

ILCL
INSTITUTO DE
LITERATURA Y
CIENCIAS DEL
LENGUAJE



**PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO**

Investigación-acción para 6° Año Básico:
fortalecimiento de la comprensión literal en
textos literarios desde los enfoques
comunicativo y sociocultural de la
enseñanza

Profesora guía: Ana María Riveros

Alumna: Catalina Quezada Subiabre

Viña del Mar, junio - 2019

Investigación-acción para 6° Año Básico: fortalecimiento de la comprensión literal desde los enfoques comunicativo y sociocultural de la enseñanza

Resumen

La investigación-acción en aula busca solucionar un problema identificado en un curso particular, en un contexto específico. A partir de esto se plantean distintas actividades que generen que los estudiantes vayan desarrollando poco a poco las habilidades requeridas para eliminar dicha dificultad. Esta investigación-acción se enfoca en una dificultad de comprensión literal de textos literarios, para la cual se utilizaron los enfoques comunicativo y sociocultural, cuyas estrategias facilitaron la aplicación de actividades.

Palabras clave: Lectura, investigación-acción, enfoque comunicativo, enfoque sociocultural, momentos de lectura.

Introducción

El presente trabajo tiene por finalidad presentar un plan de investigación-acción, llevado a cabo a partir del problema didáctico encontrado durante la práctica profesional en el 6° Año Básico de un colegio particular subvencionado en la comuna de Valparaíso. A partir de este, el objetivo general de este trabajo es fortalecer la comprensión literal e instruccional de los estudiantes del grupo curso.

El colegio es de carácter católico y posee una enseñanza científico-humanista con jornada escolar completa desde Segundo Nivel de Transición. El establecimiento se encuentra administrado por una sociedad conformada por algunos profesores del mismo colegio. El PEI señala que uno de los enfoques que consideran más relevantes para la formación de los estudiantes es el desarrollo valórico y espiritual, con base en el evangelio. Además de esto, se busca que desarrollen habilidades artísticas, deportivas y culturales.

El colegio no cuenta con PIE; sin embargo, cuenta con una educadora diferencial que atiende a estudiantes de 1° a 4° Año Básico. Los estudiantes de cursos superiores no poseen apoyo de una persona experta. Además de ello, la manera en cómo se toman las Evaluaciones diferenciadas, su diseño, el porcentaje de la escala, entre otros elementos, quedan a decisión

de los docentes de cada ramo, ya que el colegio no posee una normativa o guía para estos casos.

La sala del 6° Año Básico no posee una buena acústica, por lo que el bullicio de los estudiantes del curso sumado al ruido de la sala contigua, suele ser una dificultad constante en los inicios de las sesiones. Por este motivo, para tratar de disminuir el grado de distracción, los estudiantes son sentados de manera individual, con puestos designados por la profesora jefe, y distribuidos en 5 filas. El curso cuenta con una totalidad de 32 estudiantes, de los cuales 20 son hombres y 12 son mujeres. De estos, 7 alumnos cuentan con evaluaciones diferenciadas y la modalidad de sus evaluaciones queda a criterio de la profesora.

El curso se encuentra trabajando en la Unidad 2, correspondiente a Textos Literarios. Los estudiantes tienen la costumbre de copiar los contenidos de la clase por cumplir con un deber más que por comprender y desarrollar habilidades. Dentro de este actuar automatizado destaca su falta de autonomía, puesto que esperan a que la docente señale lo que deben y no deben escribir en sus cuadernos.

La metodología de investigación-acción utilizada para la elaboración del trabajo se inicia durante el periodo de observación, al principio de la práctica profesional. Posterior a este periodo, se aplican distintos instrumentos de recolección de datos. A partir de las respuestas obtenidas en los instrumentos, se selecciona una dificultad general que posea el curso y se pasa a la etapa de implementación.

El problema didáctico corresponde a la dificultad de comprensión literal de textos literarios y del lenguaje instruccional. Esta dificultad se tratará de mejorar a partir del desarrollo de habilidades mediante el enfoque comunicativo y sociocultural, los cuales se aplicarán en las diversas actividades realizadas durante las ocho sesiones correspondientes al plan de acción. Para la realización de las sesiones se utilizarán las estrategias de Solé (1996), durante y después de la lectura. Para el enfoque comunicativo se utilizará lo planteado por Cassany (1994) y Lomas (2003), para el enfoque sociocultural se utilizará a Bombini (2007) y para trabajar consignas se utilizará lo planteado por Maite Alvarado (2013). A partir de lo planteado por estos autores se espera que, mediante el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, los estudiantes descubran que el uso de esto es de utilidad no solo para la etapa escolar, sino para su vida social; algo que trasciende a la sala de clases.

Marco teórico

Sánchez (2008) señala que lectura es la decodificación, el resto es lenguaje y conocimiento del mundo. El autor define la lectura como comprender aquello que se lee, donde las ideas se relacionan “con un *tema* preciso que en cierta medida debe ser estable y en otra cambiante” (1992: 94). Señala que el lector, a medida que va adquiriendo información, debe relacionarla “con el fin de establecer *qué va con qué*” (p. 94). Colomer (1997) define la lectura como “saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector” (p. 10). Solé (2004) define lectura como “conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector” (p. 49).

Sobre la comprensión lectora, Colomer (1997) señala que para entender bien aquello que se lee se requieren los conocimientos del lector, el contenido del texto y un contexto determinado (p. 11). Cassany (1994) señala que la comprensión lectora es la manera mediante la cual se comprueba el aprendizaje (p. 45). El autor expone que la comprensión lectora se encuentra conformada por microhabilidades como “la comprensión global del texto, la comprensión de detalles laterales o la capacidad de inferir el significado de una palabra desconocida” (p. 89).

El MINEDUC (2013) expresa que para llevar a cabo la comprensión literal se “decodifican con precisión cada término, leen de manera automática todas las palabras del texto (velocidad) y respetan la prosodia indicada por todos los signos de puntuación” (p. 34). Hirsh (2004) define la comprensión literal como la acción de “decodificar textos de manera precisa y fluida” (p. 232). Cassany (1994) expone modelos de comprensión donde se utilizan estrategias facilitadoras del proceso, como seleccionar “palabras, expresiones e ideas reconocidos, escogemos los que nos parecen relevantes, según nuestros conocimientos gramaticales y nuestros intereses y los agrupamos en unidades coherentes y significativas” (p. 105), interpretar para imponer “una estructura sintáctica a cada palabra, y un valor comunicativo a cada oración” (p. 106) y retener “elementos del discurso, que el receptor considere importantes (lo que ya se ha interpretado, el sentido global, algún detalle, una palabra, etc.)” (p. 106), ya que “cada individuo comprende el discurso oral según su dominio

gramatical y su diccionario personal” (p. 107). Sobre el mismo término, Solé (2004) expone propone que un lector “procesa el texto, que accede al conocimiento de otros (e incrementa y transforma el suyo propio) a través de la lectura de múltiples textos, que son leídos por y para uno mismo, en un silencio conducente a la reflexión” (p. 48).

En el Eje de Lectura, el MINEDUC (2013) expresa que los estudiantes “deben comprender que la lectura es una fuente de información a la que siempre hay que recurrir” (p. 13), motivo por el cual, durante la etapa escolar, es importante tratar de desarrollar el gusto de los alumnos por los textos escritos. Para lograr esto requieren dominar lo que es lectura comprensiva de textos, ya sea esto mediante el uso de dibujos, diagramas, tablas, íconos, buscando expandir sus conocimientos (p.14). Sobre esto Solé (1996) plantea que “lectura para aprender es querer ampliar la información que poseemos mediante la lectura de un texto determinado” (p. 7); expone que “mediante el proceso de lectura pueden elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio” (p. 8).

Sanz (2006) define los textos literarios como “sustrato cultural de la lengua y sus estructuras discursivas” (p. 10). Van Dijk (1987) expone que los textos literarios contienen no solo el texto en sí, sino que también al contexto de producción y de interpretación. Es la estructura del texto y su contexto de comunicación lo que hace que este sea o no literario (p. 176).

Según lo planteado en las Bases Curriculares (2013), el enfoque comunicativo se señala como una orientación al “desarrollo de competencias comunicativas, que involucran conocimientos, habilidades y actitudes” (p. 30), teniendo de base el desarrollo integral de la lengua.

En el enfoque comunicativo Cassany (1994) plantea que “Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles” (p. 88). El autor menciona lo relevante que es el trabajar textos que “respondan a las necesidades comunicativas y a los intereses de los alumnos” (p. 342).

Solé (1996), propone estrategias para los momentos *durante y después de la lectura*. Plantea realizar actividades de manera individual y luego colectiva, para facilitar la comprensión de textos (p. 102).

Según lo planteado por Lomas (2003), el enfoque comunicativo se encuentra relacionado con el escenario que, en el caso de los estudiantes, es la escuela. A partir de las habilidades de comprensión lectora, van descubriendo que el uso de esto es de utilidad no solo para la etapa escolar, sino para su vida social (p. 65).

En cuanto al enfoque sociocultural Bombini (2007) expresa que “lectores establecen vínculos en las búsquedas de significación de los textos” (p. 5). “Los textos literarios tejen una imagen de todos los lenguajes que circulan socialmente, de todos los saberes, deseos y esperanzas, desencantos y frustraciones colectivas que en un momento histórico constituyen la realidad de esa comunidad.” (p. 8).

Los sociogramas son definidos por Martínez (1999) como “mapas sociales de las relaciones entre actores” (p. 134), una “configuración semántica” (p. 134). El autor expresa que un sociograma “consiste en representar gráficamente las relaciones interpersonales en un grupo de individuos conectados por una o varias líneas (las relaciones interindividuales)” (p. 135); su uso “tiene por misión representar gráficamente las relaciones de distinto tipo” (p. 136). La representación se encuentra limitada debido a que, al ser un esquema de personajes, no posee cualidades descriptivas ni explicativas sobre las relaciones ni cómo estas influyen en la trama (p. 136).

Martos García (2008) define las fichas de lectura como apartados acompañados de un dibujo, donde se consignan datos y se desglosan en apartados (p. 64). Su objetivo es “facilitar al alumno la comprensión integral del texto” (p. 66).

Las consignas son definidas por Finocchio (2017) como “conjunto de pautas o indicaciones que de algún modo delimitan el escribir” (p. 2). Sobre estas, Maite Alvarado (2003) expone que:

plantean una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje. En esta suspensión de las leyes que rigen la cotidianidad, el trabajo de taller se asemeja al juego (p. 19).

Jean-Francois Botrel (2000) expuso sobre la literatura de cordel que “puede dar a conocer una obra bajo varias modalidades textuales y/o icónicas” (p. 40). El mismo cordel y lo que se encuentra plegado en él, le brindan mayor cabida a sus componentes.

Metodología

Según lo expuesto por Martínez (2000), el concepto de investigación-acción hace referencia a la realización de una investigación sobre un problema y a la solución de este (p. 28). Este tipo de trabajos posee:

estrategias, técnicas y procedimientos para que ese proceso sea *riguroso, sistemático y crítico*, es decir, que reúna los requisitos de una “investigación científica” y, así, pueda ser presentado como un trabajo de grado o de ascenso en cualquiera de sus niveles, o como una investigación para un congreso o una revista arbitrada (p. 28).

El autor señala como requerimiento el seguir etapas que guíen el proceso, siendo estas: Diseño General del Proyecto, Identificación de un Problema Importante, Análisis del Problema, Formulación de Hipótesis, Recolección de la Información Necesaria, Categorización de la Información, Estructuración de Categorías, Diseño y Ejecución de un Plan de Acción, y Evaluación de la Acción Ejecutada.

Considerando lo anterior, el plan de investigación-acción tiene una extensión de 8 sesiones, por lo que el proceso de desarrollo de habilidades se llevó a cabo con la posibilidad de extenderse 1 ó 2 más, en el caso de haber situaciones que lo retrasen, para que se tenga el tiempo de reforzar lo visto y realizar actividades distintas que faciliten el proceso de comprensión.

Como se señaló anteriormente, el problema en el cual se enfoca el proyecto es de comprensión literal de textos literarios y de instrucciones. Para identificar y seleccionar esta dificultad se utilizaron diversos instrumentos que recolectaran información sobre las habilidades de los estudiantes. Los instrumentos fueron: una bitácora con anotaciones periódicas; la prueba de diagnóstico, aplicada al inicio del semestre; la prueba de la unidad de repaso; un cuestionario de intereses; la prueba del plan lector, correspondiente al libro *Cucho*; y una actividad de comprensión lectora sobre el texto mitológico “Tren Tren y Cai Cai”.

El *cuestionario de intereses* contaba con una pregunta sobre la valoración que los estudiantes tenían hacia el ramo de lengua y literatura. Según lo manifestado, hay valoración por las habilidades generales que esta ayuda a desarrollar (leer y escribir); sin embargo, no es del gusto de todos, ya que a muchos les resulta tedioso el realizar estas acciones.

En la *bitácora* se anotaron comportamientos particulares de los estudiantes, el actuar de la docente del ramo, su metodología, contenidos, actividades y llamados de atención reiterativos. Aquellos que más se repiten son los relacionados con el bullicio y las interrupciones al momento de leer. De este instrumento se levantaron categorías como: metodologías y vacíos de la clase, falta de autonomía de los estudiantes, dificultad en comprensión lectora, distracciones y desorden durante la clase, y falta de motivación asociada a lectura y escritura.

La *prueba de diagnóstico* consistía en ejercicios de selección múltiple en los ítems 1 y 2. De estos, 5 corresponden a preguntas de comprensión literal, 3 de comprensión inferencial y 6 de vocabulario contextual. De un total de 145 respuestas literales, hubo 41 respuestas erróneas y 104 respuestas correctas. De un total de 87 respuestas inferenciales, 28 respuestas erróneas y 59 respuestas correctas. De 174 respuestas de vocabulario contextual, hubo 55 respuestas erradas y 119 correctas.

Del *control de lectura* “Cucho” los ítems 1 y 2 requieren de comprensión literal, siendo el 1 de selección múltiple y el 2 de verdadero y falso. En el ítem 1 hubo 22 respuestas erradas y 257 respuestas correctas. En el ítem 2 hubo 58 respuestas erradas y 283 respuestas correctas.

En la *prueba de repaso* de la Unidad 0, el ítem 1 era de selección múltiple con preguntas que requieren de comprensión literal, comprensión inferencial y de vocabulario contextual. En cuanto a las de comprensión literal, hubo 156 respuestas erradas y 196 respuestas correctas. En las de comprensión inferencial hubo 35 respuestas erradas y 29 respuestas correctas. En comprensión inferencial hubo 43 respuestas erradas y 53 respuestas correctas. Los estudiantes presentan dificultades en cuanto a la comprensión e identificación de vocabulario que pueda reemplazar a otro en el mismo contexto, siendo estos frases o conceptos.

A partir de lo anterior, se levanta el problema general del curso de comprensión literal. La dificultad impide que los estudiantes logren avanzar de niveles ya que, en general, se encuentran en uno muy bajo y carecen de una base asentada. Esta limitación acaba siendo determinante en su rendimiento académico y desarrollo de destrezas.

La hipótesis del trabajo es desarrollar la habilidad de comprensión literal de textos literarios mediante el desarrollo de estrategias propias del enfoque comunicativo y sociocultural, entre ellas, estrategias de lectura, elaboración de sociogramas, fichas de personajes, y lectura y desarrollo de textos instruccionales y consignas didácticas. Para trabajar la habilidad se utilizarán las estrategias de Solé (1996), durante y después de la lectura. Estas se trabajarán a partir del enfoque comunicativo de Cassany (1994) y Lomas (2003) ya que, a partir de las habilidades de comprensión lectora y redacción, los estudiantes descubrirán la importancia de esto y su utilidad en la comunicación en general.

El objetivo general del plan de acción es fortalecer la habilidad de comprensión literal e instruccional de los estudiantes de 6° Año Básico, de un colegio de la comuna Valparaíso, a través de estrategias de lectura de textos literarios provenientes de los enfoques comunicativo y sociocultural, correspondientes a los momentos durante y después de la lectura, y desarrollo de consignas, como base para alcanzar la lectura inferencial.

Los objetivos específicos del plan de acción son:

- Fortalecer habilidades de lectura literal en textos literarios a partir de los momentos de lectura, en el marco del enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua.
- Reforzar habilidades de comprensión literal y de lenguaje instruccional, por medio del desarrollo de consignas, en el marco del enfoque sociocultural
- Potenciar las habilidades de comprensión literal de textos literarios como base para el desarrollo de la lectura inferencial.

Diseño de intervención

El diseño de intervención se encuentra dentro de la Unidad 2, correspondiente a Textos Literarios. Los objetivos de aprendizaje propuestos por el Currículum Nacional (2013) son: Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural (OA 3); Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora (OA 2); Analizar aspectos relevantes de diversos poemas para profundizar su comprensión (OA 5); Sintetizar, registrar y ordenar las ideas principales de textos leídos para satisfacer propósitos como estudiar, hacer una investigación, recordar detalles, etc. (OA 8); Escribir artículos

informativos para comunicar información sobre un tema (OA 15); Planificar sus textos: › estableciendo propósito y destinatario › generando ideas a partir de sus conocimientos e investigación (OA 17).

El plan de acción cuenta con un diseño de ocho sesiones, los objetivos de estas son:

1. Reforzar la comprensión literal de textos literarios por medio de estrategias de lectura correspondientes al análisis de sociogramas, desde el enfoque comunicativo.
2. Reforzar la comprensión literal de textos literarios mediante la construcción de sociogramas, desde el enfoque comunicativo.
3. Potenciar las habilidades de comprensión literal en textos literarios, mediante el desarrollo de fichas de personaje.
4. Fortalecer las habilidades de comprensión literal a través de estrategias del enfoque sociocultural, vinculadas a la lectura y a la discusión.
5. Comprender textos instruccionales literarios a través de la lectura y el desarrollo de textos poéticos con base en las consignas.
6. Fortalecer la comprensión literal a través de consignas de lectura.
7. Fortalecer la lectura literal de textos literarios por medio de la literatura de cordel, como base para la lectura inferencial.
8. Evaluar el fortalecimiento de la lectura literal por medio de la literatura de cordel.

Los contenidos *conceptuales* del trabajo son las características de los textos literarios y las características de los textos instruccionales literarios. A partir del dominio de características y de estructura de los textos literarios, los estudiantes pueden asimilar con mayor facilidad los textos utilizados dentro del plan de acción. Los contenidos *procedimentales* son: lectura comprensiva de textos literarios, trabajo colaborativo, lectura como actividad compartida, lectura comprensiva de textos instruccionales y elaboración de textos instruccionales y literales. El leer con atención y trabajar en conjunto con sus pares permite que el proceso sea más llevadero para los estudiantes, ya que colaboran entre ellos, intercambian opiniones sobre lo comprendido y comparten sus dudas sobre aquello que no les quedó claro del todo. Los contenidos *actitudinales* son: interés por comprender el texto literario trabajado, participación y contribución de ideas, actitud respetuosa con sus pares, interés en el desarrollo de habilidades asociadas a la literatura inferencial y literal, y

motivación a partir de la realización de actividades manuales. Una buena disposición por parte de los estudiantes y su participación constante permite que los contenidos sean asimilados y aprovechados por los alumnos.

Como se destacó anteriormente, las principales estrategias para el desarrollo de la habilidad son las planteadas por Solé (1996), correspondientes a los momentos durante y después de la lectura. Las propuestas para antes de la lectura no se consideraron pertinentes para este plan de acción, ya que corresponden a un nivel superior al de comprensión literal. Para el trabajo de estrategias del enfoque comunicativo se utilizaron las propuestas por Cassany (1994) y Lomas (2003), y las estrategias del enfoque sociocultural propuestas por Bombini (2007).

El proceso de levantamiento de evidencia se lleva a cabo a partir de diversas actividades realizadas en las sesiones del plan de acción. En siete de las ocho sesiones se realizaron actividades de carácter formativo, mientras que en la última fue de carácter sumativo. Para el desarrollo de la habilidad, al ser trabajado mediante los enfoques comunicativo y sociocultural, dentro de las ocho sesiones se realizaron actividades como la realización de sociogramas y fichas de personajes, la lectura y realización conjunta de consignas, y la elaboración de textos que den cuenta de la comprensión literal e inferencial de un texto literario, con la finalidad de crear textos para literatura de cordel a partir de ellos.

Para el desarrollo de la habilidad se seleccionó el uso de sociogramas puesto que, aunque son generales y no explican la trama del texto, sí facilitan la comprensión de relaciones y conflictos entre personajes. Para abordar personajes más a fondo y continuando con lo planteado por Cairney (1992), se eligió trabajar con fichas de personajes ya que, a partir de datos como el nombre completo del personaje, una descripción general de este, una característica que el estudiante considere como particular, una costumbre a destacar y una experiencia de vida relevante, se crea una ficha con información literal que presenta de manera clara y acotada al personaje seleccionado. La realización conjunta de consignas se seleccionó por ser una actividad didáctica, donde se tienen que comprender al pie de la letra las instrucciones para poder seguirlas y conversar sobre ellas. La lectura conjunta de textos se trabajó debido a que con esto los estudiantes no solo practican la lectura en voz alta, sino que facilita la conversación sobre la temática que aborda el texto. Con la facilidad de detener la lectura cuando se considera pertinente se puede generar diálogo con la clase, explicar

conceptos que puedan resultar complejos, resolver dudas, etc. Para facilitar la comprensión, ya que solo se utilizan estrategias durante y después de la lectura, previo a la lectura y, acorde a lo propuesto por Sánchez (2008), se utilizó la selección de un concepto que englobe el argumento general del texto. No se generan inferencias sobre lo que se espera que ocurra en el relato, sino que sitúa y aclara el género al cual pertenece el texto. En la sesión cuatro del plan de acción se leyó de manera conjunta una versión breve de “Simbad el marino” y, previo a esto, se seleccionó el concepto *aventura*, género literario al cual pertenece el texto. Se dialoga con el curso, conversando que las aventuras no solo se limitan a la literatura, sino que pueden ser sucesos que sacan de lo cotidiano. El seleccionar un término y relacionarlo con ciertos acontecimientos que no son únicos de los textos literarios, genera una asociación de experiencias que facilita la comprensión del texto. Otra estrategia utilizada fueron preguntas posteriores a la lectura: ¿qué ocurrió?, ¿cómo pasó?, ¿por qué?, ¿dónde ocurrió? ¿quiénes estuvieron presentes? Para responder las preguntas puede que los estudiantes tuviesen que volver a leer el texto, pero también genera que ordenen por sucesos la información, que se produzca un orden secuencial que facilite la comprensión.

Para la evaluación del plan de acción se realizaron siete sesiones con evaluación formativa y la octava sesión como sumativa, debido a que en esta última se presentan los banderines con los que se crea la literatura de cordel, donde se utilizó una rúbrica para evaluar los trabajos de los estudiantes (ver anexo V).

Una sesión en particular que es interesante destacar es la número cinco del plan de acción (ver anexo I), la cual corresponde a la primera sesión de trabajo de consignas. El objetivo de la sesión es: Comprender textos instruccionales literarios a través de la lectura y el desarrollo de textos poéticos con base en las consignas. Esto debido a que el foco de la clase estaba en leer consignas que resultasen absurdas y realizar las actividades que en ellas se describían. Para hacer la sesión de una forma poco tradicional y evitar lo rutinario, la semana anterior se solicitó a los estudiantes llevar una manta o cojín, ya que para la clase nos sentaríamos en el suelo. Los estudiantes gritaron y se entusiasmaron cuando se les indicó lo que se iba a realizar la semana siguiente. Llegado el día de la clase, con la docente del ramo nos percatamos que un grupo de estudiantes habían pegado un aviso en la sala, donde les solicitaban a sus compañeros ir en pijama y llevar comida para compartir, porque la clase iba a ser distinta a las otras y querían sentirse cómodos. Esto explicaba por qué habían tantos

alumnos de 6° corriendo por el colegio en pijama desde la primera hora de clases. Se conversó con los estudiantes y se explicó que estos elementos no habían sido solicitados, pero que de todas formas podían hacer uso de ellos, ya que se agradecía su enorme motivación por la clase.

Una vez explicado en la pizarra lo que son las consignas de invención, se les pidió a los alumnos que movieran las mesas y sillas a los costados de la sala de clases, para poder hacer un círculo entre todos y sentarnos en el suelo. Hubo dificultad en el control del orden de los estudiantes, ya que estos están acostumbrados a las clases tradicionales, donde se encuentran sentados frente al pizarrón de manera individual, copiando contenidos. Además de esto, permitirles comer los snacks que llevaron resultó ser una distracción permanente, lo que interrumpía la conversación con el curso, debido a los llamados de atención constantes.

Para desarrollar la sesión de manera dinámica, las consignas eran leídas por la profesora en formación, realizadas por los estudiantes y, posteriormente, comentadas en conjunto. De las consignas utilizadas durante la sesión, se destacan dos: “Para bajar a un pozo de estrellas” de Marcial Souto (1983) (ver anexo II) e “Instrucciones para comer una pizza” de Cabrera, Mata, Morel y Ojeda (2008) (ver anexo III). La primera se utilizó para introducir lo que son las consignas de invención, ya que este texto corresponde a un poema escrito con lenguaje instruccional, aspecto que acercaría a los estudiantes al género. Esto se realizó debido a que se buscó realizar una actividad de manera novedosa, tratando una problemática a partir de las propuestas del *Lecturón* (2000) y *Escriturón* (2012). Las consignas pasan a ser las instrucciones dadas por la docente en formación, las cuales son realizadas por los estudiantes.

Para llevar a cabo las acciones estipuladas por la consigna, se proyectó en la pizarra una fotografía de un cielo estrellado. Además, se les solicitó a los estudiantes que se tendieran en el suelo y estuviesen atentos a las instrucciones que se iban a leer. A partir de este poema se explicó que las consignas con mayor enfoque literario inician con un párrafo descriptivo que contextualiza la acción que se va a describir. Para realizar la distinción entre el poema y las consignas, se realizó distinción con el ejemplo de la imposibilidad para tomar una estrella, como señala el texto, de modo que quede clara la intención artística del autor.

Para la realización de la consigna “Instrucciones para comer una pizza”, por Cabrera, Mata, Morel y Ojeda (anexo III), se les repartió a los estudiantes un alfajor, el cual tenía que

ser imaginado como pizza. Con esto, se facilitó la realización de los movimientos para llevar a cabo la instrucción. A partir de esto también fue más fácil identificar las falencias que el instructivo tenía, las indicaciones que le sobran y las que los estudiantes consideraban que hacían falta.

Un tema que fue comentado por el curso a lo largo de la sesión fue lo absurdas que eran estas, la poca utilidad que tenían, por ser acciones realizadas de manera casi automatizada y lo graciosas que resultaban. Como género discursivo, hubo a algunos estudiantes que se les dificultó más que otros, ya que les costaba llevar las instrucciones al ámbito literario. Una vez que esto quedó más claro, los estudiantes pudieron generar mejor diálogo entre ellos y más opciones de recrear algunas instrucciones.

Para el cierre de la sesión, se les entregó a los estudiantes tickets de salida (ver anexo IV), con los cuales se certifica el aprendizaje adquirido durante la sesión.

Análisis de evidencias

A partir de la siguiente tabla, se categorizan por logros las actividades de realización de sociogramas y fichas de personaje. Los indicadores permiten identificar si los trabajos realizados durante las sesiones donde se trabajaron sociogramas y fichas de personajes lograron o no su objetivo y por qué. Ambas se encuentran acompañadas de gráficos respectivos que reflejen de mejor manera los logros de los estudiantes.

Los 32 estudiantes del curso realizaron la actividad durante la primera sesión del plan de acción. Luego de trabajar en conjunto con ejemplos de sociogramas del cuento “Cenicienta”, los estudiantes tuvieron que trabajar individualmente con una versión breve del texto “Barba azul”. Para ello, tenían que identificar los personajes del texto, relacionarlos entre sí y señalar las relaciones de conflicto entre ellos con algún símbolo.

Categorías	Logrado
Identificación de los personajes del texto	El estudiante es capaz de identificar adecuadamente a los personajes presentes en el relato.
Esquematización de la información	El estudiante es capaz de realizar un esquema claro y ordenado, haciendo uso de los personajes presentes en el relato.
Representación de relaciones entre personajes.	El estudiante es capaz de distinguir e indicar adecuadamente las relaciones entre los personajes del texto.
Señalamiento de conflictos entre personajes	El estudiante realiza un esquema donde se señalan con claridad los conflictos entre personajes.

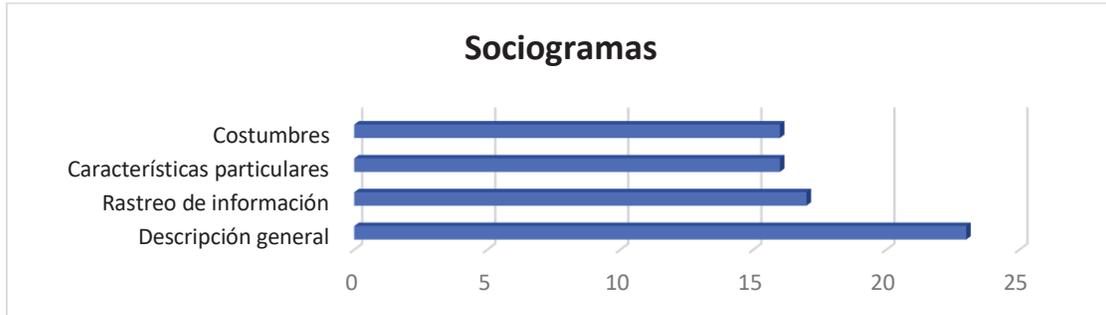
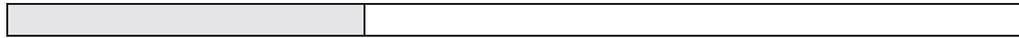


Figura 1

A partir de la Figura 1 se puede considerar que, en general, se logró cumplir con el objetivo de la actividad, debido a que fueron capaces de aplicar adecuadamente la estrategia de sociograma para facilitar la comprensión literal del texto estudiado. Se evidencia facilidad general en cuanto a la identificación de los personajes presentes en el texto, ya que los 32 estudiantes fueron capaces de identificar a los personajes del texto y generar un esquema con ellos. De estos, 5 alumnos fueron capaces de representar adecuadamente las relaciones entre personajes y, de ellos, solo 3 señalaron conflictos con algún símbolo. Una de las mayores dificultades presentadas por los estudiantes, fue relacionar los personajes entre ellos, a partir de sus relaciones dentro de la historia. Los alumnos, en su mayoría, consideraban completada la actividad al conectarlos con el protagonista.

Lo logrado y aprendido por los estudiantes en la realización de los sociogramas fue un rastreo de información requerida para comprender el tema general del texto y cómo se relacionaban los personajes dentro de este. A partir de esto se entienden de mejor manera los tres tipos de personajes vistos durante las primeras sesiones de la unidad. Los estudiantes tenían que comprender quién era el protagonista del relato para situarlo en el centro, quiénes eran los secundarios, para conectarlos con él y entrelazarlos entre ellos, y cuáles eran los incidentales, para situarlos a mayor distancia del centro del esquema.

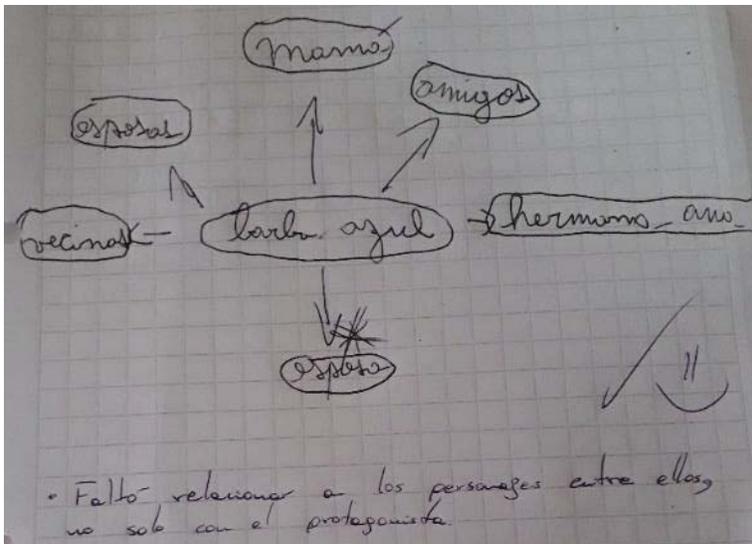


Imagen 1



Imagen 2

Como se ve en las imágenes 1 y 2, los estudiantes que representaron relaciones, lo hicieron con símbolos como corazones o asteriscos, elementos utilizados en el ejemplo de sociograma con el texto de “Cenicienta”. Una particularidad que arrojó este ejercicio, además del mismo uso de elementos para destacar relaciones, los estudiantes consideraron pertinente agregar al sociograma a la madre de Barba azul, personaje que no es mencionado en el relato. Cuando se les consultó por qué la habían considerado, expresaron que sin ella, el pirata no existiría y, por lo tanto, era importante que fuese parte del sociograma.

Para la actividad de trabajo con ficha de personaje, los estudiantes trabajaron con el texto “Relato de mi sueño azul” (2011), del autor Elicura Chihuailaf. De este relato autobiográfico, tenían que trabajar individualmente para completar una ficha con categorías como: nombre del personaje, descripción general, característica particular, costumbre a destacar y experiencia de vida relevante. De los 32 estudiantes, 23 realizaron la actividad. De

estos, hubo 13 que acompañaron la descripción con un dibujo y 12 no contestaron todas las categorías solicitadas.

Categorías	Logrado
Rastreo de información concreta	El estudiante es capaz de reconocer la información textual relevante para completar las categorías solicitadas.
Descripción general	El estudiante logra comprender aspectos del personaje, para poder describirlo a grandes rasgos.
Características particulares	El estudiante es capaz de detectar y destacar una característica específica del sujeto.
Costumbres	El estudiante es capaz de identificar una costumbre particular del protagonista.
Experiencia de vida	El estudiante detecta y comprende con claridad las experiencias de vida del protagonista.

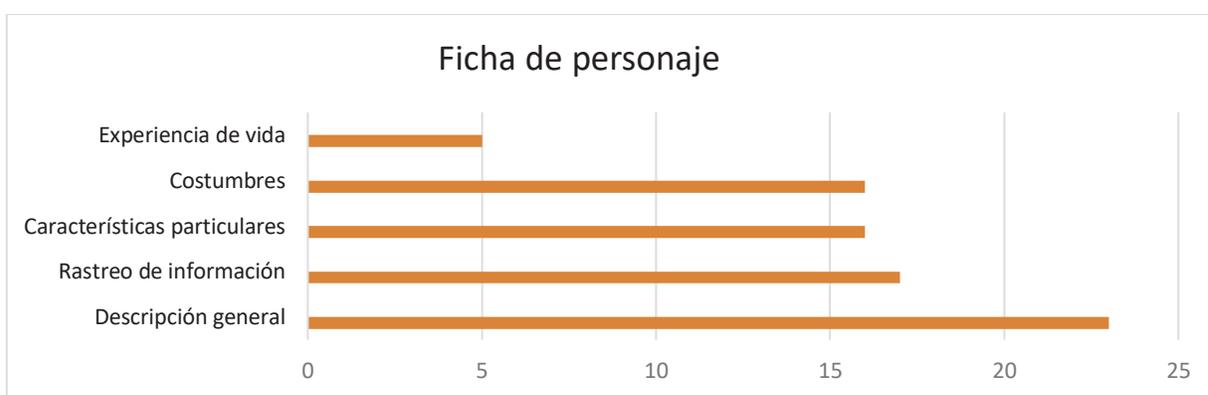


Figura 2

A partir de la Figura 2, se puede determinar que los estudiantes lograron cumplir el objetivo general de la actividad, el cual correspondería al rastreo de información en el texto, reconociendo lo relevante para la ficha. Los 23 estudiantes lograron describir, en general, al protagonista del relato. La dificultad que tuvieron, en su mayoría, fue la identificación del nombre de este. En cuanto a las características particulares, 16 estudiantes lograron contestar la categoría adecuadamente.

Lo aplicado por los estudiantes para la elaboración de la ficha de personaje fue el rastreo de información aprendido con los sociogramas. La dificultad estaba en que ya no tenían que reconocer a los personajes del texto, sino que tenían que prestar atención a las características del protagonista para poder realizar la actividad. Los estudiantes expresaron una similitud entre la ficha de lectura con la elaboración de un carnet de identidad, dando características esenciales para la identificación del sujeto.



Imagen 3

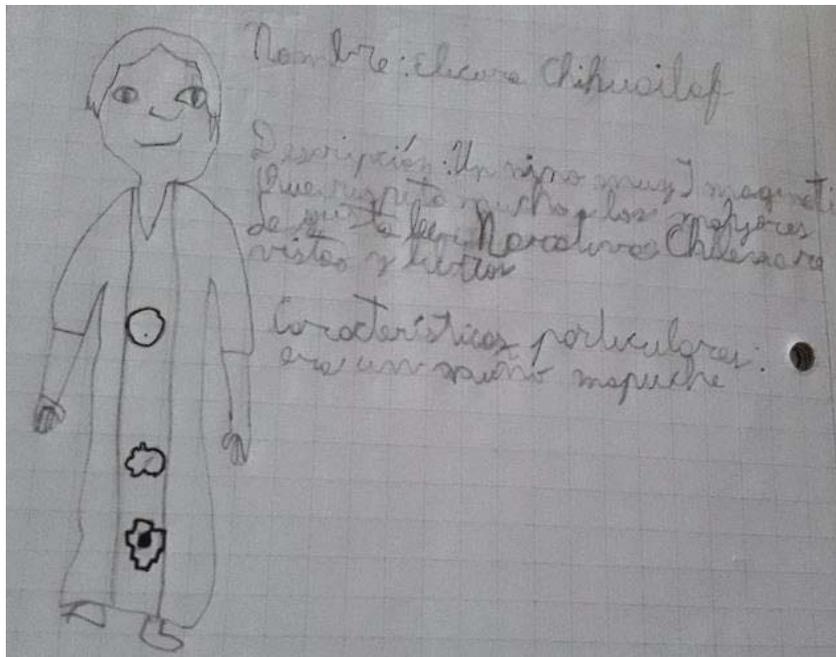


Imagen 4

Dentro de las costumbres identificadas también por 16 estudiantes, se repitió en las descripciones la pertenencia del personaje al pueblo Mapuche. De igual forma, los 5 estudiantes que contestaron sobre experiencias de vida relevantes destacaron el hecho de que este fuese mapuche. Esta característica fue representada en los dibujos realizados por los estudiantes, tal como se ve en las imágenes 3 y 4.

El trabajo de banderines con información literal e inferencial fue realizado por un total de 26 estudiantes. Se trabajó con tres textos distintos, los cuales son: “La ratita presumida”, “La sabia decisión del rey” y “La esmeralda encantada”. Se les dio la libertad de trabajar de manera individual, en parejas o tríos; a cada equipo se le entregó uno de los cuentos seleccionados al azar. Para la realización de la actividad, los estudiantes tuvieron que aplicar lo aprendido en las actividades anteriores del plan de acción. Se trabajó de cerca con cada grupo, dando indicaciones constantemente y guiando el proceso de elaboración del banderín.

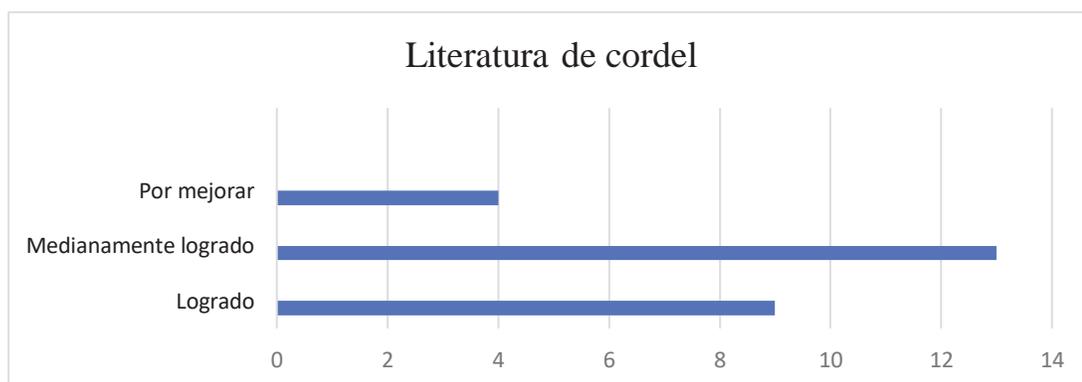


Figura 3

De los trabajos realizados por los 26 estudiantes, 9 entran en la categoría de logrado, 13 en la de medianamente logrado y 4 por mejorar. Los estudiantes, en su mayoría, presentaron mayor dificultad para la elaboración del lado inferencial del banderín. La selección de información para el lado de comprensión literal se les dio de manera más fácil, debido a que ya habían tenido que realizar abstracción de información anteriormente. Hubo 3 estudiantes que no elaboraron una redacción de información literal del texto, sino que copiaron parte de la primera plana y copiaron lo mismo en su hoja. Así como también, para las inferencias, hubo quienes enumeraron las ideas y otros que realizaron párrafos que relataban sobre las inferencias realizadas.

Debido que no hubo una clase destinada únicamente al trabajo de inferencias a partir de lectura superficial, sino que solo se utilizó la sesión parte de la sesión 6, la mayoría de los estudiantes acabó realizando trabajos correspondientes a lo que se considera como medianamente logrado. Esto debido a que hay entendimiento de lo que son las inferencias, mas no en la elaboración de estas.

Independiente de los resultados finales, los estudiantes se motivaron con la actividad por poder leer cuentos entretenidos, trabajar en grupo y, además, colgar banderines en la sala con los trabajos creados por ellos mismos.

Reflexión crítica

Acorde a lo planificado, dentro de los aspectos logrados por los estudiantes se encuentra la motivación por la realización de distintas actividades. Se les explicó al principio de la primera sesión de implementación del plan de acción que no se pasaría materia con alto grado de dificultad, sino que se realizarían actividades con la intención de trabajar para mejorar una dificultad colectiva: la comprensión literal de textos. En las sesiones donde se trabajó con sociogramas, los estudiantes en su totalidad comprendieron lo que es un sociograma, cómo se elabora uno y las marcas que se requieren para resaltar el conflicto entre personajes. Se decidió trabajar con sociogramas, debido a que es una manera sencilla de trabajar con lo más reconocible de un texto literario: los personajes que lo componen. Con esto de base, se facilitaría el trabajo posterior.

Durante esta sesión, la profesora del ramo, consideró que para lograr que la mayoría del curso cumpliera responsablemente con las actividades, les indicó a los estudiantes que cada actividad realizada durante estas sesiones sería evaluada. En el caso de no cumplir, tendrían un 2,0 y, en el caso de cumplir con la actividad, tendrían un 7,0. Esto bien podría haber influido en la responsabilidad de gran cantidad de los estudiantes.

Dentro de lo no logrado en relación con lo planificado fueron las fichas de lectura. Se trabajó con un texto del libro de clase, puesto que de esta manera los estudiantes podrían trabajar individualmente durante la sesión. El bullicio de los estudiantes generó interrupciones constantes en la sesión, lo que generó que los estudiantes estuviesen más distraídos, provocó cierta demora en la entrega de instrucciones. Estas tuvieron que ser repetidas en constantes ocasiones, ya que no todos las habían escuchado, por lo que no todos las habían comprendido bien. Lo no logrado dentro de la clase se encuentra relacionado con las pocas categorías contestadas por los estudiantes. En su mayoría, estos expresaron que no habían contestado todas, debido a que no podían encontrar la información solicitada dentro del texto. A partir de esto se evidencia la necesidad de seguir reforzando lo trabajado las sesiones anteriores a partir de otras estrategias, para que los estudiantes sean capaces de

aplicarlo en su totalidad sin mayor dificultad. Las fichas de personaje fueron elegidas como actividad posterior a los sociogramas, debido a que es un avance a la actividad mencionada, pero se profundiza en cuanto a uno de los personajes del texto. Ya no son las relaciones entre estos, son las particularidades que conforman a uno de ellos.

El trabajo de comprensión de lenguaje instruccional llevado a cabo a partir de consignas se seleccionó por lo novedoso y motivante que resultaría para los estudiantes. Estos se desordenaron más de lo esperado con la actividad de llevar a cabo las consignas leídas, pero no solo aprendieron lo que son las consignas, sino que también fueron capaces de tomar perspectiva y generar, dentro de los diálogos durante la clase, posturas críticas con respecto a la elaboración y descripción de estas.

La literatura de cordel se seleccionó como actividad de cierre del plan de acción, debido a que los estudiantes responden bien ante actividades que no sean tradicionales. Se les dio la libertad de trabajar en grupos, ya que responden bien ante ello, por el hecho de poder apoyarse entre pares. La dificultad en esta sesión fue, como se mencionó anteriormente, el trabajo de elaboración de inferencias. Esto generó que algunos de los estudiantes terminaran más rápido que otros, puesto que su trabajo se encontraba incompleto.

Conclusiones y proyecciones: síntesis valorativa de los aspectos centrales del proceso de investigación-acción llevado a cabo. Esbozo de propuestas de mejora y proyecciones.

A partir del trabajo de investigación realizado y de la aplicación del plan de acción, se puede concluir que los estudiantes del curso presentaron la dificultad para comprender literalmente aquello que leen, debido a que no tienen la costumbre de buscar por sí solos la información en el texto. La falta de autonomía, junto con la falta de interés por desconocimiento del objetivo por el cual se realiza la actividad, genera que los alumnos esperen a que se les entregue toda la información, sin siquiera generar un esfuerzo en buscar lo explícito. Al no tener una base consolidada, los estudiantes no pueden avanzar a otros niveles y acaban presentando grandes dificultades hasta para comprender instructivos. El proceso que se generó con el plan de acción buscó remediar algunas de estas falencias. Si bien la problemática no puede ser eliminada en 8 sesiones de trabajo, es un inicio para una mejora a largo plazo. El empezar a trabajar con la intención de mejorar algo que se sabe está con dificultades y no solo de cumplir con lo exigido sin saber por qué se hace, genera interés

y provoca participación no solo en la realización de trabajos, sino también en la participación en clases, intercambiando dudas y opiniones.

Es necesario que los estudiantes comiencen a trabajar en las dificultades en la base de comprensión literal, ya que solo así podrán avanzar de mejor manera a los niveles de mayor dificultad. El trabajo con textos literarios siempre es complejo, porque no puede limitarse a un único nivel; es por esto que se entrecruzan otros para poder asentar una base y tratar de avanzar a partir del punto en que se encuentran. La lectura literaria siempre requiere pasar a un nivel de mayor complejidad, por lo que limitarse a uno sería trabajar con evidentes dificultades en cuanto al desarrollo de habilidades.

Una dificultad evidente y que, en el caso de realizar un plan de acción similar en otro contexto se debiese mejorar, sería otorgarle mayor realce a las inferencias. Lo ideal sería extender el plan de acción y otorgarle una o dos sesiones no solo a su comprensión, sino que a su elaboración a fondo.

Independiente de esto, el balance de los resultados de las distintas actividades realizadas por sesiones fue positivo. No solo el trabajo final se llevó a cabo de buena manera y con buena disposición, sino que los estudiantes respondieron mejor de lo esperado con el plan de acción en general.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2000). *El Lecturón. Gimnasia para despabilar lectores*. Argentina: Quipu.
- Alvarado, M. (2003). *Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Entre líneas. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.
- Alvarado, M. (2012). *El Nuevo Escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Argentina: Quipu.
- Botrel, J. (2000). El género de cordel. *Palabras para el pueblo, Vol. 1*, 39-70.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos, Vol. 20*, 6-15.
- Finocchio, A. M. (2017). Cuando las consignas invitan a escribir. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, FLACSO.
- García, R.; Rosales, J. & Sánchez, E. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y educación*, N°14-15, 71-89.
- Hirsch, E. D. (2004). *La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo*. En *Estudios Públicos*, 108.
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación. Vol. 8* (N°1), 57-66.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica. Vol. 7*, (N°1), 27-39.
- MINEDUC. (2013). *Bases curriculares 1° Básico a 6° Básico. Lengua y Literatura*. Santiago. MINEDUC.
- Sánchez, E. (2008). La comprensión lectora. *La lectura en España. Leer para aprender*.
- Sanz, M. (2006). Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto. *Revista Carabela*, N° 59, 5-23.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2004). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, N°59, 43-61.
- Van Dijk, T. (1987). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco.

Anexos

I. Planificación sesión 5, plan de acción.

Sesión	Objetivo	Contenidos	Momentos de la clase	Recursos de aprendizaje
05 Miércoles 12 de junio	Comprender textos instruccionales literarios a través de la lectura y el	<u>Conceptuales:</u> -Características de textos literarios.	<u>Inicio (15 minutos):</u> Se escribe el objetivo en la pizarra y explica la actividad que se desarrollará durante la	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra. • Plumón.

	<p>desarrollo de textos poéticos con base en las consignas.</p>	<p><u>Procedimentales:</u> -Lectura comprensiva de consignas. -Creación de textos inferencial y literal.</p> <p><u>Actitudinales:</u> -Interés en el desarrollo de habilidades de comprensión inferencial y literal. -Motivación a partir de la lectura de consignas. -Participación activa. -Respeto por sus pares.</p>	<p>sesión. Se explica qué son las consignas y el por qué se utilizarán para la realización de la sesión. Se arregla la sala para desocupar el espacio central de esta y se acomodan las mantas y los cojines para hacer un círculo donde se sentarán los estudiantes.</p> <p><u>Desarrollo (65 minutos):</u> Se indica que se irán leyendo distintas consignas y, a la vez, estas serán realizadas en conjunto. Luego de ello, de discutirá sobre la lectura y se intercambiarán opiniones.</p> <p><u>Cierre (10 minutos):</u> Los estudiantes completan tickets de salida sobre consignas, con los cuales se corrobora el aprendizaje de la sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno con consignas. • Proyector. • PPT.
--	---	--	---	---

II. Consignas de invención

Para bajar a un pozo de estrellas

Elementos necesarios:

Un espejo; un sitio descubierto (puede ser una azotea); una noche oscura y estrellada.

Instrucciones:

1. Se toma el espejo y se sube a la azotea.
2. Se pone el espejo boca arriba.
3. Se tiende uno al lado del espejo.
4. Se acerca la cabeza al espejo, pero no demasiado, solo lo suficiente para ver las estrellas allá al fondo.
5. Se mira con atención la más cercana, hasta poder calcular con exactitud a qué distancia está; luego se cierran los ojos.
6. Se lleva despacio un pie hacia la estrella: después de tocarla hay que asegurarse de que se ha asentado bien el pie.
7. Asiéndose con una mano del borde del pozo, se busca con el otro pie una nueva estrella, y se la pisa con firmeza.
8. Se busca con la mano libre otra estrella y se la encierra con la palma.
9. Se suelta entonces la boca del pozo y se busca con la otra mano una estrella más. Al encontrarla y sujetarla, se mueve el pie que había pisado la primera. Así, descolgándose de estrella en estrella, se continúa hasta llegar al fondo del pozo.
10. Para salir del pozo se tapa el espejo con la mano y se abren los ojos.

III. Consignas de invención

Instrucciones para comer una pizza

Pasos:

- Buscar el teléfono de una rotisería o pizzería, llamar y pedir lo deseado (en este caso una pizza).
- Esperamos aproximadamente 20 minutos hasta la llegada de la pizza para almorzar.
- Una vez llegado el repartidor, nos entregan el pedido y a continuación se les paga el costo acordado más la propina.
- Entramos al domicilio con la comida de hoy.
- Abrir el envase y sacar el contenido que está contado en ocho partes.
- Servir el contenido requerido a un plato.
- Cortar una servilleta, doblarla en dos partes iguales, con la misma agarra la porción de pizza.
- Flexionar el codo perpendicularmente al cuerpo, verificando que el producto comestible llegue a la boca.
- Masticar bien la comida para evitar atragantarse.
- Tragar el alimento.
- Dejar la porción en el plato y agarrar el vaso con líquido (agua, gaseosa, etc.) y así sucesivamente repetir el punto 7 al 11, hasta terminar la porción.

IV. Ticket de salida

BOLETO DE SALIDA /// ///	¿Qué son las consignas de invención?	¿Para qué sirven las consignas?	¿Por qué es importante seguir el orden de las instrucciones?
------------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------	--

V. Rúbrica trabajo final

Categorías	Logrado (5 puntos)	Medianamente logrado (3 puntos)	Por mejorar (1 punto)
Comprensión general del texto	El trabajo del estudiante evidencia manejo de la información del texto y reconocimiento de aspectos relevantes.	El trabajo evidencia un ligero manejo del texto.	El trabajo no evidencia comprensión del texto leído.
Comprensión literal del texto	El trabajo denota comprensión literal del texto por parte del estudiante.	El trabajo presenta dificultades en cuanto a la comprensión literal del texto.	El trabajo carece evidentemente de comprensión

			literal del texto correspondiente.
Comprensión inferencial del texto	El trabajo presenta un claro apartado de comprensión inferencial sobre el texto.	El trabajo evidencia dificultades en cuanto al apartado de lectura superficial del texto.	El trabajo no presenta comprensión inferencial del texto.
Descripción de elementos	El trabajo contiene elementos relacionados con la temática general que aborda el texto.	El trabajo pocos elementos descriptivos relacionados con el tema principal del texto.	El trabajo no posee elementos descriptivos que permitan asociarlo con el tema principal del texto.
Limpieza del trabajo	Todos los elementos dentro del trabajo están cuidadosamente pegados en su lugar. No hay rayones, manchas de pegamento ni superficies rasgadas.	Algunos elementos dentro se encuentran pegados en su lugar, mas hay otros que están sueltos. Tiene notorios rayones, manchas de pegamento y/o superficies rasgadas.	La construcción es descuidada, con elementos posicionados de manera azarosa. Presentan rayones, manchas y/o rupturas en el trabajo.
Trabajo en clases	El estudiante trabajó durante la sesión de manera dedicada. Hubo tiempo y esfuerzo en la realización de la actividad.	El estudiante trabajó parte de la sesión otorgada a la actividad.	El tiempo entregado durante la sesión no fue utilizado de manera adecuada.
Responsabilidad	El estudiante cumplió con los materiales para trabajar durante la sesión.	El estudiante no trajo material para trabajar, pero se consiguió con sus compañeros.	El estudiante no cumplió con el trabajo durante la sesión