

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



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

Implementación de taller de desarrollo de autonomía en las habilidades de comprensión lectora en textos no literarios en estudiantes de Séptimo año Básico

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

Profesora Guía:

Dra. Damaris Landeros

Alumna:

Paulina Andrea Barría Miranda

Viña del Mar, julio del 2016

ÍNDICE

Introducción.....	3
Análisis del contexto y problematización.....	4
Metodología.....	8
Marco teórico.....	11
Plan de acción.....	18
Análisis de evidencias.....	20
Reflexión.....	23
Conclusiones y plan de mejora.....	27
Referencias bibliográficas.....	30
Anexos.....	33

1. Introducción

En la actualidad es posible observar cómo en los establecimientos educativos se aborda la comprensión lectora desde una perspectiva lineal basada en el desarrollo de estrategias de lectura y en el desarrollo de microhabilidades de comprensión. Esta situación se debe – principalmente- a que los proyectos educativos sobre esta habilidad se encuentran enfocados a responder de manera positiva a pruebas estandarizadas, las cuales conciben la lectura como un ejercicio de decodificación en la que el lector debe “descubrir” el significado en el texto. Frente a esto, surge la necesidad de trabajar la comprensión lectora desde una perspectiva que incorpore tanto los aspectos sociales como culturales que se encuentran insertos en el texto mismo y en los conocimientos del lector.

A raíz de lo anterior, la presente investigación- acción se establece como un proyecto vinculado a un contexto real, ya que su objetivo principal es diseñar un plan de acción para mejorar determinadas problemáticas que han sido observadas desde la praxis educativa en el aula. De este modo, esta investigación busca palear las problemáticas que han sido reconocidas en el Séptimo Básico D del Colegio Los reyes en torno a la autonomía que tienen los estudiante en el desarrollo de habilidades de comprensión, ya que que el ejercicio de leer no es solo una habilidad propia de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sino que más bien corresponde a ser una herramienta que le permitirá al estudiante posicionarse de manera reflexiva ante textos de diversas áreas, mejorando su comprensión y aprendizaje.

Ante esto, se trabaja principalmente en torno al desarrollo del pensamiento crítico, ya que este conllevará a formar sujetos autónomos capaces de construir y reconstruir sus propias concepciones de mundo, menguando aquellos discurso que pretenden ser objetivados e implantados por una hegemonía sociocultural. Conforme a esto, cabe referir a la importancia del docente como guía del estudiante en su interacción con el texto, puesto que se pretende que este se establezca como un lector activo capaz de interactuar genuinamente con el texto y a partir de esto sea capaz de formular sus propios juicios relacionados a sus conocimientos previos y experiencias personales.

2. Análisis del contexto y problematización

La presente investigación fue enmarcada desde la observación y respectiva reflexión sobre el contexto de aula del Séptimo Básico D del Colegio Los Reyes ubicado en Quilpué. De este modo, cabe señalar, en primer lugar, que el curso está conformado por 37 alumnos, de los cuales 20 corresponden a mujeres y 17 a hombres, cuya edad promedio fluctúa entre los 11 y 12 años. Por un lado, la mayoría de los alumnos ha estado en el establecimiento desde temprana edad, por lo que ha realizado un trabajo sucesivo respecto al proyecto educativo del establecimiento, a excepción de cinco estudiantes que se han incorporado este año, los cuales se encuentran en talleres de reforzamiento para nivelar sus conocimientos previos ante contenidos y habilidades acordes al nivel. Por otro lado, resulta relevante mencionar que el establecimiento ha determinado un programa de evaluación diferenciada en torno a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales. Este programa tiene como propósito brindar apoyo necesario a estudiantes que lo requieran y hayan sido diagnosticados por un especialista; no obstante, el establecimiento solo determina ciertas estrategias para el trabajo de los alumnos que forman parte de este programa, puesto que el tratamiento para estos ha de ser particular, entregando un informe de avance al colegio periódicamente. Respecto al Séptimo Básico D, hay seis alumnos que forman parte de este programa, los cuales son evaluados en torno a siguientes estrategias¹:

- Monitoreo activo del estudiante durante el proceso evaluativo
- Asignación de tiempo adicional, si es necesario
- Reiteración y/o explicación de instrucciones en forma personalizada
- Diminución de preguntas o ejercicio por ítem de evaluación

En segundo lugar, en cuanto a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, cabe indicar que el departamento de esta disciplina ha determinado la división de las clases² en tres ejes: comprensión lectora, contenidos disciplinares y taller de escritura. A razón de esto, los estudiantes del Séptimo Básico D tienen cuatro clases a la semana, estos son lunes, miércoles, jueves y viernes, en los cuales se dividen los contenidos según lo establecido por

¹ Las estrategias son aplicadas –principalmente- en instrumentos de evaluación tipo prueba

² Esta división se realiza desde Séptimo Básico a Cuarto Medio, ya que los cursos menores cuentan con otra división.

el departamento. Esta división consiste en que lunes y martes se trabaja en torno al desarrollo de contenidos conceptuales tal como los estipulan los Planes y Programas, el jueves se trabaja en torno a producción escrita, donde los alumnos deben construir un portafolio de escritura a lo largo de todo el semestre, dando cuenta de los procesos propios de esta, y finalmente, el viernes se trabaja comprensión lectora, abordando diversas habilidades de manera ascendente.

Finalmente, resulta necesario referir a la docente de la asignatura, la cual es profesora de Educación Básica con mención en Lenguaje y Comunicación, por lo tanto, imparte clases entre los niveles de Cuarto a Séptimo Básico en el establecimiento. Asimismo, es relevante mencionar que es primera vez que realiza clases en este curso, y a esto se añade que este año ha asumido la labor de ser su profesora jefe, por lo que se encuentra desarrollando un doble quehacer entre la formación propia de la asignatura y el trabajo de orientación realizado como docente guía. En vista de esto, la profesora se encuentra en un proceso de familiarización en cuanto a sus estudiantes, en el cual ha adoptado una actitud conductora, evidenciándose un carácter “maternal”, puesto que trabaja en conjunto con los alumnos todas las actividades a realizar, además de entregarles todas las indicaciones, de manera tal, que se establece una rutina naturalizada en ellos, al punto en que no realizan ninguna acción sin que la profesora lo haya indicado previamente.

Conforme a lo anterior, la problemática que motiva la presente investigación se enmarca en las dificultades que han presentado los alumnos al momento de trabajar comprensión lectora de manera autónoma. Esto se evidencia en la inseguridad que presentan al momento de leer un texto y responder preguntas sin la mediación de un profesor, ya que, en estos casos preguntan de manera recurrente si lo que han realizado está bien, lo cual puede ser consecuencia de los múltiples rituales que se han establecido en la conducción de sus hábitos, ante lo cual McLaren (1995) señala que todos aquellos actos que configuran la cotidianidad y que se han instaurado en la rutina de clases, se constituyen como un producto cultural construido como referencia colectiva de la experiencia simbólica y situada de la clase social de un grupo, es decir “el ritual será considerado como hecho político y como parte de las distribuciones objetivadas del capital cultural dominante” (p.21), lo cual en el caso específico del Séptimo Básico D se evidencia en la función

inherentemente política de legitimar ciertos sistemas de significado que abogan por el orden social y la verticalidad pretendida por la docente.

En este sentido, es preciso señalar que los diversos rituales evidenciados pretenden delimitar el comportamiento de los alumnos mediante los postulados de una corriente pedagógica que ha sido bastante criticada en el ámbito escolar, la cual corresponde al conductismo desarrollado por Burrhus Frederic Skinner. Esta corriente, según Gros Salvat (2001) tiene la convicción de mostrar que mediante mecanismos asociativos y reforzadores se puede explicar cualquier tipo de conducta, tal como se observa en el contexto de aula, la mayoría de los rituales apuntan hacia la creación o modificación de hábitos, de manera tal, que han sido naturalizados y legitimados por la comunidad escolar. A partir de esto, resulta indispensable referir que los diversos rituales explicitados se contraponen a la corriente pedagógica con la cual Chile ha impulsado sus programas educativos, la cual corresponde al constructivismo, cuyo eje central recae en considerar el aprendizaje como un proceso activo de construcción (Fairstein, 2001). Por ende, a pesar de que tanto el establecimiento como la docente reconozcan la importancia en el proceso de enseñanza- aprendizaje, este se ve mermado en la medida en que se establecen rituales cuya corriente subyacente priorice situaciones conductuales por sobre el proceso mismo.

Dicho lo anterior, es preciso advertir que los diversos rituales evidenciados afectan la autonomía del alumno, pues lo configuran como un sujeto pasivo que se adapta al entorno y reacciona a los estímulos externos, afectando la noción constructivista de que el conocimiento y el aprendizaje no constituyen una copia de la realidad, sino más bien una construcción activa del sujeto en interacción con un entorno sociocultural (Fairstein, 2001). Respecto a esto, la propuesta de Paulo Freire sobre la educación liberadora señala que la educación no debe estar enfocada en cómo mejorar los modos de adquirir más conocimientos, sino cómo hacer que los alumnos se tornen más conscientes y más deseosos de cambiar el mundo (Fernández, 2001), lo cual se ve afectado con la legitimación de los múltiples rituales, pues estos limitan al alumno a reproducir contenidos y no a desarrollar habilidades que le permitan ser un sujeto crítico, consciente y autónomo, contraponiéndose además a lo estipulado en el Marco Curricular (2009) en torno a los objetivos

fundamentales transversales, los cuales abogan por promover el pensamiento reflexivo y el sentido de crítica en pos de desarrollar una autonomía en el estudiante.

Asimismo, se reconoce la problemática en torno a cómo se aborda el texto en el taller de comprensión lectora, ante lo cual se constató que este es trabajado mediante un modelo ascendente en el que prima la decodificación, entendiendo el acto de leer como una capacidad de reconocer el sentido semántico del texto. Por tanto, se propone abordar los textos como una “práctica cultural”, no solo en textos literarios, sino también en textos no literarios en donde los alumnos sean capaces de asociar sus lecturas al contexto social y cultural que les atañe, con el propósito de que la comprensión se convierta en un ejercicio significativo para ellos. De este modo, se propone un taller sobre el desarrollo de la autonomía en las habilidades de comprensión lectora en textos no literarios desde una metodología establecida por el “modelo interactivo” de comprensión, donde el alumno se establezca como un sujeto activo en la labor de interpretar.

3. Metodología

La investigación llevada a cabo tiene como propósito estudiar y reflexionar en torno a diversas dificultades, ya sean de contenido conceptual como de contenido procedimental, en la praxis educativa con el objetivo de establecer posibles mejoras al problema reconocido. En vista de esto, se trabaja mediante el enfoque de investigación- acción-reflexión, el cual, según Muñoz, Quinteros y Munévar (2002) corresponde a un enfoque que se instala en el paradigma epistemológico fenomenológico, puesto que no solo pretende expandir el conocimiento científico a partir del reconocimiento de una problemática, sino más bien procura generar transformaciones concretas en la acción educativa mediante la elaboración de un “plan de cambio”. En este sentido, los autores acentúan la importancia de este paradigma en la práctica pedagógica de un docente en formación, pues le permite reflexionar sobre su quehacer pedagógico, adoptando un rol activo y reflexivo sobre este. En concordancia con esto, Martínez Miguélez (2000) señala que el docente se posiciona como sujeto investigador del enfoque investigación-acción, ya que es capaz de analizar y de superar diversas dificultades, limitaciones y problemas emanados desde su praxis.

Dicho lo anterior, esta investigación es desarrollada mediante la metodología propuesta por Martínez Miguélez (2000), quien describe nueve etapas para la investigación- acción, las que fueron agrupadas en tres macro procedimientos, los cuales abordan la reflexión de la praxis educativa, identificación del problema didáctico, elaboración de un plan de acción, su respectiva ejecución y la evaluación del progreso:

En primer lugar, la fase inicial constituye la reflexión crítica e identificación del problema. Esta fase es implementada mediante la recolección de evidencias en los alumnos de Séptimo Básico D, quienes a fin de lo que señala Martínez Miguélez (2000) se establecieron como sujetos coinvestigadores, en la medida en que participaron de manera activa en el proceso de investigación y resolución del problema observado. De esta manera, el ambiente de investigación predominante corresponde al aula de clases propiamente tal, ya que este se configura como un espacio permanente de reflexión, interpretación, observación, crítica y escritura en torno a los diversos factores que influyeron en el fenómeno estudiado (Muñoz, Quintero y Munévar, 2002). Por ende, durante esta fase se

realizó una categorización y análisis de las evidencias recolectadas, para así, formular una hipótesis de investigación y determinar el problema didáctico sobre el cual se debía trabajar en fases posteriores; no obstante, cabe advertir que las evidencias surgieron – principalmente- desde un proceso de observación etnográfico correspondiente a dos semanas aproximadamente, por lo tanto, el problema didáctico no surgió desde la praxis del estudiante investigador, sino que más bien debió ser consensuado con el profesor mentor, atendiendo a necesidades propias del establecimiento.

En segundo lugar, se realizó la fase 2, en la cual se elaboró el plan de acción que buscaba palear las problemáticas reconocidas en la fase inicial. Conforme a esto, en esta fase se estableció el objetivo general de la investigación³ y los objetivos específicos para su realización. A partir de esto, se elaboró el plan de acción, el cual tiene como propósito implementar una propuesta educativa que permita desarrollar la reflexión crítica y la autonomía en estudiantes de Séptimo año Básico, estableciendo el proyecto como un taller de comprensión lectora de lectura intensiva, abordando diversas microhabilidades de ascendente complejidad. Para esto, se diseñó una secuencia didáctica compuesta por seis sesiones, las cuales se fueron adaptando según la contingencia del contexto observado, como por ejemplo: suspensiones de clases por actividades extra académicas, evaluaciones reprogramadas, exigencias del establecimiento, ritmo de trabajo de los estudiantes, entre otras.

Finalmente, se ejecutó la fase final de la investigación- acción- reflexión, la cual es descrita por Martínez Miguélez (2000) como la evaluación del progreso de implementación y el análisis de los respectivos resultados, por tanto, se realizó una reflexión en torno a cómo los resultados lograron responder al planteamiento de objetivos propuestos en la elaboración del plan de acción en la fase anterior. De esta manera, se evaluaron y analizaron los diversos resultados que surgieron en torno a la implementación del taller mediante una categorización de datos, para así determinar cuáles fueron los aspectos

³ Evaluar la implementación de una propuesta didáctica para Séptimo Básico que promueva la autonomía y la reflexión crítica de los estudiantes en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en textos de tipo no literarios, los cuales aborden temáticas en torno a la construcción de lo femenino y lo masculino en la sociedad actual.

logrados y los no logrados, permitiendo establecer un plan de mejora y proyecciones de la implementación ejecutada.

4. Marco teórico

Tal como se señaló anteriormente los estudiantes del Séptimo Básico D trabajan comprensión lectora solo los días viernes, cuya planificación es realizada por el Departamento de Lenguaje y Comunicación (anexo 1) de forma anual. Esta planificación se basa en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora de manera ascendente, las cuales han sido extraídas desde un libro de editorial Santillana, en el cual se señala en su contraportada:

Comprensión lectora desarrolla la capacidad para construir el significado del texto por medio de estrategias y técnicas que permitan modelar los procesos lectores fundamentales establecidos en el Mapa de Progreso del Aprendizaje: comprensión global, obtención de información, elaboración de inferencias y reflexión sobre el contenido (Santillana, 2012).

Si bien en la cita anterior se observa una preocupación por la utilización de estrategias en pos de la construcción del significado, en la estructura del libro se declara que el trabajo a realizarse ha de ocuparse de tres aspectos principalmente: leer, aplicar y practicar. De este modo, la construcción del significado se ve mermada en la medida en que el libro se enfoca más bien en la ejercitación de las estrategias. De igual manera, en la presentación del libro se señala que respecto a la evaluación de las actividades, estas responden a una de tipo Simce, por lo tanto, el trabajo que se realiza en torno a comprensión de lectura está enfocado al desarrollo de estrategias que le permitan al alumno, y también al establecimiento, garantizar buenos resultados ante pruebas estandarizadas que se basan en un modelo ascendente de comprensión, el cual es descrito por Galdames (2009) como una perspectiva que considera la lectura como un ejercicio de decodificación que permitirá descubrir el significado en el texto, por lo tanto, no presupone una interpretación personal del significado, pues este se establece de manera fija en el escrito, conllevando a que tanto la experiencia cultural como los conocimientos previos del alumno no tengan relevancia en la comprensión.

En concordancia con lo anterior, Azúa (2014) señala que las evaluaciones estandarizadas apelan a un tipo de comprensión de textos de manera lineal con solo una posibilidad de significado, el cual generalmente es el que otorga el docente, ignorando

todas aquellas interpretaciones emanadas de los estudiantes como lectores. De este modo, lo anterior permite evidenciar cómo el trabajo de comprensión lectora llevado a cabo en el establecimiento responde a una concepción lingüística de la comprensión, ante la cual Azúa (2014) señala que esta concibe que la lectura ha de recuperar el sentido semántico de un texto, el cual surge desde la suma del significado entre sus vocablos y oraciones, por ende, el significado del texto se delimita a ser único y estable, permaneciendo fijo en el escrito de manera independiente a los lectores y a su respectivo contexto.

Ahora bien, pese a que la concepción de comprensión trabajada por el establecimiento responde a procesos superficiales y mecanizados de lectura, el desarrollo de estrategias resulta fundamental en la medida en que estas se establezcan como una herramienta que le permitan al estudiante comprender mejor. De esta manera, Cassany, Luna y Sanz (2000) señalan que la habilidad de leer resulta imprescindible en la formación de sujetos autónomos capaces de desenvolverse en contextos específicos, por tanto, la comprensión de lectura tiene como propósito paliar la problemática de “analfabetismo funcional”, la cual es descrita como la capacidad de leer y escribir sin utilizar habilidades significativas de comprensión. Frente a esto, los autores señalan que existen dos tipos de lectura según los objetivos didácticos que conciernen: lectura extensiva y lectura intensiva, siendo esta última la que se trabaja en el taller de comprensión, puesto que se caracteriza por la lectura de textos cortos, los cuales han de ser trabajados en el aula, dando énfasis en el desarrollo de microhabilidades. En este sentido, cabe señalar que los autores trabajan la noción de microhabilidades acuñada por McDowell (1984) quien las agrupa desde la fase mecánica de lectura hasta la comprensión del mensaje comunicativo; no obstante, Cassany, Luna y Sanz (2000) agregan a esta clasificación habilidades de mayor complejidad como lo son: inferir, distinguir entre significado literal e implícito, reconocer intertextualidades, entre otras.

En vista de lo señalado, resulta preciso indicar que tal como señalan Fuentes Abeledo y González Sanmamed (1997) los alumnos practicantes si bien son responsables de su formación y, por tanto, tienen la capacidad de elegir, ceder, resistir o transformar la realidad en la que se encuentran, estos están inmersos en una cultura escolar conformada por profesores y administradores con mayor estatus, por ende, deben respetar y aceptar las condiciones, patrones y relaciones existentes como “límites” a los cuales no se pueden

sobrepasar. De esta forma, la presente investigación-acción ha adoptado la importancia que le otorga el establecimiento al desarrollo de estrategias y microhabilidades de comprensión, pero se consideran estas como herramientas para superar la superficialidad con la que se ha estado trabajando la lectura de un texto, puesto que el plan de acción está enfocado en el desarrollo de la autonomía a partir del pensamiento crítico y creativo, por lo tanto, se propone incorporar una nueva concepción de comprensión, la cual considere aspectos sociales y culturales tanto del texto como de los estudiantes/lectores.

Conforme a lo anterior, cabe señalar la distinción que realiza Azúa (2014) entre la didáctica de la lectura y la didáctica de la literatura, donde la primera se enfoca en la formación de lectores utilizando textos de diversa funcionalidad, por tanto se hace distinción entre aquellos textos que buscan ser objetivos de los que son subjetivos. En cambio, la segunda didáctica considera la base de su reflexión la enseñanza y el aprendizaje de textos que se establecen desde la ficcionalidad, entendiendo que toda escritura es representación, por lo tanto, ficción. De este modo, el plan de acción se configura bajo la noción de didáctica de la literatura, puesto que si bien los textos “no literarios” son considerados objetivos en su propósito de informar, están insertos en un contexto sociocultural, por ende, al igual que los textos “literarios” representan una visión de mundo que implica una respectiva significación.

De esta manera, tal como señala Cuesta (2013) “todo lector lee desde una posición social e histórica” (p.104), por lo tanto, se propone trabajar la comprensión lectora desde una concepción sociocultural, la cual según Azúa (2014) reconoce y se adscribe a la concepción psicolingüística que plantea que el sentido del texto se construye en una relación dialógica entre el lector y el texto, implicando que el texto tenga múltiples significados; no obstante, la concepción sociocultural incorpora la noción de que el texto siempre refleja un punto de vista y una perspectiva de mundo que se encuentra implícita en aquellos mensajes que aparentan ser objetivados. A partir de esto, el plan de acción se configura en consideración al modelo interactivo o equilibrado, el cual es descrito por Galdames (2009) como una perspectiva que busca superar las radicalizaciones del modelo ascendente y del modelo descendente, relacionando ambos procesos y, dando énfasis en la participación activa que desempeña el lector frente al texto, quien apoyado en sus

conocimientos previos sobre el tema busca y da sentido a lo escrito, conllevando a una relación con el contexto. Asimismo, Romeu Escobar (2007) señala que la comprensión de la lectura esta fundamentalmente relacionada con la experiencia conceptual del lector, que será capaz de dar sentido a más tipos de lenguaje en un mayor número de contextos a partir del análisis que realiza de la información gráfica, sintáctica, morfológica y semántica que aporta el texto.

A raíz de lo señalado anteriormente, se ha de considerar la lectura como una práctica cultural inserta en una comunidad específica, es decir que, la lectura está asociada a contextos sociales y culturales donde se desarrolla (Galdames, 2009). Ante esto, Chartier (1993) señala que los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído, por ende, se establece un proceso de apropiación entre el lector y el texto, el cual transforma las prácticas culturales y los significados según cada contexto específico. A este propósito, considerar la lectura como práctica cultural implica una valoración del espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer. Por este motivo, Chartier (1993) advierte que las prácticas culturales no son acciones aisladas que registramos, sino más bien presuponen cierta comunidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con lo escrito y de otorgarle sentido a los textos.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de concebir las actividades del aula como prácticas culturales que integran tanto las maneras de leer establecidas para propósitos de enseñanza escolar como también aquellas maneras de leer provenientes de otros ámbitos sociales. A esta razón, el plan de acción diseñado para remediar el problema didáctico responde a un modelo interactivo de lectura que aboga por un equilibrio entre la comprensión y la comunicación del significado, otorgando relevancia al diálogo entre los sujetos lectores para compartir las múltiples significaciones o interpretaciones de lo leído. De esta forma, las actividades de lectura de cada sesión se encuentran enfocadas en tres momentos: antes de la lectura, cuyo enfoque recae en activar conocimientos previos relacionados con el contenido del texto y hacer predicciones respecto a este. Durante la

lectura, donde se enfoca el ejercicio en la información relevante, a través de preguntas literales, inferenciales y reflexivas, en conjunto al desarrollo de estrategias de comprensión. Y, finalmente, después de la lectura, donde se profundiza la comprensión a través del diálogo entre lectores, con el objetivo de compartir experiencias o interpretaciones del texto, además, se lleva a cabo un proceso de metacognición de los estudiantes respecto al trabajo realizado.

Dicho esto, se pretende que desde el diálogo activo entre el texto y el lector, el estudiante pueda posicionarse de manera crítica y reflexiva ante su lectura, propiciando su desarrollo como sujeto autónomo y reflexivo provisto de un sentido crítico que le permita desenvolverse en su contexto y asumir responsabilidades sociales. Por ende, se procura que el estudiante logre configurarse como un lector activo, capaz de interactuar con el texto y formular interpretaciones, tal como señalan Chumaceiro y Pérez (2011) la lectura es una actividad dinámica en la cual el lector debe involucrarse directamente y, a partir de esto, desarrollar su pensamiento crítico, el cual es descrito por Paul y Elder (2005) como un procedimiento asociado a procesos de análisis y evaluación, lo cual presupone un conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento, por tanto, implica un desarrollo de habilidades de mayor complejidad, como la toma de decisiones y la explicación racional de ideas, argumentos, creencias y juicios personales.

En consideración a lo expuesto, el plan de acción elaborado se configura mediante un enfoque de enseñanza/aprendizaje por tarea, puesto que se pretende que el estudiante logre desarrollar su autonomía mediante la posibilidad de manipular, aprender y asimilar los contenidos y las habilidades trabajadas (Pérez Ibáñez, 2012). De esta forma, la propuesta educativa busca desarrollar diversas habilidades de comprensión lectora enfocadas en la consecución de un objetivo claro y en la creación de un producto final en el que se base la evaluación, por esto se establece como propósito que los alumnos adopten un rol activo frente a las lecturas y logren significar e interpretar el mensaje de los textos, asumiendo un rol de “investigador”, ya que al final de la secuencia deberán construir un tríptico ilustrativo a partir de la información que han extraído anteriormente. En vista de esto, se busca que la actividad de comprender un texto tenga relación directa con el mundo real del estudiante, por lo tanto, la motivación radica en la medida en que el desarrollo de conocimientos y

habilidades permiten trascender la temática abordada de la sala de clases (Pérez Ibáñez, 2012).

En la elaboración de un producto final tangible es donde se enmarca no solo el desarrollo del pensamiento crítico, sino también el desarrollo del pensamiento creativo, el cual es definido por Rogers (1997) como la elaboración activa de un producto nuevo que surge desde las creencias propias del sujeto y la relación con las variables contextuales, por lo tanto, el plan de acción tendrá como tarea final, por un lado, la elaboración de un tríptico informativo que conforma una parte de la evaluación sumativa, construido a partir de las temáticas abordadas en las sesiones del taller con el propósito de sociabilizar con el resto de la comunidad escolar las reflexiones emanadas desde cada clase. Por otro lado, la evaluación será llevada a cabo mediante la construcción de un portafolio, entendiéndose este como un instrumento de aprendizaje y de evaluación, el cual es descrito por Barberá (2005) como una herramienta que permitirá el desarrollo de habilidades metacognitivas al llevar al estudiante al ser consciente de su propio aprendizaje, esto debido a que proporciona la posibilidad de unir y coordinar un conjunto de evidencias concretas que permitan emitir una valoración lo más ajustada al proceso de aprendizaje/enseñanza. De esta manera, el portafolio permite al estudiante tener una visión continuada y no fraccionada de la progresión de su aprendizaje, puesto que en el desarrollo de habilidades de comprensión que permitan el pensamiento crítico y creativo en pos de la autonomía del alumno surge la importancia de evaluar no solo los resultados del taller, sino también dar énfasis en el proceso mismo de este. A raíz de esto, el estudiante aprende, además, a responsabilizarse de su proceso de aprendizaje, lo cual permite otorgar autonomía de sus decisiones en la consecución de sus tareas.

En suma, se pretende que desde el desarrollo de estrategias de comprensión y microhabilidades el estudiante pueda comprender de mejor manera un texto, permitiéndole posicionarse de manera reflexiva ante su lectura, conllevando a lo denominado por David Paul Ausubel como aprendizaje significativo, lo cual es descrito por Rivera (2004) como el aprendizaje que surge cuando una persona interactúa con su entorno y, a partir de esto, construye sus representaciones personales. Es decir, el estudiante logra relacionar sus

experiencias previas con nuevos conocimientos, transformándolas en experiencias significativas, dando sentido al mundo que percibe.

5. Plan de acción

A partir del reconocimiento del problema didáctico se ha establecido el diseño de un plan de acción⁴ (anexo 2), el cual tiene como propósito configurar una propuesta educativa que permita desarrollar la reflexión crítica y la autonomía en estudiantes de Séptimo año Básico. De este modo, el proyecto se estableció como un taller de comprensión lectora de lectura intensiva, el cual tiene como principal objetivo que los estudiantes apliquen de manera autónoma diversas habilidades de complejidad ascendente para comprender textos no literarios. En consideración a esto, cabe indicar que el taller fue implementado de forma paralela a la unidad de contenidos de textos no literarios, en la que se abordan tanto texto expositivo como argumentativo, ambos de naturaleza periodística, por lo tanto, los textos que conformaron el material didáctico abordaron los contenidos conceptuales de dicha unidad.

En vista de lo anterior, cabe precisar que el taller se configuró mediante un enfoque de enseñanza/aprendizaje por tarea, ya que propone la consecución de actividades en pos de un objetivo o producto final. De esta forma, la secuencia se conforma por seis sesiones, donde las primeras cuatro se enfocan en el desarrollo de microhabilidades a partir de la lectura de textos cortos, trabajando en torno a una ficha de lectura correspondiente a cada texto y al fomento del diálogo entre compañeros para dar cuenta de las diversas experiencias, significaciones o juicios que pudieron surgir tras la lectura. La quinta sesión corresponde a un trabajo más acabado de las fichas de lectura, puesto que debido al ritmo de trabajo de los estudiantes, se debió suprimir la sesión que abordaba un quinto texto para ser cambiada por el trabajo más exhaustivo de las fichas que no habían sido completadas en las sesiones anteriores. Por último, la sexta sesión corresponde a la elaboración del tríptico informativo, el cual fue desarrollado de manera grupal por los estudiantes, donde debían extraer información desde sus fichas de lectura trabajadas en cada sesión.

A raíz de esto, resulta preciso indicar que la presente propuesta didáctica es desarrollada a partir de dos ejes fundamentales: por un lado, la consecución de un objetivo, el cual radica en el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes mediante

⁴ Se anexa un resumen del plan de acción, con los objetivos de aprendizaje de cada sesión y los respectivos contenidos abordados

el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, y, por otro lado, el desarrollo del pensamiento creativo a través de la elaboración de un producto final tangible que da cuenta del trabajo realizado. En este sentido, la tarea final del proyecto tiene como propósito no solo desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los alumnos de Séptimo año Básico, sino también otorgarles la posibilidad de que al sociabilizar su trabajo puedan generar conciencia crítica y reflexiva en el resto de los estudiantes del colegio.

Finalmente, cabe referirse a la temática en común que abordan los textos en este taller, la cual consiste en evaluar la construcción de lo femenino y lo masculino en la sociedad actual. Esta temática fue escogida en consideración a la etapa en que se sitúan los estudiantes, puesto que se encuentran en pleno proceso de construcción de su identidad, lo cual ha sido tema a trabajar de manera transversal en las distintas materias impartidas por el establecimiento. De esta forma, se pretende que el estudiante logre considerar un texto no literario como una práctica cultural capaz de construir diversas realidades, incitando al estudiante a posicionarse como lector activo en el proceso de significación y comprensión de los textos, enmarcando el proceso investigativo en un contexto significativo para el alumno, el cual permita otorgarle la responsabilidad de su aprendizaje, por tanto, la autonomía en el proceso de adquisición y desarrollo de habilidades.

6. Análisis de las evidencias

Desde la instancia de implementación del plan de acción se lograron establecer diversas evidencias, las cuales permiten dar cuenta de los resultados que se obtuvieron en el taller. Estas evidencias responde tanto a una naturaleza cualitativa como también a una cuantitativa; no obstante, cabe señalar que se le otorga mayor énfasis a las de tipo cualitativa, pues en estas predomina la descripción de la implementación formativa, dando cuenta del proceso de implementación, por ende, su importancia recae en la necesidad de evaluar no solo los resultados del taller, sino más bien el proceso de este, puesto que el desarrollo de la autonomía en comprensión lectora no es posible cuantificarla, y a esto se añade que, el desarrollo de habilidades en torno al pensamiento crítico y creativo son emanadas en un proceso paulatino.

Por un lado, se llevó a cabo el desarrollo de las fichas de lectura (anexo 3), las cuales fueron utilizadas junto a cada texto con el propósito de abarcar tanto las microhabilidades de comprensión lectora trabajadas como también la opinión personal de los estudiantes al posicionarse de manera crítica y reflexiva ante las temáticas presentadas. Frente a esto, es posible evidenciar en la matriz de datos cómo algunos estudiantes lograron cierto grado de autonomía para trabajar el reconocimiento de microhabilidades y estrategias de comprensión, lo cual se evidenció en su seguridad al momento de responder; sin embargo, cabe considerar la capacidad de síntesis como una habilidad descendida que podría menguar el proceso mismo de comprensión. De igual manera, a pesar de que los alumnos se posicionaron reflexivamente frente a los temas que planteaban los textos, en las fichas de lectura se evidencia una problemática en torno a la materialización del pensamiento crítico, ya que si bien al momento de dialogar los estudiantes expresaban su opinión con argumentos o experiencias personales, no lograron explicitar esa opinión de forma escrita, pues se observa una incapacidad para fundamentar un juicio personal, o bien, una carencia de argumentos para sustentar su opinión. De este modo, es posible señalar que los alumnos lograron desarrollar un pensamiento crítico en la medida en que fueron reflexivos ante los textos, pero este progreso se vio mermado por un escaso desarrollo en habilidades de razonamiento que le permitan al estudiante ser capaz de sustentar sus opiniones y decisiones de forma autónoma.

Lo anterior, queda patente en la evidencia correspondiente a la observación de tipo etnográfica⁵ (anexo 4) respecto al trabajo de cada sesión que conforma el plan de acción, pues como se observa en la matriz de datos los estudiantes lograron desarrollar cierto grado de autonomía para trabajar en el reconocimiento de microhabilidades; sin embargo, aún persisten las problemáticas en torno a la inseguridad de los alumnos respecto al trabajo que realizan, puesto que tal como se observa, hay un grupo que tras ejecutar cada actividad preguntaba continuamente si lo que habían realizado estaba bien. Además, cabe observar cómo los estudiantes lograron posicionarse frente a las temáticas que abordaba el texto, ya sea contando algo de lo que habían sido testigos, sus propias experiencias o bien formulando un juicio respecto al tema. Este posicionamiento reflexivo frente a la lectura evidencia un grado de autonomía que lograron desarrollar, lo cual se fue generando en la medida en que se quebrantó la ritualidad descrita en el análisis del contexto entre la profesora mentora y ellos. De este modo, poco a poco los estudiantes mejoraron la confianza tanto consigo y sus pares como también con la docente, lo cual permitió generar un clima de aula ameno y propicio para que ellos puedan opinar o relacionar las temáticas planteadas con aspectos de su vida.

A raíz de lo anterior, al igual que en la evidencia correspondiente a las fichas de lectura, se reconoce la capacidad de los estudiantes de establecerse como lectores activos y, a partir de esto, posicionarse reflexivamente ante las lecturas, pero se evidencian problemáticas en torno a la materialización de sus juicios o interpretaciones, pues las habilidades correspondientes al razonamiento se ven descendidas, lo cual queda patente en la evidencia correspondiente a la autoevaluación (anexo 5), ya que a pesar de que se observa una intención por parte de los estudiantes por responder con sinceridad frente a su desempeño; al igual que en las evidencias anteriores, se presenta la problemática en torno a la fundamentación de sus opiniones o juicios en forma escrita, presentándose argumentos escasos o deficientes para constatar cabalmente su desempeño.

Por otro lado, en las evidencias se observa cómo los estudiantes lograron configurarse como lectores –aunque en menor grado a lo esperado– activos, puesto que

⁵ Esta evidencia se constituye por seis sesiones, cuyas fechas son: 6 de mayo, 13 de mayo, 25 de mayo, 27 de mayo, 8 de junio y 10 de junio.

fueron capaces de interactuar con el texto y formular interpretaciones. En este sentido, Bolívar (2000) señala que la lectura es un proceso de interacción social, es decir, no se puede sustraer el acto de la lectura de las condiciones culturales, sociales e históricas, lo cual se observó en la medida en que los estudiantes lograron entender que no solo en los textos literarios podrían encontrar múltiples significaciones, sino también en los no literarios, percibiendo la lectura como una práctica cultural. Ante esto, McLaren (1995) señala que la escuela es más que un mero espacio de instrucción, sino más bien un reducto cultural, lo cual permitió que los estudiantes se fueran posicionando cada vez más respecto a la construcción de lo femenino y lo masculino en la sociedad, lo cual fue incentivado con apoyos ilustrativos como canciones, videos y fotografías que abordasen una temática similar y que fuese más significativas para el alumno. No obstante, en las evidencias se observa cómo aún persiste la necesidad de los estudiantes por ser guiados por la docente, pues tal como se presenta en la evidencia de autoevaluación, si bien existe un alto porcentaje de participación por parte de los alumnos, se observa la necesidad persistente de ser guiados por la profesora al señalar que participaban solo cuando esta se los pedía, demostrando así, un déficit en su autoeficacia y en la confianza de sus habilidades, por lo que muchos declararon sentir vergüenza de participar.

Finalmente, tal y como se señaló anteriormente, en el presente informe se le otorga mayor importancia a las evidencias cualitativas debido a que estas dan cuenta del proceso de implementación. No obstante, cabe observar las evidencias cuantitativas, pues a partir de estas es posible visualizar en qué medida el trabajo realizado por los estudiantes clase a clase se condice con sus resultados finales. Conforme a esto, es posible observar la matriz de datos correspondiente a la evidencia de portafolio (anexo 6), la cual patentiza cómo los estudiantes a pesar de haberse posicionado crítica y reflexivamente antes los textos, las notas de sus portafolios no replican esta situación. Esto se debe –principalmente- a la incapacidad de concretar el pensamiento crítico a través de la fundamentación de sus ideas, juicios y opiniones. De este modo, el trabajo que se observó por parte de los estudiantes en cada sesión no es materializado, puesto que las habilidades de argumentación –específicamente en la escritura- se encuentran descendidas.

7. Reflexión

En primer lugar, respecto a los objetivos de aprendizaje (anexo 7) establecidos en la ejecución del plan remedial es posible señalar que, por un lado, en el eje de lectura los alumnos lograron reflexionar sobre diversas dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, lo cual fue reforzado con el trabajo de microhabilidades de baja complejidad como lo es: reconocer, identificar, recordar, comprender y aplicar. Esto permitió que los estudiantes se posicionaran de manera crítica y reflexiva ante las temáticas abordadas en los textos, y así, generar opiniones, juicios o relacionar lo leído con experiencias personales o vivenciadas. Por otro lado, en cuanto al eje de comunicación oral se lograron los dos objetivos propuestos, los cuales apuntaban hacia el desarrollo de habilidades que le permitan al estudiante dialogar con el resto de sus compañeros, respetando la toma de turnos, las opiniones de los interlocutores y presentando una postura personal fundamentada.

En segundo lugar, entre los resultados de la implementación cabe indicar el quiebre de una ritualidad que aboga netamente por el orden social de los estudiantes, estableciéndolos como sujetos pasivos. De esta forma, se generó un clima de aula agradable en el que primó la confianza y el respeto entre pares. Esta situación conllevó a un tercer aspecto logrado, el cual corresponde a la positiva participación de los estudiantes, puesto que manifestaron una disposición para reflexionar y, así, configurar un pensamiento autónomo y reflexivo mediante la lectura crítica y el diálogo que se generó entre los compañeros. Esto permitió que los estudiantes fueran capaces de sociabilizar tanto sus experiencias personales relacionadas a los textos como también las interpretaciones o juicios que surgieron a partir de la lectura. En vista de esto, se puede considerar como aspecto logrado que los estudiantes, a pesar de que al principio fue una dificultad, lograron concebir el texto no literario como una práctica cultural capaz de poseer múltiples interpretaciones, por ende, al igual que en el texto literario requiere de un lector activo capaz de interactuar con la lectura, pues esta representa una visión de mundo.

En tercer lugar, resulta preciso referir que sin bien no todos los estudiantes presentaron una motivación respecto al tema central del taller, la gran mayoría explicitó su motivación e

interés clase a clase en cuanto a los temas abordados. En este sentido, es necesario aludir a cómo los estudiantes relacionaban las temáticas con experiencias personales, experiencias de las cuales habían sido testigos, o bien, situaciones que habían visto en los medios masivos de comunicación, lo cual permite evidenciar que la actividad resultó significativa, pues logró anclar las experiencias y concepciones previas de los estudiantes con nueva información, por tanto, es posible indicar como aspecto logrado cómo las actividades trascendieron de la sala de clases al contexto extraescolar de los alumnos.

No obstante, es preciso señalar, en cuarto lugar, que una de las variables más importantes que afectó en la implementación oportuna del plan de acción, corresponde al tiempo ajustado en el que se debían desarrollar cada una de las fases que conforman esta investigación. De este modo, cabe indicar que la implementación del plan remedial debió ajustarse y reajustarse debido a múltiples factores que coartaron el periodo dispuesto para el desarrollo de la secuencia didáctica. Entre los factores que afectaron la propuesta remedial se encuentran principalmente la consideración de la planificación anual establecida por el Departamento de Lenguaje y Comunicación, la cual, tal como se indicó anteriormente, determina solo un día de la semana para trabajar comprensión lectora, el cual corresponde a los días viernes. Asimismo, al momento de comenzar la práctica, el establecimiento indicó los objetivos y los contenidos con los que se debía trabajar a lo largo del semestre, lo cual implicó una mayor dificultad al intentar reajustar una nueva planificación dentro de la ya establecida. Esta dificultad surge –en parte- a las variadas actividades extra académicas que no se encuentran consideradas en la planificación del establecimiento⁶, por ende, tanto las actividades preestablecidas como las actividades que conforman la secuencia propuesta se vieron mermadas a merced de cumplir con el cronograma de evaluaciones instaurado a comienzo de año, por lo que se debió disminuir la cantidad de sesiones que conformaban la fase remedial de la investigación, afectando en la profundidad con la que se pretendía abordar cada texto.

⁶ Entre las actividades extra académicas que afectaron la implementación se encuentra una jornada de reflexión en torno a la convivencia escolar, la celebración del día de las madres, celebración día del carabinero, entre otras actividades que conllevaron a utilizar el viernes como día para realizar actividades y así, palear la disminución de días otorgados para el eje de contenidos conceptuales.

En vista de lo anterior, el desarrollo de habilidades de mayor complejidad (evaluar, sintetizar, resumir, inferir) se vio afectado debido a que según la planificación del establecimiento durante el primer semestre debían reforzarse solo el desarrollo de microhabilidades de baja complejidad (leer en voz alta, entender el mensaje global, saber buscar y encontrar información específica, discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes, comprender el texto con todos sus detalles, identificar la idea o ideas principales). Frente a esto, cabe señalar además, las dificultades que se presentaron en torno a los alumnos con necesidades educativas especiales, puesto que ellos constituyen un programa de evaluación diferenciada, el cual declara que los alumnos están eximidos de ser evaluados en habilidades de alta complejidad, lo cual implicó reajustar el plan remedial, dando énfasis a las microhabilidades y reajustando los tiempos otorgados para cada actividad, por lo que en las fichas de lectura no se pudo trabajar vocabulario, ya que se le otorgó mayor prioridad a las actividades de reconocimiento y de reflexión.

En quinto lugar, uno de los principales factores que desfavorecieron en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, corresponde a los esfuerzos del establecimiento por incrementar los resultados obtenidos por sus estudiantes en torno a la rendición de pruebas estandarizadas (Simce, PSU). Esto se debe a que si bien en las pruebas se mide comprensión lectora se hace desde un enfoque en que las respuestas se encuentran únicamente en el texto y no así en el lector, primando la mera decodificación del texto y una lectura lineal. A partir de esto, los alumnos se encuentran condicionados a entender la comprensión de un texto mediante una respuesta única que generalmente es legitimada por el docente, por lo tanto, presentaron dificultades en las habilidades que implicaban un grado de razonamiento, ya que la comprensión ha sido trabajada mediante preguntas de alternativa, generando sujetos/lectores pasivos incapaces de interactuar con el texto, lo cual provocó varias dificultades al comienzo de la implementación, pues los estudiantes no concebían cómo un texto no literario podía tener varias interpretaciones o podía ser considerado al igual que un texto literario como una práctica cultural, lo que debió ser trabajado clase a clase hasta que lograron percibir que los aspectos culturales no solo emanaban desde una lectura literaria, sino también desde un texto –aparentemente- objetivo.

Finalmente, resulta primordial aludir a uno de los principales factores que han conllevado a la falta de autonomía de los estudiantes y que estos se configuren como lectores pasivos frente a un texto, lo cual corresponde al clima de aula y las diversas acciones que se han instaurado en la comunidad escolar, pues tal como señala Zepeda (2007) el clima escolar tiene gran incidencia tanto en el desarrollo de los alumnos, emocional y socialmente, como en el aprendizaje de estos. Conforme a esto, si bien durante el taller se lograron cumplir algunos de los objetivos planteados, cabe advertir que estos se configuran solo como una antesala para desarrollar las distintas habilidades a cabalidad y así generar estudiantes autónomos capaces de discernir y argumentar su decisiones; no obstante, considerando el clima de aula y el enfoque que se le está otorgando a la comprensión lectora resulta aún más dificultoso desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, puesto que al terminar el semestre los estudiantes serán evaluados respecto a comprensión de lectura con una prueba de selección múltiple, lo que vendría a contradecir –en parte- el trabajo realizado y alcanzado por el plan de acción. Por esto, se ha de considerar como un factor influyente en la implementación de la secuencia la falta de compromiso de los educadores y de la institución educativa por formar individuos con capacidad de gestión, liderazgo, autonomía y compromiso con la sociedad por sobre las preocupaciones que implican los resultados de pruebas estandarizadas.

8. Conclusiones y plan de mejora

El desarrollo de la autonomía y de habilidades de alta complejidad como lo es el pensamiento crítico y creativo conlleva un trabajo que ha de fomentarse e incentivarse de manera constante por parte de los docentes, por esto, surge la necesidad de ser trabajado de manera transversal en las distintas asignaturas, pues los educadores han de comprometerse con el desarrollo paulatino de estudiantes autónomos, reflexivos y comprometidos con su contexto. Ante esto, los estudiantes del Séptimo Básico D durante el transcurso de la implementación fueron capaces de apropiarse del texto y, por ende, involucrarse activamente en la reconstrucción de significados; sin embargo, habilidades más complejas como cuestionar, validar o rechazar de forma autónoma una premisa se observan como aún descendidas, por lo que su adquisición ha de desarrollarse en forma paulatina y constante, estableciendo este nivel de enseñanza como una antesala para comenzar en el desarrollo de una lectura crítica y reflexiva.

En vista de lo anterior, cabe señalar que Paul y Elder (2005) indican que quien piensa de manera crítica le permitirá discernir entre tareas que requieren un procesamiento básico de la información y aquellas que requieren un procesamiento más complejo, lo cual ayudará directamente a la comprensión lectora del estudiante, pues esta no solo implica la mera decodificación o el reconocimiento netamente de microhabilidades, sino también el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, el cual posibilitará que los estudiantes sean capaces tanto de posicionarse reflexivamente ante un texto, como también de discernir respecto al nivel de complejidad de habilidades con el que han de trabajar.

Por lo tanto, en el desarrollo de sujetos autónomos surge la necesidad de trabajar las diversas estrategias de comprensión en pos de una lectura crítica y analítica, incentivando a los estudiantes a que interactúen con el texto, siendo capaces de formular sus propias preguntas, plantearse expectativas, realizar predicciones, generar juicios u opiniones y replantearse lo leído. Esto conllevará a que el estudiante desarrolle habilidades de mayor complejidad, las cuales lo configurarán como un sujeto autónomo, ya que le permitirá ser capaz de emitir juicios y tomar decisiones, convirtiéndolo, además, en un sujeto más asertivo y menos vulnerable a discursos preconcebidos que tiendan a manipular sus

creencias y concepciones de la realidad, pues resulta fundamental que sea el estudiante quien construya y reconstruya su realidad, apropiándose de sus propias percepciones.

A raíz de lo expuesto anteriormente, se han reconocido diversos factores que han de mejorarse en implementaciones futuras. En primer lugar, surge la necesidad de quebrantar las acciones que se han instaurado en la sala de clases y que puedan afectar contra la autonomía de los estudiantes, por esto, se propone comenzar este taller mediante una disminución en la verticalidad establecida entre el docente y los alumnos, asimismo, considerando el contexto en que se implementó el plan remedial, se ha de considerar también la disminución de una actitud “maternal” por parte de la docente, ya que esto solo conllevaría a coartar la autonomía de los educandos, tal y como se observó en las evidencias recolectadas.

En segundo lugar, en el trascurso de implementación se evidencia una clara necesidad por realizar un taller complementario sobre escritura, al igual que se ha de potenciar el eje de escritura en el taller mismo de comprensión, puesto que el plan de acción generado no contemplaba este eje. De este modo, se busca que los estudiantes sean capaces de argumentar y fundamentar sus juicios y opiniones no solo de forma oral, sino también de forma escrita, ya que esta última conlleva una materialización del trabajado reflexivo y crítico que puedan realizar los estudiantes al enfrentarse a un texto e interactuar con él. En este sentido Bolívar y Beke (2011) señalan que todos somos parte de un grupo social mayor, por lo tanto, en un ambiente educativo deben incentivarse diversas estrategias que fomenten el desarrollo de la lectura crítica y/o reflexiva, y que producto de esta reflexión, el estudiante sea capaz de presentar su evaluación del texto de manera clara y sobre todo sólidamente argumentada ante esa estructura social de la cual forma parte. Por esto, cabe constatar la necesidad de trabajar de manera persistente tanto los textos literarios como no literarios, entendiéndolos como prácticas culturales en las que el docente no es quien tenga la respuesta o la interpretación correcta, sino que cada lector sea capaz de construir de manera autónoma sus propias interpretaciones y significaciones.

Para finalizar, es preciso indicar como aspectos a mejorar el compromiso del docente con la formación de estudiantes reflexivos y autónomos, pues tal como señala Quintana (2007) no solo el estudiante ha de replantearse el trabajo que realiza, sino también los educadores

respecto a sus concepciones de enseñanza –principalmente- en torno a la literatura. De este modo, emana la necesidad de reajustar los tiempos estipulados a cada sesión, con el propósito de trabajar las habilidades de comprensión más a cabalidad, y así también, dar énfasis a la materialización del pensamiento crítico a través de una opinión sustentada y debidamente argumentada. Esto permitirá formar ciudadanos autónomos provistos de un sentido crítico en la medida en que se posicionen de manera reflexiva ante su realidad.

9. Referencias bibliográficas

- Azúa, X. (2004). Aproximaciones y distinciones entre la didáctica de la lectura y la didáctica de la literatura. *Anales*, 7(6), 72-80. Recuperado de: <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/31798/33593>
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9(31), 497-503. Recuperado en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400010&lng=es&tlng=es.
- Bolívar A. (2000). La lectura como un modo de interacción social en *Zona Próxima*, núm. 1, 2000. Barranquilla: Universidad del Norte. 23-43.
- Bolívar A. y Beke R. (2011). La alfabetización del discurso académico en Bolívar A. y Beke R. (libro editado) *Lectura y Escritura para la investigación*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. 15-40.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2000). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Chartier, R. (1993). *Pratiques de la lecture*. Paris: Editions Rivages. 266-294.
- Chumaceiro I. y Pérez L. (2011) La literatura como puente para la lectura en Bolívar A. y Beke R. (libro editado) *Lectura y Escritura para la investigación*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. 41-70.
- Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: Lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, historia y crítica*, 15(2), 97-119. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/lthc/v15n2/v15n2a05.pdf>
- Fairstein, G. (2001). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (Ed. Trilla, J.). Barcelona: Graó. P. 177-201.

- Fernández, J. A. (2001). Paulo Freire y la educación liberadora. Medio siglo de debates y aplicaciones. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (Ed. Trilla, J.). Barcelona: Graó. P. 313- 341.
- Fuentes Abeledo, E., González Sanmamed, E. (1997). Influencia de los tutores en el desarrollo de las prácticas escolares. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). Recuperado de: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>
- Galdames, V. (2009). Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución? *Revista Cuadernos de Educación, Universidad Alberto Hurtado*. Recuperado en: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Viviana%20Galdames/Desarrollo-de-la-comprension-lectora.pdf>
- Gros Salvat, B. (2001). Burrhus Frederic Skinner y la tecnología en la enseñanza. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (Ed. Trilla, J.). Barcelona: Graó. P. 229-248.
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*. 7 (1), 27-39.
- McLaren, P. (1995). La escuela como una performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Coyoacán: Siglo veintiuno editores.
- MINEDUC (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media.
- Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>

- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico: Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados, con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. California: Fundación para el Pensamiento Crítico. 1-66.
- Pérez Ibáñez, I. (2012). Los beneficios del Enfoque por Tareas aplicado al aprendizaje integrado de contenidos. *Propuestas docentes en AICLE*. Pamplona: Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra. 265-272.
- Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de investigación educativa*, 8 (14). 47-52.
- Rogers, C. (1997). *Libertad y Creatividad en Educación*. 5º Edición. Ibérica. España: Paidós.
- Romeu Escobar, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación. 494-512.
- Santillana. (2012). *Manual de Comprensión lectora*. Santiago: Editorial Santillana.
- Zepeda, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de establecimientos vulnerables de la Región Metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 1-13.

10. Anexos

Anexo 1: Planificación del taller de comprensión lectora del Colegio Los Reyes

PRIMER SEMESTRE	
N° de clase	Actividad
Comprensión Global	
1° Clase	Tema/Subtema
2° Clase	Idea principal, secundaria y detalles
3° Clase	Escoger o elaborar título
4° Clase	Identificar función del texto y elementos textuales
5° Clase	Comprender y elaborar secuencias
6° Clase	Parafrasear
Obtener información	
7° Clase	Obtener información directa
8° Clase	Obtener información directa
9° Clase	Evaluación comprensión global y obtener información

SEGUNDO SEMESTRE	
N° de clase	Actividad
10° Clase	Inferir significado en contexto
11° Clase	Inferir expresiones en contexto
12° Clase	Inferir sentimientos
13° Clase	Relacionar problema/solución
14° Clase	Relacionar comparación/contraste
15° Clase	Relacionar causa/consecuencia
16° Clase	Identificar características de la estructura del texto
17° Clase	Reconocer tipología textual a partir de la

	forma
18° Clase	Evaluar o argumentar críticamente el contenido del texto
19° Clase	Juzgar a partir de la experiencia personal hechos, actividades y comportamientos
20° Clase	Evaluación elaborar una interpretación, reflexionar sobre la forma y el contenido.

Anexo 2: Resumen plan de acción

N° Sesión	Objetivos	Contenidos	Evaluación
Sesión N°1	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las características de la noticia - Identificar el hecho acontecido y la secuencia del suceso - Analizar la intención comunicativa de la noticia respecto a la construcción del género en la sociedad 	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características de la noticia - Estructura de la noticia <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y comprender las características de la noticia - Analizar cómo la intención comunicativa de la noticia afecta en la construcción de lo femenino y lo masculino en la sociedad <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeto a la diversidad y al entorno. - Participación en clases. - Demostrar interés y una actitud activa frente al trabajo en clases. 	Formativa
Sesión N°2	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las características de un texto expositivo 	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características del texto expositivo 	Formativa

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar tema central y subtemas en el texto - Analizar la información del texto a partir del diálogo entre compañeros 	<p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la estructura y las características del texto expositivo - Comprender un texto mediante el uso de estrategias de identificación de tema y subtemas - Analizar la temática que aborda el texto en torno a la construcción de los femenino y lo masculino en la sociedad <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeto a la diversidad y al entorno. - Participación en clases. - Demostrar interés y una actitud activa frente al trabajo en clases. 	
Sesión N°3	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las características de una biografía - Identificar idea central e ideas principales en el texto - Analizar la información relevante del texto a partir del diálogo entre compañeros 	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características de la biografía <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las características de la biografía - Comprender un texto mediante el uso de estrategias de identificación de idea central e ideas principales del texto - Analizar la temática que aborda el texto en torno a la construcción de los femenino y lo masculino en la 	Formativa

		<p>sociedad</p> <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeto a la diversidad y al entorno. - Participación en clases. - Demostrar interés y una actitud activa frente al trabajo en clases. - Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros 	
Sesión N°4	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender un texto argumentativo mediante la aplicación de estrategias de reconocimiento de pistas internas - Identificar las características del tipo de texto (tesis y argumentos) - Analizar la información relevante del texto 	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hecho - Opinión - Características de un texto argumentativo <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las características de un texto argumentativo (tesis y argumentos) - Comprender un texto mediante el uso de estrategias de reconocimiento de pistas internas - Evaluar críticamente la temática que aborda el texto en torno a la construcción de los femenino y lo masculino en la sociedad <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeto a la diversidad y al entorno. - Participación en clases. - Demostrar interés y 	Formativa

		<p>una actitud activa frente al trabajo en clases.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros. 	
Sesión N°5	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer información explícita e implícita, utilizando estrategias de comprensión a partir de pistas externas e internas. - Elaborar esquemas u organizadores gráficos para ordenar la información - Analizar la información relevante en los textos trabajados 	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características de los textos no literarios de tipo periodísticos <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y comprender las características de cada texto - Evaluar críticamente las temáticas abordadas en las sesiones anteriores sobre la construcción de lo femenino y lo masculino en la sociedad - Sintetizar la información trabajada para construir organizadores gráficos <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeto a la diversidad y al entorno. - Participación en clases. - Demostrar interés y una actitud activa frente al trabajo en clases. 	Formativa
Sesión N°6	<ul style="list-style-type: none"> - Crear un tríptico a partir de la síntesis realizada con la información relevante extraída 	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características de los textos no literarios de tipo periodísticos <p>Procedimentales:</p>	Sumativa

	clase a clase.	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar críticamente las temáticas abordadas en las sesiones anteriores sobre la construcción de lo femenino y lo masculino en la sociedad - Sintetizar la información trabajada para construir organizadores gráficos <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeto a la diversidad y al entorno. - Participación en clases. - Demostrar interés y una actitud activa frente al trabajo en clases. - Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros. 	
--	----------------	---	--

Anexo 3: Matriz de datos Ficha de lectura

Categoría	Resultado
Información Relevante	<p>En esta categoría los alumnos debían completar la información del texto según la microhabilidad trabajada en clases, es decir, idea central, ideas principales, detalles, temas y subtemas y secuencia de hechos. Cada microhabilidad fue trabajada en torno a un modelado para luego otorgar al autonomía al estudiante en el reconocimiento de la información:</p> <p>La mayoría de los alumnos lograron cumplir</p>

	<p>con las actividades; no obstante se observó a partir de esta categoría un problema en torno a la capacidad de síntesis y a la discriminación de información relevante, lo cual fue trabajado en la medida en que se hacía una revisión general de la actividad y luego, una retroalimentación, reconociendo los aspectos logrados y las dificultades que se presentaron, para así, establecer indicaciones que permitan mejorar la comprensión a futuro.</p>
<p>Opinión Personal</p>	<p>En esta categoría los estudiantes debían señalar su posicionamiento frente a la temática trabajada en cada texto. Para esto, primero se realizaba un diálogo con el curso en general, el cual era guiado con diversas preguntas que permitan al estudiante reflexionar y analizar en torno al tema planteado.</p> <p>Durante el diálogo previo a responder la ficha de lectura, los estudiantes expresaron sus opiniones, relacionaron las temáticas con sus experiencias personales y justificaron su opinión debidamente; no obstante, en las fichas de lectura se observa un déficit en la argumentación y justificación de esta categoría.</p> <p>La mayoría de los alumnos se remitió a responder en 2 o 3 líneas una pequeña</p>

	<p>síntesis o conclusión del diálogo con el curso en general.</p> <p>Solo 5 alumnos respondiendo su opinión personal y fueron capaces de justificarla.</p>
Vocabulario	<p>Esta categoría tenía como propósito trabajar, por un lado, todas aquellas palabras que los estudiantes desconocían, para así determinar a través del contexto su significación. Por otro lado, también tenía como propósito establecer aquellos conceptos que fuesen relevantes y claves para el diálogo respecto a la construcción de lo femenino y masculino en la sociedad; sin embargo en consideración al tiempo de cada sesión, las fechas establecidas para implementar el plan de acción y al ritmo de trabajo de los estudiantes, esta categoría fue suprimida del trabajo de fichas de lectura.</p>

Anexo 4: Matriz de datos Observación etnográfica

Categoría	Cita(s)
Participación en clases	<p>“Tras la lectura de la noticia se reconoce la secuencia de hechos que desencadenaron el crimen. Luego, se presenta un video de Romeo Santos llamado “propuesta indecente” para generar el diálogo. Tres alumnos señalaron que les llamaba la atención la violencia presentada en la noticia y en la canción. A partir de esto, se presentó</p>

la noción de ‘naturalización de la violencia’ y se analizó en conjunto” (6 de mayo)

“Cuando se termina de leer el texto “Los hombres maltratados: invisibles y olvidados” la profesora mentora se retira de la sala y se pregunta la opinión de los alumnos respecto al texto, inmediatamente 8 levantan la mano, 6 de ellos contaron su experiencia de haber sido testigos de la violencia al hombre y cómo la gente alrededor no ayudaba, sino tendía a reírse de la situación. Un alumno señaló ser víctima de violencia por parte de una compañera, ya que esta le pegaba en los recreos y él no podía hacer nada, puesto que ella le decía ‘no se le pega a las mujeres’. Otro alumno indicó ‘me parece súper injusto que cuando se le pega a una mujer todos hagan show y cuando se le pega a un hombre nadie haga nada porque se considera como algo normal porque el hombre es más fuerte’. (27 de mayo)

“Tras la lectura del texto “Por qué el rosa es de niñas y el azul es de niños” una estudiante levantó la mano y contó que cuando nació su hermana menor su mamá había decidido no usar solo ropa rosada, sino también de otros colores, y cuando la gente veía al bebé no sabía si era niña o niño, o si la veían con ropa celeste pensaban que era

	<p>niño. Luego se realiza la pregunta ¿qué ocurre cuando una niña decide utilizar color azul y un niño color rosado? Muchos alumnos levantaron la mano y señalaron que cuando una niña usa color azul nadie le dice nada, pero que cuando los niños usan color rosado todos lo molestan y le dicen “gay”. A partir de esto, se forma un diálogo en torno a que los colores no nos definen como persona y cada uno es libre de usar rosado o azul sin ser molestado. (25 de mayo)</p>
<p>Trabajo con fichas de lectura</p>	<p>“Durante la actividad se le pide a los alumnos que realicen el reconocimiento de la idea central y la escriban en la parte que dice información relevante de su ficha de lectura; no obstante no se pudo trabajar más con la ficha debido a que el tiempo se hizo escaso, por lo que se señaló que se trabajaría la próxima clase” (6 de mayo)</p> <p>“Se les da un tiempo a los estudiantes para reconocer temas y subtemas presentes en el texto y en la medida en que iban trabajando, preguntaban constantemente si estaba bien lo que habían puesto, luego se revisa con el curso en general la actividad” (25 de mayo)</p> <p>“Debido a que en las clases no se logró trabajar a cabalidad las fichas de lectura, se determinó un día para trabajarlas una por una. Se realizó una activación de</p>

	<p>conocimientos previos referentes a cada texto y se fomentó el diálogo y las opiniones que surgieran de estos para dar énfasis a la construcción de la opinión personal. Cuando levantaban la mano, señalaban su opinión y justificaban el porqué de esta, o bien, señalaban lo que opinaban y se les pedía profundizar más, pero mayoritariamente las opiniones fueron reflexivas y fundamentadas” (8 de junio)</p>
--	--

Anexo 5: Matriz de datos Autoevaluación

Pregunta	Resultado ⁷
<p>¿Participé de manera constante en las actividades realizadas en el taller de lectura?</p>	<p>27 estudiantes declaran que sí participaron de manera constante debido a que les gustaba el tema que se estaba trabajando, o bien, porque les gusta y “divierte” participar; sin embargo 6 de esos 22 alumnos señalaron que participaron porque la profesora les pedía leer o les realizaba preguntas directamente.</p> <p>7 estudiantes señalaron que no participaron debido a que les daba vergüenza hablar o sentían que su respuesta era incorrecta, por lo que preferían no decirla.</p>
<p>¿Me comprometí con la asignatura, buscando una motivación interna y poniendo atención al desarrollo de las</p>	<p>La gran mayoría de los estudiantes señala que sí se comprometieron con el taller, ya sea poniendo atención a lo que decía la</p>

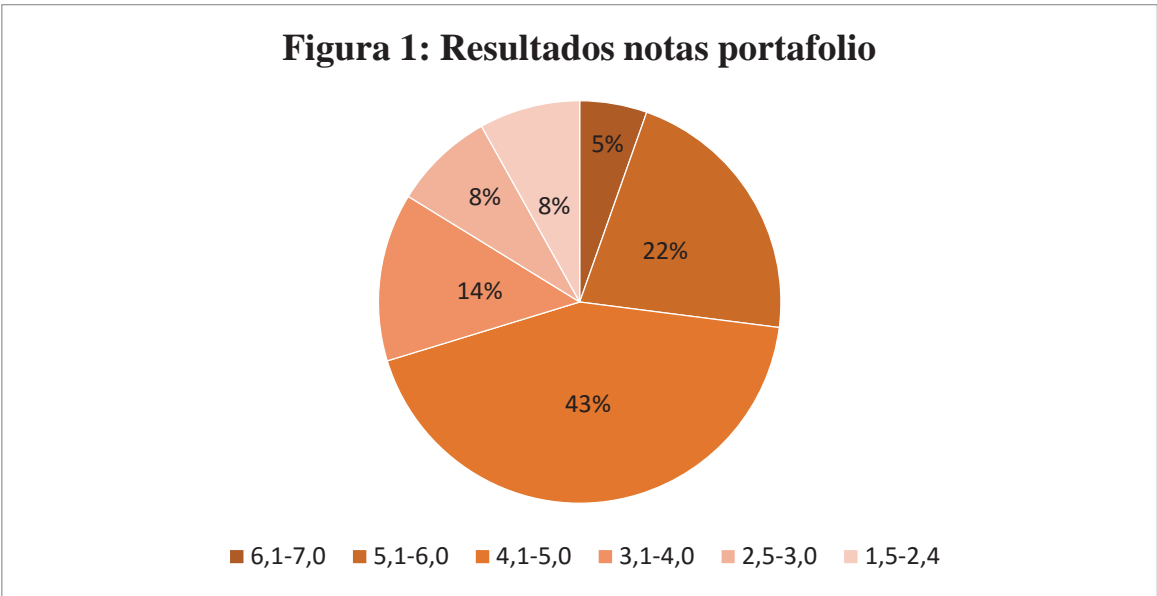
⁷ Las citas colocadas en los resultados respetan la ortografía y la redacción de los estudiantes para no alterar o malinterpretar respuestas.

<p>sesiones de clase?</p>	<p>profesora y al resto de los compañeros, como también participando durante la clase.</p> <p>6 alumnos señalaron que no sintieron compromiso con el taller y 4 señalaron que no sintieron motivación ante las temáticas, pero los 10 indicaron que sí trabajaron y realizaron las actividades que pedía la profesora.</p> <p>2 alumnos señalaron que no se comprometieron ni encontraron motivación en las temáticas abordadas, por lo que no leían o preferían esperar a que la profesora diera las respuestas para completar las fichas de lectura.</p>
<p>¿Fui respetuoso/a ante las opiniones de mis compañeros/as?</p>	<p>Todos los estudiantes señalaron que si respetaron la opinión del resto de sus compañeros con justificaciones como:</p> <p>“Si porque no hacía ningún comentario encontra”</p> <p>“Si porque no hable mientras mis compañeros daban su opinión”</p> <p>“Si ya que no los interrumpía y porque en la mayoría de las veces estaba de acuerdo con ellos”</p> <p>“Si fui respetuosa, pero al momento que no me gustaba la opinión de otro, también ponía mi punto de vista”</p> <p>“Si me quede callada cuando el resto opinaba”</p>
<p>¿Los contenidos vistos en clases,</p>	<p>En esta pregunta 29 estudiantes</p>

<p>potenciaron mi habilidad para comprender textos?</p>	<p>respondieron que el taller sí potenció su habilidad para comprender texto, señalando: “Sí, ahora comprendo mejor al sacar la idea principal, la idea de cada párrafo, destaco lo más importante, etc.”</p> <p>“Sí porque entendí algunas cosas no todas, pero sí aprendí algunas para comprender mejor”</p> <p>“Sí porque aprendi palabras nuevas y también aprendi a no subrayar cualquier cosa y muchas cosas más”</p> <p>“yo creo que si, por que luego de eso se me a hecho más fácil comprender los textos”</p> <p>5 alumnos señalaron que el taller no potenció su habilidad de comprender textos indicando:</p> <p>“Solo entendia algunas cosas y otras no las entendia y no las hacia y después las hacia en mi casa”</p> <p>“más o menos no soy buena comprendiendo textos o la idea central”</p> <p>“No, los contenidos vistos en las clases no potenciaron mi habilidad para comprender texto, porque no entendia”</p>
<p>¿Realicé todas las tareas presentadas por la profesora?</p>	<p>En esta categoría 11 estudiantes señalaron que sí realizaron todas las tareas en la medida en que la profesora iba dando las instrucciones.</p> <p>18 señalaron que sí realizaban las actividades, pero cuando les faltaba tiempo</p>

	<p>las terminaban en sus casas</p> <p>5 señalaron que no las realizaban en clase debido a que conversaban o se distraían con sus compañeros, y por eso, completaron las fichas de lectura “a última hora”.</p>
--	--

Anexo 6: Matriz de datos Portafolio



Fuente: Elaboración propia

<i>Promedio curso</i>	<i>Peor nota</i>	<i>Mejor nota</i>
5,2	1,5	7,0

Anexo 7: Objetivos de aprendizaje ⁸ plan de acción

Eje de lectura
Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.
Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa como columnas de opinión, cartas y discursos, considerando: <ul style="list-style-type: none">• La postura del autor y los argumentos que la sustenten• Diferencia entre hecho y opinión• Su postura personal frente a lo leído y argumentos que la sustenten
Analizar y evaluar textos de medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, textos publicitarios o de redes sociales, considerando: <ul style="list-style-type: none">• Los propósitos explícitos e implícitos del texto• Una distinción entre los hechos y las opiniones expresadas• Presencia de estereotipos y prejuicios• El análisis e interpretación de imágenes• Efectos que puede tener la información divulgada en los hombres y mujeres aludidos en el texto
Aplicar estrategias de comprensión de acuerdo con sus propósitos de lectura: <ul style="list-style-type: none">• Resumir• Formular preguntas• Analizar distintos tipos de relaciones que establezcan las imágenes o el sonido con

⁸ La planificación trabajada en el establecimiento no se rige ni por el Programa de Estudio 2011 ni el 2014, por lo tanto, los objetivos de aprendizaje se han seleccionado a partir del Programa de Estudio 2014 de manera transversal a las unidades

el texto escrito

Eje de comunicación oral

Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando:

- Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten
- Los temas, conceptos o hechos principales
- Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso

Dialogar constructivamente para debatir o explorar ideas:

- Manteniendo el foco
- Demostrando comprensión de lo dicho por el interlocutor
- Fundamentando su postura de manera pertinente
- Considerando al interlocutor para la toma de turnos