

Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora y socioemocional

Strategies for the Development of Reading and Socioemotional Competence

Patricio Villagra-Arteaga¹

Resumen

Este artículo aborda el problema de los resultados descendidos en competencia lectora y socioemocional del estudiantado de enseñanza media en Chile durante las dos primeras décadas del siglo XXI. A partir de un trabajo de investigación documental, se presentan dos propuestas de estrategias para desarrollar ambas competencias y contribuir a mejorar dichos procesos y resultados. La primera estrategia consiste en una reestructuración de la lectura complementaria y la segunda en un programa de educación socioemocional. Una de las conclusiones a las que se arriba es que existe una amplia variedad de enfoques y propuestas de estrategias de desarrollo de las competencias que se investigan, lo cual es una ventaja tanto para implementar mejoras y actualizaciones en las prácticas pedagógicas como para el desarrollo interdisciplinario de ambas competencias.

Palabras claves: lectura, competencia lectora; educación socioemocional; aprendizaje socioemocional; mejoramiento pedagógico.

Abstract

This article addresses the problem of the decreased results in reading and socioemotional competence of high school students in Chile during the first two decades of the 21st century. Based on a documentary research work, two proposals for strategies are presented to develop both competences and contribute to improving these processes and results. The first strategy consists of a restructuring of the complementary reading and the second in a socio-emotional education program. One of the conclusions reached is that there is a wide variety of approaches and proposals for development strategies of the competencies that are investigated, which is an advantage both for implementing improvements and updates in pedagogical practices and for interdisciplinary development of both competences.

Keywords: Reading; reading competence; social emotional education; social emotional learning; pedagogical improvement.

¹ Orientador, Colegio Pedro de Valdivia, Santiago, Chile; magíster en Psicología Educativa, Universidad Mayor, Santiago, Chile; patriciovillagra@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4218-1511>.

El presente artículo considera los resultados de las pruebas Simce, PISA y DIA en su más reciente aplicación (2018, 2019 y 2021, respectivamente), focalizándose en dos áreas: la competencia lectora y la competencia socioemocional. En ambas áreas se advierten diversos problemas, dos de ellos relacionados con resultados descendidos por parte del estudiantado de enseñanza media, tanto en competencia lectora, como en el ámbito del desarrollo personal y socioemocional. En tal contexto, el presente artículo tiene por objetivo general analizar las estrategias de desarrollo de las competencias lectora y socioemocional. En esta línea, el primer objetivo específico es desarrollar una propuesta de estrategia para mejorar la competencia lectora, mientras que el segundo objetivo específico es presentar una estrategia para potenciar la competencia socioemocional, en cuanto ámbitos fundamentales relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado de enseñanza media.

Marco teórico

Los conceptos centrales de este artículo son: competencia lectora, aprendizaje y educación socioemocional. A modo de jerarquización, es fundamental la noción de competencia, entendida como “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004, p. 11). Dicha capacidad es la base del aprendizaje lector y socioemocional desde niveles principiantes hasta niveles expertos, en la perspectiva de una formación integral.

El concepto de lectura es entendido como el “proceso constante de emisión y verificación de hipótesis y predicciones conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión” (Solé, 1992, p.20). La competencia lectora está conformada por el conjunto de habilidades cognitivas y emocionales conducentes a la construcción de significado y sentido de los textos escritos, tanto lineales como no lineales. La educación socioemocional, por su parte, consiste en “una innovación educativa (...) cuyo objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, tales como conciencia emocional, regulación, autogestión, inteligencia emocional personal, social y habilidades de vida y bienestar” (Bisquerra, 2003, p.7).

En esta investigación se asume la perspectiva de la teoría cognitiva del aprendizaje en vinculación con la dimensión socioemocional, a partir de los planteamientos de la neurociencia del

aprendizaje (Schunk, 2012) y de la neuroeducación (Mora, 2020), entendiendo que los procesos y sistemas psicoafectivos tienen una relación de interdependencia con los procesos cognitivos, especialmente en lo referido a la motivación hacia el aprendizaje (lector y emocional), lo cual permite abordar ambos procesos y sistemas como un problema unitario, a propósito del mejoramiento educativo.

A la vez, los paradigmas desde los cuales se trabaja son el constructivista y el sociocrítico. En el contexto del constructivismo, se considera que el aprendizaje de la lectura competente, como un aspecto del lenguaje, constituye un proceso psicológico complejo o superior (Vygotsky, 1978). La noción de aprendizaje entendida como proceso de reestructuración de conocimientos (Pozo, 2003) es relevante en el paradigma constructivista, por cuanto permite entender el proceso de la lectura desde una perspectiva interactiva (diálogo entre lector y texto, donde este último reestructura las teorías que elabora el primero), en la cual la lectura complementaria en enseñanza media (plan lector) no puede seguir siendo estática y arbitraria, generada desde el profesorado, sino que debe atender a los intereses y motivaciones adolescentes, y también a la noción de aprendizaje y comprensión como procesos de construcción de significado y reestructuración de conocimientos (Solé, 1992). Algo similar es posible enunciar respecto del aprendizaje de contenidos y habilidades relacionados con la competencia socioemocional.

Dicha reestructuración flexible de la lectura complementaria, que posibilita una reconstrucción significativa por parte del estudiantado, coincide con las nociones de “autonomía lectora” y “autorregulación” que se requieren para formar estudiantes con competencia lectora, es decir, personas capaces de leer diferentes tipos de textos, tanto monomodales como multimodales, con finalidades diversas, de manera comprensiva y profunda. Esta reestructuración flexible también está pensada para fortalecer el desarrollo del aprendizaje y la competencia socioemocional, los que, a su vez, contribuyen de manera notable al desarrollo de la competencia lectora, por cuanto el ámbito socioemocional es un componente fundamental del desarrollo del aprendizaje de un proceso cognitivo complejo como es la lectura comprensiva (Milicic y Aron, 2017). Asimismo, tanto en la competencia lectora como en la socioemocional son importantes los aportes de la teoría sociocognitiva (Bandura, 2001) y el modelo de aprendizaje mediado (Feuerstein *et al.*, 1991) para la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje, para las cuales el modelamiento y la mediación docentes son fundamentales.

En este artículo la lectura es concebida en cuanto fenómeno cognitivo conectado con el sistema psicoafectivo. Es clave para la competencia lectora el factor emocional y su relación con un objetivo de lectura fundamental: leer por placer, entendiendo al placer como un fenómeno ligado a los sistemas sensorio-perceptivos y psicoafectivos de emociones y sentimientos de bienestar, satisfacción de necesidades, impulsos, etc. (Capponi, 1992). Isabel Solé (1992) propone que aprender a leer de manera comprensiva significa, entre otras cosas, aprender a encontrar sentido e interés en la lectura, a encontrarse competente y sentir la experiencia emocional gratificante del aprendizaje. Otra investigadora del vínculo entre lectura y afectividad en la niñez y adolescencia es Teresa Colomer (2005), quien plantea que la formación lectora es un aprendizaje social y afectivo. Para esta autora las prácticas de lectura compartidas constituyen una base en la formación de lectoras y lectores competentes.

La relación entre competencia lectora y socioemocional es un vínculo que puede tener tanto un carácter positivo como negativo. La antropóloga e investigadora Michèle Petit (1999) desarrolla temas como el miedo y rechazo al libro, además del amor por la lectura y el rol afectivo clave que cumplen las y los docentes, las y los bibliotecarias/os y todas las personas adultas relacionadas con la formación y competencia lectora de niñas, niños y adolescentes en edad escolar.

En este marco, y en relación con el análisis crítico de las evidencias nacionales e internacionales en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura competente como proceso cognitivo complejo, es claro que en el contexto escolar chileno es necesario realizar esfuerzos tendientes a mejorar este proceso, en particular atendiendo a lo planteado por el Plan Nacional de Fomento Lector en sus distintas versiones. En dicho plan es posible encontrar conceptos relevantes para la presente investigación, tales como “ecosistema de la lectura”, “niveles de maduración lectora”, “metacognición” y “autonomía lectora”.

Considerando lo anterior, es coherente generar una propuesta de reestructuración de la lectura complementaria que sea flexible y que tenga como objetivo desarrollar el interés y la motivación por la lectura (Sanjuán, 2013), a través del abordaje de distintos temas propios de la adolescencia expresados en textos literarios (clásicos y juveniles) y no literarios (filosóficos, científicos, etc.); una propuesta que busque desarrollar el placer por la lectura, considerando una multiplicidad de formatos y tópicos, para así abrir la posibilidad de construcción de mundos de referencia a los cuales pueda recurrir el estudiantado, como una vía para democratizar el proceso educativo.

Marco y diseño metodológico

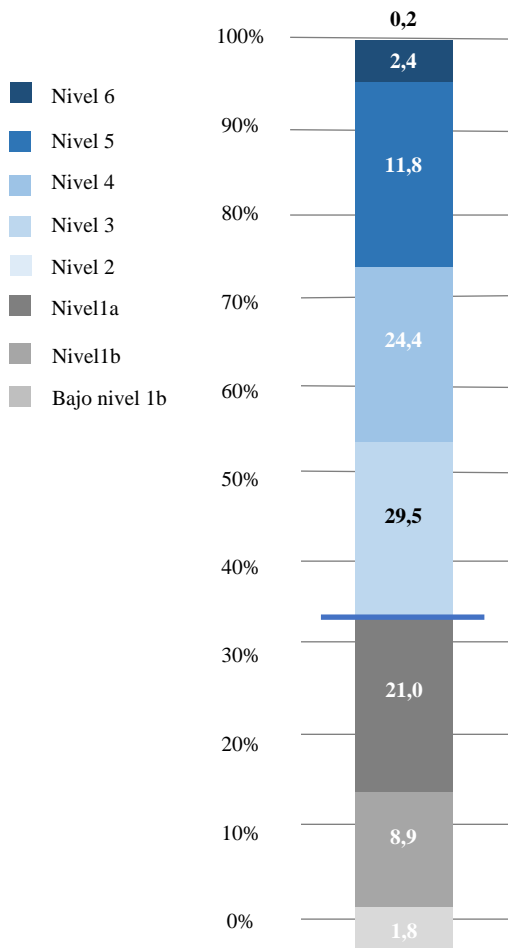
Para alcanzar los objetivos planteados en el proyecto de investigación que aquí se presenta, se analizó, por un lado, parte de la bibliografía existente en el contexto nacional e internacional en torno a las competencias lectoras y socioemocionales, y, por otro, la literatura sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje de competencias para la educación del siglo XXI. Dicho análisis bibliográfico estuvo orientado por el paradigma sociocrítico en educación y la metodología y técnicas cualitativas de investigación: análisis crítico, reflexión, sistematización de datos, categorización, síntesis e interpretación de hallazgos teóricos y empíricos. Se finalizó con una triangulación y revisión externa, configurando así un marco de inteligibilidad para generar propuestas de estrategias de desarrollo coherentes, sistemáticas y significativas desde el punto de vista de la investigación pedagógica. Las fuentes documentales provinieron de diversas bibliotecas universitarias públicas y privadas, así como de publicaciones electrónicas validadas en torno a los conceptos claves de esta investigación.

Análisis

En este apartado son analizados algunos resultados publicados por la Agencia de Calidad de la Educación, obtenidos a través de tres sistemas de evaluación (Simce, PISA y DIA) que han sido aplicados durante las primeras dos décadas del presente siglo en Chile (antes, durante y después de la pandemia de COVID-19).

Figura 1

Distribución de niveles de desempeño de lectura en Chile



A partir del nivel 2, los/as estudiantes demuestran las competencias básicas para desempeñarse de manera eficiente en la sociedad actual. Estar bajo nivel 2 se asocia a dificultades en el logro de metas futuras relacionadas con estudios o una buena carrera laboral.

Nivel 5: Pueden, por ejemplo, comprender textos largos e inferir qué información es relevante sin pasarla por alto. Establecer distinciones entre hechos y opiniones, aplicadas a declaraciones complejas o abstractas. Pueden evaluar la neutralidad y el sesgo, basándose en señales explícitas o implícitas relacionadas con el contenido y/o la fuente de información.

Nivel 2: Pueden, por ejemplo, identificar la idea principal en un texto de longitud moderada. Entender relaciones o interpretar el significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no está destacada o cuando hay información que distrae.

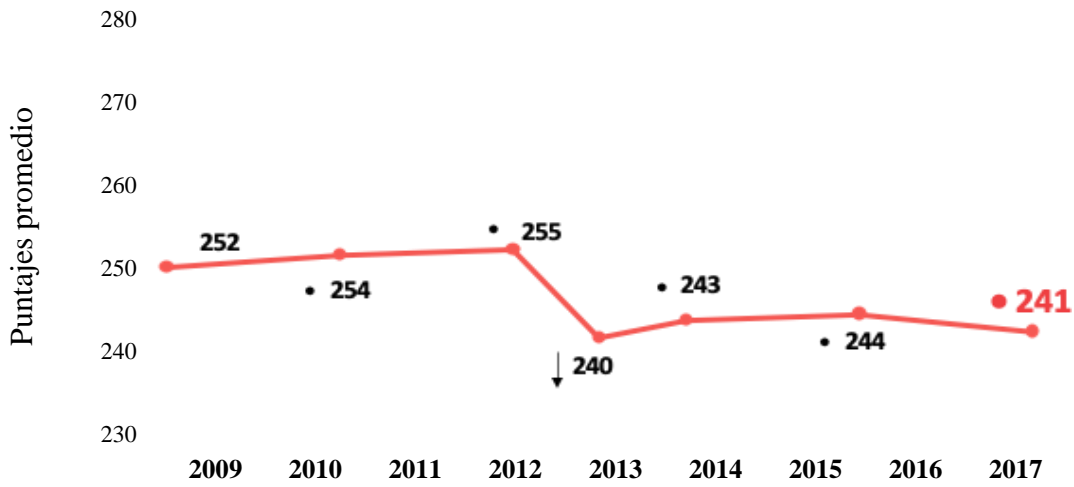
Nivel 1a: Pueden, por ejemplo, entender el significado literal de oraciones o pasajes cortos; también reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema familiar y hacer conexiones simples entre varias piezas adyacentes de información.

En Chile, el 31,7% del estudiantado está bajo el nivel 2 y solo el 2,6% alcanza los niveles 5 y 6

Nota. Extraído de *PISA 2018. Entrega de Resultados* (p.6), Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Figura 2

Resultados en Lengua y Literatura: lectura 2009-2019

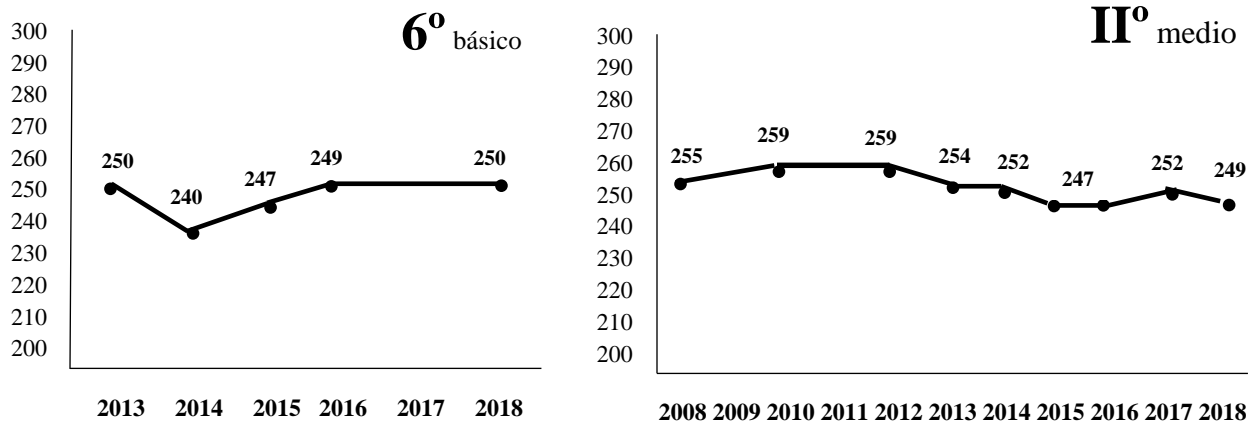


Se observa estabilidad en los resultados desde la disminución significativa de 2014

Nota. Extraído de *Resultados educativos Simce 2019* (p.12), Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Figura 3

Lectura, resultados nacionales de 6° básico y II° medio



Los resultados de 6° básico y II medio son estables a partir de 2015

Nota. Extraído de *Resultados educativos Simce 2018* (p.26), Agencia de Calidad de la Educación, 2018.

Como es posible observar en las figuras 1, 2 y 3, a nivel país, los resultados se encuentran descendidos en al menos una década, hecho que se mantiene estable en la enseñanza media. Asimismo, el Plan Nacional del Fomento de la Lectura Lee Chile Lee (2007), impulsado por el Consejo Nacional del Libro y la Lectura, indica que:

Pese a que Chile ha aumentado sostenidamente el gasto público en educación y alcanzado una alfabetización del 96%, los estudios realizados -tanto nacionales como internacionales- señalan que los hábitos y niveles lectores no son suficientes. De esta manera, posee un nivel bajo de alfabetización funcional y, en términos relativos, tiene una frecuencia promedio de lectura de libros (por parte de aquellos que se declaran lectores) por debajo de lo que se esperaría, dado su nivel de desarrollo económico (...). Los estudios nacionales recientes señalan que entre el 52% y el 53% de los adultos chilenos se declara no lector; mientras que el 41,4% y el 47,2% que se considera lector, solo un 26% está en la categoría de lector frecuente. (p.19)

De igual manera, pero ahora considerando el nivel regional, el Plan Nacional del Fomento de la Lectura Lee Chile Lee (2007) señala:

En el contexto latinoamericano, el Centro Regional Para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), en su estudio de hábitos de lectura y consumo de libros en Iberoamérica (2006), señala que, de acuerdo con un análisis comparado, la población lectora en Chile se encuentra bajo el promedio de la región. (p.20)

Entre los años 2000 y 2020 los avances no fueron significativos, por lo cual se mantuvo el bajo rendimiento general en competencia lectora por parte del estudiantado chileno. Específicamente, se mostraron descendidos el desarrollo del hábito lector y el logro de habilidades superiores, tales como inferencia, reflexión, interpretación y evaluación de textos. Es en este marco que se considera relevante desarrollar propuestas que promuevan el hábito y la motivación lectora para, desde esa base, avanzar a lograr niveles superiores en competencia lectora y comprensión de textos, tanto lineales como multimodales.

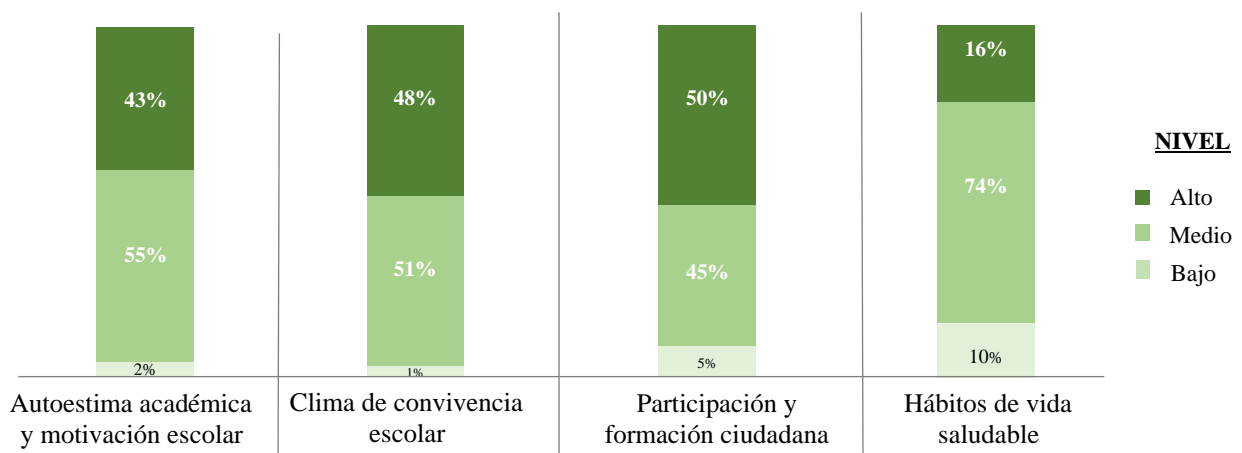
Ahora bien, considerando la dimensión socioemocional de esta investigación, en el contexto mediado por la crisis sanitaria producto de la pandemia del COVID-19, en Chile se hizo más evidente el impacto de la dimensión socioemocional en el aprendizaje y los procesos pedagógicos

y educativos, particularmente en el desarrollo de la competencia lectora. Es por esto que desde el Ministerio de Educación y todas las instituciones que dependen de él (Agencia de Calidad, CPEIP, otras) se han realizado innumerables esfuerzos (documentos, instructivos, charlas, *webinars*, etc.) para abordar el vínculo entre los aprendizajes cognitivos y socioemocionales, con el objetivo de promover y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que, en contextos virtuales y de distanciamiento social, se tornaron más complejos.

Una fuente que arroja cifras obtenidas antes de la pandemia respecto a distintos componentes relacionados con la competencia socioemocional, son los Indicadores de Desarrollo Personal y Social del Simce. En el informe del año 2017, emanado desde la Agencia de Calidad de la Educación, encontramos los siguientes resultados nacionales referidos a segundo año medio:

Figura 4

Resultados de Indicadores de Desarrollo Personal y Social, II° medio



El mayor desafío en II° medio se encuentra en el desarrollo de hábitos de vida saludable

Nota. Extraído de *Resultados educativos Simce 2017* (p.20), Agencia de Calidad de la Educación, 2017.

Si se consideran los factores socioemocionales que inciden en la competencia lectora y se deja fuera el nivel socioeconómico y cultural, en los resultados Simce 2018 los y las estudiantes demuestran un mejor desempeño cuando disfrutan la lectura y se sienten competentes en ella. En

la siguiente figura, extraída de la fuente recién mencionada, vemos que también influyen tanto los y las docentes como las familias, al ser ambos agentes fundamentales para el proceso educativo y el rendimiento escolar.

Figura 5

Factores relacionados con la competencia lectora en Chile

- Uno de los principales factores asociados a los resultados de lectura es el **nivel socioeconómico y cultural**. Mientras más alto es el de los/as estudiantes y el promedio del establecimiento, mejores son los resultados (15 y 22 puntos más, respectivamente).
- Respecto del **establecimiento**, el desempeño de los y las estudiantes en lectura es más bajo cuando los/as directores/as perciben que:
 - x faltan materiales (5 puntos menos).
 - x falta personal de educación en el colegio (3 puntos menos).
- Respecto de los y las **estudiantes**, estos/as tienen un mejor desempeño en lectura cuando:
 - ✓ disfrutaban la lectura (11 puntos más).
 - ✓ se sienten competentes en lectura (6 puntos más).
- Respecto de los y las **docentes**, se observan mejores resultados cuando los/as estudiantes señalan que su profesor/a:
 - ✓ adapta la instrucción a los/as estudiantes (7 puntos más).
 - ✓ muestra entusiasmo e interés por lo que enseña (4 puntos más).
 - ✓ estimula el compromiso con la lectura (4 puntos más).
- Respecto del **hogar**, los resultados son mejores cuando los/as estudiantes:
 - ✓ tiene apoyo emocional parental (2 puntos más).
 - ✓ han recibido apoyo en el hogar para el aprendizaje, a través del hábito de la lectura durante su infancia (3 puntos más).

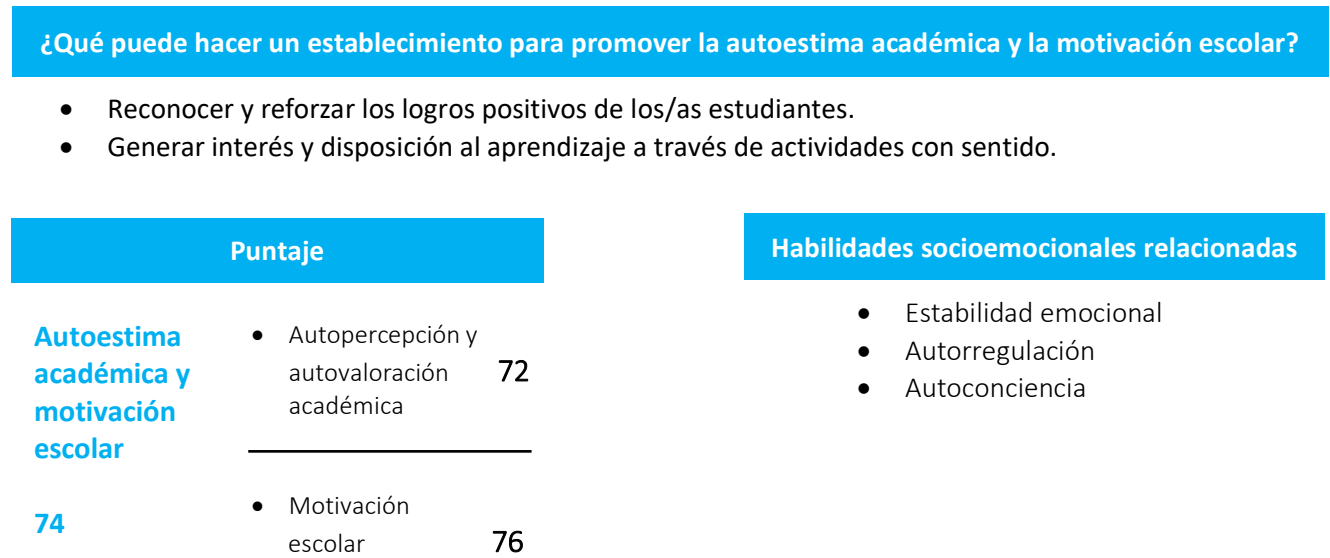
Nota. Extraído de *PISA 2018. Entrega de Resultados* (p.16), Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

En los resultados Simce 2019 se observa en los cuatro ámbitos de desarrollo personal y social (autoestima académica y motivación escolar; clima de convivencia escolar; participación y formación ciudadana; hábitos de vida saludable) una serie de cifras que bordean el promedio en

cada dimensión, lo cual abre la posibilidad y necesidad de mejorar tales aspectos, entendiendo que estos factores potencian los aprendizajes académicos y socioemocionales.

Figura 6

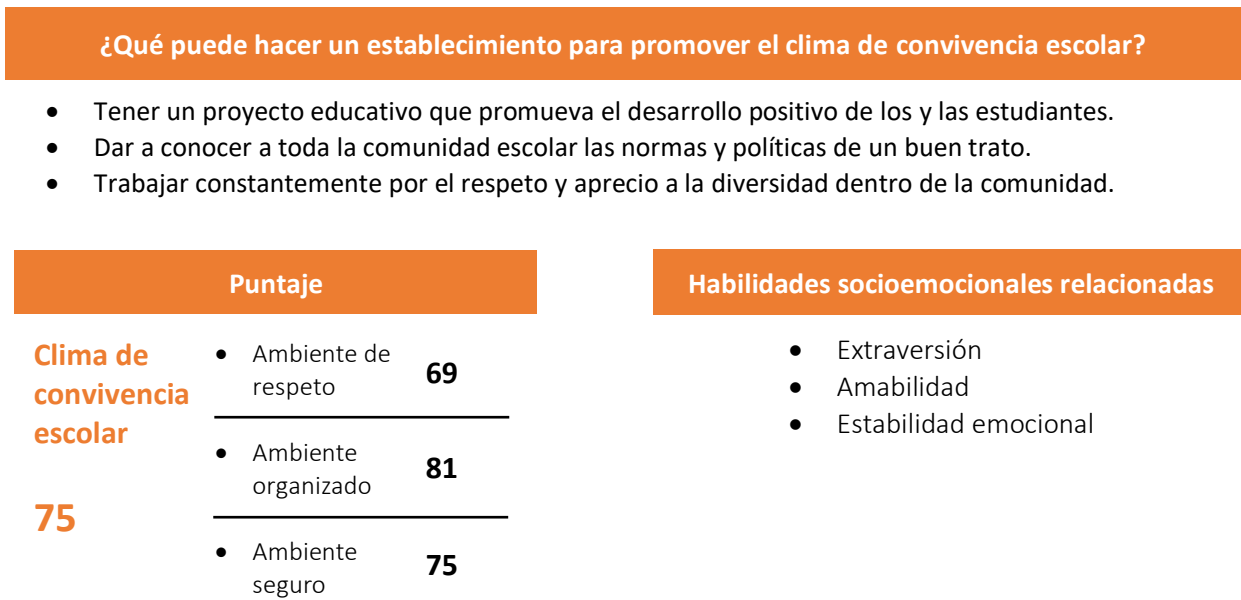
Autoestima académica y motivación escolar



Nota. Extraído de *Resultados educativos Simce 2019* (p.35), Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Figura 7

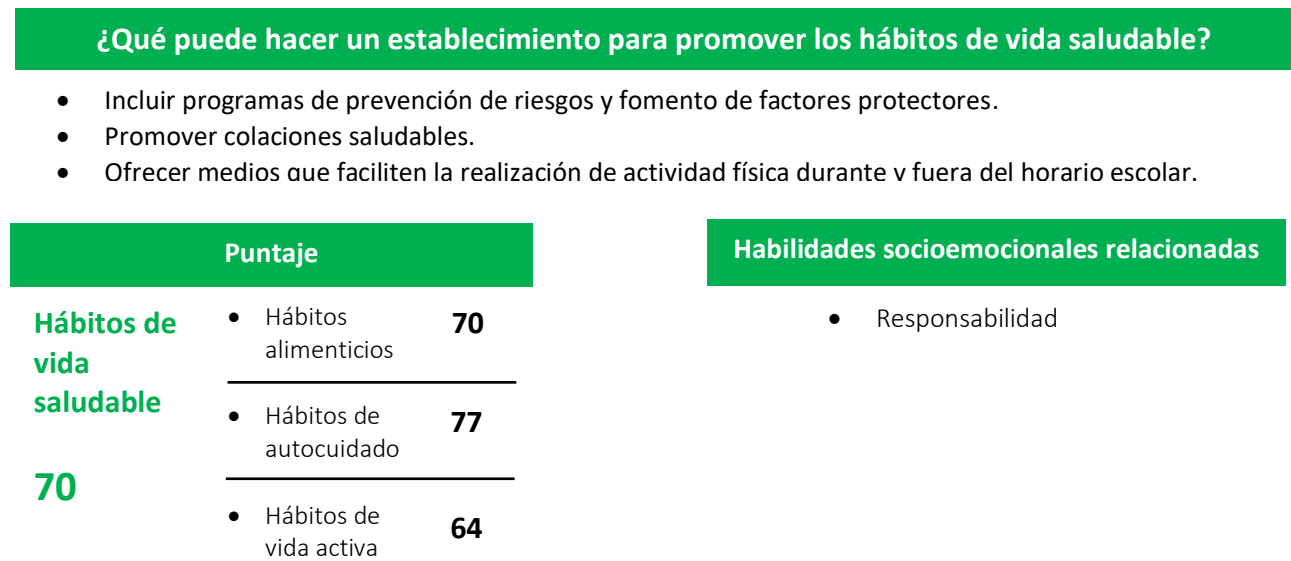
Clima de convivencia escolar



Nota. Extraído de *Resultados educativos Simce 2019* (p.36), Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

Figura 8

Hábitos de vida saludable

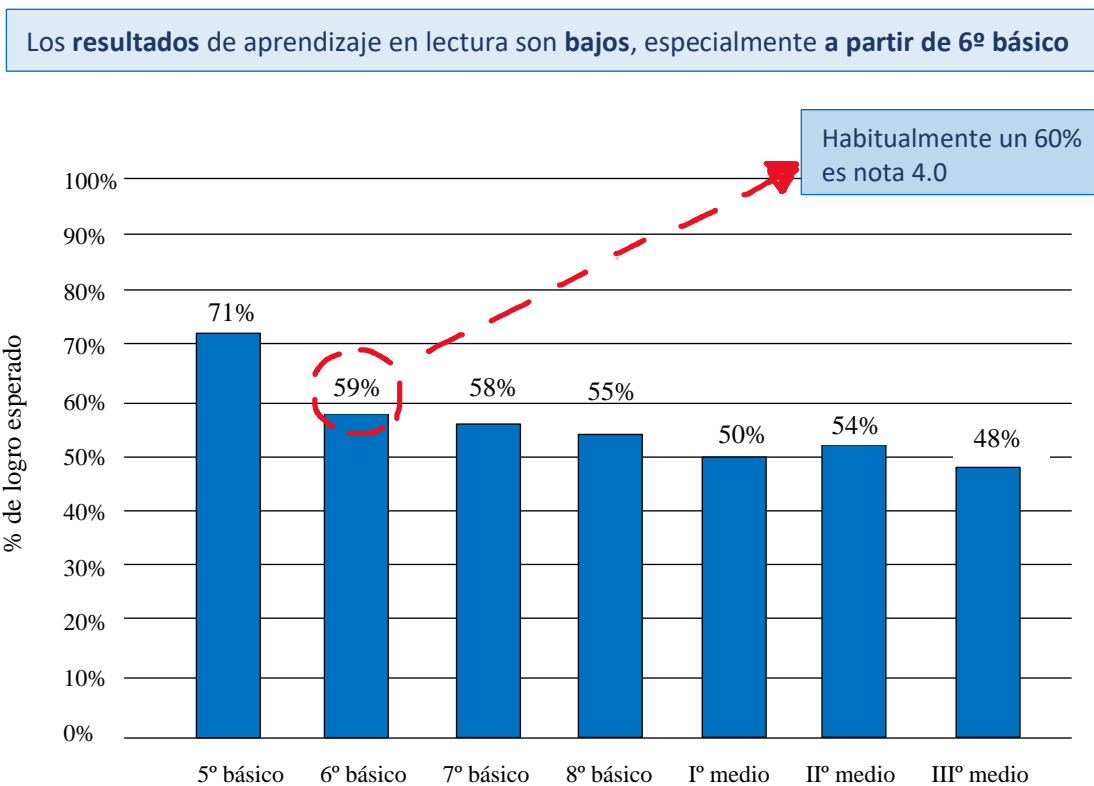


Nota. Extraído de *Resultados educativos Simce 2019* (p.38), Agencia de Calidad de la Educación, 2019.

En el contexto de pandemia (desde 2020 hasta la actualidad) el Ministerio de Educación, particularmente la Agencia de Calidad, desarrolló un nuevo instrumento de evaluación de aprendizajes llamado DIA (Diagnóstico Integral de Aprendizajes), el cual abarca las áreas de lectura, matemática y el ámbito socioemocional. Las siguientes figuras dan cuenta de los resultados de dicha evaluación que son relevantes para esta investigación:

Figura 9

Resultados del diagnóstico en lectura



Nota. Extraído de *Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizajes 2021* (p.22), Agencia de Calidad de la Educación, 2021.

Figura 10

Contexto del diagnóstico socioemocional

En 2020, el Diagnóstico se enfocó en conocer el **impacto del confinamiento** desde el punto de vista **socioemocional**. Así, sobre el 55% de los y las estudiantes de educación media declaró sentirse **“aburrido”**, más del 40% declaró sentirse **“mal genio”** o **“enojado”**; y sobre un 54% se declaró **“con menos ganas de hacer cosas”**.

En 2021, los cuestionarios del DIA se plantearon con el objetivo general de **proveer información** a los establecimientos escolares sobre el **estado socioemocional** de sus estudiantes, para **priorizar y tomar acciones**.

A la vez, se pudieron sistematizar las **percepciones de los y las estudiantes** respecto de su **aprendizaje socioemocional**, desde una perspectiva personal y comunitaria, con el fin de conocer el nivel de logro alcanzado y la gestión del establecimiento.

Nota. Extraído de *Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizajes 2021* (p.10), Agencia de Calidad de la Educación, 2021.

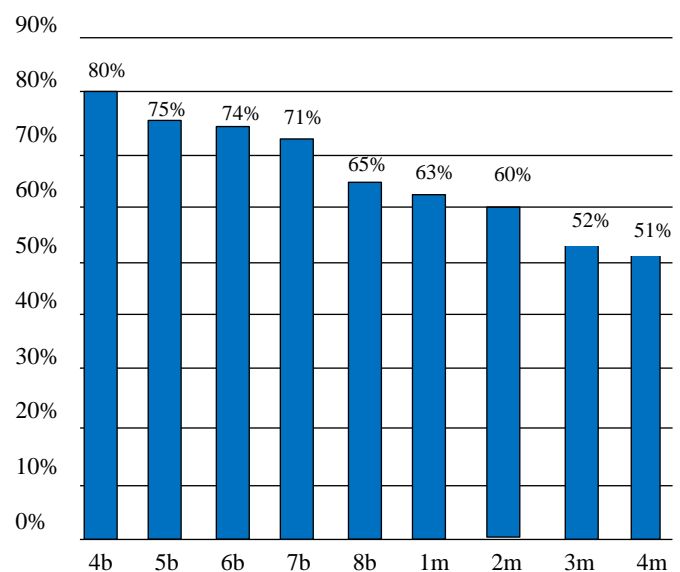
Figura 11

Aprendizajes del ámbito personal

“En el colegio nos enseñan a expresar nuestros sentimientos y emociones (por ejemplo, alegría, enojo, pena, etc.)”.

En cuanto a la gestión que hace el establecimiento del aprendizaje socioemocional, se observa que la gran mayoría de los/as estudiantes de 4º básico (80%) señaló que en el colegio les enseñan a expresar sus sentimientos y emociones.

Sin embargo, la proporción de estudiantes que responde favorablemente a esta pregunta disminuye en los grados más altos, llegando al 50% en 3º y 4º medio.



Nota. Extraído de *Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizaje 2021* (p.15), Agencia de Calidad de la Educación, 2021.

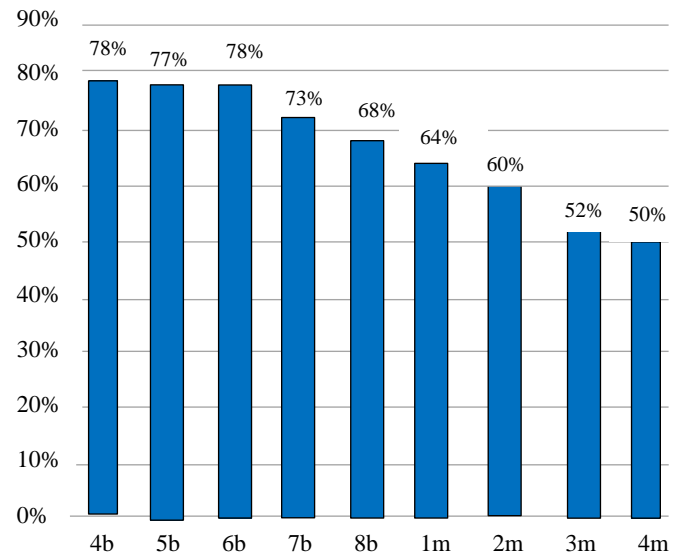
Figura 12

Aprendizajes del ámbito comunitario

“En el colegio me enseñan a escuchar los sentimientos de los/as demás”.

Aproximadamente, 8 de cada 10 estudiantes entre 4º y 6º básico indicaron que en el colegio les enseñan a escuchar los sentimientos de los/as demás. Esta proporción disminuye en los cursos mayores, llegando a un 50% de respuestas favorables en 4º medio.

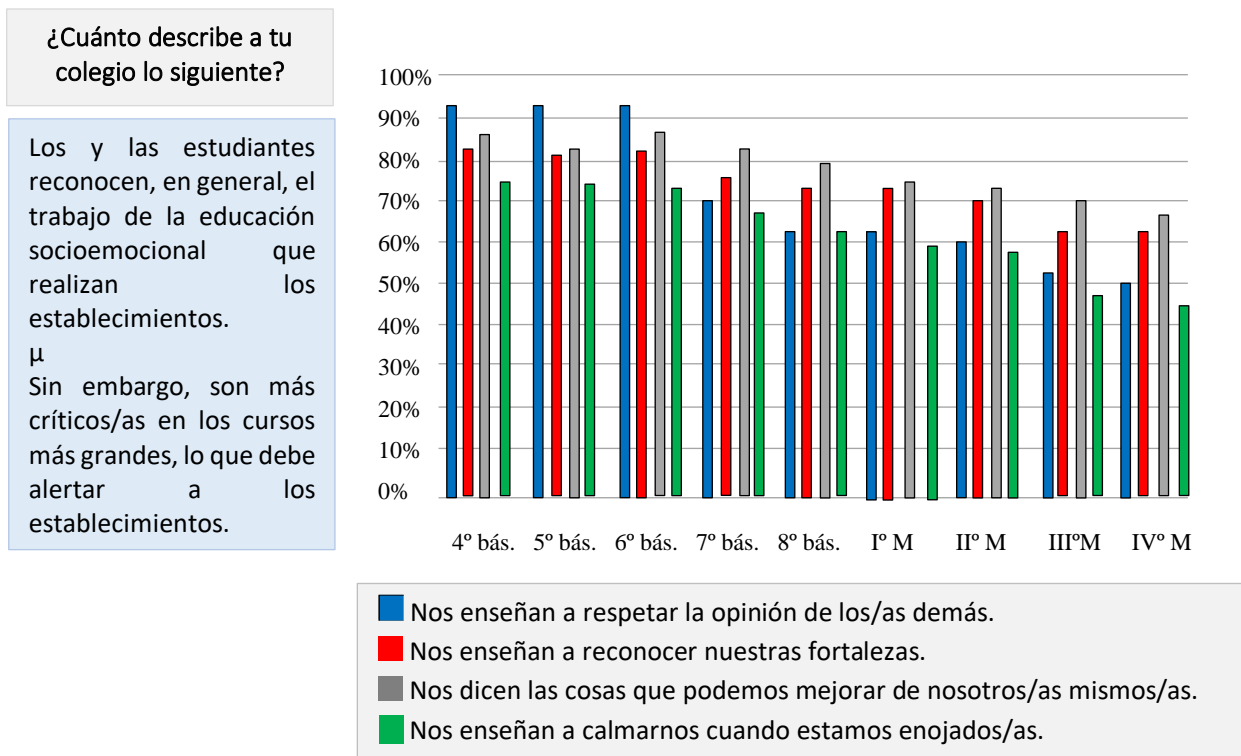
No se observaron diferencias relevantes por sexo ni por nivel de vulnerabilidad.



Nota. Extraído de *Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizajes 2021* (p.16), Agencia de Calidad de la Educación, 2021.

Figura 13

Aprendizajes del ámbito comunitario y personal



Nota. Extraído de *Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizaje 2021* (p.17), Agencia de Calidad de la Educación, 2021.

Propuestas de estrategias

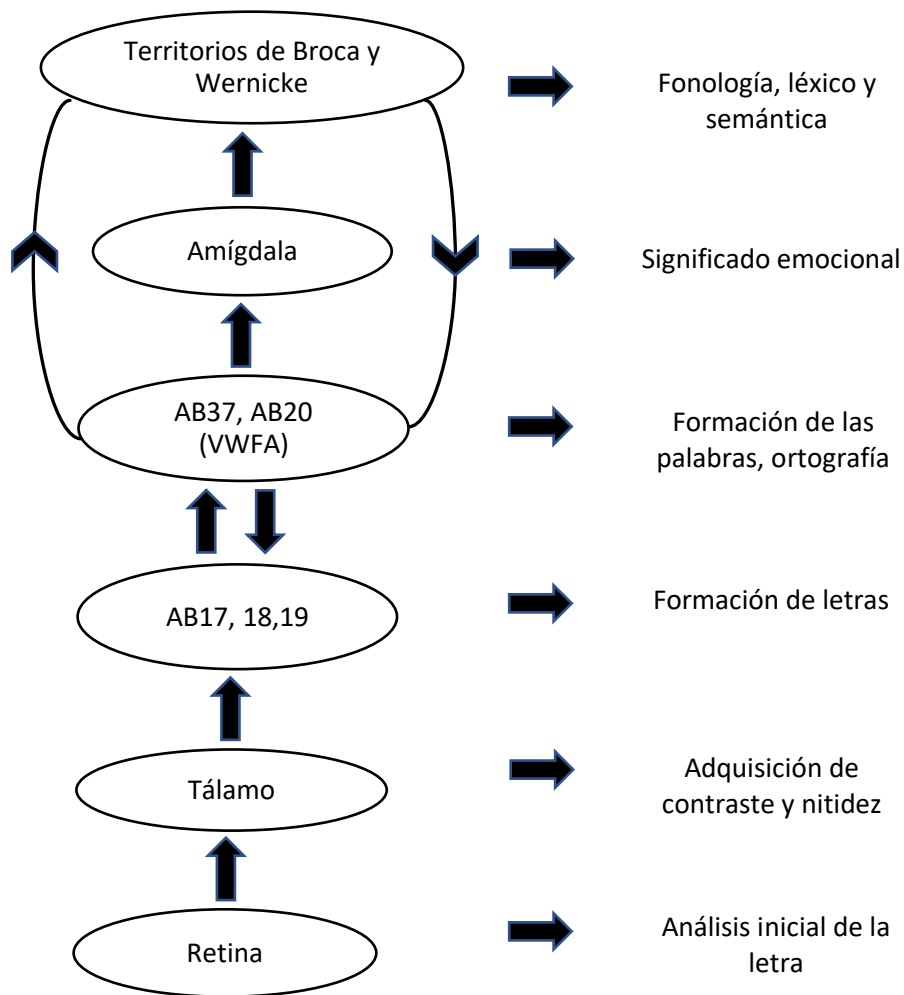
En el campo de las ciencias de la educación, las estrategias esenciales de enseñanza, según Eggen y Kauchak (2009), corresponden al conjunto de “actitudes y habilidades del maestro necesarias para asegurar que todos sus alumnos aprendan lo más que sea posible” (p. 86). En virtud de lo anterior y de los objetivos descritos en este artículo, se proponen dos estrategias para desarrollar la competencia lectora y la competencia socioemocional del estudiantado de enseñanza media, en sí mismas y en su articulación, buscando mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Antes de considerar ambas propuestas de estrategias por separado, es relevante describir el nexo entre las competencias lectora y socioemocional. En el marco del desarrollo de ambos conjuntos de capacidades, la neurociencia plantea que existe una interconexión a nivel cerebral entre los

sistemas de procesamiento emocional (amígdala, sistema límbico) y lingüístico (áreas de Broca y Wernicke) de los textos, graficada en la siguiente figura:

Figura 14

Interacción neuronal en el procesamiento lingüístico y emocional de textos

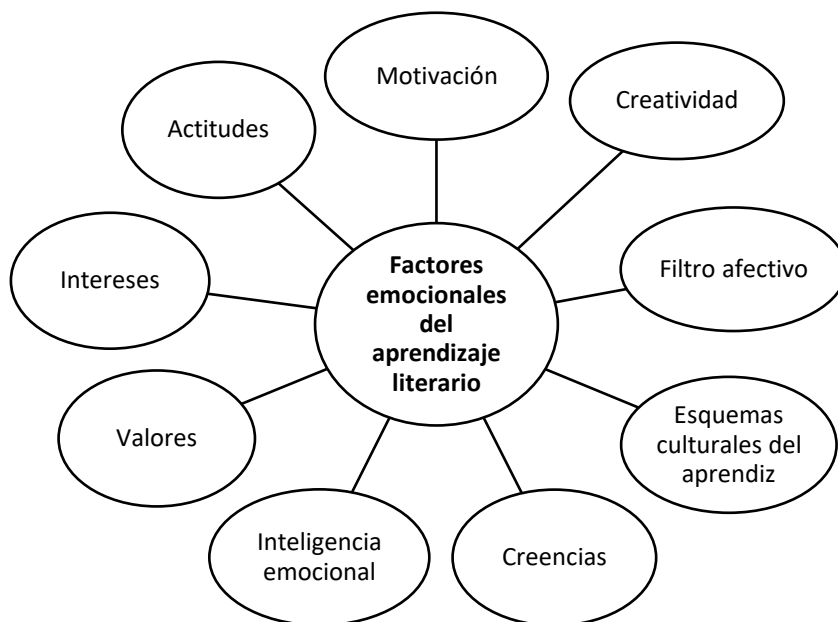


Nota. Extraído de *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras* (p.98), por F. Mora, 2020, Alianza.

En cuanto al vínculo existente entre la competencia lectora y socioemocional, la didacta española Marta Sanjuán (2013) sintetiza en un esquema el estrecho lazo que existe entre los distintos factores emocionales y la lectura competente, particularmente el aprendizaje literario, razón por la cual se justifica el nexo entre ambas competencias:

Figura 15

Factores emocionales del aprendizaje literario



Nota. Extraído de *La dimensión emocional en la educación literaria* (p.110), por M. Sanjuan, 2013, Prensas de la Universidad de Zaragoza.

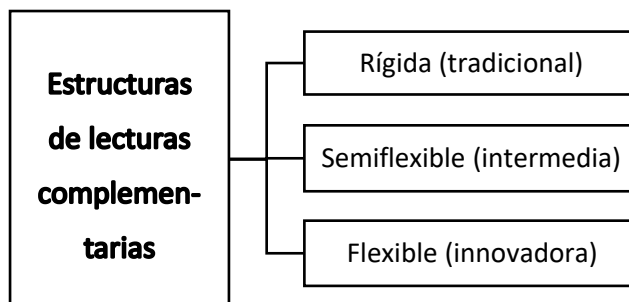
Reestructuración de la lectura complementaria (plan lector)

En el ámbito escolar chileno, específicamente en el área curricular de Lengua y Literatura, además de los contenidos y habilidades planteados por el Ministerio de Educación, es posible encontrar sugerencias respecto de la lectura mensual domiciliaria que debe realizar el estudiantado como parte de sus deberes escolares y de formación. Por su parte, el profesorado debe seleccionar los títulos y modalidades de evaluación de dichas lecturas.

La lectura complementaria, muchas veces denominada “plan lector”, también es susceptible de clasificación. En este artículo se propone una tipología de lectura complementaria según su estructura.

Figura 16

Tipología de estructuras de lecturas complementarias



Se denomina estructura rígida de lectura complementaria a aquella en la que se exige al estudiantado la lectura de un libro mensual, cuyo título es seleccionado unilateralmente por el profesorado de Lengua y Literatura, y cuya estrategia evaluativa generalmente corresponde a un control de lectura, que puede ir desde una batería de preguntas de desarrollo o de selección única, hasta estrategias más innovadoras, flexibles e incluyentes.

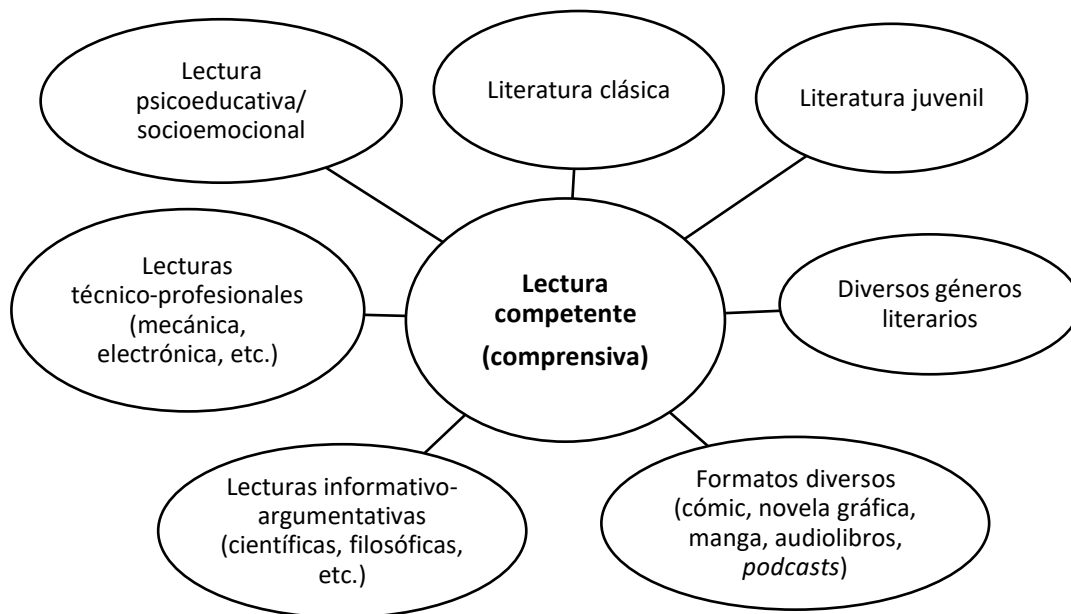
Por otra parte, la estructura semiflexible corresponde a aquella en que, si bien predomina la obligación de leer un título mensual elegido por el profesorado, se abre la posibilidad al estudiantado de que pueda seleccionar por cuenta propia el título a leer, en uno o dos meses del semestre o año lectivo, según sus intereses y capacidades. En este punto, es frecuente encontrar el cuestionamiento docente respecto a la imposibilidad de evaluar un número elevado de títulos, aunque es posible desarrollar propuestas evaluativas como solución a dicho cuestionamiento.

Finalmente, la estructura flexible corresponde a aquella que logra equilibrar las propuestas docentes (generalmente de libros clásicos de la literatura universal, continental o nacional) con la elección de títulos por parte del estudiantado, pudiendo existir una elección absoluta (generalmente títulos infanto-juveniles, *best sellers*, sagas, etc.) o una elección parcial, es decir, escoger uno de tres o cinco títulos por mes, intercalando mes a mes las propuestas docentes, la elección absoluta y

la elección parcial. Dicha estructura flexible aborda no solo el contenido de los libros y la amplitud de elección, sino también el formato, es decir, está abierta a la lectura de cómics, mangas y a la escucha de audiolibros, entendiendo que la lectura, sobre todo en la actualidad, es aplicable no solo a los textos escritos monomodales (lineales), sino también a textos multimodales (no lineales) y audiovisuales. En este sentido, en el siguiente esquema se explicita una propuesta de módulos temáticos para configurar una lectura complementaria (plan lector) reestructurada y flexible, que considere el desarrollo interdisciplinario entre la competencia lectora y socioemocional:

Figura 17

Propuesta de reestructuración flexible de lecturas complementarias



Esta propuesta coincide parcialmente con lo señalado por Lluch y Zayas (2015) en el libro *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*, ya que se plantea, entre otros aspectos, la consideración de la diversidad de lecturas y formatos, por un lado, y, por otro, la inclusión de distintos agentes de la comunidad escolar (comisión conjunta y plural) en la conformación de los planes de lectura (p. 86). En este artículo se propone incluir lecturas que aborden explícitamente el ámbito socioemocional en el plan lector, a través de la participación de los equipos psicosociales de los establecimientos educativos.

Además del modelo interactivo y flexible de lectura comprensiva, es necesario abordar otras nociones relacionadas con el sentido, significatividad y motivación hacia el complejo y demandante proceso de la lectura. Como ya se mencionó, la dimensión lingüístico-cognitiva del presente artículo está fundamentada teóricamente en el enfoque constructivista y la concepción del aprendizaje por reestructuración. Por ello, para la competencia lectora y para la propuesta de estrategia de reestructuración flexible de la lectura complementaria adquiere relevancia el concepto de aprendizaje significativo (Ausubel, 1978, citado por Pozo, 2003):

Al concebir el aprendizaje y la enseñanza como continuos, y no como variables dicotómicas, Ausubel evita reduccionismos y, además, establece la posibilidad de interacciones entre asociación y reestructuración en el aprendizaje. Del mismo modo, un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores. Para ello es necesario que el material que debe aprenderse posea un significado en sí mismo, es decir, que haya una relación no arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes. (p. 210)

Aplicando lo anterior al aprendizaje de la lectura competente, esta se convierte en un objeto susceptible de ser enseñado por el profesorado y aprendido por el estudiantado de enseñanza media, pero necesariamente en relación con la significatividad y la comprensión. Frente a esto, queda obsoleta, por ejemplo, la lectura domiciliaria elegida única y exclusivamente por los criterios de las y los profesores de Lengua y Literatura, pues necesariamente deben considerarse los temas de interés, las motivaciones y el nivel de desarrollo cognitivo y socioemocional del estudiantado.

Junto a lo anterior, y como un espacio de articulación entre la competencia lectora y la competencia socioemocional en la presente propuesta de reestructuración, es posible y necesario desarrollar módulos temáticos con eje en el desarrollo, alfabetización y educación socioemocional, a partir de lecturas de obras literarias y no literarias que aborden temas como el autocuidado, la empatía y todos los aspectos propios de la competencia socioemocional, junto con realizar un abordaje evaluativo articulado interdisciplinariamente, por ejemplo, entre las asignaturas de Lengua y Literatura, Orientación, Educación Física, Filosofía, entre otras. El eje articulador puede ser el conjunto de OAT (objetivos de aprendizaje transversales) y las experiencias de aprendizaje propuestas como parte integrante de las nuevas Bases Curriculares emanadas del Ministerio de

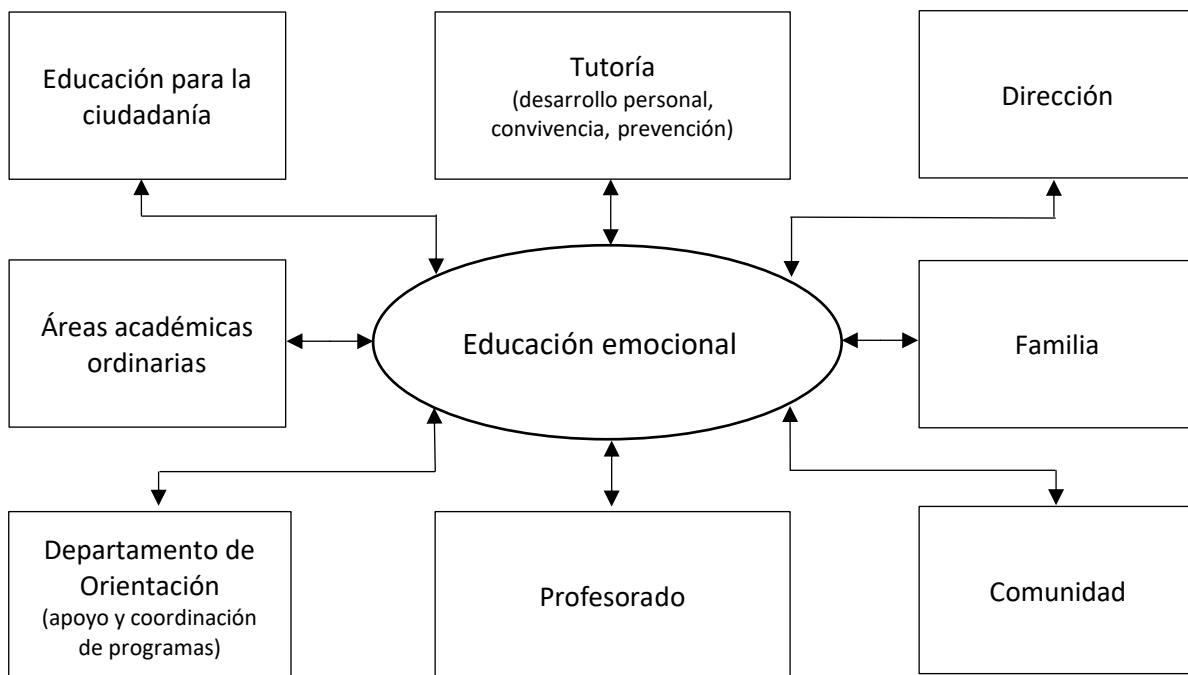
Educación (2015) y su Unidad de Currículum y Evaluación, donde los OAT son definidos como “metas de carácter comprensivo y general para la educación escolar, referidas al desarrollo personal, intelectual, moral y social de las y los estudiantes” (p.25).

Programa interdisciplinario de aprendizaje socioemocional

Una estrategia fundamental para el desarrollo de cualquiera de las áreas del campo educativo es la formulación y ejecución de programas formativos y de mejoramiento. Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2012) proponen ejecutar programas específicos de formación del profesorado en educación emocional y generar proyectos interdisciplinarios y colaborativos entre las asignaturas, entre otras propuestas sintetizadas en la siguiente figura, donde lo central es la educación emocional en una institución escolar.

Figura 18

Estrategias para implementar educación emocional



Nota. Extraído de “Estrategias para implementar educación emocional” (p.7), por R. Bisquerra y N. Pérez, 2012, *Avances En Supervisión Educativa*, (16).

En este sentido, es clave el trabajo de Rodríguez (2013) titulado “El plan de lectura: marco para diseñar un proyecto de centro que integre la competencia emocional y la competencia lectora”, ya que plantea una propuesta concreta de articulación interdisciplinaria entre ambas competencias, con eje en el plan de lectura complementaria, según se grafica en la siguiente tabla:

Tabla 1

Algunas lecturas estructuradas a partir de la competencia emocional

Primer ciclo de ESO	Lecturas
Autodescubrimiento y descubrimiento progresivo de los demás / Asertividad, control del impulso y de la frustración / Automotivación.	El misterio Velásquez; El diablo en Madrid / Laia; África en el corazón / El caso de la cofradía; Un piercing en el corazón.
Segundo ciclo de ESO	Lecturas
Autodescubrimiento y descubrimiento progresivo de los demás / Desarrollo de autoconcepto y autoestima / Desarrollo de empatía y conductas sociales.	El anillo de Irina; Sin máscara / Almogávar sin querer; Diario en un campo de barro / Naufragos, Saboreando el cielo; Una habitación en Babel; Sala de conflictos.
Bachillerato	Lecturas
Autodescubrimiento y descubrimiento progresivo de los demás / Desarrollo moral y del juicio crítico / Autocrítica y aceptación de puntos de vista; Respeto a la diversidad.	El curioso incidente del perro medianoche; Las heridas de los elefantes / El hijo de Noé; Reencuentro / La edad de la ira.

Nota. Extraído de “El plan de lectura: marco para diseñar un proyecto de centro que integre la competencia emocional y la competencia lectora” (p.12), por L. Rodríguez, 2013, *Revista Cuadernos de Estudios Manchegos*, (38).

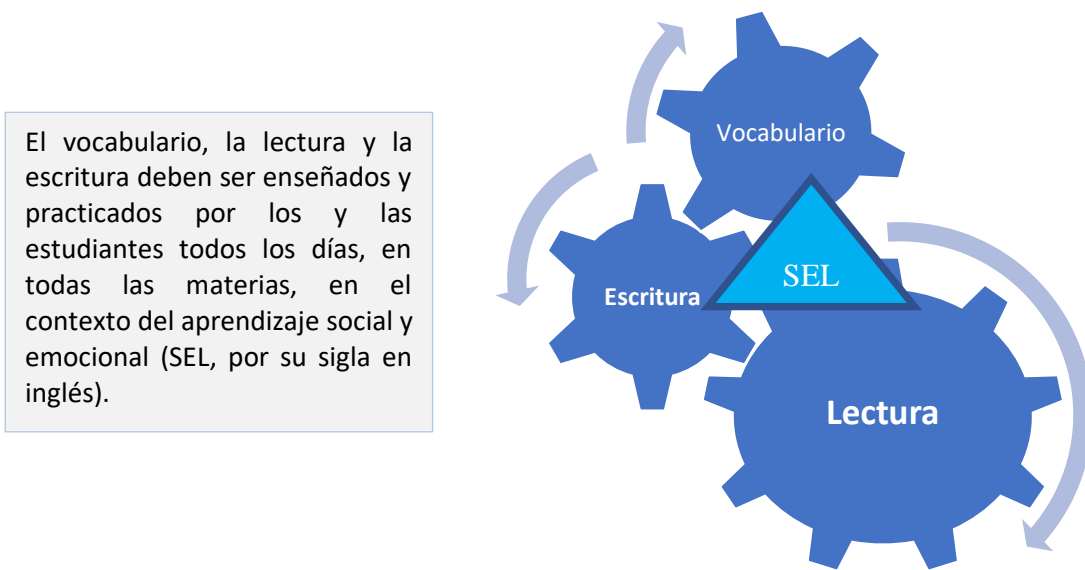
En cuanto a la formación del profesorado en alfabetización y educación emocional, resulta útil la “Bitácora para el autocuidado docente. Claves para el bienestar”, elaborada el año 2020 por el

Ministerio de Educación, en la cual es posible encontrar orientaciones y ejercicios relevantes para el desarrollo personal y socioemocional del profesorado.

También es de interés considerar la propuesta de Bisquerra y Pérez (2012) de poner en práctica proyectos curriculares interdisciplinarios que articulen asignaturas. Esta propuesta se encuentra desarrollada en la fundación CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), situada en Chicago, Estados Unidos, en donde es posible encontrar articulaciones entre competencias y habilidades lingüísticas y socioemocionales:

Figura 19

Integración de aprendizajes socioemocionales y académicos



Margarita Calderón & Associates, Inc.

Nota. Extraído de *webinar* del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación de Chile, 14 de abril de 2020.

El programa estadounidense CASEL cuenta en Chile con una plataforma de educación emocional donde está incluida la articulación de la competencia lectora con el programa de aprendizaje socioemocional, a través de literatura *ad hoc* y secuencias de actividades orientadas

tanto a la formación del profesorado como al desarrollo de unidades, habilidades y contenidos dirigidos al estudiantado. Lo anterior no se limita a una asignatura en particular, sino que involucra a un conjunto de disciplinas, tales como Lengua y Literatura, Matemática, Orientación, Educación Física, entre otras, lo cual responde a su enfoque sistémico, articulando curricular y psicosocialmente la implementación desde el área de gestión de la Convivencia Escolar.

Otro programa completo, pero de menor envergadura que el anterior, con unidades de aprendizaje y baterías de actividades para trabajar con las y los estudiantes, se encuentra en el libro *Clima social escolar y desarrollo personal* de Neva Milicic y Ana María Arón (2017). Lo mismo encontramos en *La convivencia en la escuela* de María Jesús Cava y Gonzalo Musitu (2002). En dicha obra se incluye, además de un programa y unidades de aprendizaje, una batería de fichas técnicas, de contenido y actividades, herramientas útiles y concretas para el trabajo de aula en distintos contextos socioculturales.

En virtud de lo anterior, es posible evidenciar que una estrategia clave es la planificación, ejecución y evaluación de programas de educación emocional interdisciplinarios, articulados horizontal y verticalmente, y estructurados en torno a los OAT (objetivos de aprendizaje transversales) de distintas asignaturas. Una de las tácticas que se propone utilizar en la fase de ejecución de un programa de educación emocional es la generación y aplicación de estrategias evaluativas metacognitivas y socioemocionales articuladas (rúbrica).

Otra táctica que es posible utilizar para lograr la articulación y desarrollo de las competencias socioemocionales es la de las metodologías activo-colaborativas (MAC). Al respecto, en la obra de Eggen y Kauchak (2009) se describe y ejemplifica, desde la realidad docente, el modelo de “Aprendizaje basado en problemas”, mientras que en el libro de Perrenoud (2004), titulado *Diez nuevas competencias para enseñar*, se detallan las propuestas de “Aprendizaje basado en proyectos personales y en equipo” (ABP), donde se trabaja en torno a habilidades y competencias socioemocionales personales y de convivencia con otros u otras (autoestima, empatía, etc.). También existe el “Aprendizaje colaborativo basado en desafíos” (ACBD), de mayor complejidad que los anteriores, pero que igualmente ha sido aplicado con éxito en distintas unidades educativas. En relación con lo anterior y en el actual contexto de pandemia, es orientadora la guía elaborada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) titulada “Resignificando la escuela en el contexto de pandemia” (2020), en la cual se desarrollan principios, recomendaciones e ideas que

van en la dirección de las metodologías activo-colaborativas recién mencionadas, haciendo énfasis en el aspecto socioemocional y su importancia para el aprendizaje, que adquiere mayor relevancia en contextos de confinamiento y crisis sanitaria.

En el ámbito de la inclusión y la educación emocional, es clave para la articulación de competencias académicas y socioemocionales lo planteado por el libro *Guía para la educación inclusiva* de Booth y Ainscow (2011), obra en la que se hace hincapié en valores como “Derechos, Esperanza, Confianza, Alegría, Respeto a la diversidad y Comunidad” (p.26), los cuales fortalecen lo académico, lo socioafectivo, su articulación y también la contribución a la comunidad y el respeto al medioambiente. En dicha obra son herramientas útiles los indicadores de inclusión que propician la reflexión en torno a los valores, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 20

Valores inclusivos

Valores inclusivos		
Estructuras	Relaciones	Espíritu
Igualdad	Respeto a la diversidad	Alegría
Derechos	No-violencia	Amor
Participación	Confianza	Esperanza/ Optimismo
Comunidad	Compasión	Belleza
Sostenibilidad	Honestidad	
	Valor	

Nota. Extraído de *Guía para la educación inclusiva* (p.26), por T. Booth y M. Ainscow, 2011, Centro de Estudios en Educación Inclusiva.

Conclusiones

Es posible plantear los siguientes puntos a modo de conclusiones. En primer lugar, en relación con el objetivo general de desarrollar un análisis reflexivo en torno a los conceptos y estrategias relacionadas con el desarrollo de las competencias lectoras y socioemocionales en el ámbito escolar

chileno, se considera haber alcanzado dicha finalidad, permitiendo acceder a un panorama general de distintos enfoques y propuestas. De igual modo, se considera que lo anterior permitió seleccionar elementos pertinentes para alcanzar los objetivos específicos de esta investigación.

En relación al primer objetivo específico, se concluye que la propuesta estratégica de reestructuración flexible de la lectura complementaria puede contribuir significativamente a mejorar los procesos de desarrollo de la competencia lectora por parte del estudiantado, al propiciar el interés, la autonomía y la motivación por la lectura a partir de diversas temáticas y en distintos formatos (incluyendo el área y programa de aprendizaje socioemocional).

En cuanto al segundo objetivo específico, se concluye que la propuesta de programa interdisciplinario de aprendizaje socioemocional puede ser un aporte para la investigación e intervención presente y futura en el campo educativo y pedagógico, particularmente en el contexto actual de pospandemia y las subsecuentes problemáticas psicosocioemocionales relacionadas con los procesos de aprendizaje en educación media.

Además de lo anterior, se concluye que ambos objetivos específicos están relacionados en tanto el primero incluye y se apoya en aspectos del segundo y viceversa, ya que la aplicación y desarrollo del programa socioemocional tributa al fortalecimiento de la autoestima académica, la motivación, los intereses y la gestión de aprendizajes (lectores, entre otros) y, por ende, contribuye al mejoramiento del proceso de la competencia lectora.

Finalmente, se concluye que, si bien se alcanzaron los objetivos planteados, existen tópicos, problemáticas y ámbitos relevantes que no se logró abordar en el presente artículo, tales como la evaluación psicoafectiva, las políticas psicoeducativas, la interacción emoción-cognición-lenguaje, entre otros. Sin embargo, se convierten en futuras líneas de investigación e intervención.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *PISA 2018. Entrega de resultados*. Gobierno de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Resultados Educativos Simce 2017*. Gobierno de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Resultados Educativos Simce 2018*. Gobierno de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Resultados Educativos Simce 2019*. Gobierno de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2021). *Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizajes 2021*. Gobierno de Chile.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances En Supervisión Educativa*, (16). <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva.
- Capponi, R. (1992). *Psicopatología y semiología psiquiátrica*. Universitaria.
- CASEL (2015). *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*. <https://casel.org/guide>
- Cava M. y Musitu G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Paidós.

- Colomer T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Nacional del Libro y la Lectura (2007). *Plan Nacional de Fomento de la Lectura Lee Chile Lee*. Gobierno de Chile.
- Eggen P. y Kauchak D. (2009). *Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Feuerstein, R., Klein, P., y Tannenbaum, A., (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical Psychosocial and Learning Implications*. Freund Publishing House Ltd.
- Lluch G. y Zayas F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Ediciones Octaedro.
- Milicic N. y Aron A. (2017). *Clima Social Escolar y Desarrollo Personal*. Ediciones UC.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*.
<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/>
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras*. Alianza Editorial.
- Perrenoud P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó.
- Petit M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, J. L. (2003). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Rodríguez, L.F. (2013). El plan de lectura: marco para diseñar un proyecto de centro que integre la competencia emocional y la competencia lectora. *Revista Cuadernos de Estudios Manchegos*. (38), 207-223. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5284865>
- Sanjuán M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Schunk D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson.
- Solé I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Vygotsky L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.