

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



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

“Voces que narran: comprensión de textos literarios
a través de la escritura de invención”

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

Profesor Guía:

Dra. Eda Hurtado Pedreros

Alumna:

Odaimis Nicole Moraga Cavour

Viña del Mar, 2016

ÍNDICE

1. Introducción.....	3
2. Contextualización.....	4
3. Metodología de la Investigación-Acción.....	5
3.1 Fundamentos teórico.....	5
3.2 Recolección de la evidencia.....	6
i. Diagnóstico de comprensión lectora y control de lectura obligatoria.....	6
ii. Cuestionario, entrevista y observación de aula.....	8
3.4 Formulación del problema didáctico e hipótesis de investigación.....	10
4. Marco Teórico.....	11
5. Plan de acción.....	15
5.1 Planteamiento de objetivos generales y específicos.....	17
5.2 Progresión de los objetivos de aprendizaje según los objetivos de clase.....	20
6. Análisis de evidencia.....	24
7. Conclusión y proyecciones.....	28
9. Referencias Bibliográficas.....	30

1. Introducción

El informe que se desarrollará en las próximas páginas, corresponde a un proceso de investigación acción a partir de la experiencia de práctica profesional docente en un liceo municipal en Valparaíso. Dicha investigación tiene como propósito la construcción de reflexiones críticas sobre las propias prácticas de enseñanza y los factores que las definen, relacionados con el contexto particular de intervención y la formación universitaria. Para dar cuenta de ello, se presentarán las características específicas del establecimiento y grupo en que se desarrolló la intervención pedagógica, con el propósito de establecer y comprender posibles componentes de una cultura escolar determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se especificará la sucesión de acciones y decisiones aplicadas para definir el problema e hipótesis de investigación, de acuerdo a la metodología y objetivos de la investigación-acción. A partir de los resultados de este proceso, se considerarán perspectivas teóricas sobre la enseñanza de la lengua y la literatura que contribuyan y fundamenten una propuesta de acciones y contenidos, organizados en una planificación que secuencia objetivos de aprendizaje. Finalmente, se precisarán los resultados de la investigación y se evaluarán mediante una reflexión que posibilite proyectar cambios y mejoras.

2. Contextualización

El grupo que fue intervenido corresponde a un tercero medio con plan diferenciado humanista, pertenecientes al Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso. Por lo tanto, los estudiantes que forman parte de esta institución y dicho plan de formación cursan 3 horas pedagógicas adicionales al plan común en el área de lenguaje, historia y filosofía respectivamente. En particular, el desarrollo de la mediación pedagógica de esta práctica se realizó en las tres horas pedagógicas que corresponden al Programa de Estudio diferenciado de lenguaje *Lenguaje y Sociedad* (Mineduc, 2001). En cuanto a esta modalidad, los estudiantes han manifestado a través de un cuestionario sobre intereses y formas de aprendizaje, diversas motivaciones para elegirla. Entre algunas razones se encuentran las expectativas de estudios superiores en el área humanista, la dificultad que les representan las disciplinas más “prácticas y objetivas” (adjetivos mencionados en el cuestionario), la inclinación de amigos y parejas por este plan diferenciado, el interés por la lectura y la lengua, etc. Aunque no todos concordaban en dichos motivos, sí coincidieron en experimentar mayor comodidad en las clases de lenguaje, historia y filosofía.

Por otro lado, este tercero medio realizó la evaluación SIMCE de comprensión lectora el año 2015. En este sentido, la plataforma web que dispone este organismo informa que “la mayoría de los apoderados han declarado tener entre 12 y 13 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre los \$410.001 y \$700.000”, mientras que entre un 31,01% y un 49% de los estudiantes se encontrarían en condiciones de vulnerabilidad social. En relación a los resultados, estos no varían significativamente de los realizados en años anteriores (247 puntos) y estarían 17 puntos por debajo de establecimientos con similares condiciones que rindieron la prueba el año 2014. Los resultados arrojan que el 8,8% de los estudiantes de ubicaría en un nivel adecuado de aprendizaje, el 30,2% en el nivel elemental y un 61% en el nivel insuficiente (lejos de lograr satisfactoriamente los aprendizajes e 1ro y 2do medio).

Este grupo ha demostrado un clima de aula estable y respetuoso, poco participativo en el desarrollo de las clases y en actividades prácticas. Algunos de sus miembros han señalado disfrutar de la lectura, pero siempre y cuando esta no sea obligatoria. Uno de los estudiantes ha comentado su inclinación por la escritura y la anterior participación en un concurso organizado por el Mackay School, ganando el tercer lugar sin recibir mayor apoyo o reconocimiento por su propia escuela. Otros estudiantes han demostrado desinterés en la asignatura, debido a las condiciones de exigencia del liceo en general. De acuerdo a la información recogida en el cuestionario, muchos no se sienten motivados a asistir al liceo, porque no consideran las clases como estímulo suficiente. Dos miembros de este grupo son estudiantes brasileños que participan como oyentes en un programa de intercambio; uno de ellos parece muy motivado por las clases y la calidad de las mismas, mientras que el otro demuestra un ánimo muy positivo, pero sin mayor interés en los contenidos. Ambos manejan el castellano lo suficiente para comunicarse y comprender las clases en términos genéricos. En cuanto a la integración de estos por el resto de sus compañeros, algunos expresan su interés por conocerlos y sociabilizar, mientras que otros no intentan siquiera entablar una breve conversación. Lo anterior ha dificultado el trabajo colaborativo cuando no están presentes los estudiantes con quienes han desarrollado amistades.

Con relación a la observación en aula, el profesor mentor realizó algunas clases expositivas abordando aprendizajes previos referidos a los factores de la comunicación, funciones del lenguaje y código no verbal. Las exposiciones se complementaban con tareas simples que solicitaban crear un cierto número de ejemplos para los contenidos ya mencionados. En cuanto a esto, fue posible observar que el trabajo de la mayoría de los estudiantes no resultaba constante y se dilataba durante varias clases, a pesar de que algunos terminaban la tarea rápidamente. Además, las tareas demostraban bastantes errores en la

identificación de ciertos elementos. Esta situación se explica porque la intervención por parte de la docente mentora estuvo poblada de imprecisiones conceptuales y consistió tan solo en la exposición de definiciones generales y ejemplos ambiguos. Debido a esto, los estudiantes se manifestaron confusión y desmotivación para trabajar en clases durante las primeras semanas.

3. Metodología de la investigación acción

3.1 Fundamentos teóricos

El proceso de acciones que serán descritos en los siguientes apartados, se fundamenta en una postura de la enseñanza como una práctica investigadora. En consecuencia, se postula la investigación acción como una forma de guiar el proceso de práctica profesional con el propósito de construir conocimiento sobre esta significativa experiencia para la formación docente. En este sentido, de acuerdo a entenderá (2003) se entenderá este tipo de investigación como una “indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar una práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 22). De este modo, la intervención realizada en el Liceo Eduardo de la Barra se formula desde la observación y recolección de evidencias, el diseño de un plan de acción, la observación de las nuevas evidencias y formulación de reflexiones en torno a las mismas.

Ahora bien, resulta relevante considerar algunas características y fundamentos de esta perspectiva del trabajo docente como investigador. Al respecto, Latorre (2003) señala que la idea que subyace a este punto de vista, corresponde a la posibilidad de que los profesores desarrollen las capacidades para reflexionar sobre sus prácticas y adaptarse a las situaciones variables del aula y del contexto social. Es decir, se posiciona la figura del profesor como un “intelectual crítica, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones académicas que el quehacer docente conlleva” (p.12). A partir de esto, se puede pensar en la posibilidad de transformar el espacio escolar en una experiencia cotidiana de construcción de conocimiento en torno a las tensiones de los objetivos esperados por los diferentes actores educativos y lo que realmente se manifiesta en la práctica. Para Latorre (2003) esta forma de pensar el trabajo docente tiene como consecuencia el desarrollo de autonomía y control de su vida profesional (p.13), por lo que se busca institucionalizar la investigación acción en la cultura escolar. Estas pretensiones, por supuesto, se enfrentan a las condiciones generalizadas de explotación del trabajo docente en el contexto chileno, que implica incluso la carencia de horarios remunerados de trabajo para la planificación de clases y material, así como una precaria política de formación para que los docentes actualicen sus conocimientos y prácticas pedagógicas a través de programas de estudio en instituciones educativas. En este sentido, la investigación que aborda este informe, fue posible por las características particulares de la instancia formativa de práctica profesional, puesto que no representa compromete todas las responsabilidades profesionales de los docentes en ejercicio. No obstante, Latorre (2003) señala que al entender la naturaleza compleja de la enseñanza, resulta complejo que investigadores externos a la escuela, en un breve periodo de tiempo, logren llegar a aproximarse de forma profunda a la realidad investigada (p.10). En consecuencia, las pretensiones de esta investigación deben evaluarse en el marco de sus múltiples limitaciones, pero considerando que pese a estas, representó una valiosa experiencia de aprendizaje. En cuanto a esto, Latorre especifica que el conocimiento que surge de este tipo de investigación corresponde al:

Conjunto interrelacionado de teorías implícitas, de saberes sobre la educación y de valores educativos, generados a partir de procesos de reflexión sobre la práctica docente, y

caracterizado por la habilidad para manejar los procesos interactivos del aula y afrontar las situaciones problemáticas que se presentan. (p. 14)

Ahora bien, con el propósito de alcanzar este conocimiento educativo, sería necesario que el docente actuara principalmente como un constructor de este, más que como un consumidor de conocimiento académico acumulado (p.13). Por consiguiente, la educación debe comprenderse como “una acción intencional, propositiva, que se rige por reglas sociales, no por leyes científicas”, por lo que no se regiría por conocimiento científico generalizable que el docente debe aplicar como un funcionario técnico del sistema escolar. Para construir el conocimiento educativo, el trabajo investigador del docente deberá situarse desde una perspectiva crítica, en la que el profesorado conciba su práctica como una problemática. Al respecto, Latorre (2003) plantea que una transformación educativa que se oriente desde esta interpretación, se construye como desde un proceso que aborda las contradicciones de la ideología crítica de los objetivos educativos, por una parte, y la ideología social y política de la escolarización institucionalizada, por otra. Mientras que el aprendizaje que surja de esta relación radicaría en la comprensión de los modos en que los significados culturales son configurados por las estructuras sociales, históricas y económicas (p.20). De este modo, la investigación desarrollada se orienta a interpretar los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el marco político del contexto de la implementación, situando la intervención en un contexto de educación obligatoria, puesta en cuestión por los estudiantes y la sociedad.

3.2 Recolección de la evidencia

La información que sirve de evidencia, proviene de un diagnóstico de comprensión lectora que realiza el establecimiento a todos los cursos; entrevistas realizadas a un grupo de estudiantes, centrado en la habilidad de escritura; los resultados de la evaluación Simce disponibles en la página web www.simce.cl; así como un cuestionario de intereses y formas de aprendizaje en el que participaron 27 miembros del curso. No fue posible realizar una entrevista a la docente mentora sobre este grupo, puesto que no le había realizado clases en años anteriores. Por parte del profesor jefe del grupo de estudiantes, este no accedió a ser entrevistado, apelando a falta de tiempo y desconfianza sobre el uso de la información debido a experiencias anteriores. Aunque se solicitó el libro de clases del año anterior para revisar características generales del curso, rendimiento y aprendizajes previos, de acuerdo a los objetivos y contenidos registrados en el leccionario; no fue posible acceder a este antes de la realización del presente informe, puesto que se requería un procedimiento formal y los funcionarios del establecimiento se evidenciaron ocupados en otras numerosas tareas. Los instrumentos para recoger la información ya señalada, se dispusieron para considerar los ejes transversales del currículum: escritura y comprensión lectora. Mientras que la habilidad de oralidad fue observada a través de dinámicas expositivas y de improvisación teatral en el aula.

3.3 Análisis y categorización de la evidencia

i. Diagnóstico de comprensión lectora y control de lectura obligatoria

El primer instrumento que proporcionó información relevante sobre las fortalezas y debilidades del curso, corresponde a un diagnóstico que pretendió evaluar la comprensión lectora de los estudiantes, así como el manejo de vocabulario contextual. Dicho diagnóstico fue diseñado por el departamento de lenguaje del establecimiento y se componía de dos objetivos principales: a) Extraer información explícita e implícita de textos literarios y no literarios, y b) Comprender léxico contextual. El primer objetivo se evaluaba de acuerdo preguntas de selección múltiple referidas a un breve texto informativo

con temática científica y al fragmento de un cuento. Las preguntas apuntaban a que los estudiantes reconocieran ideas principales y secundarias en los textos, seleccionando entre cinco alternativas. De este modo, la complejidad de esta parte del diagnóstico era de un nivel elemental. Por otro lado, el segundo objetivo fue evaluado a partir de breves fragmentos de textos literarios y no literarios que contenían palabras marcadas, solicitando la selección del sinónimo más adecuado estas, de acuerdo al contexto discursivo, también entre cinco opciones. Los resultados cuantitativos de este instrumento exhibieron que en relación al primer objetivo, de un total de veintiocho estudiantes, el 54% obtuvo un desempeño medianamente logrado, el 28% no logra el objetivo o su desempeño es muy bajo, y tan solo el 18% logra el objetivo de esta sección del diagnóstico. En cuanto al objetivo referido a vocabulario contextual, tanto el nivel logrado y el no logrado se manifiesta en un 32% del curso, mientras que un 36% del grupo es categorizado en el nivel medianamente logrado. Aunque los resultados anteriores revelan que los niveles de logro en la habilidad de comprensión lectora son bajos, este instrumento resulta insuficiente para formular una problemática de enseñanza-aprendizaje. Además, los objetivos del mismo no apuntan a competencias de orden superior, como el desarrollo de inferencias, análisis de la información, interpretación, etc. Así mismo, no se consideran las variables que afectan la lectura comprensiva, como la selección de textos descontextualizados, la reincorporación reciente de los estudiantes a la rutina escolar, el desinterés de los estudiantes frente a una evaluación sin impacto en sus calificaciones.

En este sentido, el segundo instrumento que se empleó como fuente de información corresponde al control de lectura de la primera selección de textos literarios para el plan diferenciado (anexo 1). En este caso, los textos asignados corresponden a los cuentos *Es que somos muy pobres*, *El hombre*, *Diles que no me maten* y *No oyes ladrar los perros*, reunidos en el libro *El llano en llamas* del escritor Juan Rulfo. A partir de este corpus, se desarrolla un instrumento de selección múltiple y preguntas de respuesta breve, estructurado de acuerdo a tres objetivos: 1) Demostrar la lectura comprensiva de información explícita e implícita en los cuentos, y la interpretación de elementos o motivos en la narración; 2) Comprender la influencia del contexto de producción para la interpretación de obras literarias; 3) Comprender el significado de léxico de acuerdo al contexto discursivo e identificar los sinónimos más adecuados para su sustitución.

El primer objetivo del control se dividió en dos preguntas de alternativas por cada cuento que apuntaban a la comprensión superficial de la información en las narraciones, así como por una pregunta de respuesta breve que incluía un fragmento extraído de los relatos para ser interpretado. Este último tipo de preguntas arrojó resultados positivos, puesto que en general los estudiantes elaboraron respuestas breves pero complejas, demostrando no sólo la lectura de los cuentos, sino la interpretación de estrategias estéticas, características y motivaciones de los personajes. No obstante, las preguntas que se orientaban a la comprensión de información superficial arrojaron un mayor margen de error. Esta última evidencia puede responder a que estas preguntas no contaban con fragmentos de los cuentos para apoyar las respuestas, a la complejidad de los distractores y la ausencia de una relectura de los cuentos que representaban dificultad, como señalaron algunos estudiantes durante el desarrollo de la evaluación.

Respecto al segundo objetivo del control, referido al contexto de producción de las obras, se preparó una clase expositiva sobre los acontecimientos más relevantes sobre el contexto de Juan Rulfo para la interpretación de los cuentos. Aunque el profesor mentor sugirió incluir preguntas del tipo “día, mes y año en que nació...”, “ciudad y país de nacimiento” y “otras obras destacadas”; esta sugerencia fue desestimada al no responder a un objetivo significativo para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora. En cambio, se incluyeron preguntas de alternativa para reconocer ciertas experiencias

reveladoras en la biografía del autor para comprender la construcción de personajes, espacios y argumentos. Así también, se integró una pregunta de respuesta breve referida a la estrategia de representación estética del autor del habla mexicana en el contexto campesino inmediato a la revolución mexicana y guerras cristeras. En cuanto a esta última pregunta, fue respondida satisfactoriamente por la mayoría de los estudiantes, quienes realizaron una descripción y asociación con las experiencias del autor. Sin embargo, las preguntas de alternativa no arrojaron resultados satisfactorios, pues apuntaban a conocimientos concretos expuestos en clases que no fueron recordados ni investigados por los miembros de este grupo. Al respecto, se evidencia la dificultad de responder preguntas de alternativas. Resulta relevante señalar que la estructura de la prueba, así como el tipo de preguntas (alternativas) fue requerida por la profesora, puesto que responde a los modelos de pregunta de la PSU y otras evaluaciones estandarizadas.

En cuanto al tercer objetivo referido a la comprensión de léxico contextual, este expresó resultados dispares, puesto que fue preparado en clases a través de la creación de un vocabulario como actividad acordada por el departamento de lenguaje del liceo. Este ejercicio reveló que muchos estudiantes del grupo intervenido no manejaban la forma de utilizar un diccionario correctamente. En consecuencia, muchos de ellos no sabían que estos objetos, además de subdividir las palabras en un orden alfabético general, distribuía las palabras de cada letra también en razón de un orden alfabético. Otras dificultades presentes en este trabajo se revelaron en la búsqueda de verbos conjugados, búsqueda de participios y gerundios, palabras en diminutivo y superlativo. Estas complicaciones se explican por la escasa familiaridad de los estudiantes con este tipo de recursos que han sido desplazados por la inmediatez y diversidad de fuentes que disponen los navegadores de internet. Por otro lado, se contrarió la elección de acepciones y sinónimos que resultaran adecuados al contexto discursivo de las palabras, puesto que muchos no habían realizado aún la lectura de los cuentos.

ii. Cuestionario, entrevistas y observación en aula

Con el propósito de recoger información de carácter cualitativo, se realizó un cuestionario con preguntas de respuesta breve en torno a los intereses académicos y personales de los estudiantes, así como la percepción sobre su aprendizaje y la aplicación estos en sus experiencias cotidianas (anexo 2). Una de las primeras preguntas se orienta a conocer las actividades no académicas que realizan los estudiantes fuera del horario de clases. Al respecto, se recogen diversas respuestas entre las que destacan la práctica de deportes, salir con amigos, pasar tiempo con sus pololos(as), ir al cine, leer sagas juveniles, asistir a un preuniversitario, talleres y otro tipo de clases. A continuación, se solicita a los estudiantes explicar la percepción que tienen sobre su desempeño en el liceo. Respecto a esto, las respuestas varían entre aquellos que lo perciben como regular producto del estrés, la sensación de que deben postergar otros intereses como los mencionados en la pregunta anterior, un estado anímico variable, poca organización. No obstante, parece interesante reflexionar ante dos respuestas: *“Malo (desempeño académico). No encuentro que midan verdaderas habilidades, creo que la práctica es lo más importante”* y *“Paso casi todo el día en el colegio. No tengo mucho tiempo libre. Los fines de semana aprovecho de descansar”*. Ante estas respuestas se evidencia, por un lado, la conciencia sobre las formas de evaluación en la educación pública, reducida a contenidos obligatorios descontextualizados y, por otro lado, el impacto de la jornada escolar completa en el rendimiento académico de los estudiantes y sus motivaciones para estudiar. Cuando en el mismo cuestionario se les interroga sobre su motivación para asistir a clases, la mayoría revela no sentirse motivado, expresan un ánimo de resignación, preocupación por el NEM, apelación a la obligatoriedad, etc.; indicando como una de las principales motivaciones la amistad que han construido con otros compañeros en el liceo.

Por otra parte, el cuestionario también intenta recoger información sobre su percepción en torno a las habilidades de escritura, comprensión lectora y oralidad. En relación con esto, solo tres estudiantes reconocen dificultades en la habilidad de escritura, aunque nueve responden no planificar antes de escribir por diferentes motivos, entre ellos la desidia y el escribir con lápiz grafito para ir corrigiendo errores; uno de los estudiantes reflexiona “*no planifico. Me gusta escribir lo que se me ocurra, así sale con más inspiración*”. Ahora bien, ocho estudiantes señalan planificar de alguna forma antes de escribir, a través de un mapa conceptual, un borrador o una lista de ideas importantes; asociando a esta estrategia una inclinación al “perfeccionismo”. En este sentido, es posible observar ciertos prejuicios asociados a la planificación y a la escritura que podrían revelar causas y consecuencias en el desarrollo de esta habilidad. Esto se observa también en las entrevistas realizadas a un grupo de siete estudiantes que integran el curso (anexo 3), quienes señalan: “*por lo menos cuando yo estoy enojá o triste como que me inspiro más y escribo más...como que escribo mejor que cuando estoy normal*”, “*Tengo las ideas, pero no sé cómo expresarlas*”, “*al principio siento como que me da como lata...o ya es mucho trabajo por delante..hay que pensar demasiado, analizar, ordenar, entonces*”, “*primero como que en mi mente pienso en lo que voy a escribir y cómo... si va así como muy formal o con algún vocabulario...muy ...palabras muy rebuscadas....y me concentro en eso y trato... dependiendo...si tengo que escribir sobre algo mío trato de expresarlo de la manera más...abierta posible*”, “*Se me dificulta más porque me cuesta ordenar las ideas y también depende mucho de a quién está dirigido, entonces no sé como qué lenguaje utilizar*”, “*depende más que nada del estado anímico, así como antes de entrar al liceo*”, “*depende del momento...si me tocó una prueba antes o me duele la cabeza obvio que no voy a tener ganas de hacer una escritura larga, alguna noticia o cuento....dependerá del momento o si no si me siento mal o estoy atenta*”, etc. A partir de estas valoraciones, es posible advertir un ejercicio de metacognición sobre los factores que influyen en el desarrollo de esta habilidad, como el estado anímico, malestar físico, desmotivación, audiencia, etc.

En torno a la habilidad de lectura, trece estudiantes reconocen sostener dificultades para concentrarse, motivarse con las lecturas obligatorias y comprender textos de carácter literario. Además, al cuestionarlos sobre su gusto por la lectura y preferencia de géneros literarios, la mayoría expresa su gusto por la lectura voluntaria y desmotivación por la lectura obligatoria o los textos asignados en las clases de lenguaje. Las sagas o novelas juveniles aparecen con recurrencia en las respuestas como textos preferidos (*Delirium, Los juegos del Hambre*, sagas de vampiros y seres fantásticos, *Finding Love, Willow, Las ventajas de ser invisible*), también se mencionan los cómic sin especificar títulos, tres veces aparece mencionada la lectura del libro *Pregúntale a Alicia*, y dos veces un libro que surge como fenómeno de facebook (*Relatos de una mujer borracha*) y otro también fenómeno de las redes sociales titulado *No te ama* (estos últimos surgen de escrituras en facebook y blogs que generaron gran popularidad en los usuarios y fueron captados por editoriales). Otros géneros mencionados sin especificar títulos (aunque se solicita en el cuestionario) corresponden al de ciencia ficción, “urbanos”, animé, historias sobre guerras, novelas románticas, “enciclopedias sobre ciudades y pueblos antiguos”, “libros de reflexión”. Además, se especifican otras lecturas en respuestas aisladas, entre ellas: *Por favor rebobinar* de Alberto Fuguet, *El niño que enloqueció de amor* de E. Barrios, *El hobbit* de J. R. R. Tolkien, obras de Shakespeare, Stephen King, Edgar Allan Poe, *Casa de muñecas* de Ibsen, *Cumbres Borrascosas* de Emily Brontë y *María* de Jorge Isaacs. Finalmente, sólo tres estudiantes admiten que no les gusta leer y uno de ellos que nunca ha terminado un libro.

En torno a la habilidad de expresión oral, nueve estudiantes manifiestan en el cuestionario dificultades debido a inseguridad, vergüenza, miedo a las burlas, problemas de pronunciación, volumen de voz, tartamudeo, etc. Estos inconvenientes fueron observados durante la primera intervención que tenía por propósito reforzar los conocimientos previos sobre las funciones del lenguaje. Con este objetivo, se

realizó una actividad grupal que consistía en representar al curso una situación comunicativa de acuerdo a una función del lenguaje predominante y un contexto determinado que fueron asignados a cada grupo. Durante el desarrollo de esta tarea, los estudiantes se mostraron en un principio tímidos y poco creativos. Sin embargo, al observar a uno de los grupos que demostró mayor confianza en sus capacidades expresivas desde un principio, el resto del curso se animó a participar. En este sentido, las dificultades en torno a esta habilidad parecen responder a que el curso fue conformado este año de acuerdo a la elección de plan diferenciado, por lo que aún no todos se conocen. Pese a estos supuestos, sería prudente reforzar esta habilidad.

Por último, resultan interesantes las preferencias que surgieron sobre los tipos de actividades que les resultaban más atractivas para conseguir aprendizajes. Los resultados exhibieron el siguiente orden de preferencia: 1) análisis de películas o cortometrajes, 2) dibujar o realizar material gráfico, 3) escribir textos literarios, 4) Crear material audiovisual, 5) Actuar, 6) Participar en debates o mesas redondas, 7) Escribir textos no literarios. Así mismo, es propicio para el desarrollo de esta habilidad los contenidos del plan diferenciado *Lenguaje y Sociedad* que organizan la unidad de aprendizaje que debe implementarse durante este semestre, puesto que se refieren a las diversas manifestaciones de la lengua en el habla de las comunidades, observable principalmente en la oralidad.

3.4 Formulación del problema didáctico e hipótesis de investigación

A partir de la información que fue posible reunir mediante un proceso de observación y breve intervención pedagógica, se manifestó la preocupación de los estudiantes principalmente por su desempeño en instancias de lectura obligatoria, así como bajos resultados en diferentes instrumentos que evaluaron la comprensión lectora de textos literarios. No obstante, los instrumentos de carácter cualitativo desestimaron el sentido común que domina en los contextos académicos y de políticas públicas, que explica los resultados a partir de la supuesta apatía de las generaciones más jóvenes ante la lectura y escritura. Los estudiantes del grupo intervenido manifestaron en su mayoría disfrutar de la lectura voluntaria de diferentes géneros y tipos de textos, así como un rechazo generalizado a la lectura obligatoria y la evaluación de las mismas. Además, se reveló la inseguridad de los estudiantes frente a su forma de desenvolverse oralmente en situaciones públicas, debido a los registros que deben emplear de acuerdo a las audiencias. Por otra parte, se evidenciaron ciertas preconcepciones asociadas a la escritura, como la noción de inspiración en relación con la ausencia de planificación antes de escribir. Ahora bien, es posible determinar que la habilidad de comprensión lectora resulta una prioridad, tanto para la institución como para los estudiantes, que puede y debe ser aticulada con los contenidos de la Unidad 1 del Programa de Estudio de formación diferenciada *Lenguaje y Sociedad* (Mineduc, 2002). Estos pueden ser abordados para potenciar las habilidades de lectura comprensiva de textos literarios a partir de claves de lectura que surjan de los objetivos del programa. En este sentido, la investigación-acción que se desarrollará a partir de la práctica profesional en el Liceo Eduardo de la Barra, se organizará de acuerdo a la hipótesis de que la escritura de invención, basada en la construcción de voces narrativas, ofrece una innovación para abordar la comprensión de textos literarios como formas de apropiación de saberes sobre sus propias formas de relacionarse con la lengua y la construcción nuevos conocimientos sobre la especificidad de la literatura.

4. Marco teórico

El propósito de la observación y análisis de datos se orienta a identificar un problema didáctico y la formulación de una propuesta que establezca un cambio en las decisiones pedagógicas para encontrar posibles respuestas a dicho problema. En cuanto a esto, resulta fundamental situar la intervención de aula en el sistema formal de educación y las orientaciones curriculares del programa de formación diferenciada denominado “Lenguaje y sociedad”. A partir de estas orientaciones se desarrollará la unidad de contenidos titulada *Unidad y diversidad de la lengua en la comunidad hispanohablante*, que incluye como contenidos mínimos la unidad lingüística de la comunidad hispanohablante; políticas lingüísticas y entidades que regulan la lengua; la variedad lingüística de la lengua castellana y los factores de su evolución; los aportes de lenguas indígenas y otras lenguas a través de procesos de inmigración o globalización; los usos sociales de la lengua de acuerdo a diversas características de las comunidades, entre otros. En este sentido, este programa dispone una posibilidad de abordar los contenidos de la clase de lengua como una forma de reflexionar acerca de los discursos dominantes de neutralización y aquellos discursos posicionados en la marginalidad del uso normativo de la lengua.

Ahora bien, para desarrollar dicha unidad de trabajo a partir de los contenidos generales señalados, resulta oportuno comenzar con la interrogante planteada por Bombini (2006): ¿Qué enseñar en la clase de lengua?, y considerar la reflexión que plantea al señalar que “la lengua, en tanto práctica social compartida por la comunidad, supone sujetos activos que establecen su relación con la lengua antes y después y por fuera de la escuela” (p. 19). De esta forma es posible comprender que el programa de estudio descrito anteriormente debe proyectarse sobre los conocimientos de los estudiantes sobre su propia lengua como material válido para construir aprendizaje. En cuanto a esta posición, Bombini (2006) advierte la necesidad de un cambio de mirada que implique considerar a los sujetos destinatarios de la educación no como sujetos con habilidades y competencias esperables o estandarizadas, sino como sujetos en singularidad, comprendiendo sus modos de escribir y leer, las estrategias que emplean para afrontar aquello que se les muestra desde la institución como los saberes legítimos (p.29). Sin considerar estas razones, sería posible reducir el trabajo con el programa de *Lenguaje y Sociedad* programado por el Ministerio de Educación, al reconocimiento de las formas “apropiadas” de expresión de la lengua, frente al uso “incorrecto” de los hablantes hispanoamericanos, desconociendo la dimensión histórica y sociocultural que subyace a esta propuesta curricular, así como a la introducción y expansión del castellano como lengua oficial en Latinoamérica.

Por otra parte, el análisis de los resultados reveló variados problemas en torno a las habilidades comunicativas que se configuran como ejes en el programa ministerial de educación. De acuerdo a esto, resulta fundamental problematizar el enfoque comunicativo que predomina en el campo de la enseñanza, pues supone el desarrollo de habilidades que los estudiantes desarrollan diariamente en dinámicas informales de educación, neutralizando que una de las implementaciones principales de este enfoque se encuentra no en el enriquecimiento de las prácticas sociales de las comunidades, sino en la inserción de los estudiantes en el sistema laboral y otras instituciones académicas de reproducción de saberes dominantes. En relación con esto, es preciso atender al planteamiento de Bombini (2006) sobre abordar el enfoque comunicativo como una invitación a (p.47):

Recuperar las escenas de intercambio verbal, cada una de las instancias que van construyendo esa cotidianidad a través del lenguaje, en las que se juegan siempre relaciones heterogéneas, normas lingüísticas, modos de estigmatización de los sujetos, etc. En este sentido, revisar la concepción de lenguaje a sostener en la escuela supone entonces traer al ámbito del análisis la

riqueza de estos intercambios, la plurisignificatividad de esas relaciones, la lógica del poder discursivo, los modos de presentarse de alumnos y profesores en esa microsociedad escolar.

De este modo, los contenidos que se abordarán en la asignatura de lenguaje y comunicación serán propuestos en la unidad pedagógica que se desarrollará en el liceo Eduardo de la Barra, servirán como potenciadores de las habilidades comunicativas de los estudiantes y la reflexión sobre el proceso comunicativo situado en el contexto sociocultural e histórico que los identifica como hablantes de una lengua. A partir de esta comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, la oralidad será abordada no sólo como una habilidad comunicativa, sino como un contenido poblado de conocimiento y memoria histórica de las comunidades. Así también la lectura y escritura serán planteadas como instancias para la construcción y descubrimiento de una identidad lingüística, considerando que el contexto de escolaridad obligatoria implica incluir lecturas literarias obligatorias que, en este caso, corresponden a las narrativas de Borges y Rulfo. En cuanto a ello, las consideraciones de Frugoni (2005) que se aproximan a la literatura en su dimensión de práctica cultural históricamente situada y no como un mero instrumento de comunicación (p.81), sirven para posicionar la problemática que surgirá de esta investigación al posicionar la escritura como una posibilidad para que los estudiantes descubran cómo están inmersos en el lenguaje. En este sentido, la habilidad de escritura surge como una forma de abordar las dificultades advertidas en los instrumentos de recolección de información, referidas a la lectura comprensiva de textos literarios. En consecuencia, la escritura de invención que propone Frugoni serviría para articular un proyecto en torno a los contenidos del programa ministerial, así como para responder al interés de los estudiantes por la escritura de ficción, manifestado en el cuestionario. En torno a esto, Frugoni (2005) señala que (p.82):

La escritura permite situar a los estudiantes en nuevas posiciones frente a la letra escrita, como productores culturales y no como repetidores de formatos o de hipotéticos sentidos únicos. Es decir, esta posición busca apartarse de aquellas concepciones instrumentales de la escritura que la entienden como una mera herramienta para transmitir sentidos previos y no como una práctica social vinculada a la apropiación de saberes, como una tarea de reescritura de la cultura en la que los sujetos se colocan en una posición activa, imaginativa y propicia para la reflexión.

De acuerdo con esto, sería posible emplear la escritura de ficción como un proceso de reflexión sobre las voces narrativas que dan vida a las lenguas y recurrir a la lectura de textos literarios como fuentes no sólo de una propuesta poética, sino como discursos metalingüísticos que realizan una representación estética de las diversas expresiones de la lengua castellana en Hispanoamérica. De esta forma, se abordarían también las lecturas obligatorias de los cuentos de Rulfo y Borges, considerando el posicionamiento ideológico que subyace en sus obras, sobre la tensión entre lo local y lo universal, sobre la lengua y el habla. Finalmente, la oralidad funcionaría como la mediación experiencial de los procesos de alfabetización que se inscriben en las habilidades de lectura y escritura.

En cuanto a la habilidad de comprensión lectora, es necesario inscribirla en un contexto de debate sobre la forma de inscribirse en la literatura y los modos de leer de los individuos, de acuerdo a sus experiencias. En este sentido, Bombini (2005) destaca las preguntas que deben realizarse sobre dichos modos de leer: qué se lee y desde dónde se lee. La primera de las preguntas, se refiere en primera instancia a precisar qué se encuentra en un texto en términos materiales (palabras, oraciones, personajes, relatos, descripciones, espacios, tapas, prólogos, etc.). Mientras que también, por otra parte, la pregunta *qué se lee* se refiere a qué sentidos se leen en lo que se lee. Es decir, que significados se atribuyen a los aspectos concretos que serán objeto de lectura. La segunda pregunta, desde dónde se lee, se refiere a qué “lugares reales o imaginarios asume el crítico -pero también el profesor, como un

tipo de crítico- cuando lee.” (p.79). Estos lugares se relacionarían con la posición del profesor frente a otras instituciones y actores del campo literario, así como las decisiones que revelan un modo de comprender la literatura y su enseñanza. En consecuencia, estas preguntas resultan fundamentales para la investigación, pues exigen responder qué se espera de los objetivos referidos a los contenidos literarios, así como a la lectura de literatura. Al respecto, es posible señalar que para esta investigación se considerará una posición flexible y dinámica del concepto literatura, que estará determinado precisamente por los modos de pensar y producir lo literario, a partir de las experiencias de los estudiantes en la escuela y fuera de ella. De acuerdo con esto, se intentará no proponer como parámetro de comparación constante la propia experiencia de lectura como una forma legitimada, sino como una fuente que puede contribuir a la enseñanza a través de un ejercicio de empatía.

En relación con la propuesta de la escritura de ficción o invención como una forma de contribuir a la comprensión de textos literarios, resultan pertinentes los planteamientos de Frugoni (2006) sobre la escritura en su potencial epistemológico, pues implica tomar decisiones en torno a los objetivos, el género, las características de los destinatarios o el desarrollo del tema (p.79). En cuanto a estas decisiones, no deben ser sólo abordadas por un enfoque instrumental de las características estructurales de los textos, sino que debe considerar la influencia del contenido como un factor determinante en el proceso de escritura:

La insistencia en los aspectos instrumentales del acto de escribir no ha dejado ver que quien escribe se coloca en una relación activa, productiva con aquello sobre lo que escribe (...) es una enorme restricción aislar la escritura de los significados afectivos, sociales e ideológicos que tiene para el escritor aquello de lo que escribe y con lo que puede construirse una productiva relación con el conocimiento. (p.78)

De esta forma, la escritura de invención que se pretenderá organizar a través de una secuencia didáctica debe considerar además de herramientas conceptuales para la lectura y escritura de ficción, los contenidos socioculturales que porta el Programa de Estudio, es decir, los procesos históricos que influyeron la expansión del español en América y la desaparición de pueblos indígenas con sus respectivas lenguas, las construcciones identitarias y discursivas que manifiestan los modos de usar la lengua e interpretar la diversidad de estos, así como otros procesos y fenómenos de interés que surjan como contenidos problemáticos para la escritura literaria. Esta forma de abordar la escritura de invención, también favorece el descubrimiento por parte de los estudiantes sobre las formas de abordar estos contenidos por los textos, así como las acciones que dieron forma a las obras literarias que serán leídas. Con base en esto, Frugoni (2006) propone la noción de apropiación para entender “los significados que los alumnos le dan a lo que hacen y aprenden en la escuela” (p. 81). Estos significados estarían determinados por las relaciones de los estudiantes con la cultura escrita y las convenciones escolares sobre la experiencia de lectura. Si consideramos este planteamiento, resulta esencial para esta investigación observar las resistencias de los estudiantes a la escritura como una expresión de descontento no sólo con la asignatura de lenguaje y comunicación en particular, sino con un sistema educativo en crisis.

Algunas de las evidencias del periodo de observación que fueron expuestas anteriormente, mostraron ciertos prejuicios asociados a la experiencia de escritura que resulta interesante abordar desde los planteamientos de Frugoni en torno a la escritura de invención. Por una parte, los estudiantes señalaron que cuando se enfrentaban a una tarea de escritura debían emplear un lenguaje formal y “palabras rebuscadas”. Sobre esto, Frugoni (2006) advierte que “muchas personas afirman que no saben escribir porque no manejan -o creen no manejar- con fluidez ese lenguaje prestigioso”, inhibiendo su

disposición ante esta práctica. Estas aprensiones de los estudiantes pueden ser abordadas desde una perspectiva que interprete el Programa de Estudio sugerido por el ministerio, como una posibilidad de legitimar los saberes de los estudiantes sobre la oralidad, observando la ortografía y la expresión formal como fenómenos de la cultura escritura en función de la adaptación a diferentes situaciones comunicativas, y no como formas de discriminación basadas en la calificación de los usuarios de una lengua en términos correctivos. Además, considerando la noción de apropiación que plantea Frugoni, es posible relativizar la separación entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura, puesto que la escritura de ficción involucra conocimientos de carácter lingüístico y cultural sobre la lengua (p.86). En relación con esto, Frugoni (2005) reflexiona que la escritura a partir de consignas que se basan en la lectura de textos literarios legitimados culturalmente requiere que los estudiantes regresen al material textual de las obras, generándose situaciones de apropiación de formas discursivas presentes en ellos (p. 90). Ahora bien, es necesario diseñar un proyecto de escritura que permita que esta apropiación no se reduzca a la reproducción de estructura, formas y palabras, sino a la construcción de ideas y estrategias personales.

Otra problemática observada en las evidencias recogidas, percibe la concepción de la escritura por parte de los estudiantes, como una práctica basada principal y fundamentalmente en la inspiración. En consecuencia, ciertos estudiantes señalan la arbitrariedad de planificar sus ideas antes de escribir. Según Frugoni (2005) dicho fenómeno está basado en la:

Creencia en una supuesta espontaneidad creadora en los sujetos que se basta a sí misma y no es necesario atender o que no puede convertirse en objeto de reflexión teórica, a riesgo de ser desvirtuada o profanada. Así, esta inocencia o capacidad creadora espontánea sólo necesita la excusa de una actividad de escritura para desplegarse y cualquier restricción en la consigna o reflexión posterior es experimentada como una coerción innecesaria que atenta contra ella y contra el goce que podría ocasionar a su portador. (p. 4)

Para contrarrestar estas valoraciones, de acuerdo a este autor sería necesario resignificar la escritura como herramienta de conocimiento de la literatura, sin que ello implique sobrecargar a los estudiantes con saberes académicos (p.4). Para ello, pueden plantearse consignas de escritura que empleen contenidos teóricos como claves de lectura y escritura, con el propósito de comprender el funcionamiento interno de los textos, no como saberes para memorizar o importantes per se.

5. Plan de acción

La intervención que ha sido diseñada para implementar en el Liceo Eduardo de la Barra, se sitúa en el desarrollo del Programa de Estudio de Formación Diferenciada correspondiente al área de Lenguaje y Sociedad. Dicho programa tiene la finalidad de observar diferentes situaciones de uso de la lengua castellana, entendida como un instrumento principal para la comunicación humana. En este sentido, el Programa de Estudio propuesto por el Mineduc (2002), se sostiene en la valoración la variedad de recursos que ofrece la lengua castellana tanto para la expresión personal, como para la conformación de un sentido de pertenencia a una comunidad (p.9). Para conseguir el propósito anteriormente señalado, el programa establece ciertos objetivos fundamentales para la formulación de contenidos:

- Comprender que las lenguas no son un mero reflejo pasivo de la realidad, sino que se relacionan estrechamente con los modos de vida de las comunidades que las usan, recrean y transmiten; y que constituyen cauces que guían la actividad intelectual y emocional de cada comunidad, y establecen marcos posibles para ésta.
- Comprender que cada lengua está perfectamente adaptada a las necesidades de identificación, comunicación y expresión de la comunidad que la usa, recrea y transmite, valorando la propia lengua como parte fundamental del patrimonio cultural.
- Identificar algunos de los usos fonéticos, léxicos, sintácticos y estilísticos propios del castellano de Chile y de otros países americanos hispanoparlantes, comparándolos entre sí y con el castellano peninsular, analizando el sentido y el valor de estas variantes, así como el valor de la función homogeneizadora de la norma culta. (p.13)

De acuerdo a estos objetivos, se plantean ciertos contenidos mínimos que deberán ser abordados en tres unidades de aprendizaje. Ahora bien, la secuencia didáctica que se describirá en esta investigación se sostiene en el desarrollo de los contenidos que contribuyen a la habilidad de comprensión de textos literarios. Por tanto, se considera sustancial que el Programa de Estudio (Mineduc, 2002) plantee como contenido mínimo la:

- Lectura de al menos seis obras literarias que ilustren las diferencias lingüísticas entre grupos diversos (jóvenes, grupos autóctonos, sectores laborales, etc.), dando oportunidad para:
- a. el reconocimiento de la relación entre el lenguaje y las formas de representación y de imágenes del mundo de las obras literarias;
 - b. la investigación de la evolución del lenguaje en sectores determinados de la sociedad, especialmente en el ámbito adolescente y juvenil.
 - c. la identificación de valores humanos y estéticos que trascienden contextos y épocas, expresados a través de lenguajes diversos. (p.14)

A partir de estos lineamientos, se ha estructurado una secuencia de acciones que permitan articular la planificación realizada por la profesora a cargo de la asignatura y la implementación de un plan que responda al problema didáctico observado. En este sentido, se han considerado los textos literarios determinados por el docente mentor para ser evaluados en controles de lectura, como parte de la propuesta que se describirá en esta investigación. Estos corresponden a ciertos cuentos del libro *El llano en llamas* de Juan Rulfo y una selección de tres cuentos del escritor Jorge Luis Borges, que serán trabajados a partir de sus contextos de producción, así como desde el posicionamiento ético y estético que manifiesten respecto a las nociones de lengua e identidad. Además, se han incluido otros textos literarios de carácter narrativo que faciliten la observación de procedimientos para ilustrar, mediante la escritura, las particularidades de la oralidad que se relacionen con la diversidad de orígenes sociales de

los usuarios y las diferentes situaciones de enunciación a las que deben adaptarse. A partir de estas lecturas, se abordarán diferentes problemáticas que surgen de la reflexión en torno a los procesos históricos que determinan el uso de una lengua particular, considerando los contenidos propuestos por el Programa de Estudio para esta unidad como conocimientos previos para el desarrollo de la secuencia didáctica:

- Unidad lingüística de la comunidad hispanohablante: políticas lingüísticas y entidades e instituciones que la regulan
 - La variedad lingüística de Hispanoamérica y España
 - Factores de la evolución de la lengua castellana. Los aportes de otras lenguas.
 - Uso de variantes lingüísticas y jergas y su relación con diversos sectores de la sociedad.
- (Mineduc, 2002, p.17)

Así mismo, se considerarán como conocimientos previos para la implementación de la propuesta, los contenidos planificados por el docente mentor para las sesiones que la preceden: definiciones de los conceptos de sociedad, lenguaje, lengua, habla y las respectivas relaciones que se establecen entre ellos; y el origen, evolución y expansión del castellano en América. Dichos contenidos se desprenden de los aprendizajes esperados para la Unidad, referidos a la apreciación de la variedad lingüística en Hispanoamérica; a la identificación de aportes léxicos de lenguas indígenas y otras lenguas provenientes de procesos de inmigración; y al reconocimiento de las diferentes connotaciones lingüísticas que adquiere la lengua castellana dependiendo de las características sociales de los hablantes. A partir de estos contenidos, se proponen los siguientes aprendizajes esperados asociados a la lectura de textos literarios:

- Reconocen, en las obras literarias que leen, dichos factores y el papel que ellos juegan en la producción de sentidos en esas obras, y proponen interpretaciones para ellas tomando especialmente en cuenta esos factores
- Comprenden y aprecian el valor de la lengua, en su uso habitual y en la literatura, como elemento de identidad que afirma el sentido de pertenencia a una comunidad (cultural, nacional, grupo social) y reconocen algunas de las relaciones y actitudes que se generan a partir de esa identificación con la comunidad o grupo social (inclusión, exclusión o discriminación; respeto y solidaridad entre los miembros del grupo y en la relación con otros grupos sociales o rechazo de ellos; relaciones jerárquicas o igualitarias (Mineduc, 2002, p.18.).

De este modo, se posibilita una forma de abordar la comprensión de textos literarios como problema de investigación, desde un modo particular de interpretar los textos, sustentada en la reflexión sobre la expresión de la lengua en el habla particular, los diferentes procesos históricos y sociales que determinan su uso, así como la relación de estos factores con la constante formación y transformación de una identidad personal. Por consiguiente, se presentará una propuesta de escritura creativa guiada por consignas que se sustenten en los contenidos de la primera unidad del Programa de Estudio *Lenguaje y Sociedad*, con el propósito de apoyar la lectura comprensiva de los textos escogidos por la profesora mentora y facilitar su interpretación dentro del marco específico que propone el plan diferenciado para el subsector de Lenguaje y Comunicación. Esta decisión se justifica en la observación de la planificación elaborada por el docente mentor, que relegaba el trabajo con los textos literarios señalados anteriormente a la lectura domiciliaria obligatoria y a una evaluación sumativa. Esta última sólo pretendía considerar la comprensión de información explícita, datos biográficos de los autores y preguntas de vocabulario contextual. En consecuencia, los textos no eran analizados en clases, ni parecían formar parte de la unidad de aprendizaje, generando una escisión que no ofrecía una lectura significativa para los estudiantes.

5.1 Planteamiento de objetivos generales y específicos

El objetivo general del plan de acción que comprende esta investigación es contribuir al desarrollo de la comprensión de textos literarios a partir de un proyecto de escritura, basado en la creación de voces narrativas, aplicando el aprendizaje de los estudiantes en torno a los contenidos mínimos planteados en la unidad “Unidad y diversidad de la lengua de la comunidad hispanohablante”, así como en contenidos conceptuales referidos al género narrativo (tipos de narradores, modos narrativos y focalización). Estos últimos se han incluido como elementos teóricos útiles para la interpretación de textos literarios de carácter narrativo, porque permiten la visualización de procedimientos estéticos empleados en la creación de voces narrativas, entendidas como sujetos de enunciación situados en contextos sociales que sostienen relaciones específicas con el uso de la lengua. Así también, corresponden a contenidos que son abordados en el primer y segundo año de enseñanza media en las unidades de narrativa. Por tanto, serán considerados como conocimientos previos que pueden reforzarse desde el enfoque de estudio que propone el programa *Lenguaje y Sociedad*. Además, se considerarán otros contenidos conceptuales que se abordan en años anteriores, como la noción de contexto de producción e intertextualidad.

Ahora bien, con el propósito de describir y explicar los objetivos específicos de la propuesta didáctica que plantea este trabajo, parece importante reflexionar sobre el sentido de la enseñanza de lengua y literatura en el contexto escolar. Al respecto, Negrin (2008) se refiere a la problemática de considerar ciertos conocimientos como “valiosos”, señalando que su determinación dependerá de las relaciones específicas que definen un contexto y sus participantes. Por tanto, considerará que:

A la pregunta sobre qué contenidos deberían seleccionarse no hay una respuesta desde las disciplinas académicas, desde el prestigio del conocimiento científico, porque es una pregunta acerca del sentido de la escolaridad en un nivel determinado. Esta consideración acerca del sentido de la enseñanza de una disciplina escolar lleva a plantearse preguntas que exceden las cuestiones científicas, curriculares y didácticas y nos ubican claramente en el centro de un debate político y cultural. (p.152)

De acuerdo con esto, resulta ineludible considerar las intenciones políticas que subyacen a un Programa de Estudio enmarcado en un currículum nacional que pretende cierta neutralidad, conjugando sin un posicionamiento claro problemáticas como la colonización lingüística de América y la consecuente desaparición de lenguas indígenas; los procesos de inmigración y asimilación cultural; la diversidad cultural y las políticas de homogeneización de los estados latinoamericanos. En torno a estos fenómenos, se plantean Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) de formación ética, que refuerzan actitudes de respeto y valoración de la diversidad lingüística:

En especial de las lenguas indígenas, para de esta manera erradicar comportamientos discriminatorios. Y generar una disposición solidaria y de tolerancia entre los miembros de diferentes grupos sociales que conforman la comunidad nacional e hispanoamericana. (Mineduc, 2002, p.15)

Sin embargo, los contenidos del Programa de Estudio refuerzan el enfoque comunicativo por sobre otros aspectos. Aunque los contenidos están proyectados para que los estudiantes sean capaces de adaptarse a diferentes situaciones comunicativas, tanto como productores y receptores de discursos,

también refuerza contenidos que pueden ser interpretados como deslegitimadores de la diversidad lingüística que se busca valorar. Por una parte, es posible en el desarrollo del programa referir la historia de violencia que marca la introducción y expansión del castellano en América, la imposición de creencias y prácticas culturales, el genocidio de pueblos, las políticas de blanqueamiento y homogeneización de los pueblos a través de la educación obligatoria. Y por otra parte, el programa plantea como aprendizajes esperados la valoración de las entidades que dan uniformidad a la lengua aún en la actualidad preservando una variante estándar de la lengua. En consecuencia, la articulación de estos contenidos plantea el desafío de diseñar una propuesta de enseñanza/aprendizaje que proporcione a los estudiantes un espacio para legitimar sus propios modos de expresión a través de la lengua, así como el de los miembros de sus comunidades (familiares, amigos, vecinos, etc.), comprendiendo su diversidad desde las causas, influencias y motivaciones. Al respecto, resulta interesante el planteamiento que realiza Cassany, Luna y Sanz (2003) sobre la diversidad lingüística en las escuelas y el tratamiento de la enseñanza de la lengua desde una perspectiva que no se centra en la corrección o en la norma, sino en la ampliación de la noción de lengua estándar:

Es trabajo de los estudiosos de la lengua, y de los enseñantes en general, favorecer un equilibrio que reste importancia a la inercia que lleva a que una variedad determinada se muestre como único estándar válido para ciertas funciones. La enseñanza debe enriquecer de manera cuantitativa y cualitativa el modelo de lengua estándar, por una parte incorporando soluciones, y por otra, presentando como modelos válidos todas aquellas modalidades y todos aquellos rasgos que pertenezcan a un grupo amplio de hablantes (...) De hecho, el estándar, además de cumplir la función de comunicación interdialectal, puede incluir otros elementos diferenciadores que no afecten a la comprensión. De la misma manera que el timbre de voz, el volumen o el ritmo no afectan a la comprensión del mensaje, factores como la pronunciación, los rasgos morfológicos regulares o la mayoría de opciones léxicas sinónimas ampliamente conocidas no son ningún obstáculo para la intercomunicación. (p. 457-458)

De esta forma, sería posible plantear la valoración de las lenguas indígenas, no sólo con el propósito de una coexistencia respetuosa y libre de discriminación como plantean los OFT, sino como la posibilidad de adquirir nuevas visiones de mundo a través de la incorporación de nuevos conceptos provenientes de estas. Asimismo, esta perspectiva sugiere una opción de abordar la adecuación de los estudiantes en situaciones de carácter formal que no implique la neutralización de sus orígenes sociales marcados por la discriminación y estigmatización.

Ya definida una postura sobre el sentido de las prácticas de enseñanza en el marco del Programa de Estudio determinado en el currículum nacional para el plan diferenciado de *Lenguaje y Sociedad*, parece pertinente describir los objetivos específicos que orientan el plan de acción. Estos responden a la realidad particular de un grupo de estudiantes que manifestó preocupación e interés en el desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios. En este sentido, con el propósito de congeniar dicha preocupación con la perspectiva ya expuesta para abordar la diversidad lingüística en el aula, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Leer y observar en diferentes textos literarios la representación estética del habla castellana en Latinoamérica a través del análisis de narradores, estilos narrativos y focalización
- Interpretar el posicionamiento ético y político de los textos en torno a las nociones de lengua, memoria e identidad
- Leer comprensivamente algunos cuentos de Juan Rulfo y Jorge Luis Borges (pertenecientes al plan lector), evaluando los contextos de producción y el léxico empleado por los autores

- Crear un cuento breve que plantee la construcción de una voz (o voces) narrativa(s), considerando las nociones de lengua y habla revisadas en durante la unidad, así como el establecimiento de intertextualidad con el cuento *La casa de Asterión* de Jorge Luis Borges o el cuento *Es que somos muy pobres* de Juan Rulfo

El primer objetivo se refiere a la lectura de diversos textos literarios de carácter narrativo con los que se introducirán como contenidos conceptuales los tipos de narradores, los estilos narrativos y la focalización. Dichos contenidos estarán orientados a facilitar la lectura e interpretación de los textos a partir de los contenidos específicos de la unidad: lengua y visión de mundo, aportes léxicos de otras lenguas, variantes lingüísticas producto de la procedencia geográfica, histórica, generacional, sociocultural o de las características particulares de las situaciones comunicativas. Sin embargo, estas variantes no se abordarán desde una categorización específica puesto que, por un lado, serán trabajadas como variantes diatópicas, diastráticas y diacrónicas en la Unidad 2 del Programan de Estudio: “El múltiple y cambiante lenguaje de los chilenos”. Mientras que por otro lado, los registros de habla no se abordarán desde una categorización asociada a prejuicios (formal, informal, culto, inculto, etc.), sino que desde las comunidades discursivas (lengua laboral y de las disciplinas) y desde la manifestación de la lengua en la oralidad a través de las jergas. De este modo, el desarrollo de este objetivo se centrará en los procedimientos para construir voces narrativas que representan estéticamente dichas variantes. El segundo objetivo busca emplear las problemáticas, ya mencionadas anteriormente, que surgen de la implementación de los objetivos del Programa de Estudio, como marcos de referencia para la interpretación crítica del posicionamiento ético y estético de las obras frente a los procesos de colonización, mestizaje, asimilación cultural, aculturación, inmigración, entre otros. A partir de esto, se pretende desarrollar la comprensión lectora como la asignación de significaciones profundas, estableciendo relaciones con experiencias cotidianas individuales y colectivas que construyen permanentemente identidades y memorias.

El tercer objetivo está sujeto a la consecución del último objetivo, formulado como una tarea de aplicación y evaluación de la propuesta didáctica. Puesto que se pretende contribuir a la comprensión lectora de textos literarios, se consideraron para la secuencia dos textos que pretendían ser evaluados a través de un control de lectura para comprobar el cumplimiento de su lectura obligatoria, de acuerdo a la planificación del centro de práctica. En consecuencia, por un lado se pretende apoyar la lectura de los cuentos de Juan Rulfo y Jorge Luis Borges, mediante el análisis ya descrito en el primer y segundo objetivo. Por otro lado, se motivará la apropiación de los textos por parte de los estudiantes a través de una tarea de escritura guiada por consignas, que implicará su relectura y la reinterpretación de elementos literarios, mediante la adaptación del cuento a una voz narrativa que exprese un uso particular de la lengua castellana en el contexto chileno actual, considerando diversos factores de influencia (edad, contexto geográfico, educación, identidad de género, etnia, profesión, oficio, etc.). Aunque los autores y los cuentos no fueron de un acuerdo común, sino que provienen de la decisión de la docente mentora, resultan apropiados para ser abordados desde esta propuesta, puesto que la obra de Rulfo se distingue por abordar las problemáticas sociales y económicas del sujeto campesino tras la revolución mexicana y cristera, construyendo personajes a partir de un modo de hablar que refleje dicho conflicto. Por otra parte, el trabajo de Borges se caracteriza por una constante reflexión sobre la identidad argentina, la noción de universalidad frente al localismo, así como en las particularidades del uso de la lengua castellana según el contexto.

5.2 Progresión de los objetivos de aprendizaje según los objetivos de clase

Los objetivos que orientan la secuencia planificada se desprenden de los aprendizajes esperados del Programa de Estudio Lenguaje y Sociedad, pero contruidos de acuerdo al objetivo general del plan de acción. En este sentido, se consideraron tres objetivos principales como ejes orientadores de las clases, desglosados en diferentes objetivos de sesión para su consecución. Los primeros dos objetivos se centran en el análisis de textos literarios desde los contenidos conceptuales de narrativa (tipos de narrador, estilos narrativos y focalización), relacionándolos con las problemáticas abordadas en las clases previas a la secuencia. El tercer objetivo de aprendizaje pretende aplicar los contenidos de la unidad y los conocimientos previos sobre marcos conceptuales de la narrativa, para el desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios, integrando las lecturas seleccionadas para el plan lector. Con este propósito se organiza una tarea de escritura creativa que se desarrollará en cuatro sesiones para la planificación, escritura y reescritura de un cuento. En este sentido, los objetivos de aprendizaje y sus respectivos objetivos de sesión se disponen del siguiente modo:

Objetivos de aprendizaje	Objetivos de sesión
Reconocer en la literatura la diversidad del uso de la lengua castellana, especialmente en Chile, y las diferentes connotaciones que ella adquiere en determinados grupos sociales	Sesión 1: “ Identificar la forma de usar la lengua castellana por los hablantes chilenos, de acuerdo a la experiencia de los estudiantes, y observar posibles modos de representar el habla en textos literarios de carácter narrativo de acuerdo a los tipos de narradores” (Conocimiento)
Interpretar el posicionamiento ético y estético de los textos en torno a las nociones de lengua, memoria e identidad	Sesión 2: “Leer y analizar textos literarios a partir de las características de los estilos narrativos, relacionándolo con los factores que determinan la diversidad lingüística y el contexto de producción de las obras” (Comprensión) Sesión 3: “Leer e interpretar textos literarios de acuerdo a focalización de los narradores y el estilo narrativo, relacionando estos conceptos con el posicionamiento de la obra frente a la noción de identidad” (Comprensión)
Demostrar la lectura comprensiva de un cuento a través de procedimientos de intertextualidad que se manifiesten en un proyecto de escritura literaria que implique la creación de una voz (o voces) narrativa(s) representativa de la diversidad lingüística de un contexto social determinado	Releer los cuentos “Es que somos muy pobres” de Juan Rulfo y “La casa de Asterión” de Jorge Luis Borges y aplicar conceptos de narrador, estilo narrativo y focalización como estrategias para el análisis e interpretación de textos literarios” (Aplicación)
	Planificar la escritura de un cuento a partir de la creación de personajes y voces narrativas que realicen una representación estética del habla chilena, y las características culturales del contexto Latinoamérica, estableciendo intertextualidad con el cuento “La casa de Asterión” de Jorge Luis Borges o “Es que somos muy pobres” de Juan Rulfo (Aplicación y

	Síntesis)
	Escribir una primera versión del cuento planificado la clase anterior, realizando una relectura y análisis del cuento seleccionado como fuente de referencia para establecer intertextualidad (Síntesis)
	Evaluar la primera versión de los cuentos para realizar su reescritura, valorando las apreciaciones formativas realizadas por la docente a través de una rúbrica y observaciones (Evaluación)

De acuerdo a este esquema, es necesario señalar que los objetivos de cada sesión se organizan a través de la progresión de habilidades de pensamiento de la taxonomía de Bloom. En consecuencia, la primera sesión se concentra en el estadio referido al **conocimiento** a través de la habilidad de **identificación** de una categorización básica de los tipos de narradores (omnisciente, objetivo, testigo, protagonista) y la observación del uso de la lengua castellana de acuerdo a los contenidos revisados previamente durante la Unidad 1 del *Programa Lenguaje y Sociedad*. Esto último se refiere a la diversidad lingüística debida a variables en el origen de los hablantes (geográfico, histórico, generacional y social) y a la situación comunicativa de la enunciación. Ahora bien, las sesiones dos y tres, progresan a hacia una etapa de **comprensión**, basadas en actividades que implican **analizar**, **interpretar** y **relacionar**, considerando las claves de lectura que proporcionan las categorizaciones de estilos narrativos y focalización.

Las sesiones que desarrollan el tercer objetivo de aprendizaje pretenden progresar hacia la **aplicación** y **análisis**, vinculando los aprendizajes de las primeras sesiones a la lectura de cuentos que forman parte del plan lector del grupo intervenido. Estas habilidades propician una **síntesis** entre los diferentes contenidos y la capacidad de generar interpretaciones, a través de las habilidades de **planificación** y **formulación** de intertextualidad. Finalmente, la secuencia se dirige hacia una etapa superior que requiere la capacidad de **evaluar** la síntesis pretendida a través de la escritura de un cuento, para ello se espera que el estudiantes valore las sugerencias y correcciones que pueda proporcionar el docente, así como tomar decisiones para alcanzar el objetivo de la tarea.

Desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua , la tarea de escritura creativa que se propone como síntesis de la secuencia didáctica, se basa en la consideración que plantea Bombini (2006) de los estudiantes como sujetos activos en el uso de la lengua como práctica social compartida por diversas comunidades externas al contexto escolar, conscientes de sus posibilidades comunicativas, pero principalmente de su facultad para configurar identidades sociales y modos de desarrollar una subjetividad (p.19). Al respecto, esta propuesta responde a la advertencia sobre un modo de enseñar lengua que, a través de su escolarización, enajena a los estudiantes de sus propios conocimientos sobre el lenguaje y su uso particular de la lengua, excluyéndolos y deslegitimando otros contextos de aprendizaje autónomo. A partir de la observación de las sesiones que preceden al plan de acción objeto de este informe, fue posible identificar prejuicios en torno al sentido de la asignatura de lenguaje y comunicación en las escuelas. Estas valoraciones se pueden resumir en que el objetivo de la clase de lenguaje y comunicación corresponde a enseñar a expresarse *correctamente* en diferentes situaciones comunicativas. Es decir, aunque revelan la intuición de un enfoque comunicativo de la asignatura, ese enfoque se reduce a las dicotomías “bien” y “mal” o “correcto” e “incorrecto”. En consecuencia, el Programa de Estudio diferenciado *Lenguaje y Sociedad* corre el riesgo de ser interpretado como otra forma de interpretar la diversidad de expresión lingüística a partir de estas categorías. Al respecto,

Bombini (2006) observa la posibilidad de posicionar el enfoque comunicativo desde una mirada más crítica:

Si, según el enfoque dominante, desde hace algunos años se viene sosteniendo que el lenguaje es comunicación, esto llevado estrictamente al terreno de la vida cotidiana de la escuela nos estaría invitando a recuperar las escenas de intercambio verbal, cada una de las instancias que van construyendo esa cotidianidad a través del lenguaje, en las que se juegan siempre relaciones simbólicas, estrategias de poder, representaciones heterogéneas, normas lingüísticas, modos de estigmatización de los sujetos, etc. En este sentido, revisar la concepción de lenguaje a sostener en la escuela supone entonces traer al ámbito del análisis la riqueza de estos intercambios, la plurisignificatividad de esas relaciones, la lógica del poder discursivo, los modos de presentarse de alumnos y profesores en esa microsociedad escolar. (p.47)

De acuerdo con esta invitación que favorece esta perspectiva del enfoque comunicativo, la enseñanza en la asignatura de lenguaje y comunicación puede posicionarse como una práctica inclusiva y no excluyente, que permita a los estudiantes desarrollar las habilidades para adaptarse a diferentes situaciones comunicativas, pero también la libertad de decidir por qué adaptarse y con qué propósito. Dicha libertad de decidir, posibilita la transformación del aula en un espacio de reflexión sobre los discursos que se construyen en torno a las formas de usar la lengua en sus propios contextos, asociados a determinaciones y prejuicios sociales. Del mismo modo, permite desarticular la concepción de la escuela, por parte de los estudiantes y su entorno, como un centro normativo y reformativo de los sujetos.

Ahora bien, como se ha señalado en las etapas anteriores de este informe, los objetivos de aprendizaje y el plan de acción construidos responden a una problemática observada en el desempeño de los estudiantes. Esta se refiere a la dificultad en la comprensión lectora de textos literarios. Esta problemática puede interpretarse a partir de diferentes fundamentos. Por una parte, puede asociarse a la enseñanza de la literatura en la escuela desde una perspectiva que ignora su especificidad y la subordina a una posición instrumental junto a otros tipos de textos. Por otra parte, a través de la observación de las clases realizadas por la docente mentora y las actividades planificadas para el semestre, se evidencia lo que Bombini (2006) señala como un “metadiscurso literario reductivo” y prácticas que constituyen un “aparato interpretativo escolar”: biografías de los autores, características de los movimientos literarios, referencias a hechos históricos que sostienen una supuesta relación con el contexto de producción de la obra, el mensaje que esta “quiere transmitir”, lecturas de tópicos (amor, muerte, viaje, etc. (p. 65). En el contexto del grupo intervenido, estas prácticas debían insertarse en un momento indeterminado de la planificación, con el propósito de apoyar la lectura domiciliaria de los cuentos que debían ser evaluados a través de un control de lectura. Esta dinámica se reducía entonces a ocupar dos sesiones, una para implementar dicho “aparato interpretativo escolar” y otra para realizar la evaluación. De este modo, la lectura de textos literarios se situaba desde una posición exclusiva, disociada de los objetivos fundamentales del programa diferenciado.

La secuencia planificada se plantea como una forma de remediar la disociación expuesta anteriormente. En consecuencia, se intenta vincular los contenidos asociados a la disciplina de lingüística con la lectura de obras literarias, previniendo la disposición instrumental de estas en el desarrollo del programa. En este sentido, es posible reconocer el texto literario como un discurso social. Sin embargo, admitirlo como tal no implica reconocerlo como un discurso social más, sino como una de las prácticas discursivas más significativas de nuestra cultura (Bombini, 2006, p.64). En el caso de los textos literarios narrativos, implica reconocer la especificidad del narrador como sujeto de enunciación y de

las otras voces que incluye o excluye en su discurso. Además, implica observar la focalización del narrador no sólo como una estrategia de organización de la información del relato, de acuerdo a su grado de conocimiento y participación en los hechos, sino como una perspectiva mediada por aspectos socioculturales que definen el uso de la lengua y una posición frente a los procesos históricos que atraviesan su conformación. Por último, en cuanto a la justificación del diseño de la secuencia propuesta, parece importante señalar que esta ha sido pensada a partir de un dilema que subyace a la problemática principal referida a la comprensión de textos literarios. Este corresponde a la práctica escolar generalizada de la lectura obligatoria domiciliaria, planificada sin considerar las preferencias particulares de los estudiantes (más allá de la existencia de literatura juvenil y adolescente, o la inclinación por bestsellers) y la excesiva carga académica que comprende la jornada escolar completa. Aunque reconociendo el sinnúmero de dificultades e impedimentos que condicionan la práctica profesional supervisada, la planificación que aborda este trabajo de investigación intenta modestamente valorar las características contextuales de los estudiantes como lectores y potenciales escritores de ficción, como señala Bombini (2006):

Sobre sus estrategias para posicionarse frente aquello que se presenta desde la institución como verdadero, como lo legítimo, como lo que hay que saber. Estas estrategias incluyen la resistencia: la negativa rotunda y explícita, la apatía manifiesta, el desinterés, todo aquello que la escuela y nosotros mismos hemos venido interpretando excluyentemente en clave de fracaso, de inexorable camino hacia la pérdida de sentido de la escuela media, hacia nuestro agotamiento final como educadores, hacia el irremediable empobrecimiento de la vida de nuestros alumnos. (p.29-30).

A propósito de esta resistencia, la enseñanza debe y puede renovarse. En consecuencia, se realizó un cuestionario durante las primeras semanas de intervención para conocer las valoraciones y prácticas de los estudiantes respecto a la lectura de textos literarios, posibilitando el diseño de un plan de acción. Con el desarrollo de las clases, se evidenció la resistencia a la lectura obligatoria y, por consiguiente, durante las últimas sesiones se realizó otro cuestionario que, entre otras preguntas, incluyó las siguientes: “¿Cuál es tu opinión sobre la lectura obligatoria en casa y de los libros (o cuentos) que te fueron asignados este semestre?, ¿Qué cambios realizarías para motivar la lectura (otras formas de evaluación, otros libros, películas, etc.)?”. Al respecto, resulta fundamental para la naturaleza recursiva de la investigación acción, reflexionar a partir de algunas respuestas: “*creo que para motivar la lectura se podría dejar a libre elección (...) haciendo como evaluación preguntas que a uno se le ocurran respecto al libro*”, “*me gustaría que no nos hicieran leer obligatoriamente, porque la mayoría de ellos no son del interés propio, pero leer es importante*”, “*yo utilizaría un método en que cada uno leyera los libros que escogiera*”, “*la lectura obligatoria es represión contra los deseos del estudiante*”. A partir de estas respuestas resulta evidente la negativa a una imposición, no sólo de la lectura, sino de los libros u obras que se leen, a pesar de que los estudiantes que participan del plan diferenciado manifiestan abiertamente su inclinación hacia la lectura voluntaria. Ahora bien, reconocer las reflexiones citadas por los estudiantes no conlleva posicionarse desde la defensa acérrima de la libertad absoluta de los estudiantes para escoger sus lecturas, sino reconocer que frente a un mercado editorial y mediático que asecha a los estudiantes como consumidores de producción cultural, la escuela y los profesores deben asumir la responsabilidad de proporcionar y reconocer (en términos evaluativos) experiencias de lectura situadas en la escuela, así como diversas producciones literarias que propongan posibilidades de elección. Resulta fundamental cuestionarse el porqué de la predominante selección de textos narrativos para el plan lector, excluyendo otros géneros. Finalmente, es necesario destacar la sugerencia de evaluación extraída de las respuestas de los estudiantes, consistente en que los estudiantes elaboren sus propias preguntas a los textos: ¿qué preguntas harían nuestros estudiantes?

6. Análisis de la evidencia

Lamentablemente, para los propósitos de este trabajo y el aprendizaje de los estudiantes, la secuencia didáctica diseñada no pudo ser implementada. Esto se debió a diferentes variables que serán descritas en este apartado y que funcionarán como base de una reflexión posterior. Entre los factores que afectaron e imposibilitaron la aplicación de las siete sesiones planificadas, es posible señalar tres aspectos principales: intervención de la docente mentora, cronograma institucional y movilizaciones estudiantiles.

El primer aspecto señalado, se refiere a ciertas prácticas y acciones que la docente mentora manifestó en su rol de supervisora de práctica profesional. La primera de ellas corresponde a la ausencia de una planificación concreta de los objetivos de aprendizaje o contenidos del primer semestre escolar. Al respecto, se le solicitó a la profesora una planificación propia, pero esta no manifestó pretensiones de compartirla, pese a insistir en la importancia de esta para guiar una planificación nueva o adaptada. La docente no lo consideró necesario y expresó la posibilidad de realizar una planificación totalmente nueva, de acuerdo a los criterios de la estudiante en práctica. En consecuencia, en principio se realizó una planificación que consideraba ciertos contenidos sugeridos por la profesora (lenguaje, lengua, habla, signo lingüístico), puesto que ella debía realizar las clases de los otros terceros medios diferenciados y, según su juicio, todos debían seguir los mismos objetivos, contenidos y actividades. En este sentido, la docente mentora asumió que la planificación que se realizara para el grupo intervenido por práctica final, debía ser realizada por ella en los otros grupos, independiente de las particularidades de los estudiantes y sus propias competencias. Debido a esto, cuando se le presentó a la docente la secuencia que incluía las siete sesiones planificadas para mejorar la comprensión de textos literarios, no resultó compatible con sus expectativas para el semestre, de acuerdo a la rutina que ella había implementado durante años anteriores, ni con sus competencias disciplinares y didácticas. Esta rutina implicaba que se realizarán clases basadas en los contenidos conceptuales ya señalados, una clase centrada en exponer los principales aspectos históricos que habían influido en la evolución y expansión del español en Hispanoamérica, y una clase para explicar la noción de etimología y ejemplos respectivos. En relación con esta última, se debía realizar un trabajo “práctico” que consistía en la elaboración de un diccionario etimológico de 50 palabras seleccionadas por los estudiantes sin criterios específicos, con el propósito de utilizar como recursos didácticos una serie de diez diccionario de etimología bastante antiguos disponibles en biblioteca, pero que suponían un valor simbólico para la docente que no se logra precisar.

Estas acciones que componían la planificación mental de la docente mentora, tuvieron que ser aceptadas a pesar de rebatir sin éxito la calidad de imprescindible que le otorgaba a la etimología como un contenido para el programa diferenciado de Lenguaje y Sociedad. Principalmente, sus argumentos se sostenían en sus conocimientos disciplinares y la dificultad de cambiarlos de un momento a otro para realizar las clases en los otros grupos que no serían intervenidos. Como una forma de atenuar el carácter reproductivo de la actividad referida a los diccionarios, se propuso la construcción de un *Lapbook*, que organizara la información de forma creativa, añadiendo imágenes y plantillas desplegadas. Además, se entregó una selección de palabras a los estudiantes, que provenían del vocabulario empleado en los cuentos que debían evaluarse en el segundo control de lectura. Las disposiciones de la docente mentora para la planificación de la unidad de aprendizaje, significaron postergar las sesiones planificadas para los propósitos de esta investigación, hasta el término del mencionado *Lapbook*, que requería de al menos cuatro horas pedagógicas. De esta forma, la

programación inicial de la planificación puede esquematizarse de la siguiente forma en términos generales:

Fecha de la sesión	Actividad programada
Lunes 2 de mayo (2 horas pedagógicas)	Inicio de la Unidad 1
Miércoles 4 de mayo (1 hora pedagógica)	Presentación de contenidos conceptuales (lenguaje, lengua, habla, signo lingüístico)
Lunes 9 de mayo (2 horas pedagógicas)	Evolución y expansión del español en América
Miércoles 11 de mayo (1 hora pedagógica)	Día del alumno
Lunes 16 de mayo (2 horas pedagógicas)	Jornada de reflexión profesores
Miércoles 18 de mayo (1 hora pedagógica)	Clase sobre etimología
Lunes 23 de mayo (2 horas pedagógicas)	Lapbook etimología
Miércoles 25 de mayo (1 hora pedagógica)	Lapbook etimología
Lunes 30 de mayo (2 horas pedagógicas)	Lapbook etimología
Miércoles 1 de junio (1 hora pedagógica)	Sesión 1 secuencia (establecimiento en toma)
Lunes 6 de junio (2 horas pedagógicas)	Sesión 2 secuencia (establecimiento en toma)
Miércoles 8 de junio (1 hora pedagógica)	Sesión 3 secuencia (establecimiento en toma)
Lunes 13 de junio (2 horas pedagógicas)	Sesión 4 secuencia (establecimiento en toma)
Miércoles 15 de junio (1 hora pedagógica)	Sesión 5 secuencia (marcha estudiantil)
Lunes 20 de junio (2 horas pedagógicas)	Control de lectura (se retoman las clases)
Miércoles 22 de junio (1 hora pedagógica)	Sesión 6 secuencia
Lunes 27 de junio (2 horas pedagógicas)	FERIADO
Miércoles 29 de junio (1 hora pedagógica)	Sesión 7 secuencia
Lunes 4 julio (2 horas pedagógicas)	Prueba coeficiente 2

El cronograma anterior comienza el dos de mayo, aunque se comenzó a intervenir desde el 13 de abril. Sin embargo, para este mes estaba planificada la revisión de aprendizajes esperados reunidos en una “Unidad 0”, así como la preparación para el primer control de lectura, consistente en las prácticas que antes se han descrito como el “aparato interpretativo escolar”. Respecto a este esquema es necesario precisar que entre el lunes 2 de mayo y el lunes 30 de mayo, las sesiones se realizaron según lo planificado. Por el contrario, a partir del día miércoles primero de junio las clases no pudieron realizarse con normalidad, puesto que las instalaciones del liceo fueron ocupadas por los estudiantes, en el marco de una movilización nacional por la educación pública. De este modo, no pudieron realizarse las primeras cuatro sesiones que correspondían al plan de acción. Una vez que la toma del establecimiento es depuesta el día lunes 13 de junio por la tarde, se retoman las clases el día miércoles 14. No obstante, no se pueden retomar las clases el día miércoles 15, puesto que los estudiantes adhirieron a una protesta convocada por la ACES. En este sentido, las clases continuaron el día 20 de junio, cuando ya no resultaba posible implementar ninguna sesión planificada, puesto que estas poseían una progresión orientada a la tarea de escritura, por una parte, y porque debieron reprogramarse las evaluaciones. En consecuencia, el día lunes 20 de junio se dispuso realizar un repaso para el control de

lectura que debía evaluar la lectura de los cuentos: *Emma Zunz*, *La casa de Asterión* y *Las ruinas circulares*, el día miércoles 22 de junio (consiguiendo una hora de la asignatura de inglés para su realización). Mientras que el miércoles 29 de junio se realizó un prueba coeficiente 2 planificada por la profesora, para evaluar los contenidos de la Unidad 1 del programa diferenciado.

Las variables que han sido descritas en cuanto al proceso de implementación, constituyen una fuente para reflexionar, por un lado, sobre el rol del profesor mentor en el acompañamiento del estudiante en práctica. De acuerdo a esta experiencia, es posible observar que este constituye un papel fundamental como un referente de prácticas pedagógicas y desempeño profesional. En cuanto a esto, la docente mentora que supervisó la práctica profesional realizada en el liceo Eduardo de la Barra, demostró principalmente competencias para el apoyo emocional. Sin embargo, obstaculizó la posibilidad de desarrollar autonomía en la planificación de objetivos de aprendizaje y contenidos, así como el desarrollo de una experiencia significativa para el aprendizaje de los estudiantes. Las sesiones que debieron ser empleadas para los contenidos referidos a etimología por imposición de la docente, no poseen una justificación razonable. Así mismo, aunque los contenidos establecidos para la unidad (desprendidos del estructuralismo de Saussure) fueron útiles para una distinción superficial de los fenómenos del lenguaje, resultaron insuficientes para trabajar una perspectiva que considerara en profundidad los factores socioculturales de la diversidad de la lengua en uso frente al español estándar.

Si consideramos que la mentoría se entiende como “la relación establecida entre una persona con mayor experiencia en un ámbito y otra con menor o nula experiencia, con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización” (Vélaz de Medrano, 2009, p211), la experiencia de la docente mentora contribuyó la comprensión de la cultura escolar del liceo Eduardo de la Barra, así como la socialización con otros actores educativos, como jefe de U.T.P, orientadores y educadoras diferenciales. No obstante, debido a la asimetría que establece la relación entre el docente mentor y practicante, en relación a las responsabilidades y reconocimiento profesional, las decisiones de contenidos y progresión fueron dictadas mayormente de la docente mentora que, a pesar de su vasta experiencia realizando clases en el sistema público, demostró graves incompetencias respecto al dominio de contenidos disciplinares y resolución de conflictos con estudiantes.

En relación con la segunda variable revisada, correspondiente a los efectos de la movilización estudiantil en el desarrollo de la implementación, es necesario referir que estas se enmarcan en una crítica al modelo económico que subyace a las políticas educativas y la exigencia de mayor presencia del Estado para fortalecer la educación pública. En este sentido, las demandas que motivaron a la generación actual de estudiantes del Liceo Eduardo de la Barra, se relaciona como las formas de resistencia que se evidenciaron como problemática descrita anteriormente. Esta resistencia, además de los fundamentos generales mencionados, ocurre por la advertencia por parte de los estudiantes de aquellas consecuencias del modelo de mercado que orienta las políticas públicas, observables en los espacios cotidianos de la escolaridad. Esto se refiere a los efectos que posee, en este caso, en la clase de lenguaje y comunicación, un modelo basado en la competencia y el mercado. Entre ellos, específicamente en el contexto intervenido, pueden mencionarse la obligatoriedad de tres horas pedagógicas semanales de reforzamiento para la PSU de Lenguaje y Comunicación, o la permanente visita de preuniversitarios pagados durante las horas que deberían ser destinadas a orientación y jefatura de curso, espacios que los estudiantes exigen para organizarse políticamente.

Aunque las movilizaciones estudiantiles son percibidas por muchos docentes de las disciplinas de ciencias desde una perspectiva negativa para el aprendizaje de los estudiantes, por la paralización de actividades académicas; estos espacios de participación política posibilitan una reflexión más

comprometida por parte de los estudiantes en los contenidos del área humanista. En el caso de los contenidos del Programa de Estudio *Lenguaje y Sociedad* (Mineduc, 2002) los estudiantes reconocen como fuentes fundamentales de la diversidad lingüística factores asociados al acceso a la cultura y educación de los sujetos, situación que se respalda en la perspectiva de que “las movilizaciones han contribuido al creciente interés de los actuales jóvenes chilenos por demandar un mayor respeto al derecho de las personas frente a un sistema político que favorece la concentración de la riqueza y la desigualdad” (Cavieres, 2015, p. 1316). Para entender este factor, resulta práctico considerar la noción de cultura escolar como:

Un entramado de normas, teorías y prácticas que, sedimentadas a lo largo del tiempo e interactuando de forma sinérgica, se materializan en los modos de pensar y se transmite de generación en generación entre los miembros de la comunidad escolar, con la capacidad firme de explicar numerosos aspectos del funcionamiento real de estas instituciones. (López, 2013, p. 27).

En consecuencia, las implicancias de la movilización estudiantil en el contexto del Liceo Eduardo de la Barra determinan gran parte de la cultura escolar de la institución: los acuerdos para compatibilizar clases con marchas, la realización de jornadas de reflexión, las discusiones entre pares, la relación entre estudiantes y profesores, la utilización de recursos didácticos, etc. De este modo, aunque la implementación de la secuencia planificada para contribuir a la comprensión de textos literarios no pudo realizarse, fue posible observar otros contextos de formación autónoma organizados por los mismos estudiantes en el contexto de la toma, situación que podrían ser aprovechada por los estudiantes pertenecientes a planes de formación inicial de pedagogías para contribuir a la construcción de nuevos vínculos entre las instituciones de educación superior, los establecimientos de educación secundaria y las demandas de los estudiantes que forman parte de un amplio movimiento social.

7. Conclusión y proyecciones

Debido a que la propuesta de planificación no fue implementada, las mejoras que podrían plantearse no se relacionan con los resultados que se podrían haber obtenidos, pues estos son impredecibles; sino que se plantean desde cómo la decisión de contenidos y acciones estuvo atravesada por los modos en que la práctica misma moldea estas decisiones. En este sentido, sería necesario modificar los contenidos desarrollados durante las clases previas a la implementación de la secuencia, actualizándolos de acuerdo a las nuevas perspectivas que plantean la sociolingüística, el análisis del discurso y la pragmática. Por otro lado, las excesivas clases empleadas para abordar la etimología como contenido, no se justifican considerando el propósito del uso de los diccionarios disponibles en biblioteca, puesto que estos entorpecieron aún más el trabajo, al no contar con información suficiente respecto al origen etimológico de las palabras, ser poco manejables y obviar las nuevas posibilidades de la investigación a través de buscadores en internet. Sin embargo, parece interesante si se quiere reconocer el valor de la investigación etimológica, trabajar con el Diccionario Etimológico de Rodolfo Lenz que observa las raíces de diferentes vocablos indígenas incorporados a la lengua castellana, disponible en www.memoriachilena.cl.

En cuanto a la secuencia de acciones propuesta para contribuir a la comprensión lectora a través de claves de lectura interiorizadas a través de la escritura de ficción, sería propicio revisar la recepción de los textos literarios que se incluyen para la comprensión de tipos de narradores, estilos narrativos y focalización. En relación con esta, es preciso señalar que está condicionada al género narrativo porque es el que predomina en el plan lector del establecimiento y de acuerdo a estas lecturas se identificó el problema de investigación. No obstante, la escritura de textos dramáticos y líricos podría contribuir al desarrollo de los objetivos de aprendizaje específicos del Programa de Estudio (2002), puesto que permiten posicionar la comprensión de la tradición oral.

Entre las conclusiones que pueden elaborarse a partir de esta experiencia, resultan interesante los planteamientos de Carolina Cuesta (2012) sobre la relación entre lectura, experiencia y subjetividad. Al respecto, señala la necesidad de considerar que “todo lector lee desde una posición social e histórica, y que sus respuestas a la forma literaria develan que lo estético se enmaraña también con ese orden social e histórico”. Con ello, Cuesta pretende desestabilizar las prácticas docentes que buscan la univocidad en el sentido de un texto, y revitalizar las prácticas que permiten la multiplicidad de interpretaciones que tampoco resultarán infinitas si se argumentan a partir de elementos las obras. Es posible asociar estas afirmaciones a la primera pregunta que planteaba Bombini (2005): qué se lee. En el caso de la propuesta didáctica presentada en esta investigación, se pretendían leer los discursos que subyacen a la construcción de voces en la literatura sobre la relación de los sujetos con su lengua y los procesos históricos y políticos que la determinan. Ahora bien, la segunda pregunta de Bombini, desde dónde se lee, plantea reflexionar sobre el posicionamiento de los estudiantes para realizar las lecturas. Esto implica considerar entender lo que Cuesta denomina como experiencia de la comprensión. Esta experiencia se definiría desde las impresiones emocionales, los anhelos y búsquedas que funcionan como claves de lectura para los estudiantes desde su individualidad. Sin embargo, resulta relevante para Cuesta considerar que esta individualidad estaría atravesada por una experiencia colectiva que esquematiza sistemas de referencia colectivos (p.108). En concordancia con estas ideas, resulta provechoso incluir en esta reflexión ciertas lecturas que se observaron por parte de los estudiantes durante la sesión de repaso de los cuentos que serían evaluados. Debido a que esta sesión correspondía al primer encuentro después de la deposición de la toma del establecimiento, se decidió organizar el repaso en torno a preguntas generales que favorecieran reflexión sobre las impresiones generales que habían producido los cuentos. Esta sesión resultó interesante ya que los estudiantes manifestaron inseguridad sobre la comprensión de los textos, por lo que se trató de motivar la participación a través

de referencias a películas que se relacionaran con posibles interpretaciones. A partir de esto, los estudiantes definieron diferentes problemáticas presentes en los cuentos (marginalidad, sexualidad, cuerpo, justicia vs venganza, sueños, realidad, etc.) y comenzaron a postular posibles lecturas basadas en sus propias experiencias y en ejercicios de identificación con las emociones o intenciones de los personajes. Resulta destacable la asociación que realizó un estudiante entre el protagonista de *La casa de Asterión* y el protagonista de la película *El chacal de Nahueltoro*, o el cuento *Las ruinas circulares* y la película *Blade Runner*, *Inteligencia Artificial* y *Matrix*. En consecuencia, es posible proyectar para esta investigación una propuesta que aborde la lectura de acuerdo a otras pautas para establecer referencias, relacionadas con los productos culturales consumidos por esta generación de estudiantes que habitan y exteriorizan la intertextualidad, transformando la lectura en una experiencia colectiva que valide sus saberes sobre la literatura y la lengua.

9. Referencias Bibliográficas

- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2008). *Enseñar Lengua*, Barcelona: Graó.
- Cavieres, E. (2015). Enseñando ciudadanía en medio del conflicto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (20), pp.1311-1334.
- Frugoni, Sergio. (2002) *Escribir ficciones: un camino hacia la literatura*. Literatura, lectores y escuela. Primeras Jornadas de Didáctica de la Literatura.
- Frugoni, S. (2005). La escritura de invención como práctica cultural: su papel en la didáctica de la lengua y la literatura. *Lulú Coquette*, (3).
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura: la enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona: Graó.
- López, M. (2012). Historia de la escuela y la cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar. *Cuestiones pedagógicas*, (22), pp 17-42.
- Ministerio de Educación (2002). *Lenguaje y Sociedad. Programa de Estudio Tercer o Cuarto Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Negrin, M. (2008). Didáctica de la lengua y la literatura y prácticas de enseñanza. *Menghini, R. y Negrin, M.[comps.]. Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?*, 149-157.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, (13). Disponible en: <http://www.ugr.es/recfpro/>