2005, p. 139).

La IA en el aula que se llevó a cabo en el Primero Medio G del INSUCO está basada en las etapas de Martínez (2000). El proceso inició con el acercamiento e inserción en la problemática investigativa, lo cual permitió definir el área de estudio (comprensión lectora), las necesidades de los estudiantes y los recursos disponibles. En la etapa de la identificación del problema se determinó que este corresponde al aprestamiento lector de los educandos, pues da cuenta de todas las dimensiones que afectan a la comprensión lectora, especialmente los factores cognitivos, sociales, emocionales y culturales (Alliende y Condemarín, 1994).

Durante el análisis del problema realizado en la fase tres, se advierte que las causas del problema son: la falta de desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes, la falta de motivación, el deficiente capital lingüístico y cultural, además de que las planificaciones, actividades y evaluaciones no están construidas en función de las características del curso y sus necesidades, sino por nivel, es decir, el Departamento de Lenguaje, trabaja con todos los cursos del mismo nivel de la misma forma. Esta situación se constituye un problema para la investigación y generación del Plan de Acción, en vista de que el Departamento determina los contenidos y posee un formato de actividades y evaluaciones establecido. Posteriormente, antes de plantear la hipótesis de investigación, se realiza la recolección de la información necesaria, se categoriza y posteriormente se estructura (Martínez, 2000), puesto que es menester reunir los antecedentes suficientes para plantear una hipótesis pertinente y un Plan

de Acción adecuado. La hipótesis planteada fue la siguiente: a medida que los estudiantes se motiven mediante lecturas afines a sus intereses, edad y realidad sociocultural, con formatos multimodales, clases dinámicas y actividades desafiantes, estos desarrollarán y fortalecerán habilidades cognitivas de extracción de información explícita e implícita, inferencia y evaluación que acrecentarán su comprensión lectora, ampliando paulatinamente su capital lingüístico.

Luego, se diseñó y ejecutó un Plan de Acción de 11 sesiones, de las cuales 4 estuvieron enfocadas en el Plan Lector (*Lanchas en la Bahía* de Manuel Rojas, 1930), 3 en el contenido de la Unidad 1 (Comunicación Humana) y 4 en estrategias de comprensión lectora. Finalmente, se evaluaron tanto los resultados obtenidos por los estudiantes en las actividades propuestas en cada una de las sesiones como la efectividad del Plan de Acción, identificando fortalezas, debilidades y posibles mejoras.

Marco Teórico:

Chile ha tenido significativos avances en el desarrollo de las competencias lectoras, aunque existen numerosos desafíos aún, dado que “la mayoría de la población lee comprensivamente solo textos simples, lo que dificulta que la lectura se convierta en una herramienta productiva” (Consejo Nacional de Cultura y las Artes [CNCA], 2015, p.19), por ello es fundamental ejecutar programas e intervenciones que entreguen a los sujetos las herramientas y competencias necesarias para desenvolverse académica, laboral y socialmente. El resultado de los estudiantes chilenos en el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por su nombre en inglés) aplicado el 2012 indica que existen “dificultades para acceder a información explícita e implícita, comprender de forma global un texto, reflexionar y evaluar los contenidos de lo leído, entre otras tareas de lectura” (CNCA, 2015, p.20), en tanto que los resultados del Sistema Nacional de Evaluación (SIMCE) señala que un porcentaje importante de alumnos no ha conseguido los aprendizajes de la lectura necesarios para un nivel de comprensión más acabado (CNCA, 2015), por lo tanto “el desafío de aumentar los índices de lectura se mantiene vigente, sobre todo al considerar la relación entre capital cultural y económico de las personas y las prácticas lectoras” (CNCA, 2015, p. 21).

La lectura es un factor imprescindible del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es un medio de acceso democrático a la información y al conocimiento, por ende a la libertad e independencia como plantea Parodi (2010), abre las puertas del mundo y de la cultura, permitiendo al lector alcanzar otras realidades (Díaz, 2014), convirtiéndose la lectura en un instrumento del aprendizaje (Cassany, Luna y Sanz, 1998). La lectura es una competencia básica y transversal del currículum, ya que es necesaria para que los alumnos logren aprendizajes significativos y desarrollen otras competencias, se entiende como un proceso cuyo objetivo es la búsqueda del significado de lo que se lee, mientras que comprender es aplicar la inteligencia y el conocimiento previo a cualquier texto que se decida leer (MINEDUC, 2014).

Si bien, leer y comprender son considerados por la literatura actual como conceptos equivalentes, puesto que leer básicamente es comprender un texto, es decir, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de los signos (Cassany et al., 1998). Parodi

(2003), postula que la comprensión es un complejo proceso cognoscitivo que requiere de la intervención de numerosos factores como: sistema de memoria, procesos de decodificación y percepción, sistemas de acceso léxico, analizadores sintácticos, etc., en vista de que comprender es un proceso de carácter constructivo que pretende satisfacer los objetivos de lectura del sujeto (Solé, 1992) y levantar una interpretación que convenga la información del texto y sus conocimientos previos, los cuales son evocados por la misma lectura para construir la representación de sus contenidos (Tapia, 2005).

La lectura, al igual que otras habilidades lingüísticas, no se constituye una capacidad única y homogénea, sino un conjunto de destrezas que se utilizan conforme a una determinada situación (Cassany et al., 1998), “para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y apostar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas” (Solé, 1992, p.18), en este sentido, el proceso de construcción de sentido o significados depende de cada sujeto lector, de sus capacidades (atención, abstracción, relacionar y comparar), procesos mentales (memoria principalmente) y condiciones biológicas como la visión (Parodi, 2010). Allende y Condemarín (1994), postulan que hay factores que derivan de la comprensión lectora y otros del aprestamiento de los individuos, entre los primeros se encuentran factores: derivados del emisor, derivados del texto y derivados del lector. Aunque, de acuerdo a los sujetos estudiados, existe un evidente predominio de los factores que provienen del aprestamiento.

El aprestamiento tiene dos enfoques, el primero corresponde a la perspectiva del niño (en este caso adolescente por el rango etario del curso): “estado general de desarrollo mental, conceptual, perceptivo y lingüístico que le permite aprender a leer sin dificultad” (Allende y Condemarín, 1994, p.26). El segundo, surge del punto de vista del educador: “las actividades o experiencias planeadas a fin de preparar al niño para que enfrente las distintas tareas que demanda la situación del aprendizaje de la lectura, incluye también la determinación del tiempo y la manera de enseñar ciertas actividades” (Allende y Condemarín, 1994, p.26). Según Allende y Condemarín (1994), los factores del aprestamiento se dividen en: Perceptivos; cognoscitivos; físicos y fisiológicos; sociales, emocionales y culturales; específicamente estos tres últimos factores se vinculan con las habilidades mentales, el desarrollo físico-mental, la madurez emocional y social de los

alumnos, quienes se caracterizan por la agresividad, la falta de motivación, autocontrol e interés en clases.

De ahí que la motivación de los lectores interfiera directamente en su comprensión, esto se debe a que la lectura es una actividad motivada, es decir, leemos con un propósito, pero cuando la motivación o las formas de proceder no son adecuados, el lector no consigue comprender el texto (Tapia, 2005). La motivación “es el conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada” según Valenzuela (como se cita en Lu, 2007, p.33), por ende Lu (2007) sostiene que este factor es la base de la conducta del estudiante, lo estimula a realizar tareas, refleja la responsabilidad por su aprendizaje y ayuda a la comprensión. De la misma forma es relevante mencionar que para “aprender se debe establecer también participación significativa en un contexto en donde se valora y se utiliza el conocimiento aprendido” (Gálvez, 2006, p.92).

Sin embargo, no se trata únicamente de motivación intrínseca, ya que como se trata de un grupo de alumnos que se está integrando al establecimiento y a la enseñanza media, la motivación social es igualmente significativa porque proviene de las interacciones entre pares: “siendo el factor más relevante, la aceptación o pertenencia al grupo, de quienes recibe una significativa influencia de experiencias que pueden ser visibles u ocultas, conscientes o inconscientes, positivas o negativas” (Gálvez, 2006, p.92).

Los factores cognitivos (habilidades mentales), por su parte, intervienen en la construcción del significado o sentido del texto, entre ellos destaca la inferencia: proceso ejecutado por los mecanismos mentales del lector que relacionan el contenido de los enunciados (texto) con el conocimiento de mundo (conocimiento previo) que posee el sujeto (Parodi, 2005); para leer es necesario “implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua” (Solé, 1992, p. 18). Las inferencias se clasifican conforme a su fuente de información: la inferencia puente (Parodi, 2005; Tapia, 2005) asocia las ideas del individuo con las proposiciones del texto (Tapia, 2005) para construir una representación mental coherente; la inferencia optativa desarrolla la capacidad crítica y valorativa para la comprensión profunda del texto (Parodi, 2005).

En cuanto al capital cultural, este corresponde a “la transmisión simbólica o herencia cultural al interior de los distintos grupos sociales” (Bracho, 1990, p.17), factor determinante tanto para el éxito escolar como para la reproducción sociocultural (Bracho, 1990), ya que como sostiene Bourdieu (como se cita en Bracho, 1990), el capital cultural se encuentra en tres estados: incorporado al individuo (hábitos y disposiciones durables), objetivado (bienes culturales) e institucionalizado (títulos o certificados escolares). Ahora bien, es relevante mencionar que “el desafío de aumentar los índices de lectura se mantiene vigente, sobre todo al considerar la relación entre capital cultural y económico de las personas y las prácticas lectoras” (CNCA, 2015, p. 21), pues a mayor nivel socioeconómico la prevalencia por la lectura (por trabajo u ocio) también es mayor (CNCA, 2015).

Debido a lo anterior es que el contexto se vuelve relevante para la adquisición de la competencia lectora. El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) del año 2006 evidenció que los “factores que más repercutían en Lectura en Chile eran el clima escolar y el contexto educativo del hogar” (MINEDUC, 2015, p.4), situación que fue confirmada posteriormente por los resultados SIMCE 2015 que señalan: “los factores internos de la escuela asociados a la comprensión lectora corresponden, en primer lugar, al clima de convivencia escolar, seguido por la retroalimentación docente, el involucramiento de padres y apoderados y el liderazgo directivo” (MINEDUC, 2015, p.4). En este sentido, los establecimientos denominados vulnerables, es decir, “sectores o grupos que por su condición de edad, sexo, estado civil, origen étnico y situación socio económica se encuentran en condición de riesgo, lo que les impide incorporarse al desarrollo del país y acceder a mejores condiciones de bienestar” (Morales y González, 2014, p.216), han de plantearse como “desafío asumir la responsabilidad de acompañar a sus actores escolares en el mejoramiento de las prácticas educativas de aula asociadas al mejoramiento significativo de los aprendizajes de todos los y las estudiantes” (Maureira, 2011, p.5).

Igualmente, los docentes deben implementar “procesos educativos en que incrementen el desafío de aprendizaje que proponen a sus estudiantes, por medio un mayor dominio curricular y didáctico, dominio que fortalecen de forma colegiada entre ellos en el contexto de una comunidad profesional de aprendizaje” (Maureira, 2011, p.5). No obstante, como la escuela se constituye un espacio representativo de los modelos sociales, esta puede influir de

manera positiva o negativa sobre los estudiantes (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007), por lo tanto se debe procurar generar un clima de aula adecuado, puesto que la violencia en la escuela es consecuencia de un contexto global tanto a nivel político como cultural (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007), y el clima de aula corresponde a la percepción y experimentación de las relaciones interpersonales por parte de los actores, incidiendo en el desarrollo social y emocional de los alumnos (Tijmes, 2012).

Plan de Acción:

El plan de acción según Martínez (2000) es la parte más activa de la IA en el aula, pues señala una secuencia lógica de pasos, y con ellos el cómo, cuándo y dónde será implementado, considerando los objetivos a lograr, los factores inhibidores o facilitadores de los procesos, entre otros. Sin embargo, la ejecución del plan no es una acción lineal y mecánica, a fuerza de que “tiene algo de riesgo e incertidumbre y exige toma de decisiones instantáneas, ya sea porque no se pudieron contemplar todas las circunstancias, o porque éstas variaron en el transcurso de la acción” (Suárez, 2002, p.45).

La intervención articulada en el Plan de Acción de la IA realizada tiene origen en las necesidades más urgentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, las cuales convergen en un problema de comprensión lectora que dificulta el acceso al conocimiento. Por ello, se determinó que el Plan de Acción debía cumplir el siguiente objetivo: Desarrollar los factores cognitivos y lingüísticos del aprestamiento lector en los estudiantes del Primero Medio G del Instituto Superior de Comercio ‘Francisco Araya Bennett’ de Valparaíso, para incrementar su comprensión lectora por medio de metodologías enfocadas en el proceso cognitivo y de actividades inspiradas en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Sin embargo, para alcanzar este propósito es menester establecer objetivos específicos que den cuenta de cómo ha de llevarse a cabo el Plan de Acción de la investigación.

El primero de ellos es: describir el desempeño de los sujetos en actividades orientadas en el fortalecimiento de las siguientes habilidades cognitivas: extracción de información explícita e implícita, inferencia y evaluación, ya que permite un seguimiento cuantitativo (calificaciones) y cualitativo (por ejemplo la participación en clases) del proceso de los estudiantes. El segundo corresponde a: Analizar el manejo de destrezas lingüísticas como adquisición de vocabulario, expresión y producción oral-escrita en diferentes situaciones comunicativas de los educandos, puesto que posibilita evidenciar tanto los aprendizajes como la comprensión por medio de su aplicación concreta. Por último, el tercer objetivo es: evaluar la reflexión de los estudiantes en torno a procesos cognitivos que tienen como resultado la construcción de significados, para adaptar sus estrategias de comprensión lectora a nuevos desafíos de lectura, dado que esta información entregaría antecedentes acerca del trabajo

metacognitivo de los estudiantes, facilitando la identificación de bloqueos, la asignación de tareas desafiantes, la realización de adecuaciones curriculares, entre otras.

La planificación de las sesiones del Plan de Acción, fue realizada luego de las etapas de recolección de la información y categorización de la misma (Martínez, 2000)², en consecuencia, la Secuencia Didáctica se construyó considerando los objetivos de la investigación, las características de los alumnos, la Red de Contenidos (ver anexo 2) del establecimiento y el Programa de Primero Medio (MINEDUC, 2011). En relación a lo anterior, las actividades y trabajos planteados a los alumnos estaban enfocados en el desarrollo de habilidades, por lo tanto una guía, por ejemplo, combina ejercicios desde los niveles cognitivos más bajos hasta los más altos, es decir, posee ítems desde la recuperación hasta la aplicación, comprensión, metacognición, etc.

Mientras que los trabajos estaban inspirados en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), puesto que se planteaba una problemática a los alumnos o una interrogante que implicara la aplicación de los aprendizajes adquiridos y la información provista en los textos, en la búsqueda de una solución o respuesta. En cuanto a los tiempos destinados para las clases, las actividades y evaluaciones, estos dependían de la complejidad o densidad del contenido y del tiempo necesario para desarrollar la actividad práctica. Pero, el comportamiento de los alumnos, las interrupciones y las eventualidades del Instituto, generaron que los tiempos ideales fueran reducidos considerablemente.

La Secuencia Didáctica del Plan de Acción posee un total de 11 sesiones³, de ellas cuatro sesiones (tres de 90 y una de 45 minutos) están dirigidas al Plan Lector del establecimiento (*Lanchas en la Bahía* de Manuel Rojas); tres están enfocadas en contenidos conceptuales de la Red de Contenidos (ver anexo 2) del Departamento de Lenguaje (90 minutos cada una); por último, de las cuatro sesiones dedicadas a las estrategias de comprensión lectora, una de ellas (45 minutos) está orientada a trabajar la inferencia, mientras que las otras tres sesiones fueron utilizadas para la aplicación del Trabajo de ABP, en la primera e ellas (90 minutos)

² El periodo de observación del curso se realizó entre el 21 de marzo y el 18 de abril del 2016, el cual correspondía a la unidad 0 del establecimiento que inició con la aplicación de las pruebas de diagnóstico, siguió con estrategias de comprensión lectora y tipologías textuales (texto literario y no literario), finalizando con la prueba correspondiente a la unidad.

³ Las sesiones correspondientes al Plan Lector se efectuaron los días 02,03, 04 y 17 de mayo; contenido conceptual los días 09, 10 y 12 de mayo; y las estrategias de comprensión lectora 18, 24, 25 y 26 de mayo.

se conformaron los grupos, se realizó la exposición del concepto de intertextualidad, se indicaron las instrucciones y los estudiantes desarrollaron las dos primeras fases de la actividad, en tanto que en las dos sesiones siguientes (45 minutos cada una), se desarrollaron las fases tres y cuatro.

Análisis de la evidencia:

Antes de comenzar la intervención pedagógica, se realizó un análisis detenido de las habilidades cognitivas que manifestaban mayor problema en los estudiantes de acuerdo a sus resultados en la *Evaluación Diagnóstica de extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario para 1er año de EM*, los cuales indican que los alumnos se concentran en los niveles bajo y medio bajo en los siguientes aprendizajes (Ver tabla 1): Extracción de información explícita 74%; extracción de información implícita 80%; construcción de significado 62%; evaluación 65%; 97% incremento de vocabulario.

Tabla 1 NIVELES DE APRENDIZAJE ALCANZADOS

Aprendizaje clave	Indicador de aprendizaje	N° de alumnos que rindieron la prueba	Bajo (B)	Medio Bajo (MB)	Medio Alto (MA)	ALTO (A)
Extracción de información	Explícita	35	12	14	8	1
	Implícita	35	14	7	8	6
Construcción de significados	Infiere	35	4	18	11	2
Evaluación	Evalúa	35	19	4	9	3
Incremento de vocabulario	Vocabulario	35	12	22	1	0

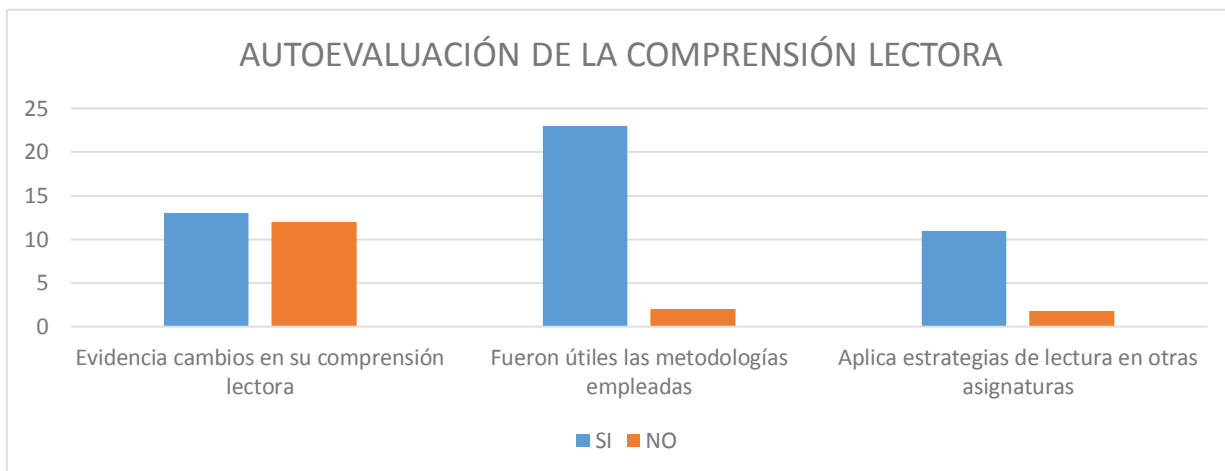
Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se realizó un Focus Group⁴ (ver anexo 1) con 10 estudiantes, en el cual los educandos declararon que la comprensión lectora era lo que más les costaba de la asignatura lenguaje y comunicación indicando entre sus causas: ‘no me interesan los textos’, ‘no nos gusta leer’, ‘vocabulario’, ‘no nos gusta el desarrollo, las de alternativas son más fáciles’. Luego de la aplicación del Plan de acción, al analizar las respuestas de los estudiantes en una autoevaluación, se puede constatar un avance alrededor de los factores que los estudiantes habían indicado como barrera o dificultad, pues ahora figuran dentro de los niveles logro

⁴ Focus Group realizado el 14 de Abril del 2016.

como es el caso de la producción escrita gracias a las metodologías en empleadas durante la intervención (Ver figura 1).

Figura 1



Fuente: Elaboración propia.

Las sesiones del Plan de Acción consideraron distintos tipos de estrategias y actividades inspiradas en el ABP para desarrollar los factores del aprestamiento lingüístico y cognitivo de los estudiantes con el propósito de acrecentar sus niveles de comprensión lectora. Por ende, a continuación se analizarán los avances de los individuos contenidos en sus evidencias de aprendizaje, las cuales dan cuenta del estado actual de las habilidades de los alumnos según la taxonomía de Marzano (2001).

I. Nivel de recuperación:

Los estudiantes son capaces de reconocer e identificar las características propias de un contenido conceptual, con las cuales establecen diferencias, descripciones, explicaciones, ejemplificaciones, distinguen tipologías textuales, etc., es decir, recuperan información para utilizarla o transformarla en otro producto⁵.

II. Nivel de comprensión:

Si bien los estudiantes han demostrado que pueden extraer información explícita e implícita, realizan deducciones, explican y comentan hechos determinados, escriben resúmenes

⁵ Instrumentos utilizados: Trabajo de comprensión lectora *Lanchas en la Bahía* partes II y III (03 y 17 Mayo), Guía VI (09 Mayo), Guía IV (12 Mayo), y Trabajo ABP fase I (24 Mayo).

pertinentes y relacionan su conocimiento previo con la nueva información, el desarrollo de este nivel es heterogéneo, ya que mientras algunos alumnos resuelven las actividades según los antecedentes entregados por el texto o lo que observan de él, otros estudiantes toman estos antecedentes, sus conocimientos previos y construyen su propio significado⁶. Aunque la habilidad de interpretación sigue manifestando dificultades para los estudiantes, pues en el plano literal donde se encuentran algunos de ellos, no es posible relacionar lo que saben con sus representaciones simbólicas.

III. Nivel de análisis:

Los estudiantes evidencian un importante desarrollo en las habilidades de este nivel (analizar, diferenciar, examinar, inferir, explicar, etc.) de acuerdo al tratamiento que realizan de la información⁷. En cuanto al análisis, por ejemplo, los educandos identifican problemas y analizan sus consecuencias, temas de contingencia y sus efectos en la realidad, consignan categorías, etc., pero la inferencia, no posee un desarrollo heterogéneo en los estudiantes, ya que el tiempo que demoran en relacionar su conocimiento previo con la nueva información es diferente.

IV. Nivel de aplicación:

Este nivel es el que evidencia mayor desarrollo por parte de los sujetos, ya que son capaces de utilizar sus aprendizajes para realizar tareas específicas, promoviendo el uso significativo del conocimiento, la toma de decisiones, la investigación y la resolución de problemas (Marzano, 2001). Los estudiantes se desplazan constantemente del nivel de recuperación al de aplicación, dado que luego del reconocimiento del contenido, este puede ser aplicado o transformado en un producto diferente. La producción textual⁸, es la actividad que favoreció el fortalecimiento de la aplicación, puesto que los alumnos escribieron diversos tipos de textos por ejemplo: hechos, comentarios, entrevistas, resúmenes, cuentos, esquemas, entre otros, los cuales eran pertinentes con la temática, las características del género asignado o la

⁶ Instrumentos utilizados: Trabajo de comprensión lectora *Lanchas en la Bahía* partes I (02 Mayo) y Guía VII (18 Mayo).

⁷ Instrumentos utilizados: Guía IV (12 Mayo), Guía VII (18 mayo), Guía VIII (23 Mayo), y Trabajo ABP (24, 25 y 26 Mayo).

⁸ Instrumentos utilizados: Trabajo de aplicación 'Entrevista' (10 Mayo), Guía IV (12 Mayo), Control de Lectura de *Lanchas en la Bahía* de Manuel Rojas (19 Mayo) y el Trabajo ABP fase 3 (25 Mayo).

hipótesis de lectura, incluyendo personajes originales, argumentos atractivos y una extensión mayor a la solicitada. A pesar de la existencia de algunos problemas de redacción como: la coherencia global, la reiteración de ideas, y faltas de ortografía, también son capaces de escribir textos o párrafos que desarrollan oraciones completas, añadiendo conectores acordes a su intención comunicativa.

V. Nivel de metacognición:

Este nivel no solo se refiere a la generación de planes o propuestas nuevas a partir de ideas antiguas o datos suministrados, sino que incluye a la vez los hábitos que favorecen el autotrendizaje de los individuos (Marzano, 2001). En este sentido, los estudiantes comenzaron a reflexionar (en forma dirigida) acerca de sus procesos de aprendizaje, estableciendo cómo llegaron a una u otra respuesta, cuáles fueron las dificultades o cuáles son sus fortalezas y debilidades mediante la conciencia del pensamiento⁹.

De la misma forma, corregían sus errores para subir la nota ya sea durante la clase o en la siguiente; la creación de textos a partir de uno anterior o la corrección de sus ideas; planteaban hipótesis de lectura que consideraran sus conocimientos previos, el corpus de textos, las características del texto y el concepto de intertextualidad, intentando comprobar la hipótesis a través de ejemplos tomados de los textos; la organización para trabajar en grupo mediante la búsqueda de las estrategias más adecuadas, la distribución de roles, la valorización de la discusión y complementación de ideas; la reflexión de cómo fue desarrollado el trabajo, enfatizando en sus metodologías y dificultades.

VI. Nivel de autorregulación:

Se constata en las actividades que implicaban las siguientes habilidades: juzgar, evaluar calificar, justificar, argumentar, etc. Presentes en los ejercicios que permitían que el estudiante valorara, evaluara o criticara con base en estándares y criterios específicos¹⁰. Por un lado, la argumentación de su punto de vista, mejoró considerablemente, dado que los estudiantes escriben uno o dos argumentos pertinentes a la postura declarada. Por otro lado,

⁹ Instrumento utilizado: Trabajo ABP fase 4 (26 Mayo).

¹⁰ Instrumento utilizado: Trabajo ABP fase 2 y 4 (24, 25 y 26 Mayo).

la evaluación, igualmente manifestó un avance, ya que los estudiantes no solo son capaces de evaluar situaciones, sino su propio desempeño y el de sus pares.

Si bien, los resultados y la evolución de los estudiantes se evidenciaban sesión a sesión, la aplicación del Trabajo Basado en Problemas (ABP) permitió hacer una evaluación total de todo el proceso en cuanto al desarrollo del aprestamiento cognitivo y lingüístico de los educandos, e incluso, permitió recoger las percepciones finales de los estudiantes en relación a sus dificultades hacia la comprensión lectora y hacia la asignatura mediante las autoevaluaciones. El Trabajo ABP significó la exploración de una nueva forma de trabajo para los estudiantes, puesto que en él predominan las actividades de desarrollo y la aplicación de habilidades cognitivas superiores en cada una de sus fases. De entrada, el trabajo no tuvo una positiva recepción a causa de su extensión, no obstante, los textos elegidos sí fueron bien recibidos por los alumnos.

Por una parte, además de considerar las habilidades de los alumnos y sus aprendizajes acerca de la tipología textual, la modalidad de trabajo involucra sus habilidades sociales para trabajar en grupo o en equipo, puesto que se conformaron 6 grupos de trabajo entre (3 y 6 integrantes) y se realizaron dos adaptaciones para los alumnos que se negaron a trabajar con sus compañeros (un trabajo individual y uno en pareja). Por otra parte, el trabajo evidenció datos favorables en cuanto al desempeño y nivel de logro de los estudiantes, sin embargo, existe un porcentaje no menor de datos que se desconoce a causa de que los alumnos no desarrollan las actividades a cabalidad, sino que las resuelven de forma incompleta y apresurada, o bien, no las desarrollan.

Ahora bien, con los datos obtenidos fue posible constatar que la mayoría de los estudiantes logró los objetivos de cada fase (Ver tabla 2), lo cual significa que los alumnos comprendieron tanto los textos como la modalidad de trabajo.

Tabla 2 NIVEL DE LOGRO OBTENIDO POR GRUPO EN EL TRABAJO APRENDIZAJE
BASADO EN PROBLEMAS

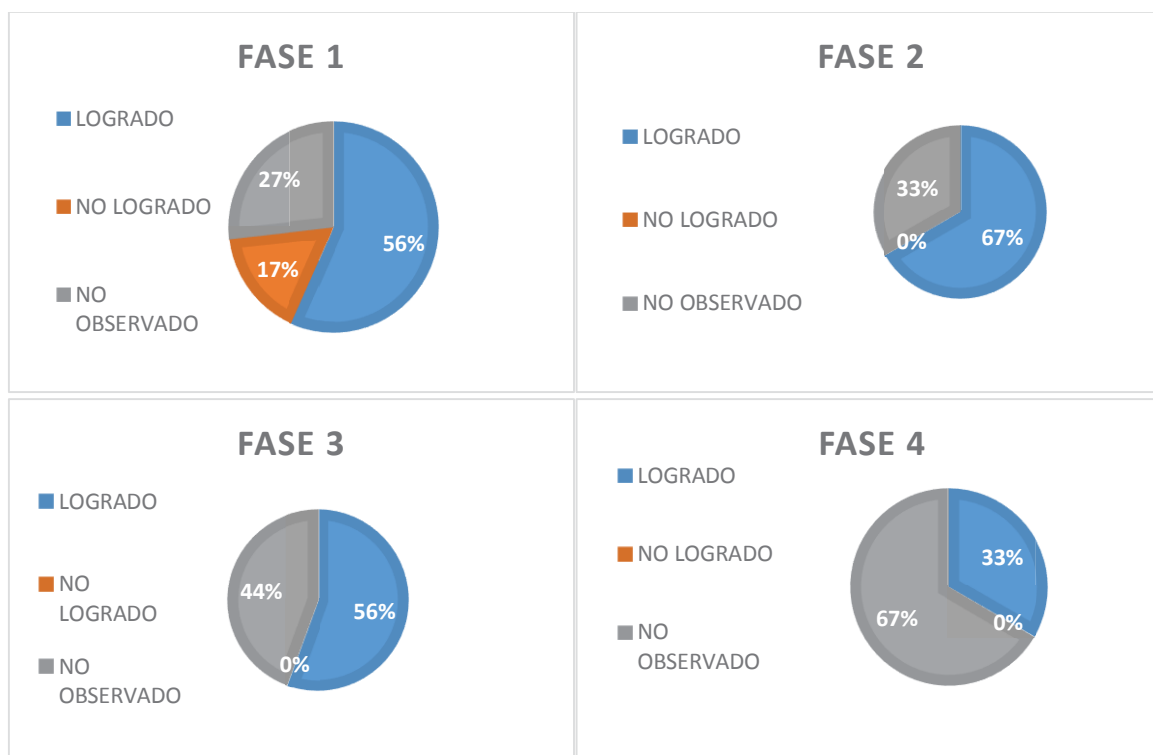
Indicadores de logro		LOGRADO*	NO LOGRADO	NO OBSERVADO
FASE 1	Identifican el tipo de texto (literario o no literario) y justificando indicando las características que este presenta.	5- 83%	1- 17%	0
	Reconocen en el texto los siguientes elementos correspondientes al género narrativo: personajes, tiempo, espacio, ambiente y argumento (tema).	5- 83%	1- 17%	0
	Extraen ideas principales de los textos.	3- 50%	2- 33%	1- 17%
	Elaboran un breve resumen con las ideas principales de cada texto.	3- 50%	1- 17%	2- 33%
	Construyen un vocabulario con las palabras desconocidas y luego las integran en el trabajo, como lenguaje especializado.	1- 17%	0	5- 83%
FASE 2	Analizan la información disponible y cada una de las fases que implica el proceso.	4- 67%	0	2- 33%
	Seleccionan y sintetizan la información que les sirve para resolver el problema.	4- 67%	0	2- 33%
	Plantean una hipótesis de lectura coherente con las características de los textos, estableciendo relaciones entre ellos y con la información entrada.	4- 67%	0	2- 33%
	Argumentan y ejemplifican la hipótesis con citas extraídas de los textos para intentar demostrar o comprobar su propuesta.	4- 67%	0	2- 33%
FASE 3	Producen un texto literario (cuento, poema, comics, un acto de escena de teatro, etc.) cuyo tema y argumento sea coherente tanto con los otros tres textos como con la hipótesis de lectura	5- 83%	0	1- 17%
	Consideran la estructura y características principales del texto literario elegido.	5- 83%	0	1- 17%
FASE 4	Reflexionan metacognitivamente del trabajo realizado, haciendo énfasis en las habilidades involucradas en el proceso de elaboración del trabajo.	4- 67%	0	2- 33%

Fuente: Elaboración propia.

*El porcentaje de logro es de 50%.

Cabe mencionar que el mayor porcentaje de logro se concentra en la fase 3 (producción textual), seguida por las fases 2 (plantear hipótesis de lectura) y 4 (reflexión metacognitiva), lo cual indica que hubo un mayor desarrollo en los niveles de aplicación y metacognición (ver figura 3) de acuerdo a la taxonomía de Marzano (2001), ya que los alumnos elaboran un nuevo producto a partir de lo que saben y los datos entregados.

Figura 3



Fuente: Elaboración propia.

Igualmente, la fase 4 está involucrada con el nivel de autorregulación (Marzano, 2001), a fuerza de que una de las actividades que debieron realizar los alumnos fue la coevaluación de sus compañeros y autoevaluación de su desempeño (fase 4), siendo esta última a la vez la evaluación de su estado de comprensión lectora actual por medio de tres preguntas, obteniéndose los siguientes datos (Ver tabla 3):

Tabla 3 RESULTADOS DE LA AUTOEVALUACIÓN

INDICADOR	SÍ	NO
¿Evidencias cambios en mi comprensión lectora? ¿A qué crees que se deba?	13 – 52%	12 – 48%
¿Crees que las metodologías empleadas en clase te fueron útiles para comprender diversos tipos de textos?	23 – 72%	2 – 8%
¿Has aplicado las estrategias de lectura de la clase de lenguaje en otras asignaturas? ¿Te fueron útiles? ¿Por qué?	11 – 44%	14 – 56%

Fuente: Elaboración propia

El 52% de los estudiantes afirma evidenciar cambios en su comprensión lectora, el 72% reconoce que las metodologías empleadas fueron útiles y un 44% utiliza las estrategias de lectura en otras asignaturas, lo cual significa que los educandos toman conciencia y

comienzan a valorizar sus aprendizajes a pesar de su bajo nivel de motivación hacia su formación. Asimismo, quienes no notaron cambios en su comprensión lectora argumentan en sus autoevaluaciones (ver anexo 3) por ejemplo: ‘me cuesta la asignatura’, ‘me va mal en lenguaje, solo en las guías saco azules’, ‘porque ni leímos’, entre otras, lo cual confirma la existencia de factores externos a la asignatura, es decir, propios de los alumnos que generan resistencias hacia el aprendizaje. En cambio, quienes afirman mejoras en su comprensión lectora señalan: ‘la metodología fue divertida’, ‘las metodologías si fueron útiles’, ‘leo más que antes’, ‘leo todos los libros que pide la profe’, ‘ahora leo más en clases’, etc.

Finalmente, los resultados obtenidos constatan que las dificultades en torno al capital lingüístico permanecen, ya sea para construir un vocabulario o en la adquisición de palabras¹¹, y que el problema de motivación en el curso se mantiene, lo cual se evidencia principalmente en sus calificaciones. En primer lugar, las calificaciones dan cuenta de la inasistencia a clases y de la falta de trabajo en ellas (Ver tabla 4), dado que existe un abanico de calificaciones considerablemente amplio que parte desde la nota mínima (1,0) hasta la máxima (7,0), el cual no solo se explica con el desempeño de los estudiantes, sino por el porcentaje de asistencia a clases y la presencia o ausencia de trabajo en ellas.

Tabla 4 REGISTRO DE CALIFICACIONES ACUMULATIVAS DE LA ASIGNATURA¹²

	Suficientes (> 4,0)	Insuficientes (< 4,0)	No entrega	Pendientes	Total
NOTA 1: Estrategias de comprensión lectora; Unidad 1, La comunicación.	102	1	0	2	Promedio de notas suficientes: 33 Promedio de notas insuficientes: 1
NOTA 2: Unidad 1, La comunicación; estrategias de comprensión lectora.	90	11	1	4	Promedio de notas suficientes: 28 Promedio de notas insuficientes: 3

¹¹ Instrumentos utilizados: Trabajo de Comprensión lectora *Lanchas en la Bahía* parte II (03 Mayo) Control de Lectura de *Lanchas en la Bahía* de Manuel Rojas (19 Mayo) y Trabajo ABP fase I (24 Mayo).

¹² Por determinación del Departamento de Lenguaje cada tres notas acumulativas se saca un promedio que se consigna como nota sumativa en el libro, en el caso del curso intervenido, son cuatro. La nota 1, corresponde al promedio de 3 calificaciones luego de eliminar la más baja, ya que esta nota abarca dos calificaciones de la unidad 0 (Estrategias de comprensión lectora y tipologías textuales) y dos de la unidad 1 (La comunicación). Las categorías se refieren a la cantidad de notas de aprobación, reprobación, notas pendientes (inasistencia a la evaluación) y no entrega (notas 1,0 a causa de la no entrega de la actividad por no trabajar en clases).

NOTA 3: Plan lector, <i>Lanchas en la Bahía</i>, Manuel Rojas.	59	21	22	3	Promedio de notas suficientes: 17 Promedio de notas insuficientes: 15
NOTA 4: Unidad 1, La comunicación	57	34	3	11	Promedio de notas suficientes: 21 Promedio de notas insuficientes: 6
TOTAL: 421	308 – 73,1%	67- 15,9%	26 – 6,1%	20 – 4,7%	Promedio de notas suficientes: 99 - 79,8% Promedio de notas insuficientes: 25 - 20,2%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a esta tabla, en la nota 3 y 4 las calificaciones insuficientes, no entregadas y pendientes casi alcanzan a las suficientes, situación que no ocurre en las notas 1 y 2. Lo anterior puede explicarse en que a partir de mayo comenzaron las suspensiones de clases a causa de las movilizaciones estudiantiles, lo cual afectó directamente la dinámica de las clases, puesto que los alumnos esperaban la hora de salida para ir a alguna marcha o dirigirse a su casa. En relación a la nota 3, se añade también el factor motivación, pues la novela indicada por el Departamento de Lenguaje no fue del gusto de los estudiantes, en consecuencia no la leyeron ni tampoco participaron de las actividades de acompañamiento de la lectura, limitándose algunos estudiantes entregar trabajos incompletos, en blanco o simplemente no los regresaban a la docente, lo cual era calificado automáticamente con la nota mínima previo registro en el libro de clases.

Reflexión:

En el desarrollo de la intervención se presentaron diversas y numerosas eventualidades que fueron modificando desde el tiempo destinado a cada actividad hasta la transformación completa de algunas sesiones, incluso, eliminación de algunas de ellas. Con el objetivo de analizar y describir los factores que intervinieron durante el proceso, estos se separarán en dos grupos: los factores externos correspondientes al establecimiento (gestión), que interfieren en el clima de la escuela, en la planificación, en las maneras de liderazgo, en la optimización de los recursos y del tiempo, la eficiencia y, por ende, en la calidad de los procesos (López, 2010); y los factores internos que se refieren a las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que presentan los estudiantes y al clima de aula.

En cuanto a los factores externos, es posible destacar de entrada que la planificación de la intervención fue realizada de acuerdo a la Red de Contenidos del establecimiento (la cual no es equivalente a la establecida por los Planes y Programas 2011 del MINEDUC¹³), en segundo lugar, el Plan Lector, la repentina modificación de contenidos a mitad de semestre¹⁴, las fechas y la cantidad de evaluaciones, son decisiones del Departamento de Lenguaje que pretende que todos los cursos del nivel avancen de forma paralela. Estos factores externos, por una parte significaron la transformación sustancial en el plan de acción, puesto que se quitaron e incorporaron sesiones para responder tanto a las determinaciones del Departamento como a las necesidades de los sujetos.

Por otra parte, para la construcción de instrumentos como guías o evaluaciones, fue necesario realizar una mediación entre los formatos del Departamento de Lenguaje y los objetivos de las sesiones del Plan de Acción, por lo tanto se mantuvo el formato de los controles de lectura pero se modificó el foco hacia la extracción de información implícita y a la reflexión en las preguntas de desarrollo. En tanto que en la guías prácticas se incluyó un ítem de producción escrita, disminuyendo paulatinamente los ejercicios de reproducción conceptual.

¹³ El Departamento de Lenguaje posee una Red de contenidos propia, vale decir, articuló los contenidos y contenidos mínimos obligatorios (CMO) de los Planes y Programas (2011) del MINEDUC, pero sin seguir la propuesta que el Ministerio establece de enseñar género narrativo y lírico durante el primer semestre, sino que tomaron algunos Aprendizajes Esperados y CMO transversales y los organizaron como las cuatro unidades anuales: La Comunicación, Tipología Textual, Texto no literario y Texto Literario.

¹⁴ El 10 de Mayo se informó que Actos de Habla y Comunicación no verbal serían parte de la segunda unidad, ambos contenidos formaban parte de la Secuencia Didáctica del Plan de Acción.

Por último, otro factor que influyó en la realización del Plan de Acción fue la reiterada suspensión de clases por actividades del establecimiento o por decisión del estudiantado para adherirse a las movilizaciones estudiantiles, lo cual provocó recalendarizar las sesiones en reiteradas ocasiones. Para esta circunstancia, se destinaron sesiones para aplicar actividades y evaluaciones recuperativas pertinentes a los objetivos y aprendizajes esperados, en el caso de las guías se aplicaba la misma que se realizó en la fecha original, pero en el caso de las pruebas se entregaba un nuevo instrumento, con preguntas y nivel de exigencia distinto.

En relación a los factores internos, el primero corresponde al clima de aula que se relaciona directamente con la calidad de las relaciones interpersonales, las cuales son significadas según experiencias, creencias, motivaciones y expectativas personales (Tijmes, 2012). El clima de aula del Primero Medio G es hostil, agresivo y violento, se agreden verbal o físicamente constantemente interrumpiendo la clase y forjando conflictos entre pares. El segundo, es el alto porcentaje de inasistencia (5 ausencias por clase promedio) que ha provocado trabajar con la mitad del curso los días con lluvia. Finalmente, la motivación y disposición al aprendizaje de los alumnos es considerablemente baja, condición que afecta simultáneamente el desarrollo de la clase y el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que los alumnos participan escasamente e interrumpen en frecuentemente mientras se explica el contenido o se señalan las instrucciones.

Considerando que “el desempeño académico se relaciona con la motivación hacia la tarea escolar y la forma cómo se aborda la preparación de una prueba” (Gálvez, 2006, p.88), se explica la falta de trabajo en clases, pues aproximadamente un tercio del curso entrega las actividades terminadas, otro tercio las termina a medias o las copia y el otro simplemente no las entrega, obteniendo la nota mínima (1,0) como establece el Reglamento de Evaluación. Con el propósito de manejar y remediar los factores internos, se realizaron entrevistas individuales con algunos estudiantes, en las que se revisaban las calificaciones, su comportamiento en clases, sus fortalezas y debilidades frente a la asignatura. Durante las prácticas guiadas o actividades, se monitoreaba el proceso paseando por la sala resolviendo dudas y asistiendo a los alumnos con Necesidades de Apoyo Específico (NEA), permitiéndole a los alumnos mejorar sus calificaciones cuando estas eran bajas o no alcanzaron a terminar.

Ahora bien, mediante el Plan de Acción se consiguieron significativos porcentajes de logro en relación al desarrollo del aprestamiento cognitivo de los estudiantes (Alliende y Condemarín, 1994), y también, el descubrimiento de situaciones y factores potencialmente enriquecedores para la mejora del mismo. Esto se debe a que el Plan de Acción fue adaptado de acuerdo a las eventualidades del establecimiento y a algunas dificultades que emergieron de los estudiantes, en vista de que “el plan general que se elabore debe ser flexible, para que pueda incorporar aspectos no previstos en el transcurso de la investigación. Será modesto, realista, teniendo en cuenta riesgos y obstáculos previsibles” (Suárez, 2002, p.45).

En primer lugar, se evidencia una mejora en la comprensión lectora por parte de los estudiantes y del docente-investigador, los educandos declaran la existencia de un cambio que a su parecer proviene de las metodologías útiles, el aumento de la lectura, la redacción de textos, la atención en clases, entre otras, en la autoevaluación del Trabajo ABP (ver anexo 3). Lo anterior constituye un punto de partida u oportunidad para desarrollar la motivación de los sujetos, debido a que “la percepción de logro y productividad de la tarea, asociado a factores emocionales y de autorregulación, determina en gran medida la motivación interna frente al abordaje de las tareas y el estudio, influyendo en su desempeño académico” (Gálvez, 2006, p.91).

Igualmente, la mejora en la comprensión lectora se reconoce en la resolución de las guías prácticas en clases, ya que paulatinamente las respuestas constatan una mayor profundización en la lectura o en la adquisición de aprendizajes. Asimismo, el Control de Lectura de la novela *Lanchas en la Bahía* de Manuel Rojas además de evidenciar que los alumnos por diversos motivos no leyeron la obra, entre ellos, la asignación de una novela no afín a sus intereses, mostró que los estudiantes son capaces de establecer relaciones entre la ficción y la realidad, de transformar el espacio-tiempo y de relacionar problemáticas con personajes y situaciones concretas, planteando posibles causas o soluciones.

Si bien, la determinación de las obras es parte de las labores del docente según se consigna en los Planes y Programas del Ministerio de Educación (MINEDUC): “El docente debe seleccionar, al menos, una novela y cinco textos narrativos breves de la lista que se presenta

a continuación para trabajar y disfrutar durante la clase, además de otros textos de su elección” (2011, p. 46), en el caso de la evaluación, el MINEDUC (2011) propone evaluaciones no tradicionales, vale decir, sugiere exposiciones, trabajos de investigación o producción textual como comentarios.

El Trabajo ABP produce aprendizajes significativos y confirma comprensión, a causa de que los individuos establecen conexiones sustanciales y no arbitrarias entre la información que recibe y la que conoce (Coll, como se cita en Morales y Landa, 2004), además promueve la motivación y disposición afectiva de los estudiantes (Morales y Landa, 2004). En consecuencia, el Trabajo ABP aplicado corrobora un cambio en su comprensión lectora, puesto que reconocieron la tipología textual, extrajeron las ideas principales de cada textos, escribieron resúmenes, plantearon una hipótesis de lectura que relaciona el corpus de textos con las características de cada género asignado y su correspondiente ejemplificación, escribieron un texto original pertinente al corpus, al género y a la hipótesis de lectura con una extensión superior a la solicitada; “ya que la evaluación de la comprensión lectora debe plantearse como función del nivel de habilidad lectora del sujeto y su relación con el grado de complejidad del material impreso” (Alliende y Condemarín, 1994, p.185), y finalmente, realizan una reflexión metacognitiva y una evaluación del desempeño en el trabajo.

En segundo lugar, los estudiantes fueron adoptando gradualmente el nuevo formato de actividades, las cuales favorecían el desarrollo de la escritura, actividad que ellos señalaron en el focus group (ver anexo 1) como un aspecto que no les gustaba. Esta intervención concreta, permitió mejorar considerablemente la redacción de los estudiantes (disminuyendo a la vez las posibilidades de copia o plagio), debido a que planifican y producen textos de acuerdo a una situación comunicativa o propósitos determinados, como fue el caso de la entrevista, del texto literario en el ABP y las oraciones inspiradas en la novela. Su argumentación también fue favorecida por la intervención, ya que los alumnos en sus fundamentos exhiben un mayor análisis de los efectos o implicancias del tema en cuestión, lo cual redujo las contradicciones y ambigüedades en las que incurrían inicialmente.

En tercer lugar, el trabajo en grupo benefició la comprensión lectora, gracias a la lectura dialógica, un proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto, donde los sujetos (en este

caso educandos) “profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo” (Valls, Soler y Flecha, 2008, p.73), por el hecho de que los alumnos se organizan principalmente de acuerdo al dominio del tema, se dividen el trabajo en función de sus fortalezas o trabajan en conjunto para complementarse mutuamente.

En consecuencia, la retroalimentación de pares tuvo resultados positivos en la resolución de la Guía VIII¹⁵ y en el desarrollo del Trabajo ABP. Aunque, el trabajo en grupo no estaba consignado como uno de los objetivos del Plan de Acción, este elemento contribuye considerablemente a la mejora de la comprensión lectora y al clima de aula, a través de la tolerancia y el respeto hacia al compañero y a sus condiciones de trabajo.

Si bien, existen algunos vacíos en la información recogida a causa de la falta de la entrega de trabajos y actividades por parte de los alumnos provocando no conocer el nivel de logro total del Plan de Acción, es posible plantear que uno de los aspectos que no se consiguió incrementar en los estudiantes corresponde al factor de aprestamiento lingüístico (Alliende y Condemarín, 1994), en vista de que los problemas de vocabulario permanecen. La comprensión lectora implica la interacción entre la nueva información del texto y los conocimientos previos, por lo cual si el texto posee antecedentes que el lector no posee, se vuelve ininteligible (Alliende y Condemarín, 1994), en este sentido, el vocabulario es la piedra de tope de los estudiantes tanto para la comprensión como para la gramática, puesto que el desarrollo gramatical depende del desarrollo léxico (Serrat, 2004), y también, que el grado de manejo de las destrezas comunicativas determina el aprestamiento para enfrentarse a las actividades escolares (Alliende y Condemarín, 1994).

Este aspecto se evidencia en el trabajo de comprensión lectora parte 2 de *Lanchas en la Bahía*, en el control de lectura y en el trabajo de ABP, pues un alto porcentaje de alumnos derechamente no desarrolló el ítem de vocabulario o no logró el objetivo de este. Por lo tanto, es menester proyectar en el nuevo plan de acción estrategias y actividades que entreguen a los estudiantes herramientas para acceder al vocabulario por la vía contextual, es decir, que

¹⁵ Inicialmente pertenecía al plan de acción, pero antes los cambios que este sufrió se determinó aplicarlo únicamente para recoger información en una clase externa a la secuencia de la intervención.

los alumnos descubran los significados a través de los indicios del texto mismo (Alliende y Condemarín, 1994), por el hecho de que el uso de diccionario o construir glosarios no fue suficiente para incorporar las palabras a su memoria. Para ello se realizarán ejercicios de búsquedas de claves contextuales en textos y ejercicios de completación (seleccionar palabras de una lista sin que cambie el sentido del texto) (Alliende y Condemarín, 1994).

Tampoco fue posible la utilización eficiente del tiempo, debido a que la inestabilidad del clima de aula no permitía la distribución eficaz del tiempo, ya sea por la indisciplina de los estudiantes, por las interrupciones constantes o la falta de atención mientras se señalan las instrucciones, por ello es fundamental establecer normas de convivencia básicas como solicitar la palabra, reorganización la distribución de los alumnos en la sala, sancionar las conductas o comportamientos violentos según el protocolo establecido en el Manual de Convivencia Escolar del INSUCO, entre otras.

Finalmente, la motivación, se constituye como el factor más influyente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la comprensión lectora de los sujetos. Aunque se logró limar algunas resistencias hacia la lectura a mediante la consideración de sus expectativas, la presentación de nuevos formatos de actividades que reconciliaron su relación con la escritura y la selección de textos acordes a su edad y a la contingencia literaria (sagas), en algunas sesiones del Plan de Acción el trabajo de los alumnos fue mínimo, aceptando incluso la nota mínima para evitar trabajar en clases, se demostraban poco comprometidos con la asignatura y con su formación en general, lo cual se refleja en el baja de asistencia a clases, la cantidad de evaluaciones reprobadas por no trabajar en clases y las calificaciones pendientes, lo anterior se explica en que la motivación por una parte corresponde a un rasgo de la personalidad que determina la predisposición hacia el aprendizaje, y por otra parte, es un estado o actitud hacia una clase específica (Gálvez, 2006).

Por ello es menester generar espacios en que los alumnos visualicen de forma concreta de los aprendizajes y las herramientas que entrega la asignatura, asimismo, motivar a los alumnos a descubrir sus potencialidades y aptitudes tanto frente a la asignatura de Lenguaje y Comunicación como a nivel vocacional, para orientarlos hacia la elección de su formación Técnico-Profesional y Superior, enfatizando en la importancia de las Notas de Enseñanza Media (NEM), el Ranking y las formas de financiamiento.

Conclusiones y plan de mejora:

El énfasis en el fomento lector y la competencia lectora por parte de numerosas organizaciones proviene de que la lectura es una práctica social y cultural que se realiza en diversos contextos, cuyos propósitos y motivaciones son amplios, posibilitando la adquisición de herramientas para las habilidades sociales y cognitivas del desarrollo de la personalidad (CNCA, 2015). Dentro de los establecimientos categorizados como vulnerables, aumentan los obstáculos para el desarrollo de la comprensión lectora, entre ellos destacan: el clima de aula, la convivencia escolar, la retroalimentación docente, el liderazgo directivo, el contexto educativo familiar y el involucramiento de padres y apoderados (MINEDUC, 2015).

Ahora bien, las sesiones del Plan de Acción y las actividades propuestas para cada una de ellas, permitieron constatar el paulatino progreso de los estudiantes en torno al desarrollo de sus habilidades cognitivas, las cuales favorecieron su comprensión lectora. Entre las acciones que explican o justifican la consecución de los resultados destacan los siguientes: la consideración de las expectativas de los estudiantes, la mediación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la propuesta de actividades no reproductivas enfocadas en las necesidades e intereses de los educandos, como se mencionó anteriormente.

En primera instancia, el Focus Group¹⁶ (ver anexo 1) permitió realizar un diagnóstico en relación a las expectativas y resistencias que presentaban los alumnos hacia la asignatura Lenguaje y Comunicación, las cuales fueron consideradas tanto para la determinación de las metodologías o estrategias a utilizar como para atender especialmente aquellas las dificultades que los estudiantes perciben en su formación, en este caso, la dificultad indicada por los alumnos coincide con los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica: bajo nivel de comprensión lectora. La autoevaluación aplicada en el Trabajo ABP, tenía por propósito evaluar el desempeño del estudiante en una actividad específica y su estado actual en relación a la comprensión lectora, obteniéndose que un 52% de los alumnos ha notado un cambio y que el 72% afirma que las metodologías empleadas fueron útiles, a pesar de que la mayoría

¹⁶ Focus Group realizado el 14 de Abril del 2016.

de las actividades realizadas eran de producción escrita (medio para que evidenciaran su comprensión, aprendizaje y su redacción), modalidad que los estudiantes rechazaban en favor de la selección múltiple.

En segunda instancia, la mediación docente fue fundamental para la adquisición de aprendizajes y estrategias, puesto que se partió de la base que era enseñar a los alumnos a reconocer las ideas principales para que tomaran apuntes de las lecciones, luego se acompañaba el proceso de la práctica guiada resolviendo dudas, la aplicación actividades y evaluaciones recuperativas, y finalmente, la adecuación curricular, en vista de las distintas Necesidades de Apoyo Específicos (NEA) de los estudiantes, e incluso, sus caracteres, realizando por ejemplo evaluaciones o actividades diferenciadas, dado que los maestros ofrecen apoyos especiales para compensar en alguna medida las desventajas sociales que enfrentan los alumnos (Treviño et al, 2007).

Finalmente, la propuesta de actividades novedosas en comparación al formato del Departamento de Lenguaje del Establecimiento, permitió el desarrollo de habilidades cognitivas de los niveles más altos: aplicación, metacognición y autorregulación, además de fortalecer las habilidades de los niveles más bajos: recuperación, comprensión y análisis (Marzano, 2001). No obstante, además del cambio en el formato, se seleccionaron textos atractivos y pertinentes con la edad e intereses de los estudiantes, para motivar la lectura, la participación y trabajo en clases, ya que “la cultura escolar, vista desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, se correlaciona de manera directa con las teorizaciones y estrategias propuestas en torno a la motivación hacia el estudio” (Gálvez, 2006, p. 96).

Conforme a los niveles de logro conseguidos por medio del Plan de Acción y su consiguiente Secuencia Didáctica, además de la reflexión pedagógica propia de la intervención docente, es que se ha determinado mantener los siguientes aspectos de la implementación ya realizada: seguir implementando actividades orientadas en el fortalecimiento de habilidades cognitivas superiores, con el propósito de que los estudiantes sigan desarrollando su capacidad cognitiva más allá de la comprensión lectora, para lo cual se han de establecer espacios formales de reflexión metacognitiva como plenarios, autoevaluaciones y coevaluaciones según corresponda. Asimismo mantener la entrega de refuerzos positivos (décimas y anotaciones

positivas) a algunas conductas y al trabajo en clases, dado que esta práctica mejoraba considerablemente la motivación, disposición, e incluso, era más fácil comunicarse, pues la agresividad o estado defensivo, disminuía, a fuerza de que clima de aula no es propicio para el aprendizaje ni tampoco construir relaciones personales saludables a causa de la violencia y agresividad entre los estudiantes y hacia la figura docente, si se tiene en cuenta que el clima de aula incide en el desarrollo social y emocional de los alumnos (Tijmes, 2012).

No obstante, en vista de los resultados obtenidos y algunos factores que no fueron considerados por la problemática de la investigación, por una parte es menester generar nuevas estrategias e instrumentos que permitan a los estudiantes acceder al capital lingüístico (adquisición de vocabulario y vocabulario contextual principalmente) que continúa dificultando la comprensión de diversos textos y el acceso al conocimiento o a la información, ya que en algunos casos, hasta algunos conceptos de la redacción presentes en guías o pruebas entorpecía su desempeño o lo estancaba. Para ello se enseñarán estrategias para definir conceptos a través de pistas textuales y cómo utilizar un diccionario adecuadamente mediante actividades breves y concretas, ya sea para preparar el control de lectura o incluso, un trabajo interdisciplinario con una asignatura que genere dificultades para los estudiantes.

Por otra parte, ante los resultados favorables que la intervención ha conseguido, surgen las siguientes proyecciones: aumentar los trabajos en pareja, equipo o grupo, dados los positivos resultados en cuanto a organización y distribución de roles, ya que “en la lectura dialógica la comprensión lectora contiene todas las dimensiones de la acción dialógica y no solo la teleológica, incluye tanto el proceso individual como el colectivo y compartido, por medio de las habilidades comunicativas” (Valls, Soler y Flecha, 2008, p.78). Igualmente, destinar una sesión semanal (45 minutos) para realizar talleres de escritura enfocados en la noción de párrafo, normas de ortografía, coherencia y cohesión, para que los alumnos mejoren y adquieran competencias en producción escrita. Del mismo modo, implementar nuevos modelos clases (abandonar definitivamente las clases expositivas), puesto que entrega autonomía y responsabilidad al estudiante sobre su proceso de aprendizaje, asumiendo el docente el rol de mediador, por lo tanto se planificarían clases con los modelos por descubrimiento y modelamiento.

Es necesario también realizar modificaciones logísticas en el aula como cambiar de puestos y construir un diario mural con el calendario de actividades de la asignatura (disponible también para otros docentes que trabajen con el curso). También, generar instancias para reflexionar en torno a la transversalidad de las competencias del lenguaje, pues los alumnos señalaron en la autoevaluación que no aplicaban las estrategias aprendidas en esta clase en otras asignaturas. Por último, evaluar la comunicación oral de los estudiantes para identificar deficiencias y cómo trabajarlas, dado que en esta intervención se trabajó solo con textos escritos y se desconoce la existencia de dificultades en la comprensión y comunicación oral, considerando que el MINEDUC establece que el objetivo del enfoque cultural y comunicativo de las Bases Curriculares (dividido en cuatro ejes: lectura, escritura, comunicación oral e investigación en lenguaje y literatura) es: “formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos y críticos” (MINEDUC, 2013, p.30).

Además se añadiría un taller de fomento lector en el aula, ya que como el Plan Lector es definido por el Departamento de Lenguaje y ningún alumno del Primero Medio G forma parte de *Portum Literare*¹⁷, pueden destinarse 4 sesiones mensuales para que los estudiantes puedan leer una obra elegida por ellos mismos sin que sea evaluada, sino compartida dentro de una comunidad lectora. En este taller podrían realizarse lecturas en voz alta, lecturas críticas, lecturas individuales, conversatorios, entre otros, puesto que los objetivos de la educación literaria plantean que la escuela debe formar lectores que frecuenten los libros y entregar las herramientas necesarias para su interpretación (Margallo, 2012).

Finalmente, si existiera la posibilidad de intervenir en el curso y en el establecimiento como docente titular y no como docente en formación¹⁸, presentaría al Departamento de Lenguaje formatos de controles de lectura que evidencien comprensión y no la realización de la misma, por ejemplo el trabajo de ABP realizado en esta oportunidad con algunas adaptaciones o evaluaciones alternativas que no sean de lápiz y papel, como cortometrajes, representaciones, foros, etc., pues favorecería la motivación de los alumnos ante la novedad y la posibilidad de involucrarse con su la obra por ejemplo. Ahora bien, también es fundamental intervenir en el

¹⁷ Taller literario del establecimiento.

¹⁸ La investigación fue realizada durante la práctica profesional.

clima de aula, debido a sus efectos en el desarrollo, desempeño y resultados académicos de individuos en formación, lo cual afecta la posibilidad de que la escuela constituya como un espacio para el intercambio del conocimiento, en un ambiente de sana convivencia y sociabilidad democrática y justa (Román y Murillo, 2011), ya que considerando la violencia y agresividad manifestada en el contexto y especialmente en la sala de clases, es necesario generar instancias como talleres o conversatorios donde se aborden temas como la violencia, la diversidad y la motivación.

Considerando que los estudiantes han demostrado tener apreciaciones concretas del entorno, de sus compañeros y de sí mismos, es labor de cada docente, en todas las asignaturas y especialmente en las horas de jefatura, generar instancias centradas en las necesidades de los estudiantes como sujetos en desarrollo en las que ellos puedan expresarse de forma pacífica, en vista de que se mejoraría el clima de aula y se reforzarían las medidas que se implementen en el establecimiento en torno a la violencia y el consumo de drogas, pues es necesario establecer medidas que “conduzcan a erradicar dichas prácticas discriminatorias y abusivas deben considerar y proteger los derechos de los estudiantes, evitando concepciones reivindicatorias y confrontacionales” (MINEDUC, 2004, p.145), de manera que se comience a erradicar la violencia de la cultura escolar del INSUCO.

Referencias Bibliográficas:

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Informe Resultados Educativos Padres y Apoderados*. Recuperado de <http://www.simce.cl/ficha/?rbd=1502>
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1994). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo* (5ª Ed.). Santiago: Andrés Bello.
- Bracho, T. (1990). Capital cultural: impacto en el rezago educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XX, No. 2, 13-46.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua* (4ª Ed). Barcelona: Graó.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2015). *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2016). *Proceso de Admisión 2016*. Recuperado de <http://colegios.demre.cl/estadistica-load-pdf>
- Díaz, L. (2014). *Del conocimiento didáctico al conocimiento práctico para la lectura comprensiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias Valparaíso.
- Gálvez, A.M. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, Vol.2, N°6, 87-101.
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como Factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1, 147-158.
- Lu, Lo Hsueh (2007). Influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora. *Revista Latinoamérica de Lectura*, 3, 32-39.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, Vol. 7, N° 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.

- Margallo, A.M. (2012). *Claves para formar lectores adolescentes con talento*. Recuperado de http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_lectorescontalento_anamariamargallo.pdf/616613d2-2d45-476a-808b-53a9da2145ea
- Maureira, F. (2011). *Asesoría a escuelas y liceos vulnerables: aprendizajes, obstáculos y desafíos*. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_31/pdf/articulo31.pdf
- Ministerio de Educación. (2004). *Convivencia Escolar: Metodologías de trabajo para las escuelas y liceos. Comprometidos por la calidad de la educación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2011). *Lenguaje y Comunicación Programa de Estudio para Primer Año Medio Unidad de Currículum y Evaluación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares 7° y 8° básico - 1° y 2° medio*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2014). *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora 1^{er} año de Educación Media*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2015). *Chile: estado y avances en lectura. Revisión y análisis de estudios internacionales*. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/bcra/File/Chile_lectura.pdf
- Morales, M., y González, A. (2014). Resiliencia-Autoestima-Bienestar psicológico y Capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento de liceos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, n. 1, 215-228.
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, vol. 13, núm. 1, 2004, 145-157.
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2002). Experiencias en investigación acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-15.
- Muñoz, M. T., Saavedra, E. y Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la

- convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, Vol 28, n°82, 197-224.
- Parodi, G. (2003). Comprensión lingüística. En *Relaciones entre lectura y escritura. Perspectiva discursivo cognitiva* (pp. 23-80). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2005). Las inferencias: conceptos y estrategias. En *Comprensión de textos escritos* (pp.43-58). Buenos Aires: Eudeba
- Parodi, G. (Coord.). (2010) ¿Qué es leer?. En *Saber leer*. (pp.19-55). España: Aguilar.
- Román, M. y Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepal*, 104, 37-54.
- Serrat, E. (2004) Aprendizaje léxico y desarrollo de la gramática: vocabulario verbal, aceleración morfológica y complejidad sintáctica. *Anuario de Psicología*, vol. 35,4, 221-234
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, N° 1, 40-56.
- Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, 63-93.
- Tijmes, C. (2012). Violencia y Clima Escolar en Establecimientos Educativos en Contextos de Alta Vulnerabilidad Social de Santiago de Chile. *PSYKHE* Vol. 21, N° 2, 105-117.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., y Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: Instituto nacional para la evaluación de la educación.
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 46, 71-87.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación Etnográfica e investigación-acción* (3ª Ed). Córdoba: Brujas.

Anexos:

ANEXO 1: FOCUS GROUP

14 ABRIL 2016

INSTITUTO SUPERIOR DE COMERCIO ‘FRANCISCO ARAYA BENNETT’
VALPARAÍSO

I MEDIO G

Focus Group:

Ismael Ponce (14), Matías Ossandón (15), Nicole Álvarez (14), Alexander Fernández (15), Francisco Aguilar (14), Javiera Ojeda (14), Xiomara Illanes (14), Soledad Barrera (16), Ronald Rojas (14) y Christopher Olivares (14).

¿Qué temas les interesan?

La primera respuesta es “Nada” pero al especificarles la pregunta responden: Música (pop, electro, dubstop, reggaetón, rap, hip/hop, cumbias, rock), arte (Grafitti, muralismo) y deporte (un alumno).

¿Leen por gusto? ¿Qué leen?

Entre los no, se escucharon 3 débiles sí.

- Alexander: “profe, si en serio, yo leo”, se le pide Títulos de algunas novelas que ha leído y responde: *La guerra de los cielos; La Biblia de los caídos*.
- Javiera y Xiomara afirman leer todo tipo de novelas, nombrando los siguientes géneros: Ciencia Ficción y acción

¿Cuáles son sus expectativas de vida?

La primeras primeras respuestas son: “tener mi casa”, “tener hijos y familia”, “jugar fútbol en Italia” añadió Francisco, viajar. Para profundizar más se les consultó **¿y profesionalmente?**

Alexander: “yo quiero quedarme con el técnico de acá y hacer cursos de capacitación”

Mientras que 6 de sus compañeros expresaron querer entrar a la educación superior en las siguientes carreras: Ingeniería Civil, enfermería, Preparador físico, turismo, veterinaria y “culinario”.

¿Qué esperas de la asignatura?

“Algo entretenido” proponen actividades como: “patio, videos, actividades grupales, investigaciones, exposiciones (solo dos alumnas), trabajos digitales, música”. Añaden además que nos les gusta trabajar por décimas, “debería ser por lo menos un punto, así junto 7 y no tengo que estudiar” ¿Qué más? “plata, hierba, drogas, salir temprano”.

¿Qué no les gusta de la asignatura? “la profe es fome para explicar” versus un “explica bien y se da el tiempo para explicar”, “nos grita mucho”, “nos anotan”, “mucho escribir”, “mucho habladuría”

¿Qué les gustaría aprender? “a hablar bien”

¿Qué habilidades o contenidos les cuestan más? “la comprensión lectora” las causas que indicaron son las siguientes:

- “No me interesan los textos”
- “No nos gusta leer”
- “No nos gusta el desarrollo, las de alternativas (selección múltiple) son más fáciles”
- “vocabulario”
- “me cuesta leer en voz alta (una alumna)”
- “inferir y deducir”

¿Qué esperan de sus profesoras? “que sean cercanas, buena onda, de confianza”

¿Cercanas? “sí, que uno pueda contarle cosas” agrega una alumna

¿Cómo aprenden más?

“Mapas conceptuales; videos, leyendo (añade tímidamente Christopher), resúmenes, películas”.

ANEXO 2: Red de Contenidos del establecimiento

INSTITUTO SUPERIOR DE COMERCIO

“FRANCISCO ARAYA BENNETT”

V AL P A R A Í S O

RED DE CONTENIDOS 2016

SECTOR LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

CURSO	CONTENIDOS	1er. Sem.	2º Sem.	
1º MEDIO	1.- LA COMUNICACIÓN	X		
	1.1.- Concepto, factores y funciones del lenguaje	X		
	1.2.- Discurso dialógico: concepto y estructura (La conversación, la discusión (el debate) y la entrevista)	X		
	Romina Aranda	1.3.- Modalidades del discurso: Lógicas y apreciativas	X	
		1.4.- Relaciones de simetría y asimetría	X	
	Andrés Arce	1.5.- Situación y hablante	X	
		1.6.- Actos de habla (Directo e Indirecto)	X	
		1.7.- Comunicación no verbal (proxémica, kinésica, paraverbal e icónica)	X	
	Carola González	2.- TIPOLOGÍA TEXTUAL	X	
		2.1.- Tipos de textos (Literarios y no literarios)		
	Carolina Escobar	2.2.- Aspectos formales del texto escrito: párrafo, signos de puntuación (GRAMÁTICA: Oración simple y Ortografía acentual, literal y puntual)		X
		2.3.- Coherencia y Cohesión (Marcadores textuales)		X
	Violeta León	3.- TEXTO NO LITERARIO: Prensa escrita: función, características, tipos de mensajes; análisis de los mismos (la noticia y sus partes, cartas al director, publicidad y propaganda)		X
		4.- TEXTO LITERARIO		X
		4.1.- Realidad v/s ficción		X
		4.2.- Verosimilitud		X
	4.3.- Contextos de producción y recepción		X	
	4.4.- Géneros Literarios: Estructura básica		X	
			X	

ANEXO 3: Autoevaluaciones Trabajo ABP (26 Mayo 2016)

Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett
Departamento Lenguaje y comunicación
I medio

Autoevaluación:

Integrante: <i>Matthias Suarez</i>		Rol: <i>Jefe</i>		Indicadores		
				Suficiente (2)	Deficiente (1)	No aplica (0)
En relación al trabajo realizado	Participé activamente en el desarrollo de la actividad.	/				
	Procuré velar por el buen clima de trabajo y mantener relaciones interpersonales saludables.		/			
	Contribuí a la aclaración de dudas o expliqué a un compañero que no entendía.	/				
	Manifesté respetuosamente mis puntos de vista o ideas para la toma de decisiones.	/				
TOTAL		<i>7</i>				
En relación a mi comprensión lectora	¿Evidencias cambios en mi comprensión lectora? ¿A qué crees que se deba? <i>Si</i> <i>leer mas que antes</i>					
	¿Crees que las metodologías empleadas en clase te fueron útiles para comprender diversos tipos de textos? <i>Si</i>					
	¿Has aplicado las estrategias de lectura de la clase de lenguaje en otras asignaturas? ¿te fueron útiles? ¿por qué? <i>Si, Si porque respeto Puntos</i>					

Integrante: <i>Abigail Peña</i>		Rol: <i>Jefa</i>		Indicadores		
				Suficiente (2)	Deficiente (1)	No aplica (0)
En relación al trabajo realizado	Participé activamente en el desarrollo de la actividad.	/				
	Procuré velar por el buen clima de trabajo y mantener relaciones interpersonales saludables.		/			
	Contribuí a la aclaración de dudas o expliqué a un compañero que no entendía.	/				
	Manifesté respetuosamente mis puntos de vista o ideas para la toma de decisiones.	/				
TOTAL		<i>7</i>				
En relación a mi comprensión lectora	¿Evidencias cambios en mi comprensión lectora? ¿A qué crees que se deba? <i>Si, porque ahora leo más en la clase</i>					
	¿Crees que las metodologías empleadas en clase te fueron útiles para comprender diversos tipos de textos? <i>Si</i>					
	¿Has aplicado las estrategias de lectura de la clase de lenguaje en otras asignaturas? ¿te fueron útiles? ¿por qué? <i>NO</i>					

Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett
Departamento Lenguaje y comunicación
i medio
Autoevaluación:

Integrante:	Rol:	Indicadores			
		Suficiente (2)	Deficiente (1)	No aplica (0)	
En relación al trabajo realizado	SORACE	LIDER	Participé activamente en el desarrollo de la actividad.	X	
			Procuré velar por el buen clima de trabajo y mantener relaciones interpersonales saludables.	X	
			Contribuí a la aclaración de dudas o expliqué a un compañero que no entendía.	X	
			Manifesté respetuosamente mis puntos de vista o ideas para la toma de decisiones.	X	
			TOTAL	5	
En relación a mi comprensión lectora	SORACE	LIDER	¿Evidencias cambios en mi comprensión lectora? ¿A qué crees que se deba?	Si, a leer los texto del diario o los texto que mandan a leer	
			¿Crees que las metodologías empleadas en clase te fueron útiles para comprender diversos tipos de textos?	Si PORQUE Ayudaron a comprenderlos	
			¿Has aplicado las estrategias de lectura de la clase de lenguaje en otras asignaturas? ¿te fueron útiles? ¿por qué?	No, PORQUE hay cosas que entiendo	

Integrante:	Rol:	Indicadores			
		Suficiente (2)	Deficiente (1)	No aplica (0)	
En relación al trabajo realizado	SYDNEY LEIVA	LIDER	Participé activamente en el desarrollo de la actividad.	X	
			Procuré velar por el buen clima de trabajo y mantener relaciones interpersonales saludables.		X
			Contribuí a la aclaración de dudas o expliqué a un compañero que no entendía.	X	
			Manifesté respetuosamente mis puntos de vista o ideas para la toma de decisiones.	X	
			TOTAL	7	
En relación a mi comprensión lectora	SYDNEY LEIVA	LIDER	¿Evidencias cambios en mi comprensión lectora? ¿A qué crees que se deba?	Ninguna siempre fue igual	
			¿Crees que las metodologías empleadas en clase te fueron útiles para comprender diversos tipos de textos?	Si fue divertido	
			¿Has aplicado las estrategias de lectura de la clase de lenguaje en otras asignaturas? ¿te fueron útiles? ¿por qué?	No por que siempre ocupan los mas paginas	

Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett
 Departamento Lenguaje y comunicación
 I medio
 Autoevaluación:

Integrante:	Rol:	Indicadores		
		Suficiente (2)	Deficiente (1)	No aplica (0)
En relación al trabajo realizado	Participé activamente en el desarrollo de la actividad.	X		
	Procuré velar por el buen clima de trabajo y mantener relaciones interpersonales saludables.	X		
	Contribuí a la aclaración de dudas o expliqué a un compañero que no entendía.	X		
	Manifesté respetuosamente mis puntos de vista o ideas para la toma de decisiones.	X		
	TOTAL			
En relación a mi comprensión lectora	¿Evidencias cambios en mi comprensión lectora? ¿A qué crees que se deba?	NO		
	¿Crees que las metodologías empleadas en clase te fueron útiles para comprender diversos tipos de textos?	NO SI		
	¿Has aplicado las estrategias de lectura de la clase de lenguaje en otras asignaturas? ¿te fueron útiles? ¿por qué?	SI, porque aprende a redactar los textos.		

Integrante:	Rol:	Indicadores		
		Suficiente (2)	Deficiente (1)	No aplica (0)
En relación al trabajo realizado	Participé activamente en el desarrollo de la actividad.	X		
	Procuré velar por el buen clima de trabajo y mantener relaciones interpersonales saludables.	X		
	Contribuí a la aclaración de dudas o expliqué a un compañero que no entendía.	X		
	Manifesté respetuosamente mis puntos de vista o ideas para la toma de decisiones.	X		
	TOTAL			
En relación a mi comprensión lectora	¿Evidencias cambios en mi comprensión lectora? ¿A qué crees que se deba?	NO		
	¿Crees que las metodologías empleadas en clase te fueron útiles para comprender diversos tipos de textos?	SI		
	¿Has aplicado las estrategias de lectura de la clase de lenguaje en otras asignaturas? ¿te fueron útiles? ¿por qué?	SI, porque comprendo mejor las preguntas en las pruebas.		

Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett
 Departamento Lenguaje y comunicación
 I medio
 Autoevaluación:

Integrante: <u>Constanza</u>		Rol:		Indicadores		
				Suficiente (2)	Deficiente (1)	No aplica (0)
En relación al trabajo realizado	Participé activamente en el desarrollo de la actividad.		X			
	Procuré velar por el buen clima de trabajo y mantener relaciones interpersonales saludables.		X			
	Contribuí a la aclaración de dudas o expliqué a un compañero que no entendía.				X	
	Manifesté respetuosamente mis puntos de vista o ideas para la toma de decisiones.				X	
TOTAL						
En relación a mi comprensión lectora	¿Evidencias cambios en mi comprensión lectora? ¿A qué crees que se deba? <u>Porque leo mal</u>					
	¿Crees que las metodologías empleadas en clase te fueron útiles para comprender diversos tipos de textos? <u>Si</u>					
	¿Has aplicado las estrategias de lectura de la clase de lenguaje en otras asignaturas? ¿te fueron útiles? ¿por qué? <u>no</u>					

Integrante: <u>Diana</u>		Rol:		Indicadores		
				Suficiente (2)	Deficiente (1)	No aplica (0)
En relación al trabajo realizado	Participé activamente en el desarrollo de la actividad.		X			
	Procuré velar por el buen clima de trabajo y mantener relaciones interpersonales saludables.		X			
	Contribuí a la aclaración de dudas o expliqué a un compañero que no entendía.	X				
	Manifesté respetuosamente mis puntos de vista o ideas para la toma de decisiones.	X				
TOTAL						
En relación a mi comprensión lectora	¿Evidencias cambios en mi comprensión lectora? ¿A qué crees que se deba? <u>No, :(</u>					
	¿Crees que las metodologías empleadas en clase te fueron útiles para comprender diversos tipos de textos? <u>No, :(</u>					
	¿Has aplicado las estrategias de lectura de la clase de lenguaje en otras asignaturas? ¿te fueron útiles? ¿por qué? <u>No, me va mal en lenguaje, solo las guías me van azules :(</u>					