

Análisis de la práctica pedagógica en clases de Lenguaje y Comunicación al trabajar los momentos antes y durante la lectura

COFRÉ, Connie / Universidad de Playa Ancha - conniecofrem@gmail.com

TRONCOSO, Jacqueline / Universidad de Playa Ancha - jtroncosolobos@gmail.com

Eje: Análisis del discurso y lingüística del texto. Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras claves: comprensión lectora-estrategias-práctica pedagógica-metacognición*

» **Resumen**

En el contexto chileno actual se ha evidenciado que los docentes, si bien tienen conciencia de que la comprensión de lectura es un proceso, en sus clases la trabajan con una perspectiva de producto, lo que dificulta la utilización de diversas estrategias que apunten a lograr una comprensión lectora acabada. En consecuencia, es imperioso analizar las prácticas pedagógicas al trabajar la comprensión de lectura, desde los momentos antes y durante, considerando la participación y las estrategias que utilizan los docentes en clases de Lenguaje y Comunicación. Para esto, de un corpus de 40 clases se analizaron 37 grabaciones pertenecientes al sistema de evaluación del desempeño docente chileno del año 2009. A partir del análisis se constató que en los textos no literarios se desarrolló un mayor número de intervenciones y estrategias que en los textos literarios. Además, en el trabajo con textos no literarios, los docentes y estudiantes mantuvieron un rol más activo en el antes de la lectura, en comparación con el momento del antes con textos literarios.

» **Introducción**

El eje de lectura, en el contexto nacional chileno, ha sido material de amplio análisis por parte de académicos (Iturra, 2015; Makuc, 2008; Marchant, T., Lucchini, G. y Cuadrado, B., 2007), pues los resultados que ha obtenido Chile en pruebas estandarizadas no han sido los óptimos (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; OECD, 2017), considerando que se sitúa como una nación que constantemente se encuentra modificando y revisando sus políticas públicas en esta materia (Ministerio de Educación, 2010). En consonancia con esto, se ha evidenciado que los docentes, si bien tienen conciencia de que la comprensión de lectura es un proceso, en sus clases la trabajan con una perspectiva de producto, lo que

Fuente: Elaboración propia.

La información obtenida mediante el análisis del corpus revela que al trabajar los textos no literarios ocurren más interacciones (364), en comparación con los textos literarios (290), lo que puede estar ligado con que, al trabajar textos como la noticia o de índole informativa, los docentes apelan a los conocimientos previos que los estudiantes poseen de ellos y que pueden haber sido obtenidos mediante la lectura de algún periódico o la visualización en la televisión. Es por esto que docentes y estudiantes, durante el *antes*, en textos no literarios, son más activos en relación a lo que ocurre en el mismo momento en textos literarios, pues existe un mayor diálogo respecto de lo que sucede cuando se trabaja un texto narrativo como un cuento.

Respecto del *durante*, fueron los docentes, al trabajar los textos no literarios, los que se posicionaron como más activos en relación a lo que ocurrió en textos literarios, lo que podría tener relación con el hecho de que los docentes, cuando no recibían las respuestas que esperaban, las entregaban de forma completa sin otorgarle la oportunidad al estudiante para que la descubriera por sí mismo. Ahora bien, los estudiantes, en textos literarios, presentaron un mayor número de interacciones pues realizaron interrogantes respecto de la interpretación de algunos pasajes del texto o en relación al contenido del mismo.

› ***Actividades antes y durante la lectura***

Siguiendo los planteamientos hechos por Solé (2009) y Sánchez, García y Rosales (2010), presentamos un ejemplo de aplicación de distintas actividades sugeridas por estos autores en el *antes y durante* del trabajo de la comprensión de lectura en el aula en un contexto online. Para ello se ha seleccionado como relato “La leyenda del pehuén” (Aguilera y Velasco, 2010), que se encuentra dispuesto en el texto escolar del curso 6° básico (estudiantes con edad promedio de 12 años) de la editorial SM para el año 2017. El ejemplo corresponde a una clase tanto en formato presencial como online, debido a la reciente masificación del formato de clases online durante la pandemia de COVID-19.

La leyenda del pehuén cuenta cómo los pehuenches, que forman parte del pueblo mapuche, en un año de complicado invierno, y, por ende, escasez de alimentos, reciben la instrucción de su dios Nguenechen sobre cómo podían extraer los piñones de los árboles pehuenes para poder alimentar a sus familias, que hasta ese momento los pehuenches pensaban que eran venenosos.

Para el trabajo de este texto en la etapa del *antes*, se podrían realizar las siguientes actividades:

1. Los estudiantes leen el título y discuten sobre qué saben o qué creen que es el pehuén. En un contexto de enseñanza online, se podría utilizar la herramienta de Jamboard de Google de forma colaborativa para presentar el título del texto a trabajar, y en la pizarra de Jamboard cada uno escribe qué sabe sobre el pehuén o qué cree que es si es que no sabe nada.
2. Los estudiantes observan imágenes que tenga el texto donde puedan visualizar el árbol pehuén y su fruto piñón. También pueden ver fotos de una comunidad pehuenche en busca de alimentos en los bosques. Para un contexto online se les puede mostrar una serie de imágenes en la misma pizarra de Jamboard, o bien, en una diapositiva de Power Point. Luego de observar las imágenes, los estudiantes crean una hipótesis sobre de qué creen que se tratará el texto que van a leer y la discuten con sus compañeros y profesor. Para contexto online, se puede utilizar la herramienta de Padlet para que los estudiantes escriban (y agreguen imágenes) sus hipótesis y después poder visualizar todas las respuestas en una sola imagen.
3. Otra actividad que podría realizarse es definir o recordar con los estudiantes el tipo de texto que leerán, para clarificar la definición de *leyenda* con énfasis en las características de este tipo de texto, y cómo puede identificarse al leer un texto.

Para el trabajo de la etapa *durante* se podrían realizar las siguientes actividades:

1. Se puede realizar una lectura en voz alta en conjunto con todos los estudiantes. Esta lectura se puede ir deteniendo al terminar cada párrafo para que los estudiantes puedan discutir y acordar cuál fue la idea principal del párrafo leído. También se puede solicitar a los estudiantes que intenten predecir qué sucederá a continuación en el texto, así como también preguntar sobre léxico contextual. Una herramienta oportuna y práctica para un contexto online sería utilizar Nearpod, pues entrega una variada gama de posibilidades en cuanto a las actividades. La idea de este tipo de actividades es que en todo momento los estudiantes vayan trabajando con el contenido del texto que están leyendo.

Las actividades presentadas en este ejemplo van en consonancia con las estrategias de comprensión de lectura que plantean que el estudiante debe asumir un rol de lector activo en estas dos etapas (Solé, 2009). También nos adherimos a la teoría del aprendizaje activo que plantea que cada persona debe aprender por sí misma (Huber, 1997, como se citó en Huber, 2008) por lo que el profesor asume un rol más bien de guía del proceso; lo anterior se plantea en oposición a la enseñanza tradicional (Torres, 2006, como se citó en Margalef, L. y Pareja, N., 2008) donde el rol del estudiante es más bien pasivo, y se le reconoce como un ente receptor de aprendizaje. En este sentido, distintas estrategias de las denominadas metodologías activas pueden ayudar a orientar las actividades destinadas al trabajo de la comprensión de lectura, donde el estudiante tenga un rol protagónico y activo en su proceso de aprendizaje. Algunos ejemplos de estrategias pedagógicas correspondientes a las metodologías activas pueden ser el Aprendizaje Basado en

Retos, donde antes de comenzar a trabajar se le plantea un reto al estudiante para que sea resuelto durante el trabajo en distintas actividades para la comprensión de un texto. También se puede utilizar el Aprendizaje Basado en Problemas, donde de forma similar al ejemplo anterior, se le plantea un problema al estudiante que debe resolver a partir de la lectura del texto y un trabajo de comprensión. Otra estrategia útil es la Flipped Classroom, que podría ayudar en clases destinadas a la familiarización de alguna estrategia o un paso a paso de la comprensión de lectura, de modo que el estudiante en su hogar revise cómo trabajar esa estrategia para así, al momento de la clase pueda aplicarla con la guía del profesor, siendo una estrategia que ayuda a desarrollar una clase más fluida, pues el estudiante se familiariza en su hogar con las estrategias que va a utilizar.

› **Conclusiones**

Luego de revisar la literatura especializadas, y además, del análisis efectuado al corpus se puede mencionar que al trabajar los textos no literarios ocurren más interacciones (364) en comparación con los textos literarios (290), lo que puede estar ligado a que al trabajar textos como la noticia o de índole informativa los docentes apelan a los conocimientos previos que los estudiantes poseen de ellos y que pueden haber sido obtenidos mediante la lectura de algún periódico o la visualización en la televisión. Es por esto que los docentes y estudiantes durante el *antes*, en textos no literarios, son más activos en relación a lo que ocurre en el mismo momento en textos literarios, pues existe un mayor diálogo respecto de lo que sucede cuando se trabaja un texto narrativo como un cuento.

Respecto del *durante*, fueron los docentes, al trabajar los textos no literarios los que se posicionaron como más activos en relación a lo que ocurrió en textos literarios, lo que podría tener relación con el hecho de que los docentes, cuando no recibían las respuestas que esperaban, las entregaban de forma completa sin otorgarle la oportunidad al estudiantes para que la descubriera por sí mismo. Ahora bien, los estudiantes en textos literarios presentaron un mayor número de interacciones pues realizaron interrogantes respecto de la interpretación de algunos pasajes del texto o en relación al contenido del texto.

En cuanto a las estrategias usadas es pertinente enunciar que en los textos no literarios se localizaron un mayor número (39) en comparación con los textos literarios (32). Siguiendo esta línea, es en los textos no literarios donde se presenta una mayor relación entre el objetivo declarado por el docente y la estrategia usada (18), ahora bien, se debe tener en consideración que algunos de los objetivos presentados son leer comprensivamente, conocer o reconocer diversas características del texto, por lo que el cumplimiento de ellos se efectuaba solo mediante la activación de conocimientos previos por parte de los estudiantes.

Al momento de trabajar el *antes*, en textos literarios (25) y no literarios (28), se presentaron un mayor número de estrategias respecto del *durante*, principalmente las que tienen que ver con activar conocimientos previos en los estudiantes, mediante la visualización de imágenes, videos o al escuchar

algún tema musical. Por otro lado, en el *durante* se constató una prevalencia por intentar leer con fluidez mediante la corrección del docente, relacionar diversas partes del texto como el título y su epígrafe, y además, la explicación de características específicas del texto.

Respecto de las estrategias utilizadas en el *antes*, en textos literarios y no literario existió una preferencia hacia las que tienen como finalidad activar los conocimientos previos del tipo de texto, respecto de los personajes o autor del relato o de las características del tipo de género. En un menor número de intervenciones se utilizaron las estrategias ligadas a la predicción, generación de hipótesis y a la relación de distintos elementos presentes en el texto.

En textos literarios y no literarios los estudiantes generaron hipótesis respecto del texto, a la vez que intentaron leer con más precisión y fluidez a partir de la corrección que realizó el docente, aun cuando estas enmiendas se efectuaron de forma individual a cada estudiante. Mientras que los profesores explicaron características del texto, como sus componentes centrales y los contextos en que se efectúan.

Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Resultados Educativos SIMCE 2016. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/ResultadosNacionales2016_.pdf
- Aguilera, S. y Velasco, F. (Comp.). (2010). *Leyenda del pehuén*. En *Cuéntame un cuento. Antología literaria infantil*. Santiago: LOM Ediciones.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de educación*, 59-81. Recuperado de <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Active%20learning%20and%20methods%20of%20teaching%20-%20Huber.pdf>
- Iturra, C. (2014). *Formas de organización de las Experiencias de Lectura Colectiva en Clases de comprensión de textos*. *Educar en Revista*, 54, 241-256.
- Iturra, C. (2015). *La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes*. *Universitas Psychologica*, 14 (2), 535-548. Recuperado de <http://dx.doi.org.10.11144/Javeriana.upsy14-2.oela>
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41 (68), 403-422. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v41n68/art03.pdf>
- Marchant, T., Lucchini, G. y Cuadrado, B. (2007). *¿Por qué leer bien es importante?* Asociación del dominio lector con otros aprendizajes. *Psyke*, 16 (2), 3-16. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-22282007000200001&lng=es&nrm=iso
- Margalef, L. y Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 63 (22,3), 47-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2795620>
- Ministerio de Educación. (2010). Ajustes Curriculares. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/ajuste_curricular/cartilla_Ajuste%20curricular_161109.pdf
- Pearson, P.D. y Gallagher, M. (1983). *The Instruction of Reading Comprehension*. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0361476X8390019X>
- Sánchez, E., García, R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.