

Investigación-acción para 2° medio: realización de inferencias causales y elaborativas

Trabajo de Titulación para optar al Grado de Licenciado en
Educación y al Título de Profesor de Castellano y Comunicación

Profesor Guía:

Claudia Sobarzo Arizaga

Alumna:

Camila Aravena Delgado

Viña del Mar, Junio 2017

Porque todo esfuerzo tiene su recompensa...

A mi mamita linda Patty, por ser la mejor de las mejores, por apoyarme, por aconsejarme, por estar siempre a mi lado, a pesar de la distancia. Gracias por tu amor infinito e incondicional.

A mi papi Juve, que sin importar mi edad, continuó siendo la niña de sus ojos. Gracias por el ánimo, por la fuerza, por todas esas llamadas que, no sé cómo, pero siempre han logrado tranquilizarme en los peores momentos.

Gracias a ambos por sus esfuerzos, por apoyarme en cada una de mis locuras, porque si no fuera por ustedes no habría llegado hasta aquí.

A mi abuelito Pelé, por confiar en mis capacidades y por siempre inculcarme el amor y el cariño por lo que uno hace.

A mis amigas Pauli, Cata y Jesu, por cada una de esas tardes de estudio, risas y copuchas en las que jamás faltó el tecito y las galletas.

Índice

Introducción	4
1. Análisis de contexto de aplicación	6
2. Metodología	11
3. Marco teórico	13
3.1. Comprensión lectora	13
3.2. Inferencias	14
3.3. Didáctica general	15
3.4. Didáctica de la comprensión lectora	17
3.5. Género dramático	20
4. Plan de acción	22
5. Análisis de evidencias	27
5.1. Análisis de objetivos específicos	27
5.2. Análisis del objetivo general	42
6. Reflexión	49
7. Plan de mejora	56
7.1. Aplicación de estrategias cognitivas	56
7.2. Aplicación de estrategias metacognitivas	57
7.3. Realización de inferencias causales	57
8. Conclusión y proyecciones	59
9. Referencias bibliográficas	61
10. Anexos	63

Introducción

Sin duda alguna, una de las habilidades lingüísticas más estudiadas y trabajadas dentro del aula es la comprensión lectora, pues esta implica procedimientos cognitivos complejos como la realización de inferencias, por ejemplo. No obstante, aún continúa siendo uno de los mayores problemas de nuestro país, lo que se debe, principalmente, a la forma de enseñarla.

Si bien las Bases Curriculares (Mineduc, 2016) consideran cuatro aspectos importantes para el eje de lectura, no todos se ponen en práctica o, simplemente, no se implementan de la manera correcta. Uno de ellos se vincula con las estrategias de lectura, puesto que se suelen enseñar como meros contenidos o recetas para mejorar la comprensión, olvidando, así, que, por un lado, son personales y flexibles, y por otro, que se aprenden haciendo, es decir, aplicándolas. Ahora bien, el enfoque de tales estrategias, no solo se vincula con el trabajo del texto en sí mismo, sino que también con la reflexión del propio proceso de lectura. Dicho de otro modo, se pretende, que los alumnos manejen estrategias de comprensión cognitivas y metacognitivas que posibiliten el desarrollo de la autonomía para resolver problemas de comprensión. Considerando lo anterior, una de las grandes deficiencias de nuestro país radica, justamente, en el último punto, ya que se acostumbra centralizar la atención en el contenido, olvidando la importancia que tiene para la comprensión, y el aprendizaje en general, la autorregulación y el autocontrol de este proceso.

Así las cosas, un ejemplo de lo anterior se puede visualizar en el segundo medio del Colegio Agustín Edwards, cuyo problema radica, principalmente, en la dificultad para realizar inferencias. De este modo, a pesar de que el colegio contemple dos horas pedagógicas exclusivas para el desarrollo de la habilidad en cuestión, existen falencias respecto a los procedimientos necesarios para enfrentarse a un texto, impidiendo, así, el desarrollo de un nivel óptimo de comprensión.

Por este motivo, y con el fin de solucionar el problema antes mencionado, se confeccionó una propuesta diáctica, cuyo objetivo principal consistió en trabajar la lectura por momentos, parcelando, así, las distintas estrategias cognitivas y metacognitivas en instancias de prelectura, lectura y poslectura.

Para dar respuesta a lo anterior, este informe se divide de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta un análisis del contexto de aplicación y problematización de este; en segundo lugar, se describe y detalla la metodología utilizada para efectos de la presente investigación-acción; en tercer lugar, se profundiza en los sustentos teóricos que guían la propuesta diseñada; en cuarto lugar, se detalla el plan de acción implementado para la solución o mejora del problema detectado; en quinto lugar, se expone un análisis de las evidencias recogidas; en sexto lugar, se presenta una reflexión acerca de los resultados obtenidos, para después, en séptimo lugar, plantear un plan de mejora a la futura implementación de la propuesta elaborada; y por último, en octavo lugar, se señalan las conclusiones y proyecciones obtenidas luego de la realización de esta investigación- acción.

1. Análisis de contexto de aplicación

El segundo año medio A, perteneciente al Colegio Agustín Edwards de Valparaíso es un grupo curso compuesto por 34 estudiantes (16 mujeres y 18 hombres) que tienen entre 14 y 16 años de edad. Entre ellos, dos han sido diagnosticados con necesidades educativas especiales (lamentablemente, no fue posible obtener las razones de aquello, dada la confidencialidad que maneja el colegio, respecto a este tema). Asimismo, un aspecto importante de señalar es que el curso ha experimentado un cambio “circular” respecto a su conformación, pues cuando avanzaron a primero medio fueron divididos en dos cursos; de manera que, unos constituyeron el primero A y otros el primero B. Sin embargo, al subir al siguiente nivel, se tomó la decisión de unirlos nuevamente, práctica habitual dentro del colegio. Otro factor a considerar es que además de las horas de lenguaje tienen, como otra asignatura, un taller de comprensión lectora, el cual contempla dos horas pedagógicas, únicamente para reforzar esta habilidad; por lo que, existen dos profesoras de la disciplina que inciden en su aprendizaje. En cuanto a sus cualidades, se pueden sintetizar en participativos, respetuosos y con una disposición apropiada para el aprendizaje; aunque suelen darse ocasiones en las que se distraen conversando entre ellos, lo que provoca un retraso en el desarrollo de las actividades propuestas.

Ahora bien, durante el proceso de observación, se llevó a cabo el diseño y aplicación de distintos instrumentos que permitieran recolectar información necesaria para identificar la problemática que afecta al curso. Asimismo, se revisaron diferentes fuentes primarias facilitadas por el establecimiento. En un primer momento, se realizó una breve entrevista tanto a la docente mentora como a la de taller de comprensión lectora (anexo 1). Esto con la finalidad de conocer su opinión acerca de las debilidades y fortalezas de los estudiantes en cuanto a habilidades comunicativas, lo cual, en efecto, permitió distinguir la primera aproximación hacia una posible falencia del curso, vinculada a la habilidad de comprender.

Posteriormente a las respuestas de ambas docentes, se aplicó una encuesta escrita (anexo 2) que, por un lado, tenía como propósito conocer los intereses y percepciones de los estudiantes en cuanto a temáticas y a sus propias habilidades comunicativas, y por otro, comparar sus respuestas con la opinión de las profesoras, lo que en consecuencia,

posibilitó, en cierta medida, la especificación de la problemática identificada en la entrevista, que se sintetiza en la dificultad para realizar inferencias. Además, se pudo descartar que la razón a esta problemática sea la motivación, puesto que la gran mayoría del curso declara que uno de sus pasatiempos es leer.

En vista de los resultados anteriores, se corrigió la evaluación diagnóstica (anexo 3) que se le aplicó al curso, la cual fue elaborada por la profesora mentora. Esta consistió en una prueba semiestructurada, que evaluaba las habilidades de escritura y comprensión lectora. Por tanto, este tercer instrumento permitió comprobar las deducciones en cuanto a la especificación de la problemática detectada y, por ende, a comenzar a moldear los primeros acercamientos de esta.

A raíz de la información recolectada hasta el momento, se identificaron posibles causas que permitirían justificar el problema descubierto. Por consiguiente, se revisó el libro de clases del año pasado, tanto el de primero A como el de primero B 2016, (anexo 4), con la finalidad de acceder a la metodología con la que ha sido tratada la comprensión lectora dentro de la asignatura de lenguaje y en el taller de comprensión. En efecto, la revisión de esta fuente permitió concretar las causas del problema, las cuales se resumen en la metodología utilizada y la falta de coordinación entre educadoras.

Como consecuencia de lo anterior, se aplicó una encuesta (anexo 5) de tipo escala likert que buscaba conocer las prácticas lectoras de los estudiantes, así como también su percepción concreta en cuanto a la realización de inferencias. Esto facilitó la formulación completa de la problemática y la potencial solución a ella. La encuesta consistió en un total de 10 afirmaciones que los estudiantes debían evaluar en base a su opinión personal. Dicha evaluación estaba mediada por cinco niveles que iban desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo.

Finalmente, cabe mencionar un último instrumento, el cual fue transversal a todas las fuentes de información nombradas anteriormente: la observación de las clases (anexo 6). Este permitió evidenciar las prácticas pedagógicas de la docente mentora y el

comportamiento de los alumnos frente a ella. Como resultado, este instrumento colaboró con la conformación de la problemática detectada durante todo el proceso de recolección de información.

Una vez analizadas las evidencias arrojadas por los instrumentos, se levantaron las siguientes categorías:

- **Didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora:** alude al modo en que se proporciona el conocimiento y la manera de desarrollar habilidades comunicativas, específicamente al tratamiento de la comprensión lectora. De esta manera, se evidenció que, tanto la profesora mentora como también la docente del taller de comprensión, se basan en una metodología expositiva y mecánica para trabajar la comprensión lectora, pues, de acuerdo a las deducciones de la entrevista y la revisión del libro de clases 2016, en ambas clases se han limitado a estudiar estrategias de comprensión como un contenido más, para luego aplicarlo en una guía. Asimismo, por lo menos en la asignatura de lenguaje, en la mayoría de las sesiones observadas no se distinguen los momentos de la clase, con sus respectivas estrategias de aprendizaje.
- **Prácticas docentes:** se refiere al quehacer del profesor más allá de la sala de clases, específicamente al trabajo colaborativo entre docentes; el cual, para este caso, es prácticamente nulo. Se pudo observar existe una ausencia de comunicación entre las profesoras mentora y de taller, por lo que se determinó que una posible causa del descendido nivel de comprensión, a pesar de su reforzamiento, es que las docentes no trabajan conjuntamente, por lo que no pueden detectar que uno de sus errores es la metodología con la que han intentado desarrollar la comprensión lectora en los alumnos.
- **Clima de aula:** aborda la vida dentro del salón de clases, entendiendo esta como el comportamiento durante las sesiones y la disposición de estos a la metodología utilizada por ambas docentes del área. Así, se logró observar que, en general, los estudiantes trabajan en sus clases, participan cuando se les da la palabra y no se manifiestan reclamos ante las actividades propuestas. Además, y por lo menos en

la clase de lenguaje, se practica el respeto, tanto hacia la profesora como hacia al resto de sus, lo cual es sumamente importante para un desarrollo óptimo de las sesiones.

- **Percepción de la lectura:** apunta a dos aspectos, específicamente: la visión de los estudiantes respecto a la consistencia de una buena lectura y la apreciación de la lectura propia. Así, los estudiantes concordaron en que una buena lectura incluye, no solo la comprensión del texto, sino que también el placer por la lectura y una posición crítica frente a lo leído. En cuanto al segundo aspecto, caracterizan su propia lectura, considerando el gusto que sienten por ella, de acuerdo a sus intereses, y el nivel de comprensión, categorizado como medianamente bueno, debido a la dificultad para realizar inferencias.
- **Prácticas lectoras:** alude a los ejercicios que acostumbran realizar los estudiantes cuando se enfrentan a la lectura de un texto, los cuales coinciden, por una parte, en la necesidad de tener un objetivo claro de lectura y, por otra, en prácticas de prelectura y poslectura, tales como las predicciones de acuerdo al título y los resúmenes al finalizar la lectura, así también la relectura como práctica resolutive cuando creen no comprender.
- **Adquisición de estrategias de lectura:** refiere a la percepción de los alumnos, respecto al manejo de estrategias lectoras, pues la mayoría considera tener herramientas para la comprensión de un texto, a pesar de que creen tener la dificultad para extraer información implícita y, por ende, lograr comprender un texto en su totalidad. Por tanto, se dedujo que afirman este manejo, dado que han estudiado las estrategias como contenido, lo que conlleva a desvincularlas de una habilidad transversal a cualquier asignatura.

Así las cosas, fue posible determinar que el problema didáctico que motivaría la presente investigación-acción es la dificultad frente a la realización de inferencias, dentro del proceso de comprensión lectora. Pues tal como se ha mencionado, esta carencia responde a

una didáctica tradicionalista y mecánica que apunta a la enseñanza de estrategias lectoras como recetas para mejorar la comprensión, y no así, como procedimientos flexibles y autocontrolados que tienen un propósito fijo. Asimismo, el problema identificado también es producto de una metodología que no considera estrategias de aprendizaje (preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales), dado que no existe un orden de la clase por momentos. Esto último, cuenta también para el tratamiento de la lectura en el aula, dado que tampoco existe una división de esta en las fases antes, durante y después de la lectura, que permita una comprensión acabada. De igual manera, la ausencia de trabajo colaborativo entre docentes ha producido que el objetivo de reforzar la habilidad en cuestión no se haya podido cumplir hasta el momento, puesto que ambas profesoras (de la asignatura y de taller), suelen utilizar la misma didáctica, por lo que al no existir comunicación entre ellas, no es posible detectar la causa de la carencia en la habilidad de comprender un texto.

Frente a esto, se plantea como hipótesis que si se adopta una modalidad de la lectura por momentos de forma estratégica, es decir, parcelando los distintos procedimientos mentales, tanto cognitivos como metacognitivos, en fases antes, durante y después de la lectura, se podrá mejorar la realización de inferencias dentro del proceso de comprensión. Esto se justifica en que dicha modalidad permitirá un aprendizaje significativo, donde el estudiante adquiere una participación activa dentro de su propio proceso de comprensión. En efecto, los estudiantes lograrán entender que las estrategias de lectura son un saber hacer transversal que les permitirán desenvolverse de la mejor manera en su vida cotidiana y académica.

2. Metodología

Luego de exponer el contexto de aplicación y problematización de este, en el cual se enmarca la presente investigación- acción, el apartado a continuación tiene como propósito describir la metodología implementada para la realización del proceso. Para su descripción se han considerado algunas de las etapas planteadas por Martínez (2000), quien colabora con la inserción de este tipo de investigación dentro del aula, considerando así que la IA posibilita el análisis del pensamiento pedagógico de los profesores desde una visión reflexiva y

Autocrítica serena, pausada y prolongada sobre su propio desempeño docente, (...) [se] generará [de esta manera] un auténtico autodiagnóstico que, poco a poco, muy probablemente, irá consolidando una actitud de mayor autonomía personal y profesional, y terminará también en un mayor autoaprendizaje y en una visión futura optimista de un autopronóstico confiable, no sólo en campo personal sino también en el institucional. Los centros educativos se transforman, así, en centros de desarrollo profesional del docente donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del curriculum (...) (30).

La primera fase, denominada “Análisis del proceso de enseñanza”, consiste en las observaciones realizadas al inicio de la práctica profesional, lo cual tuvo por objetivo la identificación de los problemas que se presentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; de manera que esta instancia posibilitó el acercamiento al grupo curso respecto a su comportamiento y personalidad, así como también a sus formas de aprendizaje.

Luego de elaborar un esquema general del curso en cuestión, se avanzó a la siguiente etapa: “Aplicación de instrumentos” o más bien “Recolección de evidencia”. En ella se llevó a cabo, por un lado, la confección y aplicación de diversos instrumentos (anexos 1-6) que permitirían detectar algún problema determinado, y por otro, la revisión exhaustiva de distintas fuentes primarias que comparten el mismo fin.

Una vez recolectadas las evidencias antes mencionadas, se dio paso a la tercera fase, “Categorización de los resultados”, con el propósito de levantar categorías que facilitarían la comprensión y descripción del problema.

Posteriormente, se dio paso a la tercera y cuarta fases denominadas “Problematización” y “Planteamiento de hipótesis”, respectivamente. Sus funciones radican en, por una parte, concretizar y determinar las problemáticas que necesariamente se deben enfrentar y, por otra, proponer una solución para afrontar el o los problemas identificados.

Ante lo anterior, y con el propósito tanto de solucionar el problema como de corroborar la hipótesis ya dicha, la siguiente fase llevada a cabo fue “Diseño y ejecución de un plan de acción”. En ella se detallan, el objetivo general de la propuesta junto con los objetivos específicos necesarios para su cumplimiento, así como también los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), el número de sesiones, los objetivos de cada una de ellas, las actividades desarrolladas en los distintos momentos, los recursos utilizados, los tipos de evaluación y sus indicadores.

Sin embargo, antes de llevar a cabo la etapa anterior, fue necesario revisar y definir la teoría que guiaría las distintas decisiones metodológicas que se considerarían para el diseño del plan de acción; de manera que se elaboró un marco teórico que tiene como propósito la determinación de los lineamientos que enmarcan la propuesta elaborada.

Una vez desarrollado e implementado el plan de acción, se realizó la última fase “Evaluación de los datos”, la cual consistió en el análisis de los resultados, tanto cualitativa como cuantitativamente, durante la seis sesiones contempladas para la solución o mejoramiento del problema detectado. Lo anterior con la finalidad verificar o no el cumplimiento de los objetivos planteados e identificar el o los principales motivos que dificultaron la enseñanza de la habilidad en cuestión. En otros términos, esta etapa permitió observar y reflexionar acerca de las decisiones metodológicas pertinentes y necesarias para una futura y nueva implementación del plan de acción elaborado, y así dar respuesta a aquellos objetivos que no se lograron alcanzar en su totalidad.

3. Marco Teórico

En este apartado se abordan los principales conceptos que guían la hipótesis mencionada en el punto anterior. Por tanto, se definirán y explicarán de manera operativa todos aquellos contenidos necesarios para poder entender las bases en las que esta fue planteada y cuáles son los motivos por la que ha sido seleccionada para solucionar o mejorar el problema detectado durante el proceso de recolección de información.

De esta forma, los contenidos a desarrollar siguen un orden estructural lógico, es decir, han sido organizados desde lo más general a lo más más específico. Así, se ha optado por comenzar con la definición de comprensión, que es la habilidad en la que se enfoca el problema, y terminar con el género discurso que se contemplará para ella: drama.

3.1 Comprensión lectora

Dado que el segundo medio presentó deficiencias en la habilidad de comprender textos escritos, es necesario definir este término. Así, una de las definiciones más acertadas para la hipótesis planteada y el posterior diseño de la propuesta es aquella que se desprende de la Teoría de la Comunicabilidad (TC) propuesta por Parodi (2011), puesto que considera la comprensión como un macroproceso multidimensional en el que intervienen factores psicológicos, en tanto que este es producto de procesos mentales estratégicos; sociales, dado que se considera el contexto como determinante de los tipos textuales; y lingüísticos, pues se pretende que los lectores se enfrenten a textos, particularmente escritos. Dicho de otro modo, la comprensión es una actividad autocontrolada que se basa, no solo en la información que entrega el texto, sino que también en los conocimientos previos del lector y el contexto sociocultural en el que se está llevando a cabo. En este sentido, la TC postula y destaca que para lograr una representación mental acabada de un texto es necesario llevar a cabo la acreditación de esta, con la finalidad, más bien, de reflexionar acerca del propio proceso, mediante la exteriorización de lo comprendido, ya sea para sí mismo o para el resto.

Por tanto, los planteamientos de esta teoría son fundamentales para poder respaldar la decisión de solucionar el problema detectado mediante la modalidad de la lectura por momentos, pues para ello, se deben considerar aspectos mentales necesarios para la comprensión, como es el caso de las estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas.

3.2. Inferencias

Tal como se ha mencionado en apartados anteriores, el problema específico identificado en el curso es la dificultad para realizar inferencias, pero ¿cuál es la definición de estas? Según Parodi (2005) y León y Escudero (2007), lo primero que se debe considerar al momento de referirse a las inferencias es que son el núcleo de la comprensión, pues si no se infiere no es posible procesar un texto en su totalidad. De esta manera, Parodi (2005) alude a las inferencias como “un conjunto de procesos mentales que -a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente (...) - un sujeto realiza para obtener conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto”. Asimismo León y Escudero (2007), plantean que las inferencias son las responsables de rellenar los vacíos de información que el emisor del texto ha dejado, basado en el principio de economía lingüística, por tanto, son la actividad mental que permite “establecer la coherencia necesaria de esta representación mental” (2007).

Ahora bien, se han considerado estas dos referencias, debido a que en conjunto logran conformar un modelo apropiado para trabajar las inferencias en el aula, en el cual se integran inferencias tanto durante la lectura como después de ella, respondiendo de esta manera a las habilidades de extracción de información implícita e interpretación planteadas por el Ministerio de Educación en el documento *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora* (Mineduc, 2013). Así, León y Escudero (2007) elaboran una taxonomía vinculada al nivel de procesamiento, de manera que la coherencia de la representación textual se lleva a cabo tanto local como globalmente. Las primeras tienen la función de conectar información más próxima y establecer relaciones causales entre acciones cercanas, por lo que son generadas durante el proceso de comprensión. Por su parte las segundas “conectan segmentos más amplios”

(p.313) que posibilitan la integración de la representación mental a una organización global causal del texto, por tanto se llevan a cabo después de la lectura.

Asimismo Parodi (2005) propone una división entre inferencias puente o relacionadoras e inferencias optativas. La primeras las define como aquellas imprescindibles para la comprensión, dado que permiten interrelacionar información cercana dentro del texto, por lo que las subdivide en inferencias correferenciales (pronominalización, sustitución léxica, elisión verbal), inferencias de causa- efecto, inferencias temporales e inferencias espaciales. Las segundas las considera como vitales para la comprensión profunda de un texto, dado que son fundamentales para desarrollar una capacidad crítica en el lector, pero no son obligatorias, puesto que no dependen necesariamente de la información textual, sino más bien del conocimiento de mundo de lector. De esta manera, las clasifica en inferencias proyectivas o elaborativas e inferencias valorativas o evaluativas.

Para efectos de esta propuesta, las inferencias que se considerarán son las siguientes:

- Inferencias de causa-efecto o causales: son aquellas en que, de acuerdo a Parodi (2005), se busca el porqué de ciertas acciones u hechos, por lo que tienen lugar durante la lectura.
- Inferencias elaborativas: según el mismo autor, son aquellas que aluden a las asociaciones que realiza el lector entre la información entregada por el texto y el conocimiento previo, por tanto se llevan a cabo después de leer.

3.3. Didáctica General

Debido a que una de las causas aledañas al problema detectado es la metodología de la enseñanza con la que se proporciona el conocimiento, la propuesta diseñada considera una didáctica general de acuerdo a los planteamientos de Torres y Girón (2009), puesto que la definen como aquel arte o disciplina encargada de mediar el aprendizaje de los alumnos, a partir de métodos y técnicas que posibiliten el entendimiento de las diferentes áreas, considerando la adecuación al contexto del estudiante. Esto quiere decir que uno de sus tantos objetivos es lograr un aprendizaje significativo, a través de una organización de las

clases y actividades de acuerdo a la edad evolutiva de los alumnos, sus necesidades y la progresión y continuidad de su aprendizaje.

Aprendizaje significativo y enfoque constructivista

Así las cosas, los autores Torres y Girón (2009), basándose, entonces, en los postulados de Ausubel (1973), proponen que una didáctica implica necesariamente el aprendizaje de forma significativa, es decir conlleva la vinculación del nuevo conocimiento con el que ya se tiene acerca del tema estudiado, con la finalidad de que lo enseñado tenga sentido para el estudiante, lo cual, en el caso del segundo medio, es fundamental para que logren apropiarse de las estrategias de lectura, olvidando la idea de que se constituyen únicamente como un contenido más de la asignatura de lenguaje. Esto será posible mediante un enfoque constructivista de la enseñanza, dado que, como señalan los autores ya mencionados, esta perspectiva motiva a que el estudiante sea un participante activo dentro de su propio proceso de aprendizaje y en el que el docente actúa como mediador para lograr la autonomía de su discípulo. Así las cosas, una metodología propicia para lograr poner en práctica los principios del constructivismo es la denominada por descubrimiento, puesto que, de acuerdo a Torres y Girón (2009), otorga la oportunidad a los estudiantes de enfrentarse a nuevos desafíos que deben ser resueltos por ellos mismos, desde la incondicional compañía de su profesor.

Momentos de la clase

Ahora bien, dado que durante la recolección de datos se observó la nula distinción entre momentos de la clase, siendo que los Programas de Estudios (Mineduc, 2016), sugieran para una adecuada planificación la división de estas entre inicio, desarrollo y cierre, es necesario que el plan de acción considere este aspecto, por lo que la didáctica que la guía tiene que incluir este factor como fundamental para el óptimo desarrollo de las clases. De esta manera, Torres y Girón (2009), postulan esta distinción como parte de la labor de la didáctica, pues permite una organización pertinente y coherente de las clases. Así, para una adecuada realización de las clases, es necesario que cada momento esté ligado a actividades o estrategias de aprendizaje determinadas. En relación a este punto, Díaz Barriga y Hernández (2004) realizan una clasificación de estrategias de acuerdo al momento en el que

se implementan, de manera que para la introducción se utilizan estrategias preinstruccionales, para el desarrollo, estrategias coinstruccionales y para la conclusión, estrategias postinstruccionales. Las primeras están encargadas de establecer cómo se va a aprender, de contextualizar y motivar el aprendizaje, y de activar conocimientos previos; las segundas pretenden apoyar los contenidos curriculares, captar la atención de los estudiantes para la identificación de ideas principales y estimular la organización de esta; y las terceras tienen la labor de sintetizar e integrar de manera crítica lo estudiado y valorar el aprendizaje.

3.4 Didáctica de la comprensión lectora

La importancia de la definición y explicación de este término radica en que la concepción que se tiene de él, junto a lo que se entiende por didáctica general, facilitará la comprensión de la propuesta didáctica, tanto en la organización de la progresión de objetivos como la metodología y estrategias que se utilizarán para lograr mejorar o solucionar la dificultad que tienen los estudiantes para realizar inferencias durante y después del proceso de comprensión.

Dicho lo anterior, una de las acepciones que se debe considerar es que la visión que se tiene de una didáctica de la comprensión lectora se encuentra estrechamente vinculada a cómo se está entendiendo la didáctica general. Esto quiere decir que la coincidencia entre ambas es esencialmente necesaria para que las actividades de lectura que realicen los alumnos sean coherentes con la dinámica de las clases. Por tanto, como propone Solé (1998), una didáctica de la comprensión lectora también debe llevarse a cabo desde un enfoque constructivista, es decir, a partir de una construcción conjunta, en la que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los «andamios» necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales” (p.66). En este sentido, es posible afirmar que la forma de tratar la comprensión coincide, también, con la concepción que se ha determinado de esta para efectos de la propuesta didáctica dada, pues una mirada constructivista permite abordar la mayoría de los factores que influyen dentro de la comprensión, a saber, psicológico, social y lingüístico, y lo que cada uno de ellos conlleva.

Modelo interactivo

Desde la visión anterior, se desprende un modelo interactivo para el desarrollo de la habilidad de comprender, pues este supone la desarticulación de un centro, es decir, el foco no se encuentra entre el extremo del lector y el texto, sino que su conformación es a partir de la interacción de ambos y el contexto que rodea a estos dos. Así, Urria (2014) señala que

Mediante este modelo, se entiende que el acto de leer se lleva a cabo desde el lector hacia el texto, ya que el primero posee una serie de expectativas, propósitos y conocimientos que volcará hacia el texto para verificarlos por medio de los elementos que este último le ofrece, en un nivel léxico, sintáctico, fonético (proceso descendente). Así mismo, este acto se desarrolla desde el texto hacia el lector, ya que el segundo ofrece ciertos estímulos visuales que despertarán determinados procesos cognitivos en el primero (proceso ascendente) (p.5).

De manera que la interacción entre todos estos factores, desemboca en la construcción de significados por parte del lector.

No obstante, el modelo interactivo no se limita únicamente a esta relación entre lector y texto, sino que también a cómo este guía el vínculo entre el alumno y el profesor al momento de la lectura. Debido a que el plan de acción propuesto pretende modificar el modelo expositivo y mecanicista con el que se ha intentado desarrollar la habilidad de comprender, se requieren los postulados de Solé (1987), puesto que propone que la tarea del docente, desde la mirada de un modelo interactivo es intervenir para que los alumnos logren construir sus propios conocimientos, por tanto, no se le puede atribuir una organización jerarquizada ni mecanicista a la manera de tratar la comprensión, sino que esta debe estar basada en el contexto que envuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el profesor se apropiará de formas instructivas que en algunas ocasiones se guiarán por el descubrimiento y en otras, por el modelamiento, pero siempre involucrándose como mediador durante el proceso de comprensión.

Estrategias de lectura

Dentro de un modelo interactivo, las estrategias de lectura cobran un papel sumamente relevante, puesto que a partir de ellas los alumnos podrán mantener una comunicación con el texto al que se enfrentan. Asimismo, uno de los puntos de las Bases Curriculares

(Mineduc, 2016) es el aprendizaje de estrategias de comprensión, entendiendo estas como acciones flexibles capaces de colaborar con un aprendizaje significativo.

Así las cosas, Peronard (1999), basada en los estudios de Flavell (1979), plantea que las estrategias se pueden clasificar en cognitivas y metacognitivas. Las primeras aluden a aquellas acciones que permiten alcanzar un objetivo dado, y las segundas se encargan de reflexionar y evaluar si la utilización de las primeras realmente han posibilitado cumplir la meta propuesta antes de comenzar a leer. En este sentido, Solé (1998) define las estrategias de lectura como “procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”(p.59). De manera que las estrategias que propone la autora implican componentes de autodirección y autocontrol.

La lectura por momentos

A raíz de una perspectiva constructivista y desde un modelo interactivo, Solé (1998) propone la división de la lectura por momentos, lo que concuerda con la solución que se le ha dado al problema detectado y la propuesta del libro de la asignatura, pues esta modalidad consiste en parcelar las distintas estrategias de lectura en los momentos antes, durante y después de esta, puesto que la autora considera que las estrategias se encuentran presentes durante toda la actividad lectora” (p.77). De esta manera, se entiende que la comprensión aborda desde la instancia previa a leer hasta la instancia posterior a tal actividad. Por tanto, cada momento puede coincidir con ciertas estrategias que estarán condicionadas por la finalidad con la que se pretendan utilizar y el objetivo que se quiere cumplir.

De este modo, Solé (1998) postula que las estrategias para comprender vale decir, antes de la lectura, se asocian al planteamiento de objetivos de lectura y a ejercicios de motivación, activación de conocimientos previos y predicciones, así como también discusiones frente a ellas, como lo propone Condemarín (2000), pues su finalidad es que el alumno pueda enfrentarse con seguridad e interés a la actividad de lectura y también fomentar la participación activa de este. Por su parte, las estrategias que construyen la comprensión, a saber, durante la lectura, están mediadas por la autorregulación del proceso de comprensión; de manera que las estrategias utilizadas en este momento apuntan a la

solución de “lagunas” durante el proceso. Entre ellas se encuentran la verificación y formulación de nuevas predicciones, resúmenes de lo leído hasta el momento, posibles explicaciones a algo que no se logra entender, etc. En cuanto a la tercera fase, vale decir, después de la lectura, implica estrategias que permitan elaborar y concretar lo aprendido durante ella, por lo que se proponen la continuación del aprendizaje. Así, tres de ellas son el tema e idea central, el resumen y la formulación de preguntas y sus respectivas respuestas. A estas, también se agrega el llamado “mapa de la historia”, propuesto por Condemarin (2000) para trabajar la trama de textos narrativos.

Vinculado a lo anterior, entonces, las estrategias metacognitivas que propone Peronard (1999) tendrían lugar durante la lectura, pues vendrían a ser las mismas que Solé llama autoregulatoras. Sin embargo, dado el carácter flexible de las estrategias, la metacognición también puede formar parte de la poslectura, ya que de este modo, y tal como se señaló durante la definición de comprensión, la reflexión de la propia lectura posibilita verificar si el alumno logró comprender o no y también favorece el desarrollo progresivo de su autoconciencia durante el procesamiento de un texto.

3.5. Género dramático

La unidad en la que se enmarcará la propuesta didáctica es drama, por lo que el tipo de texto al que se enfrentarán los estudiantes durante la aplicación de la solución propuesta pertenecen al género dramático, el cual es entendido por el Texto de Lenguaje y Comunicación de Segundo Medio (Mineduc, 2017) como todos aquellos textos que mediante el diálogo y las acotaciones dan a conocer los acontecimientos que le ocurren a los personajes. Se caracterizan, en efecto, por desarrollar un conflicto en el que se oponen fuerzas antagónicas hasta otorgarle una solución a este.

Ahora bien, en términos de Calsamiglia y Tusón (2001), este tipo de género se constituiría a partir de una organización discursiva narrativa, pues dispone las acciones y los acontecimientos en un orden temporal integrador, dando unidad y orientando la acción hacia un fin; de manera tal que si una de las partes de la acción es desplazada o suprimida, todo se altera. En este sentido, las autoras señalan que los componentes básicos de la

organización narrativa son la temporalidad, la unidad temática, la transformación y la unidad de acción. Cabe agregar, además, que según León y Escudero (2007) este tipo de organización, implica procedimientos interpretativos (...) con los que el lector u oyente trata de comprender y explicar las situaciones en las que se ven envueltos los personajes de sus historias, así como de las posibles consecuencias de las que pueden derivarse (p. 315). Por tanto, se podría decir que posibilitan aquellas inferencias consideradas para la propuesta didáctica, a saber, causales y elaborativas.

4. Plan de acción

Después de identificar el problema en el curso en el cual se está llevando a cabo la práctica profesional y definir los planteamientos teóricos que guiarán la presente investigación, es tiempo de describir y justificar el plan de acción (anexo 7) que se llevó a cabo para generar mejoras en la comprensión lectora de los estudiantes, pues el problema detectado se aboca a las falencias en dicha habilidad.

La segunda unidad, drama, contemplada en el Programa de Estudio de Segundo Medio (Mineduc, 2016) tiene por finalidad que los alumnos sean capaces de comprender y producir textos dramáticos, considerando, entre otros factores, los elementos propios de este y el contexto de producción que las enmarca. En relación al eje de lectura descrito en las Bases Curriculares (Mineduc, 2016), considera cuatro aspectos importantes. Entre ellos se encuentran la experiencia con textos literarios y no literarios y la utilización de estrategias para su comprensión. Para el primer aspecto se espera que los alumnos sean capaces de sentir placer por lo que leen y conocer las costumbres y prejuicios de otras culturas; para el segundo, se pretende, entre otros propósitos, que los estudiantes sean capaces de integrar textos no literarios a su lectura para complementar y/o contextualizar la lectura de textos literarios; para el tercero, por su parte, se estima que los estudiantes adquieran y utilicen estrategias de comprensión que les permitan, por un lado, la comprensión del texto en sí y, por otro, la reflexión del propio proceso de lectura.

Así las cosas, los objetivos de aprendizaje que enmarcan la presente propuesta son dos: (5) analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente, el conflicto y qué problema humano se expresa a través de él, un análisis de los personajes principales que considere su evolución, su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, lo que hacen, cómo reaccionan, qué piensan y cuáles son sus motivaciones, las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual, la atmósfera de la obra y cómo se construye a través de los diálogos, los monólogos, las acciones y las acotaciones; y (11) leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.

Tal como ya se ha mencionado en apartados anteriores y continuando con las expectativas del eje de lectura propuesto por las Bases Curriculares (Mineduc, 2016), el segundo año medio del Colegio Agustín Edwards presenta falencias en la habilidad de comprensión, específicamente en la realización de inferencias; de manera que para revertir u optimizar esta situación, se ha elaborado un plan de mejora cuyo objetivo principal consiste en desarrollar la habilidad de realizar inferencias causales y elaborativas en textos dramáticos mediante la modalidad de lectura por momentos y la aplicación de estrategias de comprensión asociadas a ellos.

Por tanto, las seis sesiones contempladas para este diseño tienen como objetivo general “realizar inferencias de tipo causa-efecto y elaborativas en textos dramáticos a partir de la aplicación de estrategias de comprensión”. Llegado este punto, es necesario aclarar que los conceptos básicos del género dramático han sido explicados en clases anteriores, por tanto, en las primeras cuatro sesiones, contempladas para este plan, se trabajan diferentes estrategias cognitivas de acuerdo al momento de lectura, las cuales se acompañan en todo momento por estrategias metacognitivas que permiten a los alumnos concientizar su proceso de comprensión y controlar, al mismo tiempo, su propia lectura. Asimismo, cada sesión consta de un texto dramático que guía la clase y también de textos no literarios que colaboran con la adquisición de conocimiento previo necesario que permita y facilite la realización de inferencias requeridas para la comprensión del texto central.

Con lo dicho hasta el momento, se evidencia que los resultados de aprendizaje por sesión apuntan al cumplimiento del objetivo general descrito anteriormente, pues cada uno de ellos se vincula con la aplicación de distintas estrategias que posibilitan la realización de inferencias. Cabe mencionar que la modalidad de trabajo colabora, además, con la autonomía en dicha aplicación, pues las dos primeras clases se encuentran totalmente guiadas por la docente, luego se trabaja en grupos, en parejas y posteriormente de manera individual (evaluación sumativa). Esto se justifica en la idea de trabajar el manejo autónomo de estrategias de forma progresiva. En cuanto a la selección de textos dramáticos, han sido elegidos de acuerdo a la temática propuesta por el libro de Lenguaje y Comunicación para segundo medio (Mineduc, 2017), la cual se vincula con el concepto de

rebeldía. En el caso de los textos no literarios complementarios, estos se escogieron de acuerdo a los requerimientos del texto central.

A partir del objetivo de la propuesta, se desprenden tres objetivos específicos, los cuales colaboran con el cumplimiento del objetivo del plan y ,por ende, se encuentran presentes durante las distintas sesiones estipuladas para solucionar la problemática detectada. En primer lugar, el objetivo “proporcionar conocimiento previo suficiente para la realización de inferencias causales y elaborativas” se encuentra a lo largo de todo el plan de acción, puesto que, como ya se mencionó, cada texto dramático utilizado en la sesiones se acompaña, además, de textos complementarios que permiten ampliar el conocimiento previo de los estudiantes, con el fin de activar la elaboración de asociaciones que logren culminar en la realización de inferencias en las que relacionen ciertos acontecimientos con causas determinadas y con su conocimiento de mundo.

El segundo objetivo “parcelar estrategias de comprensión cognitivas y metacognitivas, según el momento de lectura” también es posible visualizarlo durante toda la secuencia, dado que las distintas estrategias que se les enseña a los estudiantes han sido divididas según los momentos de prelectura, lectura y poslectura. Esto debido a que son consideradas flexibles, pues algunas se repiten en las diferentes instancias. Asimismo, cada sesión retoma las estrategias aplicadas en la clase anterior, entendiendo que la utilización de estas es un proceso, es decir, se logra de manera progresiva.

Por último, el objetivo específico “generar instancias que permitan el reconocimiento de la importancia que adquiere la utilización de estrategias para la realización inferencias dentro del proceso de comprensión” se evidencia en las estrategias metacognitivas aplicadas en cada sesión, pues se realizan preguntas que invitan a la reflexión del procedimiento que los alumnos han llevado a cabo para la realización de inferencias. Tales procedimientos, debiesen apuntar a las estrategias utilizadas durante la sesión.

Ahora bien, al igual que cualquier planificación, al momento de implementar el plan de acción descrito, hubo que realizar algunas modificaciones en respuesta a ciertas observaciones y obstáculos que se iban presentando conforme avanzaba el desarrollo de las sesiones. De este modo, el primer cambio que se llevó a cabo fueron las evaluaciones

formativas, pues se había pensado en un inicio que para desarrollar las actividades clase a clase, se solicitaría a los alumnos que utilizaran sus cuadernos más los textos dramáticos y complementarios correspondientes a la sesión. Lo anterior se justifica en que la aplicación de las estrategias contempladas para la primera clase no resultó como se esperaba, por lo que una de las causas que se creyó podría haber influido fue la confusión por parte de los alumnos respecto a cuándo y cómo desarrollar las tareas solicitadas. Por tanto, para que las clases fuesen aún más ordenadas y claras, se optó por preparar guías de trabajo para cada sesión, de modo que, por una parte, los alumnos pudiesen recurrir a la guía cuando no prestaran atención las indicaciones, y por otra, que las clases fuesen óptimas, conservando así un ritmo propicio para la utilización de estrategias por momentos y, en efecto, para la comprensión. Esto debido a que todas las guías fueron elaboradas de acuerdo a los momentos de lectura y las estrategias que se esperaban aplicar en cada uno de ellos.

Un segundo cambio se vincula con la utilización de otros recursos para la activación de conocimientos previos, como por ejemplo música de la época en la que fue escrita la obra revisada. Esto con la finalidad de que la implementación no fuese tan monótona, pues al momento de revisar nuevamente la secuencia, se observó la falta de instancias motivadoras para el aprendizaje, lo que podría ocasionar un desinterés para los alumnos.

Una tercera modificación alude al modelamiento de las estrategias, puesto que, si bien fue considerado dentro de la propuesta didáctica, al momento de implementar algunas de ellas, como la formulación de preguntas, por ejemplo, se apreció que el modelamiento realizado pasó desapercibido por los estudiantes, por lo que fue necesario otorgarle más énfasis a esta metodología, con la finalidad de que la aplicación de estrategias fuese más efectiva.

Un cuarto cambio se relaciona, principalmente, con la primera clase, en la que se tenía contemplado utilizar como recurso el libro del estudiante para la lectura de uno de los textos dramáticos estipulados. No obstante, solo se leerían partes de este, por tanto, para una mejor comprensión y optimización del tiempo, se decidió llevar el texto impreso con las modificaciones o ediciones correspondientes.

Po último, una quinta modificación, tiene que ver con la evaluación sumativa, pues se agregó una autoevaluación que tenía como propósito la evaluación y reflexión de los propios estudiantes, respecto a su desempeño durante el desarrollo de la propuesta.

5. Análisis de evidencias

A continuación, se presentarán las evidencias recogidas respecto al proceso de comprensión llevado a cabo por los estudiantes del segundo año medio del Colegio Agustín Edwards de Valparaíso. Asimismo, se mostrarán los análisis cualitativos y cuantitativos de dichos datos, con el propósito de exponer el alcance o no tanto de los objetivos específicos como del objetivo general de la propuesta. Cabe agregar, además, que el análisis incluye la percepción de los estudiantes respecto a cada factor asociado a los objetivos planteados.

5.1. Análisis de objetivos específicos

- **Proporcionar conocimiento previo suficiente para la realización de inferencias causales y elaborativas.**

Para alcanzar este objetivo, se incorporaron diversos textos no literarios complementarios al texto dramático central, los cuales apuntaban, principalmente, al contexto de producción de las obras revisadas, pues esto permitiría la adquisición de conocimiento previo necesario para la comprensión del fragmento en cuestión. Estos textos fueron proporcionados según los requerimientos de la obra estudiada, por lo que se incorporaron tanto antes como durante la lectura. Asimismo, los estudiantes, además de leer el texto, debían seleccionar la información que ellos consideraran necesaria para poder establecer relaciones entre este y el fragmento central.

Utilidad de textos complementarios de acuerdo a la selección de información

Para asegurarse de que los textos complementarios hayan sido leídos, se llevó a cabo una lectura compartida de cada uno de ellos, por lo tanto, aunque debiesen trabajar sin la ayuda de la profesora, se determinó un momento específico de la lectura del texto central para leerlo en conjunto, ya sea con el apoyo de la docente o bien con la colaboración de los mismos estudiantes.

En la siguiente tabla se expresa, tanto la cantidad de alumnos que llevó a cabo la selección de información relevante, como también aquellos que no lograron hacerlo, de acuerdo a cada texto complementario revisado. Para efectos de esta síntesis, se han considerado los textos utilizados durante las clases previas a la evaluación sumativa.

Texto	Cantidad de alumnos en el aula	Selección de información	
		Logrado	No logrado
1. Reseña	30	0	30 (100%)
2. Relato histórico	31	3 (9 %)	28 (91 %)
3. Contextualización	30	17 (56%)	13 (44%)
4. Biografía	22	8 (36 %)	13 (64%)
Promedio	28	7 (25%)	21 (75%)

Tabla 1: selección de información de textos complementarios

La tabla anterior, presenta, por una parte, la cantidad y el porcentaje de alumnos que sí y no seleccionaron información relevante de cada uno de los textos complementarios utilizados durante las sesiones previas a la evaluación sumativa, y por otra, muestra, a modo de síntesis, el promedio de esta cantidad. Así, se aprecia una gran diferencia respecto a los estudiantes que sí lograron llevar a cabo lo solicitado (25%) y los que no lograron seleccionar información relevante (75%). Del mismo modo, el texto que más utilidad tuvo para adquirir conocimiento previo, respecto a la lectura correspondiente para la clase, fue la contextualización, pues más de la mitad (56%) de los alumnos presentes durante esa sesión, extrajo la información que ellos consideraron necesaria para una comprensión acabada del texto central. En contraste a aquello, y de acuerdo a lo que se observa de la tabla, el 0% de los alumnos puso en práctica la tarea indicada, sin embargo, es necesario añadir en este punto que, si bien la selección no se concretizó de forma escrita, sí se llevó a cabo de manera oral, por lo que al momento de plantear preguntas que vinculaban la reseña con el fragmento guía de la sesión, la mayoría de los estudiantes logró responder basándose en la información entregada por el texto aledaño.

Dentro de esta misma línea, mucho más de la mitad del curso (91%) no llevó a cabo la selección de información del relato histórico incluido, resultando así que solo el 9% de los alumnos sí estimaran relevante la información proporcionada para la comprensión del texto central. Esto coincide también con su opinión, puesto que aseguran que solo les ayudó para

algunos aspectos, tales como la contextualización o bien la idea que quería plasmar el autor, pero no así para el objetivo de lectura perseguido (anexo 8).

Utilidad de textos complementarios de acuerdo a la percepción de los alumnos y a la realización de inferencias

Para la elaboración del siguiente gráfico se ha considerado, principalmente, la evaluación sumativa del plan de acción (anexo 7.18), de manera que se contrasta la percepción de los estudiantes de acuerdo a la funcionalidad del texto complementario utilizado y su influencia real en la realización de inferencias causales y elaborativas.

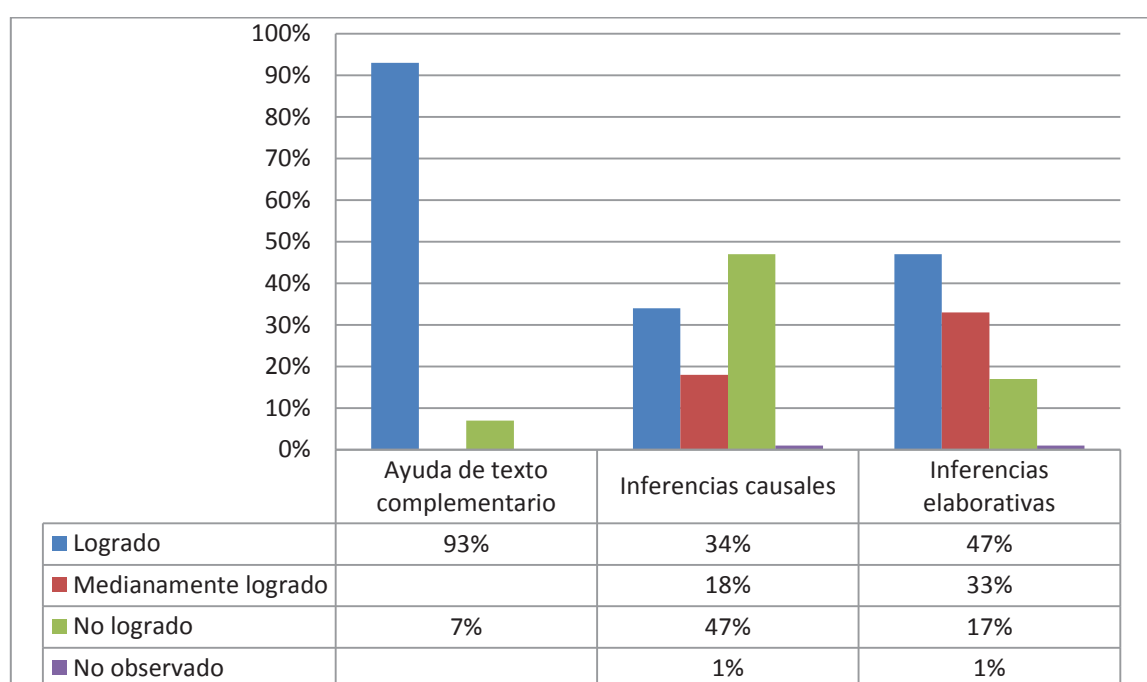


Gráfico 1: comparación percepción de los estudiantes y realización de inferencias

De acuerdo al gráfico 1, el 93% de los estudiantes que rindieron la evaluación sumativa concuerda en que el texto complementario añadido colaboró con su comprensión global del fragmento central, pues la mayoría de ellos fundamentó su afirmación refiriéndose a la idea de que el escrito les ayudó a elaborar una representación mental del marco contextual al que pertenecía el fragmento leído (anexo 9), así como también la visión de mundo que se quería plasmar en él. De esta manera, se concluye que los argumentos de los estudiantes coinciden, precisamente, con el conocimiento necesario para realizar inferencias

elaborativas, las cuales resultaron ser las de mayor logro (47%) en comparación a las inferencias causales (34%) que, si bien requieren de cierto conocimiento previo, la mayor información para su realización es mediante la información entregada por el propio texto en cuestión. Así, se puede afirmar, que, aunque el porcentaje de estudiantes que asegura la colaboración del texto complementario para su comprensión no concuerda del todo con el porcentaje logrado de inferencias elaborativas, pues su diferencia no es menor (46%), se establece un vínculo de incremento entre ambos. Del mismo modo, el porcentaje de no logrado (17%) coincide con aquellos alumnos que afirman que el texto no les fue de mucha utilidad para su comprensión (anexo 10).

- **Parcelar estrategias de comprensión cognitivas y metacognitivas, según el momento de lectura**

Tal como se planteó en los primeros apartados de este informe, para poder solucionar el problema detectado se consideró como fundamental trabajar la lectura estratégicamente por momentos, lo que implica la división de las distintas estrategias de comprensión lectora en las fases antes, durante y después de la lectura. Por tanto, la revisión de los fragmentos contemplados para cada sesión se llevó a cabo de la forma ya mencionada. Asimismo, si bien cada clase tenía como propósito la aplicación de distintas estrategias, de acuerdo al momento de lectura, a medida que avanzaban las sesiones, se intentó incorporar algunas de las estrategias utilizadas en la clase anterior, con la finalidad de reforzarlas y así hacerlas partes del bagaje de los estudiantes. Ahora bien, es pertinente señalar, en este punto, que para realizar la síntesis se promediaron el uso de las estrategias que se repitieron en las clases, según el momento de lectura; de manera que la aplicación de las estrategias de prelectura “formulación de preguntas” y “formulación de predicciones” y las estrategias de lectura “planteamiento de preguntas”, “formulación de predicciones” y “comprobación de predicciones”, fueron promediadas de acuerdo a la cantidad de veces que se trabajaron en clases, considerando también la cantidad de alumnos presentes en el aula.

A continuación, se presentarán cuatro tablas en la que se sintetiza la aplicación o no de las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas consideradas para el plan de acción. Así,

la primera tabla contiene las estrategias cognitivas de prelectura; la segunda, de lectura; la tercera, de poslectura; y la cuarta, por su parte, muestra las estrategias metacognitivas divididas, igualmente, en los momentos ya señalados. Dentro de la misma línea, es necesario indicar que para la conformación de cada tabla se han considerado cuatro aspectos: el momento, el nombre o tipo de estrategia, la cantidad de alumnos presenten en el aula y el nivel de logro de aplicación, el cual, para el caso de las estrategias cognitivas, alude únicamente a la realización de la tarea solicitada.

Antes de la lectura (prelectura)

Estrategias	Cantidad de estudiantes en el aula	Aplicación	
		Lograda	No lograda
Formulación de propósito	Se aplicó en conjunto: los alumnos no lograron plantear un objetivo de lectura, de acuerdo al tema de la unidad.		
Formulación de preguntas	31	27 (87%)	4 (13%)
Formulación de predicciones	27	21 (77%)	6 (23%)
Discusión	Se aplicó en conjunto: no fue posible llevar a cabo una discusión como se esperaba.		

Tabla 2: síntesis de estrategias antes de la lectura

Dado que la primera estrategia, “formulación de propósito de lectura”, se llevó a cabo en conjunto y de manera oral, no fue posible cuantificarla. Sin embargo, debido a las vivencias y observaciones de las clases, es posible afirmar que en la primera sesión no tuvo una buena acogida, pues los alumnos se notaban algo confundidos al desarrollo de esta tarea, por lo que fue necesario que la docente indicara, desde un principio, cuál sería el objetivo de lectura que perseguirían durante las próximas sesiones.

De la misma manera, la estrategia “discusión” tampoco fue posible analizarla cuantitativamente, puesto que su aplicación se llevó a cabo en conjunto y de manera oral. No obstante, al igual que la estrategia anterior, debido a las observaciones durante la sesión

en la que se implementó, se puede aseverar que tampoco cumplió con las expectativas esperadas, puesto que en lugar de que los alumnos logaran comparar sus propias aplicaciones con la de sus compañeros, generando así un diálogo entre ellos, solo se limitaron a exponer sus respuestas, por lo que no se observó la riqueza que implica el diálogo para la comprensión de un texto.

Ahora bien, considerando los porcentajes que arrojó la tabla de síntesis, se aprecia que la estrategia que tuvo más éxito, por lo menos antes de la lectura, fue la “formulación de preguntas”, pues el 87% de los estudiantes (contemplando solo 31 de ellos) logró aplicarla, mientras que solo el 13 % no lo hizo (anexo 11). Sin embargo, la diferencia entre ella y la estrategia “formulación de predicciones” es únicamente de un 10%, pues el porcentaje de alumnos que logró aplicar esta estrategia antes de la lectura es de un 77% (anexo 12), aunque se debe tener en cuenta, también, en este caso, que la cantidad de alumnos en aula es menor (27) respecto a la cantidad de la estrategia anterior.

Durante la lectura

Estrategias	Cantidad de estudiantes en el aula	Aplicación	
		Lograda	No lograda
Formulación de preguntas	30	5 (17%)	25 (83%)
Aclarar dudas	Se aplicó en conjunto: no tuvo el resultado esperado		
Recapitulación	Se aplicó en conjunto: dio resultado una de las veces en las que fue aplicada.		
Comprobación de predicciones	27	25 (92%)	2 (8%)
Formulación de predicciones	22	20 (90%)	1 (10 %)

Tabla 3: síntesis de estrategias durante la lectura

Tal como se puede observar en la tabla 2, al igual que en las estrategias de prelectura, dentro de este tipo de estrategias también hubo algunas que se aplicaron en conjunto, por lo que la evidencia de su logro o no se encuentra basada únicamente en las observaciones de la clase. En este sentido, la primera de ellas, “aclarar dudas”, no obtuvo el logro esperado, pues las dudas planteadas por los estudiantes se vinculaban, más bien, a preguntas predictivas que para poder responderlas era necesario continuar leyendo el texto dramático correspondiente a la sesión. Del mismo modo, es posible establecer una relación entre esta estrategia y la primera que se trabajó, “formulación de preguntas”, dado que fue una de las estrategias que más dificultad generó en los alumnos (solo un 17% lo logró) y por su naturaleza mantiene un estrecho vínculo con la aclaración de dudas, puesto que para poder plantear cuestionamientos al resto, es necesario que uno mismo formule interrogantes respecto al propio texto durante su procesamiento.

Asimismo, otra de las estrategias que se aplicó en conjunto con los compañeros y la docente fue la “recapitulación”, que, si bien durante la primera instancia en la que se llevó a cabo no tuvo un gran éxito, en la segunda ocasión su aplicación mejoró bastante, pues, no solo el estudiante a cargo de esta tarea la realizó correctamente -destacando claramente lo más relevante y con voz fuerte para que el resto de los compañeros lo escuchara- sino que también se generó una especie de discusión en la que dos estudiantes corrigieron y complementaron alguna de las ideas enunciada por su compañero. Esto evidencia que el texto sí estaba siendo comprendido, por tanto la correcta aplicación de esta estrategia colaboró con la siguiente estrategia contemplada: “comprobación de predicciones”.

El vínculo establecido entre la estrategia mencionada anteriormente y la “recapitulación” se debe a que, idealmente, los estudiantes, sumado a su propia lectura y a modo de ayuda, debían considerar esta última para la posterior comprobación de sus predicciones de prelectura, lo cual funcionó de acuerdo al logro esperado, ya que el 92% de los estudiantes fue capaz de aplicar dicha estrategia. No obstante, dentro de este punto también es necesario señalar que en las ocasiones en las que se llevó a cabo esta estrategia la modalidad de trabajo fue en cuartetos y parejas, por lo que se abren dos posibilidades: solo algunos de los integrantes, realmente trabajaron, y el resto copió las respuestas, o bien todos trabajaron a conciencia para lograr el objetivo propuesto. Frente a esto, la

observación es el único instrumento que puede corroborar o refutar las opciones antes indicadas y en este caso, se puede informar que, si bien hubo grupos y parejas que no se mostraron tan activos, hubo una gran cantidad que sí trabajó con dedicación.

Otra de las estrategias que tuvo un gran éxito durante las sesiones fue la “formulación de predicciones”, pues el 90% de los estudiantes presentes logró aplicarla. Sin embargo, se debe mencionar, que el planteamiento de hipótesis fue guiada por preguntas que apuntaban a la realización de predicciones, pues se consideró como un primer acercamiento a este tipo de estrategia para que en un futuro los estudiantes sean capaces de formular predicciones por sí solos, es decir, sin preguntas que los guíen. En este sentido, y a modo de proyección, se puede postular que, probablemente, si continúan reforzando este tipo de estrategia como parte de su bagaje personal y avanzando a cómo se debiese aplicar en realidad, su comprensión podría llegar a ser mucho mejor. Dentro de esta misma línea, también se debe comentar que, a pesar de su éxito, en una de las oportunidades en las que se trabajó esta estrategia, las respuestas fueron bastante escuetas y superficiales, pero a medida que se continuó aplicando, sus predicciones fueron más profundas (anexo 13).

Después de la lectura

Estrategias	Cantidad de alumnos en aula	Aplicación	
		Lograda	No lograda
Mapa de la historia	30	30 (100%)	0
Idea central	31	30 (97%)	1 (3%)
Resumen	30	25 (84%)	5 (6%)
Comprobación de predicciones	22	17 (77%)	5 (23%)
Planteamiento de preguntas	22	22 (100%)	0

Tabla 4: síntesis de estrategias después de la lectura

En el caso de las estrategias de pos lectura, todas fueron aplicadas de manera escrita, por lo que es posible visualizar el logro de cada una de ellas. Así, desde una mirada general, se

destaca la gran acogida de las estrategias durante este momento de la lectura, dado que su nivel de logro sobrepasa el 70%; de manera que dos de ellas, “mapa de la historia” y “planteamiento de preguntas”, alcanzaron el 100% de aplicación. Sin embargo, respecto a la primera, es necesario mencionar que, si bien todos los alumnos presentes dentro del aula lograron aplicarla, tres de ellos lo dejaron inconcluso y dos confundieron el problema con la acción. Asimismo, la mayoría tuvo carencias en cuanto a la precisión de sus respuestas, vinculadas al problema, la acción y el resultado, pues sus respuestas fueron escuetas en comparación a lo que se esperaba (anexo 14). Con relación a las segundas, “planteamiento de preguntas” (anexo 15), se debe comentar que, si bien en un inicio se solicitaban tres interrogantes, por tema de tiempo se decidió acortar su aplicación a solo una; no obstante, la mayor parte del curso, igualmente, elaboró las tres o por lo menos dos, lo cual da cuenta del especial interés en esta estrategia. Aunque, de todas formas, también se debe considerar la modalidad de trabajo durante la aplicación de ella, pues esta fue en grupo, por lo que no se sabe con certeza que todos los estudiantes hayan colaborado en su elaboración; sin embargo, igualmente, se debe destacar que la mayoría de las interrogantes planteadas mantenían una profunda relación, tanto con el texto central como con el texto complementario leído para su comprensión.

En términos de logro de aplicación, la estrategia que se posiciona inmediatamente después de las dos anteriores es la llamada “idea central” (anexo 16), dado que el 97% de los alumnos presentes pudo llevar a cabo su utilización, mientras que solo el 3%, que corresponde a un alumno, no fue capaz de aplicarla. Es necesario resaltar, en este paraje, que la idea central solicitada a los estudiantes aludía al conflicto de la historia del fragmento leído, por lo que su utilización después de la lectura colaboró con la verificación de la comprensión, por parte de los alumnos, del texto revisado durante la sesión.

Ahora bien, a pesar de que la diferencia entre las estrategias más logradas y las más descendidas es mínima, pues en promedio es de un 18 %, es necesario analizar, también, este rango. Justamente, las estrategias más débiles, “resumen” (84%) y “comprobación de predicciones” (77%), coinciden con la modalidad de trabajo en grupo, por tanto, un factor incidente, en este caso, fue que muchos grupos entregaron sus guías, confiando en lo escrito por uno de sus integrantes; de manera que no todos respondieron u aplicaron en su material

de trabajo las estrategias correspondientes. Por otro lado, se debe destacar que la aplicación de estas estrategias permitió observar que los estudiantes realmente habían comprendido el fragmento leído, pues, tanto los resúmenes como las comprobaciones, se caracterizaron por su precisión y claridad (anexo 17) De este modo, en la primera lograron extraer lo más relevante del texto revisado, evidenciando así la posible influencia de las estrategias de poslectura aplicadas en sesiones anteriores (mapa de la historia e idea central), dado su carácter sintetizador y que, por lo demás, representan un gran porcentaje del logro total de las estrategias después de la lectura contempladas para el plan de acción. En cuanto a la segunda, “comprobación de predicciones”, la mayor parte del curso fue capaz de explicar el porqué de su afirmación (verificaron o refutaron), no de la forma esperada, referida al procedimiento que llevaron a cabo, pero sí enfocándose en la historia, lo cual, como ya me indicó, dio cuenta de su comprensión del texto.

Estrategias metacognitivas

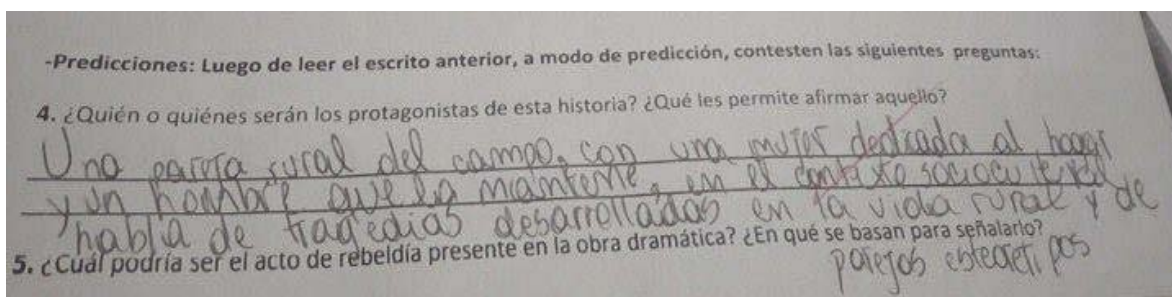
Momento de la lectura	Tipo	Cantidad de alumnos en aula	Aplicación		
			Logrado (aplican la estrategia, considerando, tanto los elementos que ayudaron en su resolución como los aspectos específicos de tales elementos)	Medianamente logrado (aplican la estrategia, considerando, solo los elementos que ayudaron en su resolución)	No logrado (no aplican la estrategia)
Antes	De proceso	29	3 (11%)	18 (62%)	8 (27%)
Durante	De proceso	26	0	22 (85%)	4 (25%)

	De utilidad	31	0	8 (26%)	23 (74%)
Después	De proceso	26	0	17 (65%)	9 (35%)
	De utilidad	30	28 (93%)	2 (7%)	0

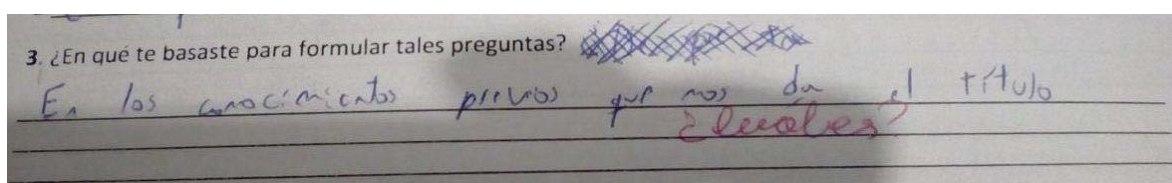
Tabla 5: síntesis de estrategias metacognitivas

Para poder sintetizar las estrategias metacognitivas aplicadas durante todas las sesiones, se han promediado aquellas que pudieron ser cuantificables, pues algunas de ellas no fueron contempladas en la tabla, dado que se llevaron a cabo de forma oral. Dentro de la misma línea, se debe tener en cuenta que para efectos de mayor comprensión estas fueron clasificadas en dos categorías: aquellas que apuntan al proceso y aquellas que se enfocan en la utilidad, principalmente, de los textos complementarios. Asimismo, se decidió separarlas de las estrategias cognitivas, debido a que fueron evaluadas a partir de otros criterios que no solo apuntan a su aplicación o no, sino más bien al nivel de profundidad con la que logran autorregular su proceso de lectura. No obstante, se debe considerar que cada estrategia cognitiva se acompañaba, la mayor parte de las veces, de este tipo de estrategias.

En el caso de las estrategias antes de la lectura, lo primero que se debe comentar es que fueron aledañas a las estrategias cognitivas “planteamiento de preguntas” y “formulación de predicciones”, de manera que las preguntas apuntaron a cómo o en qué se fijaron para lograr llevar a cabo tales estrategias. Así, se aprecia en la tabla 5 que solo el 3% de los estudiantes fue capaz de lograr en su totalidad la aplicación de este tipo de estrategias, identificando y explicando los factores concretos que incidieron en su resolución o utilización de las estrategias cognitivas, mientras que un porcentaje no menos (62 %) no logró hacerlo completamente, debido a que sus respuestas fueron más bien superficiales, vale decir, no explicaron su procedimiento de forma profunda; al contrario, solo nombraron el o los elementos que le permitieron llegar a la resolución. A continuación, se presentan dos evidencias de lo señalado: la primera muestra el nivel logrado y la segunda, al nivel no logrado.



Respuesta metacognitiva respecto a formulación de predicciones : nivel medio



Respuesta metacognitiva respecto a formulación de preguntas : nivel medio

Con relación a las estrategias durante la lectura, las cuales acompañaban a estrategias cognitivas como “formulación de preguntas”, “recapitulación”, “comprobación de predicciones” y “formulación de predicciones”, se aprecia, por un lado, una similitud respecto al nivel logrado, pues ningún estudiante pudo explicar su procedimiento de acuerdo a lo esperado, ni argumentar su afirmación; y por otro, la brecha entre los que alcanzaron un nivel medio no es menor (59%), teniendo mayor éxito las preguntas de proceso con un 85%, es decir, a 22 de los 26 alumnos presentes les es más fácil aplicar este tipo de estrategias durante la lectura que las referentes a la utilidad de los textos complementarios.

En cuanto a las estrategias después de la lectura, se observa que el 93%, a saber, más de la mitad de los alumnos, lograron aplicar de mejor manera estrategias referidas a la utilidad, mientras que el 65% aplicó la estrategia de proceso, alcanzando un nivel medio, es decir, lograron identificar en qué se fijaron para resolver la tarea solicitada, pero no profundizan en aquello.

No obstante lo anterior, durante las clases se les preguntó a los estudiantes de forma oral por el procedimiento que habían llevado a cabo para poder comprender los textos revisados en clases, a lo que la mayoría respondió, mencionando las estrategias que se habían trabajado o aplicado durante las sesiones anteriores o bien en la misma clase, lo que da cuenta de que los estudiantes sí pueden llegar a controlar su proceso de comprensión.

Percepción de los estudiantes respecto a la utilidad de estrategias metacognitivas

A continuación, se muestra un gráfico que sintetiza la opinión de los estudiantes respecto a la utilidad de la metacognición para su comprensión. Para su elaboración se recurrió a la aseveración 4 de la encuesta de finalización del plan de acción (anexo 7.22).

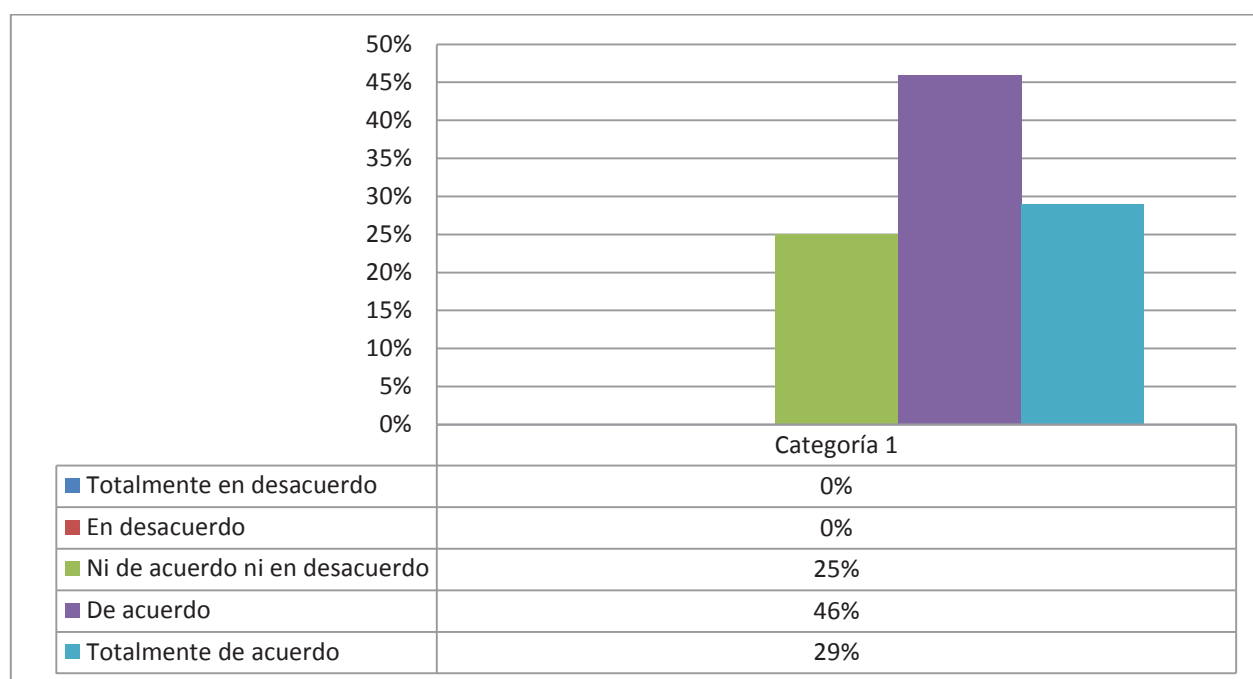


Gráfico 2: percepción estrategias metacognitivas

Desde el gráfico anterior, se desprende que la mayoría del curso considera que reflexionar acerca de cómo comprenden un texto, les permitió realizar una lectura más acurada de este; de manera que entre el 29% y el 46% del total de estudiantes concuerdan con esta afirmación. Así, el 0% cree que este tipo de estrategias no les ayudó en absoluto. Sin embargo, es posible observar que la cuarta parte del grupo (25%) estima ser indiferente, lo

cual no es menor, puesto que es probable que no hayan entendido la aseveración o bien no hayan entendido los ejercicios.

- **Generar instancias que permitan el reconocimiento de la importancia que adquiere la utilización de estrategias para la realización de inferencias dentro del proceso de comprensión.**

Para dar cuenta del alcance o no de este objetivo, se consideró la última afirmación de la autoevaluación (anexo 7.21) referida al proceso que se llevó a cabo durante las seis sesiones destinadas al plan de acción, de manera que el gráfico que se presenta a continuación sintetiza el porcentaje de alumnos que logró valorar las estrategias de lectura como fundamentales para su comprensión.

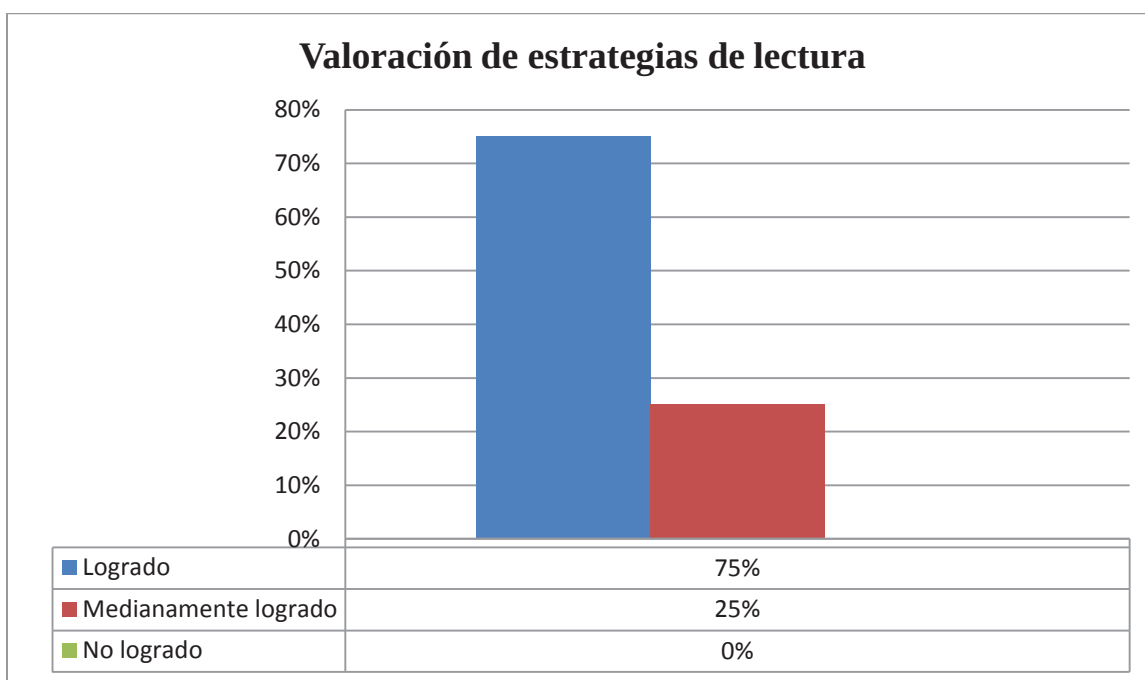


Gráfico 3: valoración de las estrategias

Condición de logro	Nivel
7-12	Logrado
6- 1	Medianamente logrado

0	No logrado
---	------------

A partir del gráfico, se aprecia que la mayoría de los estudiantes concuerdan en que sí lograron valorar las estrategias de lectura como fundamentales para su proceso de comprensión, de manera que el 75% considera que valoró las estrategias durante todas las clases correspondientes al plan de acción, obteniendo así un puntaje de 7 a 12 puntos; mientras que un 25% cree haber valorado las estrategias solo en algunas ocasiones, alcanzando un puntaje de 6 a 1 puntos. Ahora bien, no hubo ningún alumno que considere no haber valorado las estrategias de lectura aplicadas.

Percepción de los estudiantes en cuanto a la lectura estratégica por momentos

El siguiente gráfico recoge las opiniones de los estudiantes en cuanto a la funcionalidad del trabajo de la lectura en sus distintos momentos

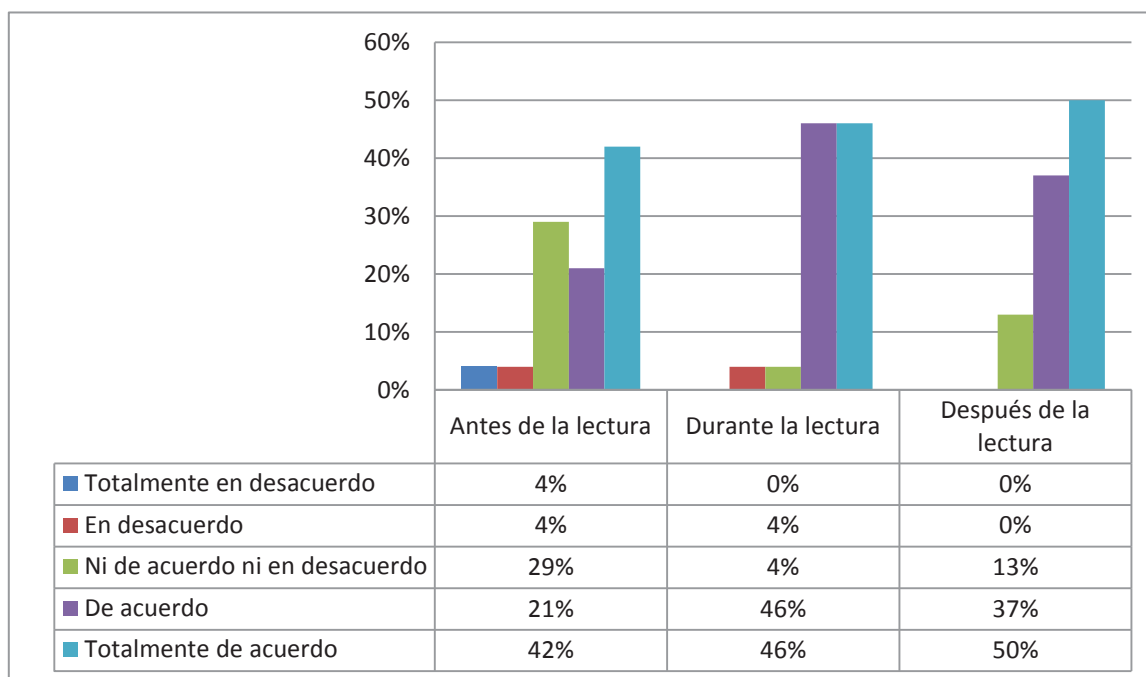


Gráfico 4: lectura por momentos

La primera observación que se debe realizar con relación al gráfico es que la mayor parte de los estudiantes concuerdan en que trabajar la lectura en los tres momentos colaboró con

su comprensión de los textos. Así, en cuanto al momento antes de la lectura, el 21% del curso evidencia estar de acuerdo con la utilidad del trabajo en esta instancia para su proceso de comprensión y el 42% asegura estar totalmente de acuerdo con tal afirmación; por el contrario, un promedio del 4% considera que esta modalidad no influyó en su comprensión. No obstante, y aunque la diferencia entre uno y otro sea bastante alta, un porcentaje significativo (29%) asegura ser indiferente aquello. Respecto al momento después de la lectura, se aprecia que en promedio un 46% de los alumnos considera que el trabajo de la lectura durante ella fue útil para su comprensión, mientras que solo el 4% cree que no fue de esa manera. Asimismo, solo el 4% se considera indiferente ante la aseveración. Vinculado al momento después de la lectura, es posible notar que el 50% del curso cree estar totalmente de acuerdo con que las estrategias durante este momento les fueron mucho más útiles para su comprensión. De igual modo, el 37% afirma estar de acuerdo con lo planteado. Por su parte, el 13% de los alumnos coinciden ser indiferentes. Considerando el desglose anterior, es posible señalar que el momento de lectura más útil para los alumnos fue el de poslectura.

5.2. Análisis objetivo general

- **Desarrollar la habilidad de realizar inferencias causales y elaborativas en textos dramáticos mediante la modalidad de lectura por momentos y la aplicación de estrategias de comprensión asociadas a ellos.**

Una vez analizados los objetivos específicos, es momento de evaluar el cumplimiento del objetivo general del plan de acción sugerido e implementado. De modo que en este apartado se presentarán, por una parte, dos gráficos que sintetizan el logro de inferencias causales y elaborativas, y por otra el contraste entre la habilidad de inferir al inicio de la investigación-acción y después de ella. Para la elaboración de los primeros, se realizó un conteo de las inferencias por cantidad de puntaje, para luego promediar cada una con su nivel de logro correspondiente y posteriormente extraer los porcentajes de este. Para el segundo, se consideró la prueba de diagnóstico (anexo 3) revisada en la segunda etapa de la investigación, y el promedio de inferencias logradas, tanto causales como elaborativas.

Realización de inferencias

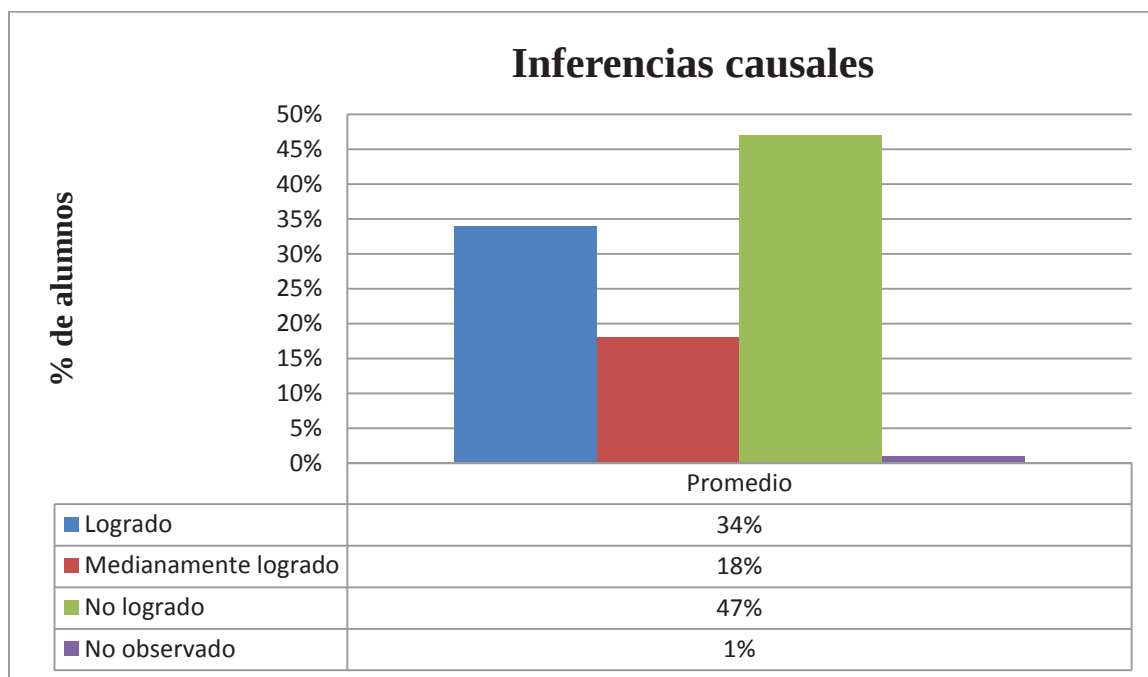
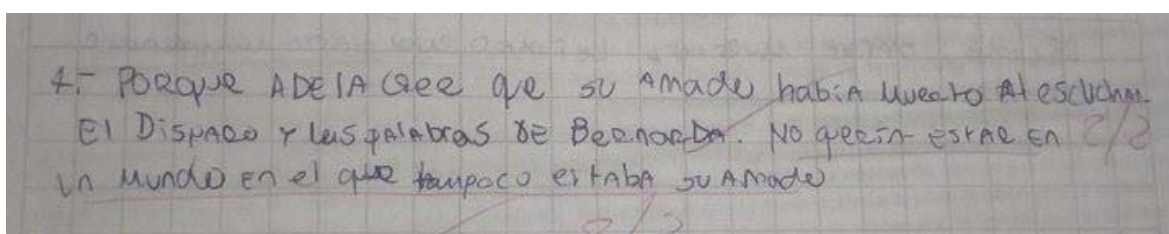


Gráfico 5: inferencias causales

Condición de logro	Criterio
8-5	Logrado
4-1	Medianamente logrado
0	No logrado
No responde	No observado

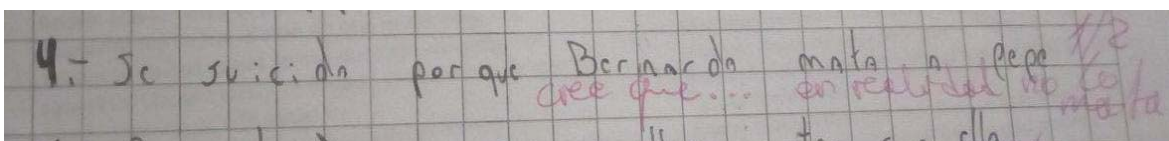
Desde el gráfico anterior, se desprende que el 34% de los estudiantes logró realizar inferencias causales, lo cual se traduce en que aproximadamente 10 alumnos, coincidieron totalmente con la respuesta estipulada. Obteniendo así entre 5 y 8 puntos. Por su parte, solo el 18% de la población estudiada logró efectuar de manera suficiente este tipo de inferencias, consiguiendo, de esta forma, un total de entre 1 y 4 puntos. Esto debido a que sus respuestas, si bien no se encontraban del todo correctas, contenían ciertos indicios que permitían deducir el acercamiento a la realización de las inferencias requeridas. En cuanto

al porcentaje de estudiantes que, definitivamente, no logró llevar a cabo las inferencias causales, es de un 47%, lo que quiere decir que alrededor de 14 alumnos les fue imposible realizar las inferencias requeridas para la total comprensión del fragmento leído, pues se debe recordar en este punto, que este tipo de inferencias son necesarias y obligatorias para el óptimo desarrollo de dicho procedimiento. A continuación, se muestran tres respuestas de los estudiantes, una para cada nivel, a la pregunta ¿Cuál es la razón del suicidio de Adela?



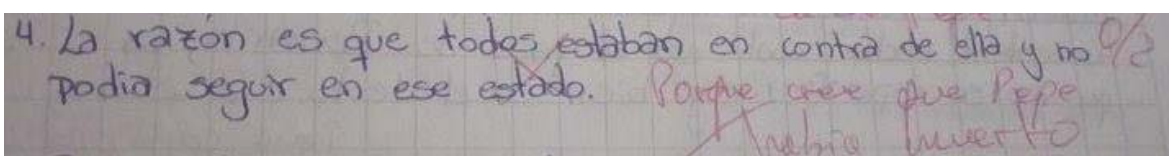
4.- Porque ADELA cree que su Amado habia muerto Al escuchar El Disparo y las palabras de Bernardo. No queria estar en 2/2
un mundo en el que tampoco estaba su Amado

Logrado



4.- Se suicida porque Bernardo mata a pepe 1/2
cree que... en realidad no lo mata

Medianamente logrado



4. La razón es que todos estaban en contra de ella y no 0/2
podia seguir en ese estado. Porque cree que Pepe habia muerto

No logrado

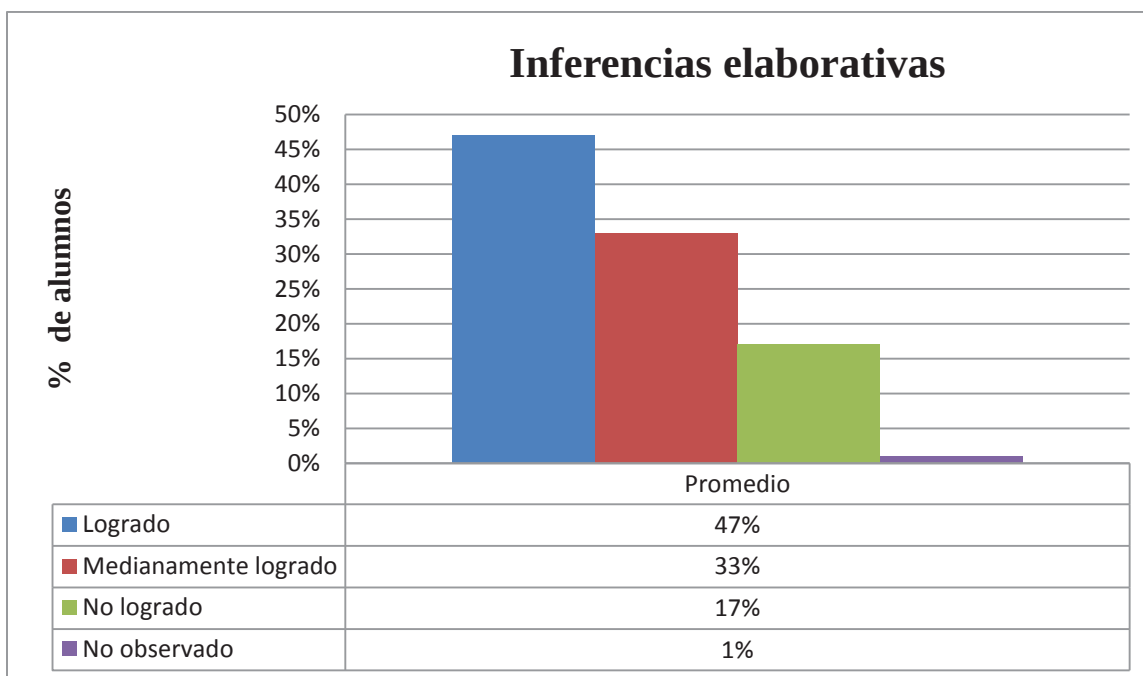


Gráfico 6: inferencias elaborativas

Condición de logro	Criterio
12-8	Logrado
7-1	Medianamente logrado
0	No logrado
No responde	No observado

Tal como se puede observar en el gráfico anterior, el 47% de los estudiantes logró realizar inferencias elaborativas, es decir, obtuvo en sus respuestas un total de entre 8 y 12 puntos, respondiendo así de forma clara y precisa a lo que se le estaba preguntando, mientras que el 33% alcanzó medianamente la meta, obteniendo, de esta manera, entre 1 y 7 puntos, dado que los alumnos pertenecientes a este nivel, si bien no lograron la respuesta esperada, fueron capaces de acercarse a ella, demostrando, de este modo, que su nivel, en cuanto a la habilidad inferencial, se encuentra en un proceso que debe continuar reforzándose para lograr el dominio total de esta. Ahora bien, el 17% de los estudiantes, no lograron la realización de inferencias elaborativas, pues aunque sus respuestas se vinculaban con el texto leído no se acercaban a lo esperado. A continuación, se muestran tres respuestas de

los estudiantes, una por cada nivel, a la pregunta ¿a qué se debe la ausencia de personajes masculinos en la obra?

9) Quizá el autor quiere plasmar 2 cosas: Que no es necesario que haya hombres para que exista el machismo, ya que al contrario de lo que se piensa, son las mujeres las que más lo ejercen. Lo otro sería que quiere mostrar la fuerza que pueden tener las mujeres, como una ama de casa fuerte que toma todos los decisiones, y una joven rebelde que toma los suyos propios.

Logrado

9. a lo mejor el autor solo quería una obra de mujeres para que conozcan el ejemplo ya que no siempre tienen que haber hombres

Medianamente logrado

9. Se refiere a cuando hay peleas de amor casi siempre están involucradas las mujeres, ya que son las más conflictivas.

Se intenta plasmar la situación de la mujer en la época

No logrado

Comparación habilidad de inferir inicial y final

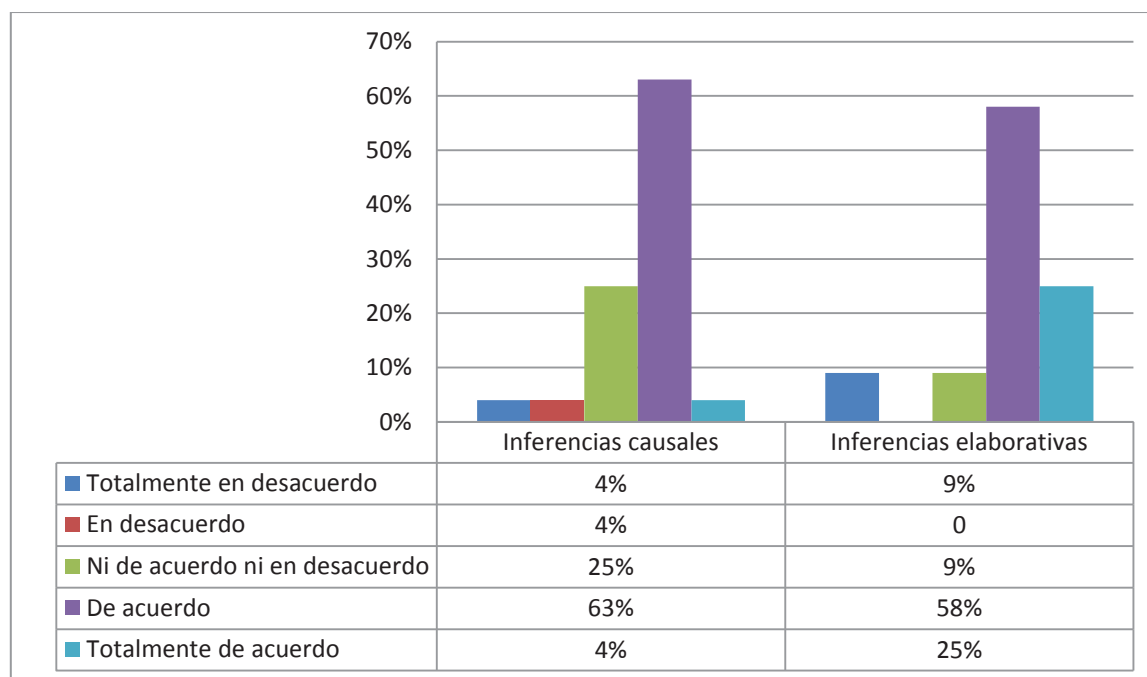
N° de alumnos	Antes del plan de acción		N° de alumnos	Después del plan de acción	
33	Extracción de información implícita	Interpretación	30	Inferencias causales	Inferencias elaborativas
	7 (21%)	11(33%)		10 (30%)	14 (42%)
	Promedio: 9 (27%)			Promedio: 12 (36%)	

Tabla n: inferencias iniciales/ inferencias finales

En la tabla anterior se puede apreciar el porcentaje promedio inicial respecto a la habilidad inferencial de los alumnos del segundo año medio y el porcentaje promedio final, de modo que al comienzo de la investigación el 21% de los alumnos eran capaces de extraer información implícita, mientras que después del plan de acción, esta habilidad se ha incrementado a un 30%, considerando las inferencias causales como parte fundamental para el desarrollo de esta. En cuanto a la habilidad de interpretar, la cual se asocia a la realización de inferencias elaborativas, dado el grado de conocimiento previo que se requiere para su realización, aumentó desde un 33% a un 42%. En promedio, entonces, se puede afirmar que la habilidad de inferir inicial se ha incrementado en un 11%, pues la investigación comenzó con un grupo-curso en el cual solo el 27% lograba inferir, mientras que esta ha finalizado con un segundo medio en el que el 36% de sus integrantes logra realizar inferencias.

Percepción de los estudiantes en cuanto a la realización de inferencias

En el siguiente gráfico, se expone la opinión de los estudiantes respecto a su propia habilidad de inferir. Esta se extrajo de la encuesta de finalización del plan de acción (anexo 7.22), específicamente de las afirmaciones 2 y 3.



Tal como se aprecia en el gráfico, la mayor parte de los estudiantes consideran que son capaces de realizar inferencias, tanto causales (extracción de información implícita) como elaborativas (interpretación), de modo que el 63% de los estudiantes acuerda ser capaz de extraer información implícita de un texto y el 58% considera que puede deducir aspectos del texto, siendo poseedores de conocimiento previo suficiente. Ahora bien, es posible notar que, en ambos tipos de inferencia, los niveles altos oscilan entre el estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, mientras que los grados más bajos (totalmente en desacuerdo y en desacuerdo) se encuentran entre los porcentajes 0% y 9%. Desde esto se desprende, también la gran diferencia entre el totalmente logrado de las inferencias causales y elaborativas, pues el 4% de los estudiantes considera que puede realizar inferencias causales, a saber, extraer información implícita, y 25% de ellos, cree ser capaz de realizar inferencias elaborativas.

6. Reflexiones

Una vez expuesto el contexto en el que se llevó a cabo la investigación- acción, el problema detectado después de la aplicación de instrumentos, el plan de acción respaldado por la teoría y el análisis de evidencias, la siguiente fase consistió en reflexionar acerca de los resultados obtenidos, después de la implementación de la propuesta diseñada, justificando estos con la propia práctica pedagógica. A razón de lo anterior, el propósito de este apartado es presentar una revisión crítica de los aspectos que fueron logrados y no logrados.

Con relación a los logros, se puede señalar que, en cierta medida, se alcanzó el objetivo general de la propuesta, dado el incremento de la habilidad inferencial en los estudiantes. Pues, a pesar de que este porcentaje no sea del todo significativo, se observó un cambio entre la realidad previa a la implementación del plan de acción y el resultado posterior a ella. Así, una de las posibles causas de este logro es que los estudiantes, en general, fueron capaces de asociar elementos del conocimiento previo otorgado con la información entregada por los textos revisados. Por tanto, esta causa conlleva a confirmar el logro de uno de los objetivos específicos: “proporcionar conocimiento previo suficiente para la realización de inferencias causales y elaborativas”, puesto que, por una parte, más de la mitad de los estudiantes concordaron en que la lectura de textos complementarios, como el relato histórico en la evaluación sumativa, por ejemplo, posibilitó una mejor comprensión del texto central, dada su función contextualizadora; y por otra, fue posible observar que la mayoría de los que aseguraron su colaboración lograron realizar las inferencias requeridas.

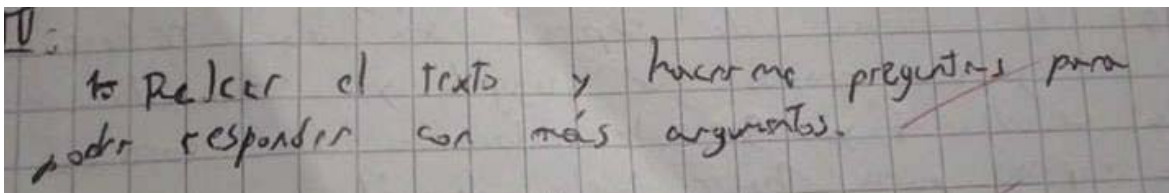
Otra posible causa del logro anterior fue el tratamiento de la lectura parcelada estratégicamente por momentos. Tal como se señaló en el apartado “Análisis del contexto de aplicación”, una de las razones potenciales al problema detectado radicaba en la metodología mecanicista con la que se había trabajado la comprensión lectora hasta el momento; de manera que se levantó, a luz de las evidencias recogidas, la categoría “Didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora”. Como respuesta a esto, entonces, uno de los objetivos específicos planteados fue “parcelar estrategias de comprensión cognitivas y metacognitivas, según el momento de lectura”, pues se pretendía darle solución al problema a partir de una didáctica de la comprensión que considerara la lectura como un ejercicio consciente que abarcara, no solo el trabajo posterior a ella, sino que

también el trabajo previo y paralelo al proceso. En este sentido, cada uno de los textos contemplados para las sesiones del plan de acción se trabajaron a partir de la aplicación de estrategias de lectura asociadas a un momento de esta en particular y, de acuerdo a lo trabajado en el proceso, varias fueron exitosas en cuanto a su aplicación. Tal es el caso de la “formulación de preguntas” como ejercicio previo a la lectura, la “formulación de predicciones” tanto antes como durante ella, así como también sus respectivas comprobaciones, y la mayoría de las estrategias de poslectura, como el “mapa de la historia”, la extracción de la “idea central”, el “resumen” y el “planteamiento de preguntas”.

De este modo, una de las posibles razones al logro anterior es, por una parte, el modelamiento que recibió la primera estrategia como ejemplo para su aplicación y, por otra, el conocimiento previo que los estudiantes tenían respecto a las restantes, puesto que, por lo menos, las dos que siguen, se habían incorporado al trabajo de los textos narrativos leídos durante la primera unidad, influyendo, además, la motivación que provocaba en los alumnos especular acerca de lo que podría ocurrir en la historia. En cuanto al logro de las estrategias de poslectura, probablemente se deba a la metodología utilizada por las docentes (de la asignatura y del taller de comprensión), puesto que esta contempla el trabajo de la lectura estratégica únicamente después de ella, por lo que los estudiantes se habitúan a realizar actividades después de la lectura solamente, olvidando así los otros dos momentos. Asimismo, y específicamente en relación a la última estrategia nombrada, “planteamiento de preguntas” es probable que haya dado resultado, debido a la motivación que provocó en ellos el hecho de mencionarles que debían imaginarse como el profesor, por lo que debían pensar en preguntas pertinentes para sus compañeros. Al parecer, si se hubiese terminado de llevar a cabo las actividades que se tenía pensada, luego de formular preguntas, también habría resultado de buena manera. Cabe destacar, que una de las estrategias, que, si bien no se aplicó correctamente como se esperaba, sí dio resultado para la comprensión de los estudiantes: “formulación de un objetivo de lectura”, puesto que a pesar de que los estudiantes no lograron identificar y, por ende plantear una meta, sí lo recordaron y lo consideraron durante todas las sesiones. En este sentido, algo que ayudó bastante, fue la actividad motivadora de la primera clase de la propuesta (anexo 7.1), dado que se vinculaba con la temática de la unidad y también con sus propios hábitos e intereses.

Ahora bien, durante el desarrollo del plan de acción, no todas las estrategias obtuvieron el resultado esperado, como son los casos de la “discusión” previa a la lectura, la “formulación de preguntas” y la “aclaración de dudas” durante ella. Esto se debe probablemente, a la carencia de modelamiento, pues, por lo menos para la primera de ellas, este no se consideró dentro de la clase, más allá de nombrar ejemplos, por lo que los alumnos no entendieron qué y cómo debían participar para la aplicación de esta estrategia. Respecto a la segunda, si bien la segunda vez que se aplicó se llevó a cabo su modelamiento, otorgándole un espacio más amplio y definido, pues la primera vez pasó desapercibido por los estudiantes, este no fue suficiente, dada la complejidad que implica elaborar preguntas durante la lectura, y sobre todo si esta se llevaba a cabo en conjunto. Asimismo, la falla de la tercera es uno de los efectos de la segunda, dado que se requerían de estas preguntas para que los estudiantes lograran establecer dudas y, por ende, intentar resolverlas. Lo dicho hasta aquí, se comprueba con la propia opinión de los estudiantes, dado que un gran número de ellos consideró que trabajar la lectura durante y después de ella colaboró mucho más con su comprensión de los textos que la realización de un trabajo previo. Una de las razones que surgieron durante el desarrollo de las sesiones fue que antes de la lectura solo especulaban, por lo que no incidía en su comprensión.

En cuanto a las estrategias metacognitivas, se podría decir que, si bien no se alcanzó el resultado que se esperaba, sí hubo un logro, puesto que los estudiantes fueron capaces de identificar los elementos que les permitían, por un parte, llevar a cabo las estrategias cognitivas, y por otro, qué procedimiento realizaban para poder comprender el texto leído. No obstante, presentaron dificultades para profundizar en sus respuestas, por lo que nombraban los elementos que les permitían resolver tal o cual ejercicio, pero no en los aspectos concretos de tales elementos. Lo mismo ocurrió al momento de señalar los procedimientos que llevaron a cabo para comprender, pues la mayoría dio respuestas escuetas que se quedaban en lo superficial, pero no traspasaban el hecho de leer o entender, por ejemplo. Hubo solo un grupo, muy reducido por lo demás, que sí logró pensar en procedimientos más particulares como los que se habían revisado en clases hasta el momento (formular preguntas, por ejemplo). Tal como se muestra a continuación:



Respuesta de un alumno

De cualquier modo, los estudiantes concordaron en que reflexionar acerca de su propio proceso de lectura les ayudó a entender de mejor manera los textos revisados, por lo que es posible, entonces, que esta también sea una de las causas por las que la habilidad de inferir haya aumentado en comparación al inicio de la investigación. No obstante, también es necesario mencionar que una de las razones por las que la cuarta parte del curso haya asegurado ser indiferente a la utilidad de este tipo de estrategia es que no hayan entendido la forma de aplicarlas. Es ahí donde radica, también, el porqué de la falta de profundidad en sus respuestas, pues probablemente debió explicarse de antemano cómo debían responder a las preguntas que hacían referencia a su procedimiento, pues aunque se realizaron varias actividades en las que se evidenciaba el trabajo metacognitivo, quizás era necesario ser mucho más clara en cuanto a la resolución de tales preguntas. De todas formas, cuando se les preguntaba de manera oral en qué se fijaron exactamente para dar respuesta a los ejercicios propuestos, sí lograban llegar a un nivel mayor de profundidad. Esto, tal vez, porque expresarse de forma oral es mucho más fácil para ellos.

Cabe agregar, que el éxito de ciertas estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas, responde, también, a las “prácticas lectoras” de los estudiantes, categoría levantada al inicio de la investigación- acción, puesto que se vincula, precisamente, con los ejercicios que ellos llevaban a cabo en los distintos momentos de la lectura. De manera que, uno de los que más se repetían era la necesidad de tener un objetivo claro de lectura, la acción de preguntarse acerca de qué podría tratar el texto, la elaboración de resúmenes al finalizar la lectura y releer como estrategia remedial a cuando creen no estar comprendiendo. Esta enumeración, entonces, permite dar cuenta del conocimiento previo de los estudiantes y, por lo tanto, del logro que muestran los resultados, respecto a su aplicación. Desde esta misma línea, se requiere mencionar que una de las estrategias cognitivas que no se logró coincide, justamente, con lo que ellos declararon inicialmente no hacer: elaborar comentarios cuando

una idea no les queda totalmente clara, lo que se asocia a la “formulación de preguntas” durante la lectura. A continuación, se expone la escala likert aplicada con los resultados.

	Totalmente en desacuerdo (TED)	En desacuerdo (ED)	Indiferente (IN)	De acuerdo (DA)	Totalmente de acuerdo (TDA)
7. Me parece importante tener claro el propósito por el cual estoy leyendo.	0	0	5	7	22
8. Es habitual que antes de leer un texto piense, según su título, de qué podría tratar.	1	2	5	14	12
9. Cuando no entiendo alguna idea del texto que estoy leyendo, acostumbro a leerla varias veces hasta que logre entender lo que quiere decir.	0	2	4	14	14
10. Suelo realizar notas/ comentarios cuando alguna idea y/o situación descrita en el texto no me queda clara.	6	4	10	9	5
11. Me cuesta extraer información implícita del texto que estoy leyendo.	4	5	10	11	2
12. Considero que manejo estrategias suficientes para realizar inferencias.	2	3	11	15	3
13. Generalmente, después de leer tengo la sensación de no haber comprendido el texto en su totalidad.	3	7	12	5	7
14. Posteriormente a la lectura de un texto, acostumbro a elaborar resúmenes para verificar que comprendí.	9	3	8	11	3
15. Me gusta leer textos que impliquen un desafío para mí.	7	8	8	7	4
16. Me cuesta comenzar a leer un texto.	5	8	9	5	7

Una tercera causa al logro del objetivo general, se encuentra en el hecho de que los estudiantes fueron capaces de valorar las estrategias de lectura como fundamentales para su comprensión, respondiendo así al objetivo específico “generar instancias que permitan el reconocimiento de la importancia que adquiere la utilización de estrategias para la realización de inferencias dentro del proceso de comprensión”, pues, de acuerdo a la autoevaluación aplicada, la mayoría de los estudiante asegura haber valorado las estrategias durante las clases en las que se trabajaron, lo cual concuerda con las observaciones

realizadas mientras se desarrollaba cada sesión, dado que los alumnos mostraban una disposición apropiada para el aprendizaje. Esto da cuenta, además, de que la categoría “clima de aula”, levantada inicialmente, se mantuvo, ya que su comportamiento y buena disposición para el aprendizaje, posibilitó la participación activa de los estudiantes. Dentro de este punto, también se requiere destacar la elección de los textos dramáticos, puesto que la temática en torno a los actos de rebeldía fue un acierto en cuanto a la motivación, al igual que resaltar constantemente el parecido entre el análisis de una imagen con el de un texto.

Sin embargo, y continuando con el cumplimiento del tercer objetivo específico, la opinión de los alumnos no se vio reflejada en sus evaluaciones sumativas, dado que, si bien algunos declararon la utilización de un procedimiento en específico (releer, leer primero las preguntas y buscar la información específica, subrayar lo más importante, formularse preguntas, etc.) fueron muy pocos los que evidenciaron sus afirmaciones en el texto; de modo que si hubiesen valorado las estrategias como fundamentales para su comprensión, habrían hecho uso de ellas para poder alcanzar un nivel más alto en esta habilidad y, por ende, responder a las inferencias planteadas.

Considerando lo anteriormente dicho, y continuando con el logro del objetivo general de la propuesta, es que se puede mencionar que uno de los aspectos que definitivamente no se logró fue solucionar la capacidad de los estudiantes para realizar inferencias, específicamente, causales. Si bien, al comienzo de este apartado, se señaló que hubo un incremento en la habilidad inferencial inicial de los estudiantes en comparación a la que se pudo observar luego de la implementación del plan de acción, este aumento, por lo menos en las inferencias causales, continúa siendo bajo; de manera que una de las posibles causas a aquello se vincula, justamente, al hecho de que los estudiantes realmente no lograron darle la importancia necesaria a las estrategias para su comprensión lectora. Esto se fundamenta con los resultados de la evaluación sumativa, dado que los alumnos que sí evidenciaron, y no solamente nombraron, el uso de estrategias para poder comprender, fueron aquellos que obtuvieron el puntaje total o parcial asociado a las inferencias ya señaladas (anexo 18).

En este sentido, se apela a otra de las categorías planteadas en la contextualización del curso: “la adquisición de estrategias de lectura”. Esto, debido a que alude a la percepción que los alumnos tienen respecto a este tema, el cual en un inicio mostró ser bastante tradicionalista, dado que el manejo que ellos aseguraban tener de las estrategias lecturas, se refería únicamente a la teoría y no así a la práctica. Al parecer, este pensamiento aún se mantiene, puesto que de lo contrario habrían acudido a las estrategias de lectura propias o revisadas para poder llevar a cabo una lectura óptima del texto al que se enfrentaron. Una posible causa de lo anterior es el tiempo estimado para la enseñanza de estrategias, dado que la implementación de la propuesta tuvo que ajustarse, además, al tiempo con el que se contaba para llevarla a cabo. En definitiva, tal vez si el trabajo de las estrategias fuese constante, la concepción que tienen acerca de ellas podría ser modificada, lo que conllevaría la generación de un hábito, por parte de los estudiantes, en cuanto al uso de estrategias y, por ende, a solucionar su dificultad para realizar inferencias causales.

7. Plan de mejora

Evidentemente, en toda investigación -acción existen aspectos que no logran cumplirse totalmente por diversas razones. Por este motivo, este apartado tiene por propósito general brindar ciertas propuestas de mejora para el cumplimiento de aquellos parámetros, mencionados anteriormente, que no fueron alcanzados. De esta manera, se presentarán posibles mejoras para solucionar la aplicación de algunas estrategias tanto cognitivas como metacognitivas, así como también para la realización de inferencias causales.

7.1. Aplicación de estrategias cognitivas

Tal como se señaló en el apartado anterior, hubo algunas estrategias cognitivas que no alcanzaron el resultado esperado, de manera que una de las posibles mejoras para el tratamiento de ellas es otorgar más tiempo a su modelamiento y monitoreo. En el caso de la “formulación de un objetivo de lectura”, además de que la docente muestre a los estudiantes cómo hacerlo, siendo ella misma un ejemplo, podría trabajarse otorgando gradualmente la responsabilidad a los estudiantes. Esto quiere decir que, en una primera instancia, deberán reunirse en grupos para que cada uno elabore un objetivo de lectura diferente, según las necesidades e intereses de cada equipo; para luego trabajar en parejas y posteriormente de forma individual.

Respecto a la “discusión” se podría exponer un video en el que se lleve a cabo el comentario de un libro, obra de teatro o película, de modo que los alumnos tengan un referente para poder utilizar las estrategias correctamente. Además, para su aplicación se podría solicitar a tres estudiantes, uno por fila, que elaboren en la pizarra un dibujo acerca de lo que imaginan del texto, para luego integrar al resto de la clase, preguntándoles si algunos de los dibujos presenta un parecido con lo que ya habían imaginado.

En cuanto a las estrategias durante la lectura como la “formulación de preguntas” y la “aclaración de dudas”, se podrían aplicar, por una parte, de forma individual, es decir, ampliar las instancia en las que los alumnos trabajan solos, de modo que puedan leer el texto presentado, de acuerdo a sus propios tiempos y no a los que implica una lectura compartida. En este sentido, el monitoreo sería fundamental, dado que mediante él se podría llevar a cabo la aclaración de dudas o bien determinar un punto exacto al que cada

estudiante debiese llegar para comentar su lectura, a partir de los cuestionamientos que les hayan surgido mientras leían.

7.2.Aplicación de estrategias metacognitivas

Con relación a estrategias metacognitivas, se había señalado que una carencia en los alumnos fue la falta de profundización de sus respuestas en torno al procedimiento que llevaron a cabo para una mejor comprensión o resolución de una estrategia cognitiva. Considerando esto, sería pertinente que los ejemplos fuesen más claros, indicándoles que lo que se está realizando en tal momento es un modelo de cómo debiesen contestar a tales tipos de preguntas o bien retomar uno de los ejercicios y llevarlo a cabo en conjunto para que posteriormente se delegue la tarea totalmente a ellos. Asimismo, dado que las preguntas que aludían a una estrategia cognitiva en particular, también se acompañaban de este tipo de estrategias, en variadas ocasiones los estudiantes simplemente no respondieron, por lo que otra mejora es otorgarle un espacio a parte, a pesar de su vinculación con cada estrategia cognitiva.

7.3.Realización de inferencias causales

Para mejorar este aspecto, se propone, primero que todo, considerar más tiempo del estimado, pues se pudo observar que, si bien no se solucionó del todo el problema, hubo un incremento respecto al inicio de la investigación, por lo que se estima que si se continúa trabajando en ellas, es posible solucionar el problema detectado. Asimismo, otra posible mejora es revisar este tipo de inferencias como tales durante la lectura, puesto que si bien, los estudiantes lograban inferir, mediante estrategias como la formulación y comprobación de predicciones, por ejemplo, no se daban cuenta de que el procedimiento que estaban llevando a cabo posibilitaba la realización de deducciones desprendidas del texto. Entonces, tal vez, si tales predicciones fueran mucho más específicas, apelando a acontecimientos u aspectos propios del texto revisado, se podría llegar a cumplir completamente este objetivo. Otra posible mejora es abordar un texto completo en lugar de fragmentos, dado que de esta manera, los alumnos podrían llegar a formar representaciones mentales mucho más acabadas de los acontecimientos, pues permitiría pensar en un abanico más amplio de

causas a ciertas situaciones dentro de la historia, a la luz de la visión global que esta presenta.

8. Conclusiones y proyecciones

En vista de la investigación-acción realizada, se ha podido dar cuenta de que el tratamiento de la comprensión lectora, necesariamente debe considerar tanto aspectos cognitivos como metacognitivos. Esto debido a que la autoconciencia del proceso lector permite que el estudiante se apropie de su aprendizaje, siendo un participante activo en el desarrollo de esta habilidad. De modo que, para lograr un aumento en el nivel de comprensión, se debe enfatizar en didácticas que posibiliten conectar al estudiante, como lector, con el texto al que se está enfrentando. Así, una de las posibilidades que se ha llevado a cabo en esta investigación es el tratamiento de la lectura en sus distintos momentos, dado que como señala Solé (1998), esta comienza desde el momento previo a la lectura en sí misma, por lo que instancias como esas, posibilitan recoger información valiosa respecto a los conocimientos y prácticas de los alumnos.

Considerando lo anterior, el desarrollo de la comprensión implica un ejercicio progresivo en el que el estudiante va adquiriendo las herramientas necesarias para la lectura de un texto. Dentro de tales herramientas, se encuentran las distintas estrategias cognitivas y metacognitivas que, si bien son personales, requieren de una orientación y mediación activa por parte del docente, pues de esta manera se evita la concepción de estas como meros contenidos de la asignatura de lenguaje o bien como recetas inflexibles a cada lector.

Así, a lo largo del plan de acción elaborado para efectos de la problemática detectada se intentó implementar este proceso, de modo que los alumnos adquirieran las estrategias suficientes para poder realizar inferencias. No obstante, durante todo el proceso de esta investigación se estuvo consciente de que debido al tiempo estimado para dar solución a tal dificultad, existía la posibilidad de que no se cumpliera el objetivo general o bien alguno de los objetivos específicos.

Ahora bien, de acuerdo al análisis y reflexiones en torno a los resultados, si bien se puede concluir que los estudiantes lograron incrementar, en cierto punto, su habilidad inferencial, aún queda bastante por hacer para poder solucionar el problema del todo, pero por lo menos se han sentado las bases para continuar un trabajo de la lectura que, al parecer promete grandes frutos si es que se sigue implementando con las mejoras correspondientes. Así las

cosas, dentro de los avances que se podrían destacar es su capacidad para asociar aspectos del texto con su conocimiento previo, pues se evidenció que si se les proporciona el conocimiento necesario para la realización de inferencias elaborativas, por lo menos, son capaces de llevar a cabo este procedimiento. Por tanto, una de las tareas futuras, en definitiva, es continuar potenciando este tipo de inferencia que, posteriormente, les posibilitará desarrollar un pensamiento crítico.

Dentro de esta misma línea, también se debe destacar la aplicación de estrategias metacognitivas, puesto que, si bien no se lograron del todo, sí fue posible ver un avance vinculado a la identificación de los elementos que les permiten llevar a cabo ciertas tareas, lo que, además, es una evidencia de su capacidad para discriminar desde dónde extraer la información necesaria para resolver ciertos ejercicios.

Por otra parte, evidentemente, un aspecto en el que se debe continuar trabajando es en las inferencias causales, puesto que aún les dificulta encontrar la información necesaria dentro del texto para dar respuesta a ciertas situaciones que este presenta. Dicho esto, es necesario mencionar que una de las problemáticas que se pudo observar a lo largo de la implementación del plan fue que los alumnos no logran apropiarse del texto, dado que lo consideran como algo lejano a ellos, impidiendo, así, su conexión con él y, por ende, marginan la aplicación de las estrategias necesarias para comprenderlo. En otras palabras, una de las debilidades de los estudiantes es que no se atreven a utilizar estrategias, lo cual se puede solucionar únicamente mediante la práctica constante de estas.

Dicho todo lo anterior, una proyección del plan de acción propuesto es incentivar al uso de estrategias de lectura en todas las asignaturas, pues no solo en lenguaje deben enfrentarse a textos, si no que en otras disciplinas también. Por tanto, esta sería una manera óptima para que los alumnos internalicen el uso de estrategias, puesto que sería una práctica recurrente.

Para finalizar, otra proyección es tratar los textos domiciliarios a partir de la lectura por momentos, pues de esta manera la comprensión de estos sería mucho más acabada y motivante, a la vez, para los estudiantes.

9. Referencias bibliográficas

Ausubel, D. P. (1973). “Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento”. En Elam, S. (Comp.) *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum* (211-239). Buenos Aires: El Ateneo.

Calsamiglia, H & Tusón A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Condemarín, M. (2000). Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. *Lectura y Vida*, 21(2), 1-17.

Díaz Barriga, F; Hernández, G. (2004) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

León, J; Escudero, I. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40 (64), 311-336

Martínez, M. (2000). La investigación acción en el aula. *Agenda Académica*, 7, (1), 27-39.

Mineduc. (2013). *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Mineduc. (2016). *Bases Curriculares de lengua y literatura*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Mineduc. (2016). *Planes y programas para segundo medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Mineduc. (2017). *Texto del estudiante Lenguaje y comunicación II*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.

Parodi, G. (2011). Teoría de la comunicabilidad. *Revista Signos*, 44(76), 145-167.

Peronard, M. (1999). “Metacognición y consciencia”. En Giovanni Parodi (ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis A. Gomez Macker* (43-57). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Sole, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39 (40), 1-13.

Torres, H; Girón, D. (2009). *Didáctica general*. CECC/SICA

Urria, L. (2014). *Comprensión lectora: del modelo interactivo a la metacognición* (tesis de magister). Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile.

10. Anexos

1. Entrevista a profesoras a cargo de la asignatura de lenguaje y comunicación

-Entrevista a profesora mentora

¿Cuál es la habilidad más descendida en el curso?

¿Se han trabajado estrategias de comprensión lectora? ¿De qué modo?

-Entrevista a la profesora del taller de comprensión lectora

¿Cómo se trabaja la comprensión lectora?

¿Cómo reaccionan los estudiantes ante ese método?

2.

1. Encuesta

Colegio Agustín Edwards

Asignatura: Lenguaje y comunicación

Profesora en formación: Camila Aravena Delgado

Encuesta de habilidades comunicativas e intereses personales

I. Datos personales

Nombre: _____ Edad: ____ Años en el colegio: ____

Pasatiempos: _____

Descripción de ti mismo (a) en una palabra: _____

II. Habilidades comunicativas

1. ¿De qué manera se te es más cómodo expresar lo que sientes y/o piensas: de forma escrita u oral? Justifica tu respuesta.

2. ¿Cómo calificarías tu nivel de comprensión lectora: alto, medio o bajo? Justifica tu respuesta.

3. ¿Qué es para ti ser un “buen lector”?

4. ¿Cómo definirías la habilidad de escuchar a otros?

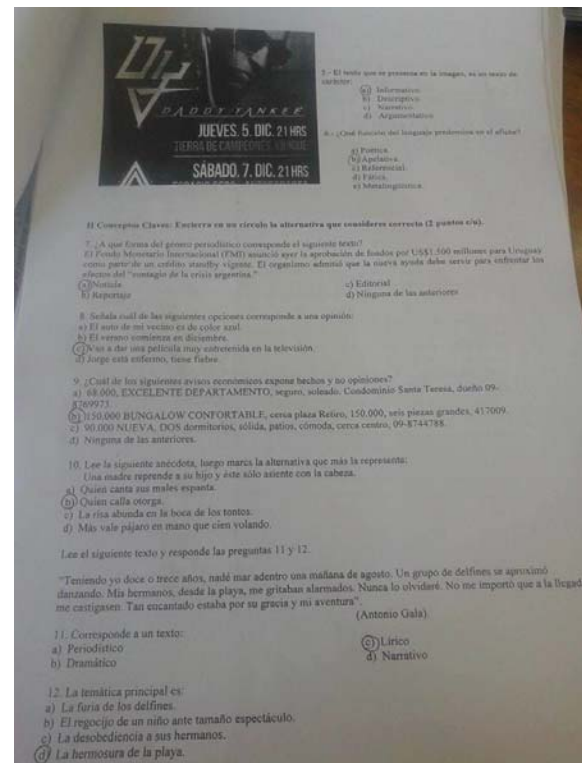
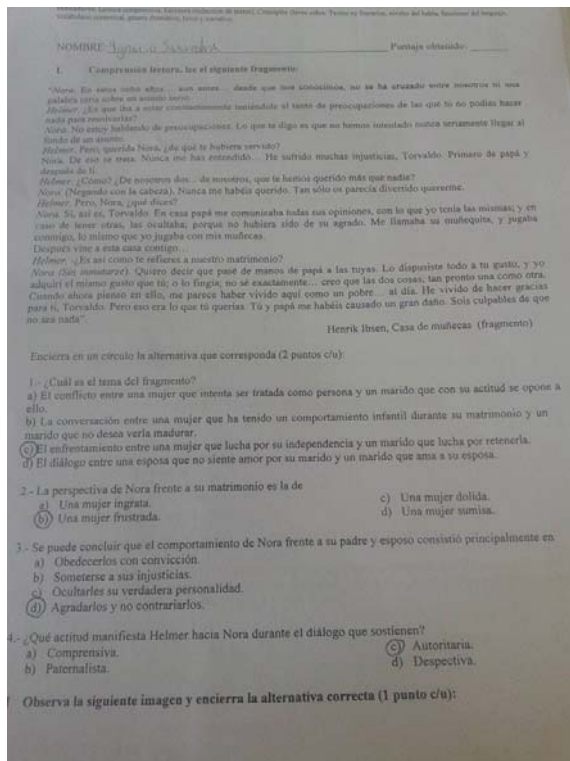
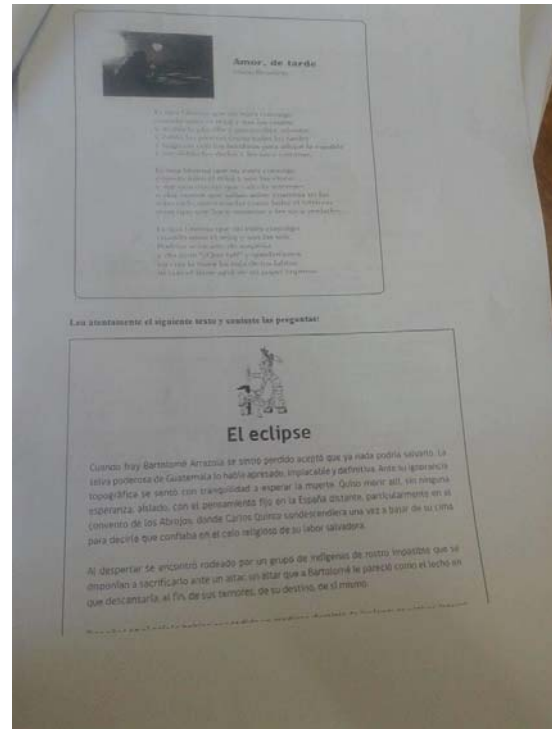
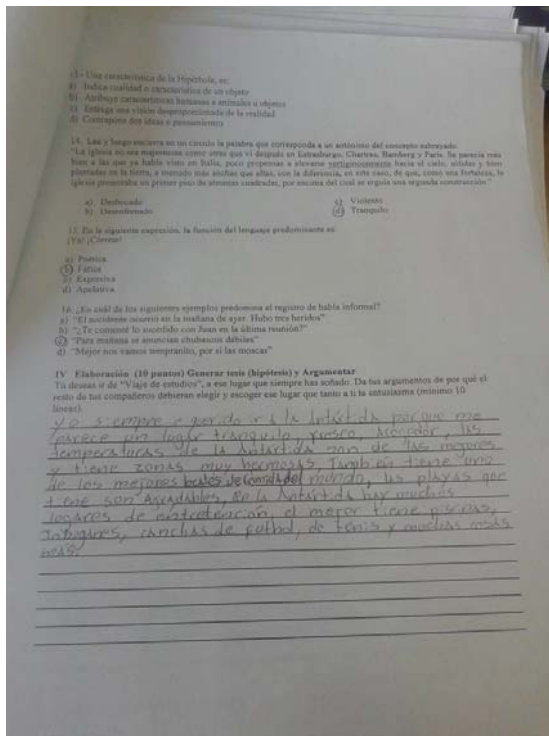
III. Intereses y opiniones

1. ¿De qué forma prefieres trabajar en clases: en grupos, en parejas, o de manera individual? Justifica tu respuesta.

2. ¿Qué temas y/o actividades te gustaría incluir en la asignatura?

3. ¿Qué significa para ti la clase lenguaje?

3. Evaluación diagnóstica



Lee atentamente el siguiente texto y contesta las preguntas.

¿Es el amor un arte?



La historia del hombre es muy corta que él mismo pueda en profecía de la humanidad. Yo pienso que el amor es un arte y como tal, en algún momento, debe ser enseñado.

Para crear un arte, necesitamos del aprendizaje del conocimiento fundamentalmente en los sentidos. Pero el amor no es un arte propiamente tal, sino que es un arte que se aprende a través de la experiencia. El amor es un arte que se aprende a través de la experiencia. El amor es un arte que se aprende a través de la experiencia.

Claro, cuando hablamos de la experiencia, nos referimos a la experiencia de la vida. La experiencia es el conocimiento que se adquiere a través de la vida. La experiencia es el conocimiento que se adquiere a través de la vida. La experiencia es el conocimiento que se adquiere a través de la vida.

¿Significa esto que el amor no es un arte? De ninguna manera, sólo significa que el amor es un arte que se aprende a través de la experiencia. El amor es un arte que se aprende a través de la experiencia. El amor es un arte que se aprende a través de la experiencia.

Lee atentamente el texto "Amor de tarde" de la siguiente página y luego contesta las preguntas.

6.- ¿Cuál es la imagen de hombre presente en el poema?

a. De trabajador eficiente. ☐
b. De eficiente rutinario. ☒
c. De enamorado. ☐
d. De romántico. ☐

7.- ¿Cuál es el tema del poema?

a. El amor. ☐
b. El trabajo. ☐
c. La espera. ☐
d. La angustia. ☐

8.- ¿Con qué aspecto de la realidad actual se relaciona el poema?

a. El amor en el trabajo. ☐
b. La rutina en el trabajo. ☐
c. El estrés en el trabajo. ☐
d. La soledad en el trabajo. ☐

9.- La concepción de la existencia que aparece en el poema es:

a. romántica y angustiosa. ☐
b. rutinaria y angustiosa. ☒
c. romántica y absurda. ☐
d. rutinaria y romántica. ☐

Lee atentamente el siguiente texto y contesta las preguntas.

¿Es el amor un arte?

La historia del hombre es muy corta que él mismo pueda en profecía de la humanidad. Yo pienso que el amor es un arte y como tal, en algún momento, debe ser enseñado.

Para crear un arte, necesitamos del aprendizaje del conocimiento fundamentalmente en los sentidos. Pero el amor no es un arte propiamente tal, sino que es un arte que se aprende a través de la experiencia. El amor es un arte que se aprende a través de la experiencia. El amor es un arte que se aprende a través de la experiencia.

Claro, cuando hablamos de la experiencia, nos referimos a la experiencia de la vida. La experiencia es el conocimiento que se adquiere a través de la vida. La experiencia es el conocimiento que se adquiere a través de la vida. La experiencia es el conocimiento que se adquiere a través de la vida.

¿Significa esto que el amor no es un arte? De ninguna manera, sólo significa que el amor es un arte que se aprende a través de la experiencia. El amor es un arte que se aprende a través de la experiencia. El amor es un arte que se aprende a través de la experiencia.

Lee atentamente el texto "Amor de tarde" de la siguiente página y luego contesta las preguntas.

6.- ¿Cuál es la imagen de hombre presente en el poema?

a. De trabajador eficiente. ☐
b. De eficiente rutinario. ☒
c. De enamorado. ☐
d. De romántico. ☐

7.- ¿Cuál es el tema del poema?

a. El amor. ☐
b. El trabajo. ☐
c. La espera. ☐
d. La angustia. ☐

8.- ¿Con qué aspecto de la realidad actual se relaciona el poema?

a. El amor en el trabajo. ☐
b. La rutina en el trabajo. ☐
c. El estrés en el trabajo. ☐
d. La soledad en el trabajo. ☐

9.- La concepción de la existencia que aparece en el poema es:

a. romántica y angustiosa. ☐
b. rutinaria y angustiosa. ☒
c. romántica y absurda. ☐
d. rutinaria y romántica. ☐

4. Libro de clases 2016

Nivelación		FECHA	CONTENIDOS
<u>Mazo</u>			
01	Presentación al curso Indicaciones generales Plan lector	22 (2)	Lectura y análisis de guía de los mundos literarios. Enfoque en grupos.
03	Inicio Unidad de repaso. Comprensión lectora y técnicas de estudio. Lectura y resumen.	24 (2)	Misa Semana Sant.
04	Aplicación Prueba de Diagnóstica. Asistencia completa	25 (2)	Feriado Regal.
08	Revisión/corrección Br. diagnóstica.	29 (2)	Evaluación Coeg-1 Unidad de repaso. ausente: Mbarzo.
10	Aplicación de lo aprendido: Manual de C.L. y técnicas de C.L. del Mbarzo. (fotocopias) Trabaja en parejas	31 (2)	Inicio Unidad I Nivelación de contenidos narración, elementos constituyentes. Lectura COLEGIO JUSTIN EDWARDS PREPARADO
11	Revisión guía. Vemos las técnicas de C.L. sobre el reconocimiento de estructura discursiva y propósito del discurso.		<u>Abril</u>
15	Cómo extraer la idea principal de un texto. Guía fotocopiada. Trabaja en parejas.	01 (2)	Revisión actitudinal de aplicación.
17	Revisión guía de trabajo reformato habilidades para extraer tema e I. P.	05 (2)	Revisión de los personajes tipología y análisis de los personajes tipo
	Inicio Reposo Contenidos sobre literatura y el texto narrativo. Clase expositiva en ppt	07 (2)	Entrega de pruebas, Corrección.
18	Epis de Mundos Literarios	08 (2)	Se fue evaluación: 22 de abril El espacio y ambiente en la narración
		12 (2)	Desarrollo de guía de trabajo sobre los contenidos narrativos por medio de lectura comprensiva y analítica.
		08 (2)	Control de lectura "La Metamor- fosis" de Franz Kafka. Asistencia completa
		12 (2)	Tópico literario y cliché contenido Lectura en donde se recon- cen algunos clichés.

5. Escala Likert

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Me parece importante tener claro el propósito por el cual estoy leyendo.					
2. Es habitual que antes de leer un texto piense, según su título, de qué podría tratar.					
3. Cuando no entiendo alguna idea del texto que estoy leyendo, acostumbro a leerla varias veces hasta que logre entender lo que quiere decir.					
4. Suelo realizar notas/ comentarios cuando alguna idea y/o situación descrita en el texto no me queda clara.					
5. Me cuesta extraer información implícita del texto que estoy leyendo.					
6. Considero que manejo estrategias suficientes para realizar inferencias.					
7. Generalmente, después de leer tengo la sensación de no haber comprendido el texto en su totalidad.					
8. Posteriormente a la lectura de un texto, acostumbro a elaborar resúmenes para verificar que comprendí.					
9. Me gusta leer textos que impliquen un desafío para mí.					
10. Me cuesta comenzar a leer un texto.					

6. Observaciones

Hora	Observaciones
Martes 14 11:30- 12:15 12:15- 13:10	-No se presenta el objetivo de la clase, ni tampoco una actividad de inicio. -La profesora explica las funciones de la literatura. En algunas ocasiones les pregunta a los alumnos si las recuerdan. -Estos levantan la mano para pedir la palabra. -Los que se sientan al final no

	participan. -La profesora dicta la definición de cada función -La clase no tiene un cierre
Martes 18 11:30- 12:15 12:15- 13:10	-No se enuncia el objetivo de la clase, ni tampoco una actividad para motivar o activar conocimiento previo. - Mediante un PPT, la docente explica los tipos de narradores y los estilos. Realizan unos ejercicios donde deben reconocer el estilo presentado en la narración. Los alumnos participan activamente, pues se les pide que argumenten su respuesta. -Entrega de una guía integradora en parejas. La mayoría de los alumnos trabajan, aunque de vez en cuando se distraen conversando entre ellos. - Nuevamente, no se evidencia un cierre.
Miércoles 19 08:15- 09:45	-No se presenta el objetivo de la clase, ni actividad de inicio. -Continúan con la guía durante toda la clase. Mientras tanto, la docente monitorea el trabajo, a partir de las dudas que les surjan a los estudiantes. - La mayoría trabaja con dedicación, es decir, se evidencia una preocupación de terminar la actividad. -Se revisa la guía de manera rápida, por tanto tampoco hay presencia de cierre.

7.Secuencia didáctica

Objetivo general: realizar inferencias de tipo causa-efecto y elaborativas en textos dramáticos a partir de la aplicación de estrategias de comprensión					
Primera sesión					
Contenidos	Objetivo de la clase	Actividades por momento	Material didáctico	Tipo de evaluación	Indicador de aprendizaje
Conceptuales género dramático, estrategia de lectura, relato histórico, reseña.	Aplican las estrategias de lectura formulación de propósito, planteamiento de preguntas y mapa de la historia.	Inicio	✓ Imagen de Instagram ✓ Pizarra ✓ Plumones ✓ Libro de la asignatura ✓ Mapa de la historia ✓ Textos complementarios.	Formativa: la profesora monitorea el aprendizaje en cada momento de la sesión, realizando preguntas metacognitivas.	Reconocen el procedimiento que han llevado a cabo para la resolución de las actividades.
		La docente presenta una fotografía extraída de Instagram (anexo 7.1), con la finalidad de que los estudiantes puedan relacionar la temática de la unidad con el objetivo de lectura que se propondrá durante la clase. Para guiar este momento, se realizan las siguientes interrogantes: - ¿En qué lugar fue tomada? - ¿A qué se refiere la frase escrita en la espalda del hombre? ¿Cuál es el motivo? -¿Según la foto y sus conocimientos ¿qué ocurre en Venezuela? ¿Qué le permite afirmar aquello? - ¿Cómo se relaciona con el tema de la unidad?			
		Simultáneamente a la respuesta de los alumnos, la profesora anota las ideas en la pizarra con el propósito de que en conjunto logren establecer la relación entre la imagen y la temática de la unidad.			
		Posteriormente, da a conocer el objetivo de la clase.			
Actitudinales Valoración de las estrategias de lectura como fundamentales dentro del proceso de comprensión.		Desarrollo			
		La docente entrega a los estudiantes un fragmento de <i>Antígona</i> (anexo 7.2), obra que leerán durante la sesión.			
Desarrollo de tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante.		Antes de la lectura: En primer lugar, la profesora pregunta a los alumnos si conocen la obra o han escuchado acerca de ella. En caso de que la respuesta sea sí, anota las ideas en la pizarra a modo de lluvia de ideas. Si la			
Interés por comprender las experiencias e ideas de los					

demás.		respuesta es no, les sugiere que se fijen en el título ¿el nombre es actual? ¿desde dónde creen que proviene? ¿Qué quiere decir anti? Luego les pregunta: -Considerando las preguntas anteriores, la foto del inicio y el tema que guía la unidad ¿cuál es el posible propósito que guiará nuestra lectura? A partir de las respuestas de los estudiantes, la docente señala que el objetivo de lectura es leer para identificar y comprender el acto de rebeldía del personaje principal de la historia. Durante la lectura: La docente solicita a cuatro voluntarios para leer la obra de acuerdo a los personajes correspondientes (Antígona, Corifeo, Centinela, Creonte). Ella representará a Ismena. Antes de comenzar, indica a los alumnos que mientras leen deberán anotar al costado de su texto las dudas que les surjan y que las tachen si es que han podido resolverlas conforme avanza la lectura y los textos complementarios que leerán. Durante la lectura, se realizarán preguntas para monitorear la actividad (anexo 7.2) y se leerán dos textos complementarios (anexo 7. 3) para proporcionar conocimiento previo y así facilitar la respuesta a ellas. Las interrogantes apuntarán tanto al texto en sí como a estrategias metacognitivas (¿cómo llegó a la respuesta? ¿Qué información del texto permite responderla? ¿De qué manera ayudó el texto complementario leído?). Al momento de partir, la docente realiza la primera pregunta para ejemplificar cómo ellos deben llevar a cabo su tarea durante la lectura.			
--------	--	--	--	--	--

		Después de la lectura: De manera voluntaria, tres alumnos contarán su experiencia, respecto al planteamiento de preguntas durante la lectura y cómo fueron resolviéndolas durante el avance de esta. Además, se dará espacio para realizar las interrogantes que no lograron resolver. En este caso, la docente preguntará al resto de la clase cómo resolverían ellos tal duda. Escribe las ideas en la pizarra y llegan a un consenso. Posteriormente, los alumnos deberán elaborar un mapa de la historia (anexo 7. 4). Se darán unos minutos para realizarlo y luego se revisará en conjunto. Mientras trabajan, la docente monitoreará la actividad, resolviendo dudas. A continuación, se solicita a dos alumnos que expongan sus respuestas. A partir de aquello, la docente preguntará, por una parte, si alguien tiene una respuesta diferente o que pueda complementar la de sus compañeros, y por otra, ¿cuál es el acto de rebeldía de Antígona? y ¿por qué se considera de esa manera?			
		Cierre Para finalizar, la docente pregunta a los estudiantes: -¿De qué manera se relaciona el texto leído con la foto que vimos al inicio? -¿Creen que se logró el objetivo de lectura? ¿Qué hicimos para llegar a él? ¿Se asemeja a lo que hicimos con la foto del inicio? ¿Creen que exista otra manera? ¿Cuál?			
Segunda Clase					
Conceptuales Género	Aplican las estrategias de	Inicio	✓ Pizarra ✓ Plumones	Formativas: -La profesora	Reconocen el procedimiento
		La docente solicita a tres alumnos que escriban en			

dramático, estrategia de lectura, relato histórico Procedimentales Aplicación de estrategias, inferencia, comprensión, selección de información. Actitudinales Valoración de las estrategias de lectura como fundamentales dentro del proceso de comprensión. Desarrollo de tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante. Interés por comprender las experiencias e ideas de los demás.	lectura formular preguntas, aclarar dudas e idea central.	la pizarra alguna palabra o frase que les recuerde lo visto la clase anterior. Luego, dos alumnos deberán comentar lo que recuerden a partir de tales palabras, centrándose, principalmente, en las actividades que se llevaron a cabo y cómo estas influyeron en su comprensión del texto revisado. Posteriormente, da a conocer el objetivo de la sesión. Desarrollo La docente les entrega un fragmento de <i>Romeo y Julieta</i> de W. Shakespeare (anexo 7.5) y la guía de trabajo (anexo 7.6) correspondiente a este. Antes de la lectura: La docente solicitará a un alumno que nombre el objetivo de lectura y otro que recuerde a sus compañeros la razón por la que perseguimos tal propósito. Luego de esto, con la finalidad de activar conocimientos previos, se escuchará parte de una melodía, perteneciente a la época en la que fue escrita la obra (https://www.youtube.com/watch?v=VGtifGPlesE). A continuación, se realizará en conjunto una lluvia de ideas para constatar qué saben los alumnos respecto al texto que se revisará. Para ello, les pregunta: ¿Han escuchado hablar de <i>Romeo y Julieta</i>? ¿Conocen al autor? ¿En qué época creen que fue escrito, considerando la melodía escuchada? A partir de aquello, los estudiantes deberán formular dos preguntas relacionadas al acto de rebeldía de los amantes y a cómo se lleva a cabo este. Sin embargo, antes de proceder, la docente hará un modelamiento de esta estrategia, mediante un PPT (anexo 7.7.), retomando el fragmento leído durante la clase	✓ Guía de trabajo ✓ Fragmento de <i>Romeo y Julieta</i> ✓ PPT ✓ Imágenes de Antígona y Julieta	monitorea el trabajo de los alumnos durante cada momento de la sesión, realizando preguntas metacognitivas -Los alumnos desarrollan una guía de trabajo, respecto a la aplicación de estrategias.	que han llevado a cabo para la resolución de las actividades.
--	--	--	---	---	--

		pasada. Posteriormente, se solicitará a tres estudiantes que enuncien una de sus preguntas para que el resto de sus compañeros las considere al momento de leer (serán anotadas en la pizarra). Además, deberán explicar en qué se basaron para plantear su interrogante. Durante la lectura: Para dar paso a la lectura, la docente pedirá a dos alumnos que representen los personajes de Romeo y Julieta. Ella cumplirá el papel de Fray Lorenzo. Además, les indicará que se fijen en la información que les permita responder tanto a las preguntas propias como a las planteadas por sus compañeros y anoten a un lado las dudas que emerjan a raíz de lo leído. Para esta última estrategia, se hará una demostración de cómo aplicarla, retomando PPT anterior (anexo 7.7) y el fragmento correspondiente a la clase pasada. La docente detendrá un instante la lectura para preguntar si hasta el momento han podido responder las preguntas planteadas en un inicio. Solicita a dos alumnos que cuenten su experiencia, la que deberá incluir la pregunta formulada, la respuesta (si es que la encontró) y la forma de resolverla. Asimismo, se dejará un espacio para aclarar posibles dudas en conjunto y se leerá un relato histórico (anexo 7.8), respecto a la época del autor, con el fin de seleccionar información relevante para retomar y entender el contexto en el que se enmarca la obra y por ende sus características. Después de la lectura:			
--	--	---	--	--	--

		En un primer momento, se dará paso a las apreciaciones respecto a la lectura del relato histórico: qué información seleccionaron y si esta colaboró con su comprensión y/o resolución de dudas. Posteriormente, de manera individual, deberán extraer el tema de la historia y la idea principal, vale decir, el conflicto de esta. Además, tendrán que incluir la reacción de los personajes frente a él. De esta manera, se verificará si se logró el objetivo de lectura. Simultáneamente, la profesora supervisará la actividad puesto a puesto en caso de tener dudas. Se revisarán en conjunto las resoluciones de dos compañeros con la finalidad de llegar a un consenso, respecto al conflicto y a la reacción de los personajes principales.			
		Cierre Para finalizar, se mostrarán dos imágenes (anexo 7.9) de adaptaciones escénicas: una de Julieta y otra de Antígona. Esto con la finalidad de retomar el objetivo de lectura, ahondando en las diferencias entre ambas protagonistas. Ante esto se preguntará: ¿Podrían haber notado la diferencia en la personalidad de cada protagonista, sin haber leído los textos dramáticos? Si la respuesta es sí ¿Qué les permite resolver esta interrogante? Si la respuesta no ¿Por qué? ¿Qué faltaría para lograrlo?			

Tercera Clase

Conceptuales: Género dramático, estrategia de lectura.	Aplican las estrategias de lectura formular predicciones,	Inicio	✓ Pizarra ✓ Plumones ✓ Fragmento <i>Bodas de sangre</i> ✓ Cuaderno	Formativas: -la profesora monitorea el aprendizaje en	Reconocen el procedimiento que han llevado a cabo para la
		La docente pregunta a los alumnos por sus expectativas respecto a la clase, considerando las actividades realizadas en sesiones anteriores. Para aquello les pregunta, ¿qué esperan aprender en la			

Procedimentales Aplicación de estrategias, inferencia, comprensión, selección de información. Actitudinales Valoración de las estrategias de lectura como fundamentales dentro del proceso de comprensión Trabajo colaborativo. Interés por comprender las experiencias e ideas de los demás.	recapitulación y resumen.	clase de hoy?		cada momento de la sesión, realizando preguntas que apuntan a la metacognición tanto en conjunto como en los distintos grupos.	resolución de las actividades.
		Luego explica el objetivo de la clase.			
		Desarrollo En esta ocasión, se llevará a cabo la lectura de un fragmento de <i>Bodas de sangre</i> de Federico García Lorca (anexo 7.10). Para ello, además del fragmento, les entrega la guía de trabajo (anexo 7.11) para el desarrollo de la sesión. En esta ocasión, los alumnos deberán reunirse en grupos de cuatro o tres integrantes (quedarían así 7 grupos de 4 y 2 de 3). Antes de la lectura: La docente solicitará a un alumno que nombre el objetivo de lectura y otro que recuerde a sus compañeros la razón por la que perseguimos tal propósito. A continuación, leerá el título y pedirá a cada grupo que propongan preguntas relacionadas al objetivo perseguido y al título de la obra. Se darán unos minutos y luego esta solicitará a un integrante de cuatro equipos que lea alguna de las preguntas formuladas. Anotará en la pizarra aquellas preguntas que se repitan. Posteriormente, con la finalidad de realizar predicciones, se leerá una breve contextualización de la obra (anexo 7.12). De acuerdo a esto, y a las preguntas planteadas anteriormente, cada grupo deberá formular una predicción respecto a cuál podría ser el acto de rebeldía presente en el texto. Después de unos minutos, un integrante de cada grupo deberá plantear al resto de la clase su predicción y los indicios que los llevaron a pensar en aquello.			

		Durante la lectura: A continuación, cada grupo de forma independiente deberá leer el fragmento de la obra y aplicar, durante esta, la estrategia aclarar dudas. Para esto, deberán elegir a un integrante que guíe la lectura y pregunte si han surgido dudas hasta el momento y de esta manera, solucionarlas entre todos. Mientras trabajan, la profesora monitoreará la actividad de cada grupo, preguntándoles si han tenido dudas y cómo han logrado resolverlas. La docente interrumpirá el trabajo de los alumnos durante la lectura para recapitular lo que han leído hasta al momento. Por esta razón, antes de aquello se acordará un punto exacto de lectura con el fin de optimizar la actividad. Un alumno, de manera voluntaria tendrá que resumir los acontecimientos hasta el momento. Se darán unos minutos para que cada grupo resuelva si su predicción ha podido ser comprobada. Después de aquello, se dará el espacio para que dos grupos expongan su respuesta y qué elementos del texto les han permitido tomar esa decisión. Después de la lectura: Cada grupo, deberá elaborar un resumen del argumento de la obra que contenga entre otras cosas, el conflicto de la obra y la actitud frente a él de los personajes principales. Después de aquello, se pedirá a un integrante de dos grupos que lean sus resúmenes y a otros que expongan qué elementos propios del texto dramático les permitieron inferir la actitud de los personajes y por qué.			
		Cierre			

		Guiados por la docente, los alumnos evaluarán voluntariamente su desempeño durante la actividad, respondiendo oralmente a preguntas como: ¿He logrado comprender el texto de manera global? Si la respuesta es sí ¿qué me ayudó a lograrlo? Si la respuesta es no ¿por qué me costó comprender? ¿Cómo lo puedo mejorar?			
Cuarta sesión					
Conceptuales: Género dramático, estrategias de lectura, reseña, relato histórico. Procedimentales: Aplicación de estrategias, inferencia, comprensión, selección de información. Actitudinales: Valoración de las estrategias de lectura como fundamentales dentro del proceso de comprensión Trabajo colaborativo.	Aplican las estrategias de lectura discusión, formular predicciones y planteamiento de preguntas.	Inicio La docente proyecta una imagen (anexo 7.13) con la finalidad de recordar las actividades que se llevaron a cabo la clase anterior. Para ello les pregunta: -¿Qué ven en la imagen? -¿De qué manera se relaciona con el texto leído la sesión pasada? ¿Qué representan las rosas rojas? -¿Qué hicimos para comprender el texto? Posteriormente, se presenta el objetivo de la clase.	✓ Pizarra ✓ Plumones ✓ Imagen ✓ Guía de trabajo ✓ Obra Casa de Muñecas https://www.youtube.com/watch?v=J90ijUbqrvq ✓ Libro de la asignatura	Formativas: - La profesora monitoreará las actividades durante los tres momentos de la sesión, realizando preguntas metaconitivas y resolviendo dudas de las distintas parejas. -Los alumnos desarrollan una guía de trabajo, respecto a la aplicación de estrategias.	Reconocen el procedimiento que han llevado a cabo para la resolución de las actividades.
		Desarrollo La docente solicita a los alumnos que se reúnan en parejas para llevar a cabo la lectura de un fragmento de <i>Casa de muñecas</i> de Henri Ibsen. Para aquello, deberán abrir su libro de la asignatura en la página 242 (anexo 7.14). Además, les entrega la guía de trabajo correspondiente a la clase, la cual contiene la mayoría de las actividades a desarrollar (anexo 7.15)			
		Antes de la lectura: La docente retoma el objetivo de lectura y señala que antes de leer la obra, leerán la breve reseña de esta que aparece en la página 242 del libro (anexo 7.16). Les solicita que subrayen la información que			

Interés por comprender las experiencias e ideas de los demás.		puede ser relevante para comprender el fragmento que leerán. Estas serán anotadas en la pizarra. Considerando la información anterior, el objetivo de lectura y el título de la obra, la docente preguntará: ¿qué caracteriza a las muñecas? Luego de responder, les pedirá que cada pareja formule una predicción en torno a las siguientes interrogantes ¿por qué la obra se titula <i>Casa de muñecas</i>? ¿Cuál podría ser el acto de rebeldía de Nora? Luego de unos minutos, se pedirá a dos parejas que expongan sus predicciones y argumenten su postura, a partir de los indicios de los textos complementarios. Con esto, se da paso a una discusión, preguntando al resto de las parejas si sus predicciones coinciden con la de sus compañeros o bien presentan diferencias. También deberán argumentar con la información seleccionada del texto complementario leído. Durante la lectura: La docente comenzará a leer junto a un voluntario. Luego cada pareja continuará de forma independiente. Antes de aquello, deberán decidir quién se encargará de guiar la lectura, al igual que en la sesión anterior. Además, se establecerá un punto fijo de lectura, pues al llegar a esta instancia, la docente pedirá a una pareja que recapitulen de forma oral lo leído hasta el momento. Luego, se preguntará al resto de las parejas si quieren agregar algo para complementar y si han podido comprobar la hipótesis formulada en el inicio. Posteriormente, se leerá una biografía del autor y se seleccionará la información relevante para el objetivo de lectura. (anexo 7.17). A partir de la recapitulación y la información			
--	--	--	--	--	--

		recopilada, cada pareja deberá plantear una predicción en torno al desenlace de la historia. Se dará unos minutos para pensarlo. Posteriormente, dos parejas más deberán exponer sus predicciones e indicar qué los llevó a pensar en aquello. Después de la lectura: En primer lugar, la profesora preguntará si pudieron verificar su predicción respecto al desenlace de la historia. En segundo lugar, se le pedirá a cada pareja que elaboren tres preguntas respecto a la lectura y a los textos complementarios leídos al inicio. Tres parejas expondrán una de las preguntas planteadas para que el resto de sus compañeros las responda. Simultáneamente, la profesora pregunta cómo han podido llegar a la respuesta.			
		Cierre Para concluir, la docente proyectará parte de la puesta en escena de la obra leída https://www.youtube.com/watch?v=J90ijUbqrvvg (0:51-2:04) A partir de aquello, le preguntará ¿se imaginaban la obra de esta manera? ¿Qué diferencias y semejanzas encuentran con su representación? ¿ Por qué creen que ocurre esto? ¿Se ambienta en la misma época del texto leído? Retomando el objetivo de lectura perseguido, se planteará lo siguiente: las tres últimas obras revisadas se enmarcan dentro de las relaciones de parejas o matrimonios ¿qué diferencia podemos encontrar entre los actos de rebeldía de cada protagonista? ¿De qué manera se puede resolver esta pregunta?			

Quinta sesión					
Conceptuales Género dramático, estrategias de lectura. Procedimentales Aplicación de estrategias, inferencia, comprensión, selección de información. Actitudinales Valoración de las estrategias de lectura como fundamentales dentro del proceso de comprensión. Desarrollo de tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante. comprensión	Infieren a partir de la utilización de estrategias de lectura.	Inicio	✓ Guía acumulativa ✓ Pizarra ✓ Plumones	Sumativa: se evalúa la realización de inferencias causales y elaborativas. Formativa: se evalúa la utilización de estrategias cognitivas por medio de la metacognición	
		La docente solicita a tres estudiantes que realicen un resumen de cómo hemos trabajado la lectura de textos dramáticos durante las sesiones anteriores. Posteriormente, se presenta el objetivo de la clase.			
		Desarrollo			
		La profesora entrega una guía (anexo 7. 18) y explica que esta será calificada, pero se promediará con otra actividad posterior de la unidad (representaciones). Luego procede a dar las instrucciones para su desarrollo			
		Esta tiene por objetivo evaluar la realización de inferencias, mediante la utilización de estrategias de lectura, de manera que consiste en la lectura del fragmento de un texto dramático para luego responder a preguntas que impliquen inferencias causales y elaborativas, así como también metacognitivas. Estas últimas son las que permitirán corroborar la aplicación de estrategias de lectura para la realización de inferencias.			
		El desarrollo de la guía se llevará a cabo de manera individual			
		Cierre			
		Para concluir, se hará una puesta en común en la que los estudiantes cuenten su experiencia con la guía realizada. Se les preguntará qué dificultades tuvieron y cómo lograron resolverlas.			
Sexta sesión					
Conceptuales	Reflexionan	Inicio	✓ PPT de	Formativa: la	

Género dramático, comentario literario Procedimentales Inferir, analizar, escribir Actitudinales Valoración de las estrategias de lectura como fundamentales dentro del proceso de comprensión. Interés por comprender las experiencias e ideas de los demás.	acerca del propio proceso de comprensión.	La profesora solicita a dos alumnos que recuerden en qué consistió la evaluación pasada, a partir de una imagen (anexo 7.19). Para ello les pregunta: ¿Cómo se relaciona con el texto de la guía acumulativa? ¿Se imaginaban de esa forma a los personajes? ¿Pr qué están de negro? ¿En qué consistió la guía acumulativa? Posteriormente, enuncia el objetivo de la clase. Desarrollo La docente entregará la evaluación a cada estudiante y se procederá a la revisión de esta. Para ello, solicitará a un estudiante que relate de qué trataba el relato histórico y a otros dos que indiquen la información que seleccionaron para resolver las preguntas. Posteriormente, pedirá a tres alumnos que expongan sus respuestas del ítem uno. Se pregunta si alguien contestó algo diferente. Luego, la docente solicita a un alumno que resuma el texto leído. A partir de esto, se dará el espacio para responder la pregunta uno del ítem 3. Luego proyectará un PPT (anexo 7.20) con los resultados en términos de inferencias causales y elaborativas y explicará a grandes rasgos en qué consiste cada una. Posteriormente, se discutirán las preguntas que les causaron más dificultad. Después, se dará paso a la revisión del último ítem, el cual se vincula a su propio proceso de comprensión. En esta instancia, se dará énfasis a las diferentes estrategias de comprensión que se pueden aplicar al momento de enfrentarse a un texto. Además, se destacarán sus fortalezas y debilidades.	retroalimentación ✓ Guía acumulativa corregida ✓ Autoevaluación ✓ Encuesta	docente monitorea el trabajo de los alumnos durante toda la sesión.	Describen y evalúan su desempeño en las actividades de clases anteriores.
---	--	---	---	--	--

		A continuación, la profesora entregará una autoevaluación (anexo 7.21), en la que los alumnos deberán responder a ciertas afirmaciones respecto a su desempeño durante las cinco sesiones anteriores.			
		Cierre			
		En esta instancia, se entregará una encuesta (anexo 7.22) que tiene como propósito recoger las apreciaciones de cada uno de los alumnos, respecto a su experiencia lectora y a su o propia opinión en torno al proyecto desarrollado. Posteriormente, se dará paso a una ronda de apreciaciones, que retomará algunas de las aseveraciones de la encuesta realizada. Esto con el fin de que cada alumno pueda comparar su propia experiencia con la de sus compañeros. La docente guiará esta instancia, entonces, a partir de las preguntas: ¿les parece que la modalidad de trabajo les ayudó a comprender de mejor manera los textos dramáticos? ¿Qué rol cumplen las estrategias de lectura para la comprensión? Y ¿específicamente en textos dramáticos?			

7.1 Fotografía de Instagram



7.2 Fragmento Antígona de Sófocles

La acción transcurre en el Ágora de Tebas, ante de la puerta del palacio de CREONTE [¿Quién es?]. La víspera, los argivos, mandados por POLINICE, han sido derrotados: han huido durante la noche que ha terminado. Despunta el día. En escena, ANTIGONA e ISMENA.

ANTIGONA: Tú, Ismena, mi querida hermana, que conmigo compartes las desventuras que Edipo nos legó [¿Por qué dice esto? ¿Quién es Edipo? ¿Qué relación tiene con Antígona? → LEER RESEÑA DE EDIPO REY], ¿sabes de un solo infortunio que Zeus no nos haya enviado desde que vinimos al mundo? [¿Cuáles son esos infortunios?] Desde luego, no hay dolor ni maldición ni vergüenza ni deshonor alguno que no pueda contarse en el número de tus desgracias y de las mías. Y hoy, ¿qué edicto es ese que nuestro jefe, según dicen, acaba de promulgar para todo el pueblo? ¿Has oído hablar de él, o ignoras el daño que preparan nuestros enemigos contra los seres que no son queridos?

ISMENA: Ninguna noticia, Antígona, ha llegado hasta mí, ni agradable ni dolorosa, desde que las dos nos vimos privadas de nuestros hermanos, que en un solo día sucumbieron el uno a manos del otro. El ejército de los argivos desapareció durante la noche que ha terminado, y desde entonces no sé absolutamente nada que me haga más feliz ni más desgraciada.

ANTÍGONA: Estaba segura de ello, y por eso te he hecho salir del palacio para que puedas oírme a solas.

ISMENA: ¿Qué hay? Parece que tienes entre manos algún proyecto.

ANTIGONA: Creonte ha acordado otorgar los honores de la sepultura a uno de nuestros hermanos y en cambio se la rehúsa al otro. A Etéocles, según parece, lo ha mandado enterrar de modo que sea honrado entre los muertos bajo tierra; pero en lo tocante al cuerpo del infortunado Polinice, también se

dice que ha hecho pública una orden para todos los tebanos en la que prohíbe darle sepultura y que se le llore: hay que dejarlo sin lágrimas e insepulto para que sea fácil presa de las aves, siempre en busca de alimento. He aquí lo que el excelente Creonte ha mandado pregonar por ti y por mí; sí, por mí misma; y que va a venir aquí para anunciarlo claramente a quien lo ignore; y que no considerará la cosa como baladí; pues cualquiera que infrinja su orden, morirá lapidado por el pueblo. Esto es lo que yo tenía que comunicarte. Pronto vas a tener que demostrar si has nacido de sangre generosa o si no eres más que una cobarde que desmientes la nobleza de tus padres.

ISMENA: Pero, infortunada, si las cosas están dispuestas así ¿qué ganaría yo desobedeciendo o acatando esas órdenes?

ANTÍGONA: ¿Me ayudarás? ¿Procederás de acuerdo conmigo? Piénsalo.

ISMENA: ¿A qué riesgo vas a exponerte? ¿Qué es lo que piensas?

ANTÍGONA: ¿Me ayudarás a levantar el cadáver?

ISMENA: Pero ¿de verdad piensas darle sepultura, a pesar de que se haya prohibido a toda la ciudad? [¿Cómo ayuda esta pregunta a nuestro objetivo de lectura?]

ANTÍGONA: Una cosa es cierta: es mi hermano y el tuyo, quiéraslo o no. Nadie me acusará de traición por haberlo abandonado.

ISMENA: ¡Desgraciada! ¿A pesar de la prohibición de Creonte?

ANTÍGONA: No tiene ningún derecho a privarme de los míos.

ISMENA: ¡Ah! Piensa, hermana, en nuestro padre, que pereció cargado del odio y del oprobio, después que por los pecados que en sí mismo descubrió, se reventó los ojos con sus propias manos; piensa también que su

madre y su mujer, pues fue las dos cosas a la vez, puso ella misma fin a su vida con un cordón trenzado, y mira, como tercera desgracia, cómo nuestros hermanos, en un solo día, los dos se han dado muerte uno a otro, hiriéndose mutuamente con sus propias manos. ¡Ahora que nos hemos quedado solas tú y yo, piensa en la muerte aún más desgraciada que nos espera si a pesar de la ley, si con desprecio de ésta, desafiamos el poder y el edicto del tirano! Piensa además, ante todo, que somos mujeres, y que, como tales, no podemos luchar contra los hombres; y luego, que estamos sometidas a gentes más poderosas que nosotras, y por tanto nos es forzoso obedecer sus órdenes aunque fuesen aún más rigurosas. [¿Cuál es la situación de la mujer en esta época?] En cuanto a mí se refiere, rogando a nuestros muertos que están bajo tierra que me perdonen porque cedo contra mi voluntad a la violencia, obedeceré a los que están en el poder, pues querer emprender lo que sobrepasa nuestra fuerza no tiene ningún sentido.

ANTIGONA: No insistiré; pero aunque luego quisieras ayudarme, no me será ya grata tu ayuda. Haz lo que te parezca. Yo, por mi parte, enterraré a Polinice. Será hermoso para mí morir cumpliendo ese deber. Así reposaré junto a él, amante hermana con el amado hermano; rebelde y santa por cumplir con todos mis deberes piadosos; que más cuenta me tiene dar gusto a los que están abajo, que a los que están aquí arriba, pues para siempre tengo que descansar bajo tierra. Tú, si te parece, desprecia lo que para los dioses es lo más sagrado.

ISMENA: No desprecio nada; pero no dispongo de recursos para actuar en contra de las leyes de la ciudad.

ANTÍGONA: Puedes alegar ese pretexto. Yo, por mi parte, iré a levantar el túmulo de mi muy querido hermano.

ISMENA: ¡Ay, desgraciada!, ¡qué miedo siento por ti!

ANTÍGONA: No tengas miedo por mí; preocúpate de tu propia vida.

ISMENA: Pero por lo menos no se lo digas a nadie. Mantenlo secreto; yo haré lo mismo.

ANTÍGONA: Yo no. Dilo en todas partes. Me serías más odiosa callando la decisión que he tomado que divulgándola.

ISMENA: Tienes un corazón de fuego para lo que hiela de espanto.

ANTÍGONA: Pero sé que soy grata a aquellos a quienes sobre todo me importa agradar.

ISMENA: Si al menos pudieras tener éxito; pero sé que te apasionas por un imposible.

ANTÍGONA: Pues bien, ¡cuando mis fuerzas desmayen lo dejaré! ISMENA: Pero no hay que perseguir lo imposible.

ANTÍGONA: Si continuas hablando así, serás el blanco de mi odio y te harás odiosa al muerto a cuyo lado dormirás un día. Déjame, pues, con mi temeridad afrontar este peligro, ya que nada me sería más intolerable que no morir con gloria.

ISMENA: Pues si estás tan decidida, sigue. Sin embargo, ten presente una cosa: te embarcas en una aventura insensata; pero obras como verdadera amiga de los que te son queridos.

(Llega de nuevo el CENTINELA trayendo atada a ANTÍGONA.)

CORIFEO: ¡Qué increíble y sorprendente prodigio! ¿Cómo dudar, pues la reconozco, que sea la joven Antígona? ¡Oh! ¡Desdichada hija del desgraciado Edipo! ¿Qué pasa? Te traen porque has infringido los reales edictos y te han sorprendido cometiendo un acto de tal imprudencia?

CENTINELA: ¡He aquí la qué lo ha hecho! La hemos cogido en trance de dar sepultura al cadáver. Pero, ¿dónde está Creonte?
CORIFEO: Sale del palacio y llega oportunamente.

(Llega CREONTE.)

CREONTE: ¿Qué hay? ¿Para qué es oportuna mi llegada?

CENTINELA: Rey, los mortales no deben jurar nada, pues una segunda decisión desmiente a menudo un primer propósito. No hace mucho, en efecto, amedrentado por tus amenazas, me había yo prometido no volver a poner los pies aquí. Pero una alegría que llega cuando menos se la espera no tiene comparación con ningún otro placer. Vuelvo, pues, a despecho de mis juramentos, y te traigo a esta joven que ha sido sorprendida en el momento en que cumplía los ritos funerarios. La suerte, esta vez, no ha sido consultada, y este feliz hallazgo ha sido descubierto por mí solo y no por otro. Y ahora que está ya en tus manos, rey, interrógala y hazle confesar su falta. En cuanto a mí, merezco quedar suelto y para siempre libre, a fin de escapar a los males con que estaba amenazado.

(...)

(Una pausa.)

CREONTE (Dirigiéndose a ANTÍGONA.): ¡Oh! Tú, tú que bajas la frente hacia la tierra, confirmas o niegas haber hecho lo que éste dice?

ANTÍGONA: Lo confirmo, y no niego absolutamente nada.

CREONTE (Al CENTINELA.): Libre de la grave acusación que pesaba sobre tu cabeza, puedes ir ahora a donde quieras. (El CENTINELA se va.) CREONTE (Dirigiéndose a ANTÍGONA.): ¿Conocías prohibición que yo había promulgado? Contesta claramente.

ANTÍGONA (Levanta la cabeza y mira a CREONTE.): La conocía. ¿Podía ignorarla? Fue públicamente proclamada.

CREONTE: ¿Y has osado, a pesar de ello, desobedecer mis órdenes?

ANTÍGONA: Sí, porque no es Zeus quien ha promulgado para mí esta prohibición, ni tampoco Niké, compañera de los dioses subterráneos, la que ha promulgado semejantes leyes a los hombres; y he creído que tus decretos, como mortal que eres, puedan tener primacía sobre las leyes no escritas, inmutables de los dioses. No son de hoy ni ayer esas leyes; existen desde siempre y nadie sabe a qué tiempos se remontan. No tenía, pues, por qué yo, que no temo la voluntad de ningún hombre, temer que los dioses me castigasen por haber infringido tus órdenes. [¿Cuál es el papel de los dioses?--> LEER RELATO HISTÓRICO] Sabía muy bien, aun antes de tu decreto, que tenía que morir, y ¿cómo ignorarlo? Pero si debo morir antes de tiempo, declaro que a mis ojos esto tiene una ventaja. ¿Quién es el que, teniendo que vivir como yo en medio de innumerables angustias, no considera más ventajoso morir? Por tanto, la suerte que me espera y tú me reservas no me causa ninguna pena. En cambio, hubiera sido inmenso mi pesar si hubiese tolerado que el cuerpo del hijo de mi madre, después de su muerte, quedase sin sepultura. Lo demás me es indiferente. Si, a pesar de todo, te parece que he obrado como una insensata, bueno será que sepas que es quizás un loco quien me trata de loca.

(...)

ANTÍGONA: Ya me has cogido. ¿Quieres algo más que matarme?

CREONTE: Nada más; teniendo tu vida, tengo todo lo que quiero.

ANTÍGONA: Pues, entonces, ¿a qué aguardas? Tus palabras me disgustan y ojalá me disgusten siempre, ya que a ti mis actos

te son odiosos. ¿Qué hazaña hubiera podido realizar yo más gloriosa que de dar sepultura a mi hermano? (Con un gesto designando el CORO.) Todos los que me están escuchando me colmarían de elogios si el miedo no encadenase sus lenguas. Pero los tiranos cuentan entre sus ventajas la de poder hacer y decir lo quieren.

fatalidad, el tabú, la búsqueda de la verdad, la imposibilidad de expiación.

Fuente:

https://www.canalfreak.net/cpt_re_s_libros/resena-edipo-rey/

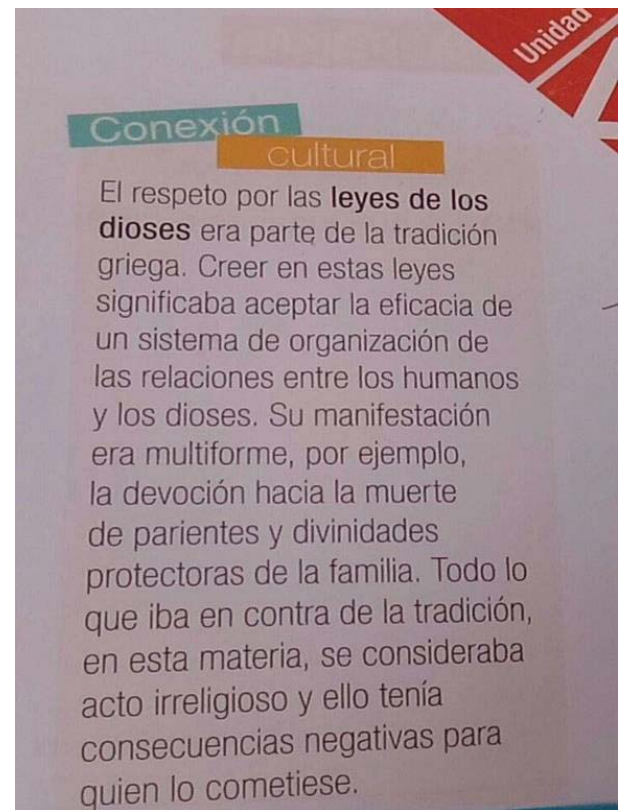
Relato histórico

7.3 .Textos complementarios

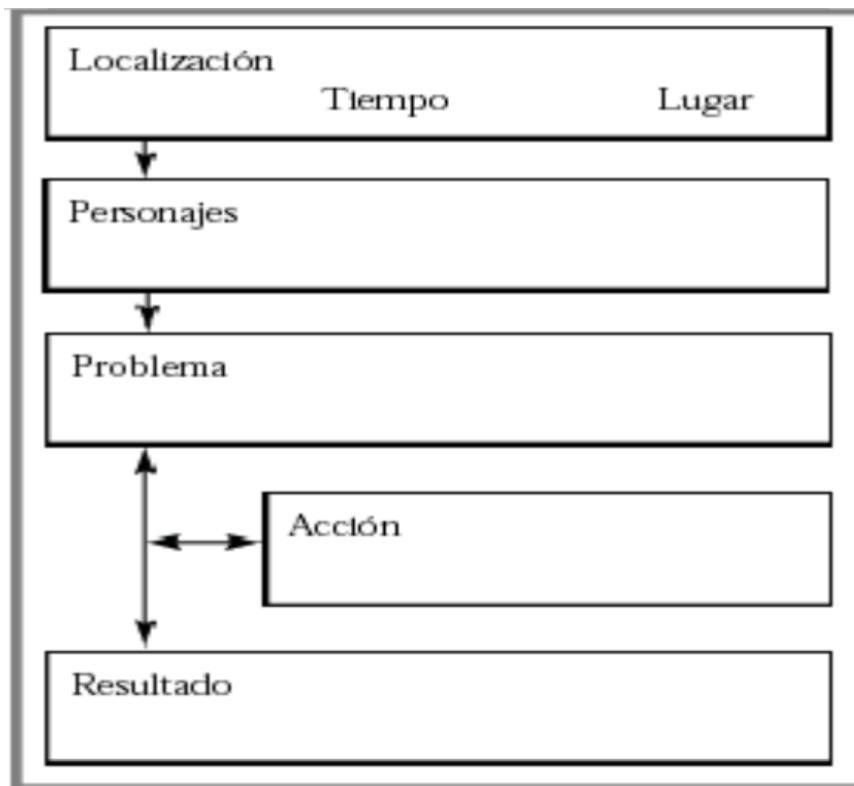
Reseña

Reseña

Cuando Edipo, «el de los pies hinchados», hijo del rey de Corinto, descubre que hay un secreto en su origen, abandona el hogar y parte en pos de la verdad. El destino, por boca del oráculo de Delfos, le indica cuál será su suerte: matará a su padre y se desposará con su madre. En Tebas hallará a la esfinge y la respuesta a su existencia. Edipo Rey, la tragedia infinita de Sófocles, la reelaboración dramática de una de las leyendas más célebres de la literatura griega, ha fecundado la cultura occidental desde hace veinticinco siglos. En ella se encuentran cuestiones que jamás han perdido vigencia en el espíritu humano: la



7.4. Mapa de la historia



7.5. Fragmento Romeo y Julieta

Romeo y Julieta

Williams Shakespeare

Entra JULIETA arriba, en el balcón . . .]

(...)

JULIETA ¡Ay de mí!

ROMEO Ha hablado. ¡Ah, sigue hablando, ángel radiante, pues, en tu altura, a la noche le das tanto esplendor como el alado mensajero de los cielos ante los ojos en blanco y extasiados de mortales que alcanzan la mirada cuando cabalga sobre nube perezosa y surca el seno de los aires!

JULIETA ¡Ah, Romeo, Romeo! ¿Por qué eres Romeo? Niega a tu padre y rechaza tu nombre,

o, si no, júrame tu amor y ya nunca seré una Capuleto.

ROMEO ¿La sigo escuchando o le hablo ya?

JULIETA Mi único enemigo es tu nombre. Tú eres tú, aunque seas un Montesco. ¿Qué es «Montesco»? Ni mano, ni pie, ni brazo, ni cara, ni parte del cuerpo. ¡Ah, ponte otro nombre! ¿Qué tiene un nombre? Lo que llamamos rosa sería tan fragante con cualquier otro nombre. Si Romeo no se llamase Romeo, conservaría su propia perfección sin ese nombre. Romeo, quítate el nombre y, a cambio de él, que es parte de ti, ¡tómame entera!

ROMEO Te tomo la palabra. Llámame « amor » y volveré a bautizarme: desde hoy nunca más seré Romeo.

JULIETA ¿Quién eres tú, que te ocultas en la noche e irrumpes en mis pensamientos?

ROMEO Con un nombre no sé decirte quién soy. Mi nombre, santa mía, me es odioso porque es tu enemigo. Si estuviera escrito, rompería el papel.

JULIETA Mis oídos apenas han sorbido cien palabras de tu boca y ya te conozco por la voz. ¿No eres Romeo, y además Montesco? → [Leer relato histórico](#)

ROMEO No, bella mía, si uno a otro te disgusta.

JULIETA Dime, ¿cómo has llegado hasta aquí y por qué? Las tapias de este huerto son muy altas y, siendo quien eres, el lugar será tu muerte si alguno de los míos te descubre.

ROMEO Con las alas del amor salté la tapia, pues para el amor no hay barrera de piedra, y, como el amor lo que puede siempre intenta, los tuyos nada pueden contra mí

JULIETA ¿Qué satisfacción esperas esta noche?

ROMEO La de jurarnos nuestro amor.

JULIETA Unas palabras, Romeo, y ya buenas noches. Si tu ánimo amoroso es honrado y tu fin, el matrimonio, hazme saber mañana (yo te enviaré un mensajero) dónde y cuándo será la ceremonia y pondré a tus pies toda mi suerte y te seguiré, mi señor, por todo el mundo.

(...)

[Entra JULIETA apresurada y abraza a ROMEO]

FRAY LORENZO (...)Aquí está la dama. Ah, pies tan ligeros no pueden desgastar la dura piedra. Los enamorados pueden andar sin caerse por los hilos de araña que flotan en el aire travieso del verano; así de leve es la ilusión.

JULIETA Buenas tardes tenga mi padre confesor.

FRAY LORENZO Romeo te dará las gracias por los dos, hija.

JULIETA Y un saludo a él, o las suyas estarían de más.

ROMEO Ah, Julieta, (...) que tus palabras endulcen el aire que nos envuelve, y la armonía de tu voz revele la dicha íntima que ambos sentimos en este encuentro.

JULIETA El sentimiento, si no lo abruma el adorno, se precia de su verdad, no del ornato. Sólo los pobres cuentan su dinero, mas mi amor se ha enriquecido de tal modo que no puedo sumar la mitad de mi fortuna.

FRAY LORENZO Vamos, venid conmigo y pronto acabaremos, pues, con permiso, no vais a quedar solos hasta que la Iglesia os una en matrimonio.

(...)

FRAY LORENZO Seré breve, pues la vida que me queda no es muy larga para la premiosidad. Romeo, ahí muerto, era esposo de Julieta y ella, ahí muerta, fiel esposa de Romeo: yo los casé. El día del secreto matrimonio fue el postrer día de Tebaldo, cuya muerte intempestiva desterró al recién casado. Por él, no por Tebaldo, lloraba Julieta. Vos, por apagar ese acceso de dolor, queríais casarla con el Conde Paris a la fuerza. Entonces vino a verme y, desquiciada, me pidió algún remedio que la librase del segundo matrimonio, pues, si no, se mataría en mi celda. Yo, entonces, instruido por mi ciencia, le entregué un narcótico, que produjo el efecto deseado, pues le dio el aspecto de una muerta. Mientras, a Romeo le pedí por carta que viniera esta noche y me ayudase a sacarla de su tumba temporal, por ser la hora en que el efecto cesaría. Mas Fray Juan, el portador de la carta, se retrasó por accidente y hasta anoche no me la devolvió. Entonces, yo solo, a la hora en que Julieta debía despertar, vine a sacarla de este panteón, pensando en tenerla escondida en mi celda hasta poder dar aviso a Romeo. Pero al llegar, unos minutos antes de que ella despertara, vi que yacían muertos el noble Paris y el fiel Romeo. Cuando despertó, le pedí que

saliera y aceptase la divina voluntad, pero entonces un ruido me hizo huir y ella, en su desesperación, no quiso venir y, por lo visto, se dio muerte.



7.6. Guía de trabajo

Colegio Agustín Edwards

Lengua y Literatura

Profesoras Lizette Medina y

Camila Aravena Delgado

Guía de trabajo: Romeo y Julieta

Objetivo de lectura: Identificar y comprender el acto de rebeldía de los protagonistas.

I. Antes de la lectura

Planteamiento de preguntas: formula dos preguntas respecto a la lectura, considerando la lluvia de ideas, el posible acto de rebeldía y la forma en la que se desarrolla este. Luego menciona en qué te basaste para poder plantearlas.

1. _____
2. _____

3. ¿En qué te basaste para formular tales preguntas?

II. Durante la lectura

➔ Fíjate en la información que te permita responder, tanto las preguntas que formulaste, como a las planteadas por tus compañeros.

➔ ¡RECUERDA ANOTAR AL COSTADO LAS DUDAS QUE TE SURJAN DURANTE LA LECTURA!

➔ De acuerdo a las instrucciones de la profesora, lee el relato histórico que se encuentra al final de la guía y selecciona la información relevante para comprender el contexto de *Romeo y Julieta*.

III. Después de la lectura

1. ¿Colaboró con tu comprensión la información seleccionada del relato histórico leído?

2. Identifica el tema y la idea central (conflicto) del texto leído.

Tema	
Idea central o conflicto	

7.7 PPT modelamiento

Unidad 2: Drama
Pensar, decir, actuar

Modelamiento de estrategias



ISMENA: Pero por lo menos no se lo digas a nadie. Mantenlo secreto; yo haré lo mismo.

ANTÍGONA: Yo no. Dilo en todas partes. Me serías más odiosa callando la decisión que he tomado que divulgándola.

ISMENA: **Tienes un corazón de fuego para lo que hiela de espanto.**

ANTÍGONA: Pero sé que soy grata a aquellos a quienes sobre todo me importa agradar.

ISMENA: Si al menos pudieras tener éxito; pero sé que te apasionas por un imposible.

ANTÍGONA: Pues bien, ¡cuando mis fuerzas desmayen lo dejaré!

ISMENA: Pero no hay que perseguir lo imposible.

ANTÍGONA: Si continúas hablando así, serás el blanco de mi odio y te harás odiosa al muerto a cuyo lado dormirás un día. **Déjame, pues, con mi temeridad afrontar este peligro, ya que nada me sería más intolerable que no morir con gloria.**

EJEMPLO FORMULACIÓN DE PREGUNTAS

Antígona
Sófocles

Dado el significado del título, ¿será que Antígona es una mujer decidida?

La acción transcurre en el Ágora de Tebas, ante la puerta del palacio de CREONTE. La víspera, los argivos, mandados derrotados: han huido durante la noche que ha pasado el día. En escena, ANTÍGONA e ISMENA.

Debido al contexto en el que se enmarca la historia, ¿podría ocurrir que la protagonista se rebelara contra de los dioses?

ANTÍGONA: Tú, Ismena, mi querida hermana, ¿sabes de las desventuras que Edipo nos legó, ¿sabes de Zeus no? ¿Vimos al mundo? Desde luego, no hay desgracia ni deshonor alguno que no pueda caer sobre nosotros. Y hoy, según dicen, acaba de promulgar una ley para todos los seres que no son queridos?

¿Qué relación tiene Antígona con Edipo?
:O

7.8 Relato histórico

ÉPOCA DE SHAKESPEARE

En torno al siglo XIV la **cultura medieval comienza a transformarse** gracias a los primeros humanistas italianos, volviendo su mirada hacia el mundo clásico y sus valores. Pero no será hasta entrado el siglo XV cuando podamos realmente hablar del Renacimiento, aunque únicamente en Italia, puesto que este novedoso movimiento no llegó a los demás países europeos hasta principios del siglo XVI.

Este esquema comienza a descomponerse a mediados del siglo XVI. El enfrentamiento entre quienes se suman a la **Reforma protestante** y los **defensores de la ortodoxia católica**, unido a la lucha de ciertas naciones europeas por ocupar un papel dominante en el mundo, provocan el derrumbe de los ideales renacentistas para dar paso a un nuevo movimiento, el Barroco. Este movimiento surge a consecuencia del desengaño y la actitud pesimista; el artista barroco se siente incapaz de creer en los ideales renacentistas. La naturaleza ya no es símbolo de perfección, sino que, en ocasiones, refleja la inestabilidad emocional de los escritores.

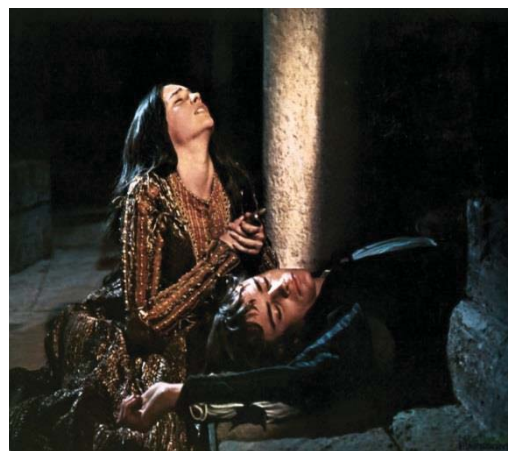
El **Renacimiento** se define por un conjunto de rasgos que podemos agrupar en tres bloques: la recuperación de la cultura clásica grecolatina, la valoración de lo humano y la búsqueda de la perfección ideal. El primero de ellos, la recuperación de la cultura clásica, se debe a la tarea de los humanistas italianos que buscan textos de autores latinos y griegos, con la intención de traducirlos para difundir de esa manera sus ideales.

Frente al mundo medieval, dominado por la figura de Dios, el Renacimiento considera lo humano como medida de todas las cosas, como eje fundamental de los ideales. El antropocentrismo del período explica la aparición de modelos humanos ideales a los que aspirar como el perfecto caballero (*El cortesano*). Pero la valoración de lo humano no supone una negación a la religión, Dios sigue siendo la perfección absoluta y el hombre, por tanto, reflejo de esa perfección. La novedad reside en considerar que el ser humano es capaz de alcanzar y reflejar dichas perfecciones mediante su inteligencia y habilidad. Los tres rasgos que definen la literatura renacentista son: el amor, la naturaleza, la mitología clásica y el comportamiento humano.

Al igual que los rasgos del Renacimiento, el **Barroco** concretó los caracteres anteriores en una serie de temas recurrentes: la literatura del siglo XVII continúa los temas renacentistas (amor, naturaleza, mitología y comportamiento humano), aunque alterando sus sentidos; la reflexión moral sobre el paso del tiempo, así como el análisis de los defectos humanos; el asunto religioso, abordado por multitud de autores que ven a Dios como única esperanza de salvación y sentido de la vida; y, por último, junto a los temas derivados del desengaño, el Barroco ofrece también el canto de los goces de la vida y del presente.

Recuperado de <https://pitbox.wordpress.com/2011/01/12/william-shakespeare-y-su-epoca-renacimiento-y-barroco/comment-page-1/>

7.9. Imágenes de cierre



7.10. Fragmento Bodas de Sangre

Bodas de Sangre

Federico García Lorca

Acto segundo

Cuadro segundo

(Llega el Novio y muy despacio. Abraza a la Novia por detrás.)

NOVIA (Con gran sobresalto): ¡Quita!

NOVIO: ¿Te asustas de mí?

NOVIA: ¡Ay! ¿Eras tú?

NOVIO: ¿Quién iba a ser? (Pausa.) Tu padre o yo.

NOVIA: ¡Es verdad!

NOVIO: Ahora que tu padre te hubiera abrazado más blando.

NOVIA (Sombría): ¡Claro!

Novio (La abraza fuertemente de modo un poco brusco): Porque es viejo.

NOVIA (Seca): ¡Déjame!

NOVIO: ¿Por qué? (La deja.)

NOVIA: Pues... la gente. Pueden vernos. (Vuelve a cruzar el fondo la Criada, que no mira a los novios.)

NOVIO: ¿Y qué? Ya es sagrado.

NOVIA: Sí, pero déjame... Luego.

NOVIO: ¿Qué tienes? ¡Estás como asustada!

NOVIA: No tengo nada. No te vayas. (Sale la mujer de Leonardo.)

MUJER: No quiero interrumpir...

NOVIO: Dime.

MUJER: ¿Pasó por aquí mi marido?

NOVIO: No.

MUJER: Es que no lo encuentro, y el caballo no está tampoco en el establo.

NOVIO (Alegre): Debe estar dándole una carrera. (Se va la Mujer, inquieta. Sale la Criada.)

NOVIO: Ya estoy deseando que esto acabe. La novia está un poco cansada.

CRIADA: ¿Qué es eso, niña?

NOVIA: ¡Tengo como un golpe en las sienes!

CRIADA: Una novia de estos montes debe ser fuerte. (Al Novio): Tú eres el único que la puedes curar, porque tuya es. (Sale corriendo.)

NOVIO (Abrazándola): Vamos un rato al baile. (La besa.)

NOVIA (Angustiada): No. Quisiera echarme en la cama un poco.

(...)

MADRE:

Con tu mujer procura estar cariñoso, y si la notarás infatuada o arisca, hazle una caricia que le produzca un poco de daño, un abrazo fuerte, un mordisco y luego un beso suave. Que ella no

pueda disgustarse, pero que sienta que tú eres el macho, el amo, el que manda. Así aprendí de tu padre. Y como no lo tienes, tengo que ser yo la que te enseñe estas fortalezas.

NOVIO: Yo siempre haré lo que usted mande.

PADRE (Entrando): ¿Y mi hija?

NOVIO: Está dentro.

PADRE (Saliendo): ¡Aquí no está!

NOVIO: ¿No?

MUJER: ¡Han huido! ¡Han huido! Ella y Leonardo. En el caballo. ¡Iban abrazados, como una exhalación!

PADRE: ¡No es verdad! ¡Mi hija, no!

MADRE: ¡Tu hija, sí! Planta de mala madre, y él, también él ¡Pero ya es la mujer de mi hijo!

Acto tercero

Cuadro primero

(Aparecen Leonardo y la Novia)

NOVIA: ¿Adónde me llevas?

LEONARDO: Adonde no puedan ir estos hombres que nos cercan. ¡Donde yo pueda mirarte!

NOVIA (Sarcástica): Llévame de feria en feria, dolor de mujer honrada, a que las gentes me vean con las sábanas de boda al aire, como banderas.

LEONARDO: También yo quiero dejarte si pienso como se piensa. Pero voy donde tú vas. Tú también. Da un paso. Prueba. Clavos de luna nos funden mi cintura y tus caderas.

(Toda esta escena es violenta, llena de gran sensualidad.)

NOVIA: ¿Oyes?

LEONARDO: Viene gente.

NOVIA: ¡Huye! Es justo que yo aquí muera con los pies dentro del agua, espinas en la cabeza.

Y que me lloren las hojas, mujer perdida y doncella.

LEONARDO: Cállate. Ya suben.

NOVIA: ¡Vete!

LEONARDO: Silencio. Que no nos sientan. Tú delante. ¡Vamos, digo!

(Vacila la Novia.)

NOVIA: ¡Los dos juntos!

LEONARDO (Abrazándola): ¡Como quieras! Si nos separan, será porque esté muerto.

NOVIA: Y yo muerta.

(Salen abrazados.)

Fragmento

7.11. Guía de trabajo: Bodas de Sangre

Colegio Agustín Edwards

Lengua y Literatura

Profesoras Lizette Medina y

Camila Aravena Delgado



Guía de trabajo: Bodas de sangre

Nombres: _____

Objetivo de lectura: Identificar y comprender el acto de rebeldía de los protagonistas.

I. Antes de la lectura

- **Formulación de preguntas:** planteen tres preguntas, por grupo, respecto a la lectura, considerando el título de la obra, el posible acto de rebeldía y la forma en la que se desarrolla este. Lugo, mencionen en qué se basaron para poder plantearlas.

1. _____

2. _____

3. ¿En qué te basaste para formular tales preguntas?

- **Contextualización de la obra:** Lean el siguiente texto y **subrayen la información que consideres relevante** para la realización de predicciones.

-Predicciones: Luego de leer el escrito anterior, a modo de predicción, contesten las siguientes preguntas:

4. ¿Quién o quiénes serán los protagonistas de esta historia? ¿Qué les permite afirmar aquello?

5. ¿Cuál podría ser el acto de rebeldía presente en la obra dramática? ¿En qué se basan para señalarlo?

II. Durante la lectura

- **Elijan a uno de sus integrantes para que guíe la lectura.**
- **Recuerden anotar en el texto las dudas que surjan mientras leen, para luego solucionarlas en grupo.**
- **Estén atentos a las indicaciones de la profesora, pues la lectura se interrumpirá en el momento indicado en el texto para que uno sus compañeros recapitule lo leído hasta el momento.**
- **A partir de su propia lectura y la recapitulación de su compañero, respondan:**

6. ¿Han podido comprobar su predicción? ¿Qué acontecimientos de la obra dramática les han ayudado para aquello?

III. Después de la lectura

- **Resumen:** Elaboren un resumen del argumento de la obra, considerando el tiempo, el lugar, los personajes, el conflicto, **la actitud de los protagonistas frente a él** y el desenlace.

7.12. Contextualización

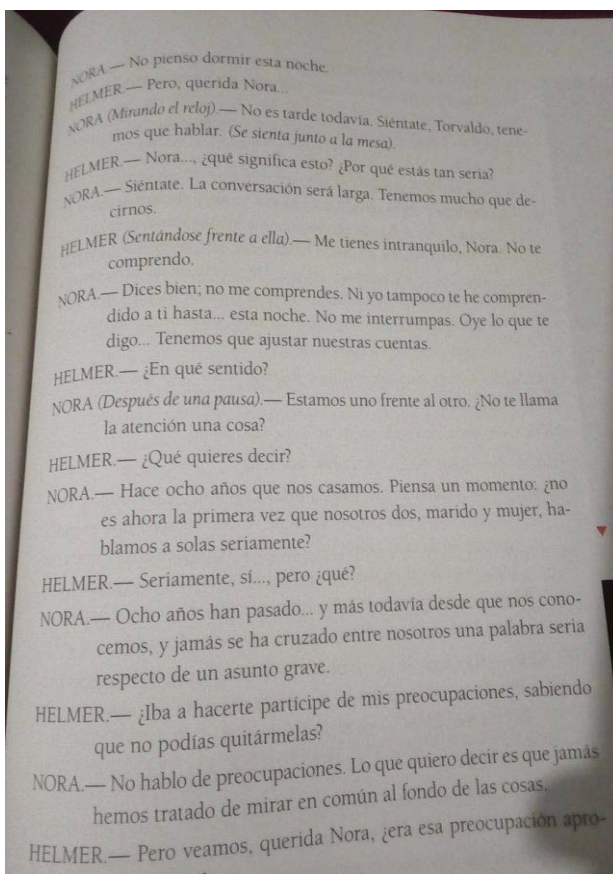
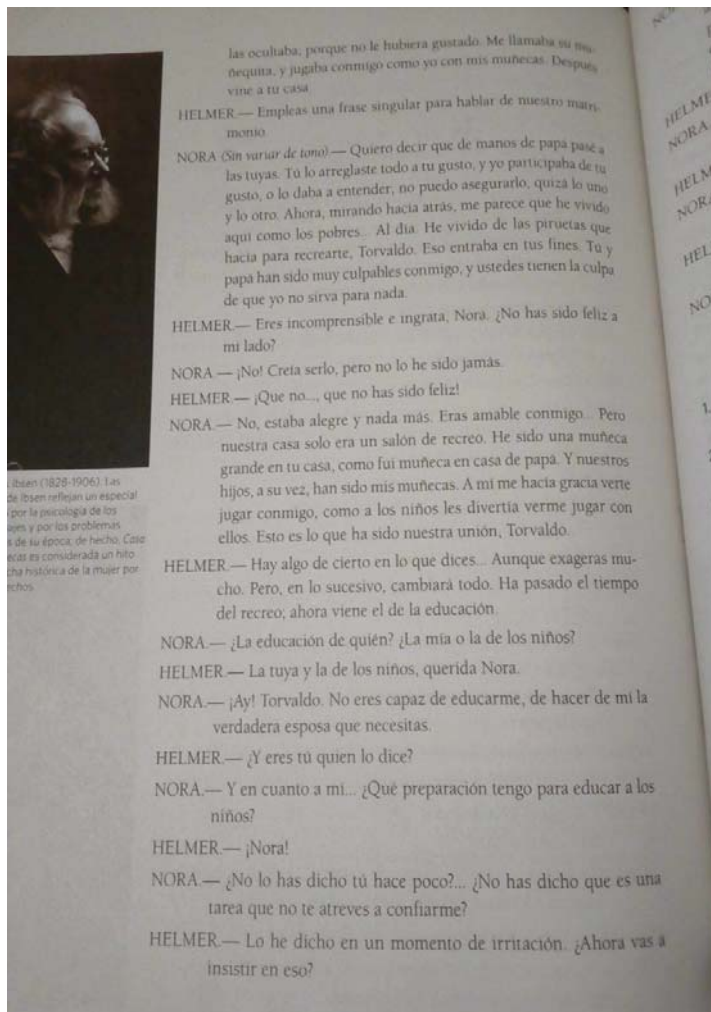
CONTEXTO SOCIOCULTURAL

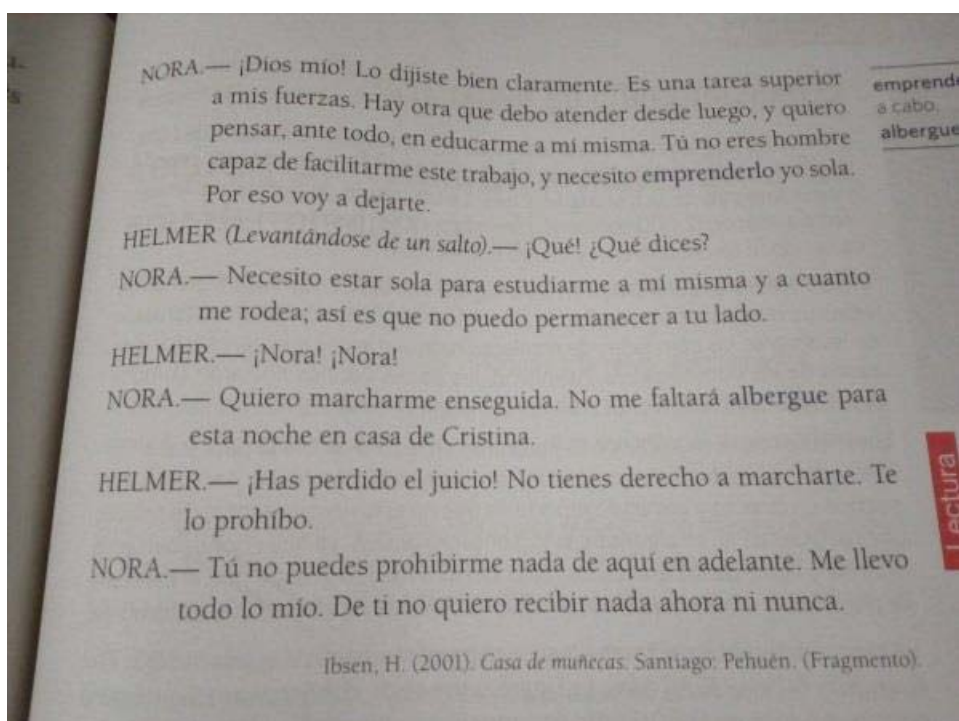
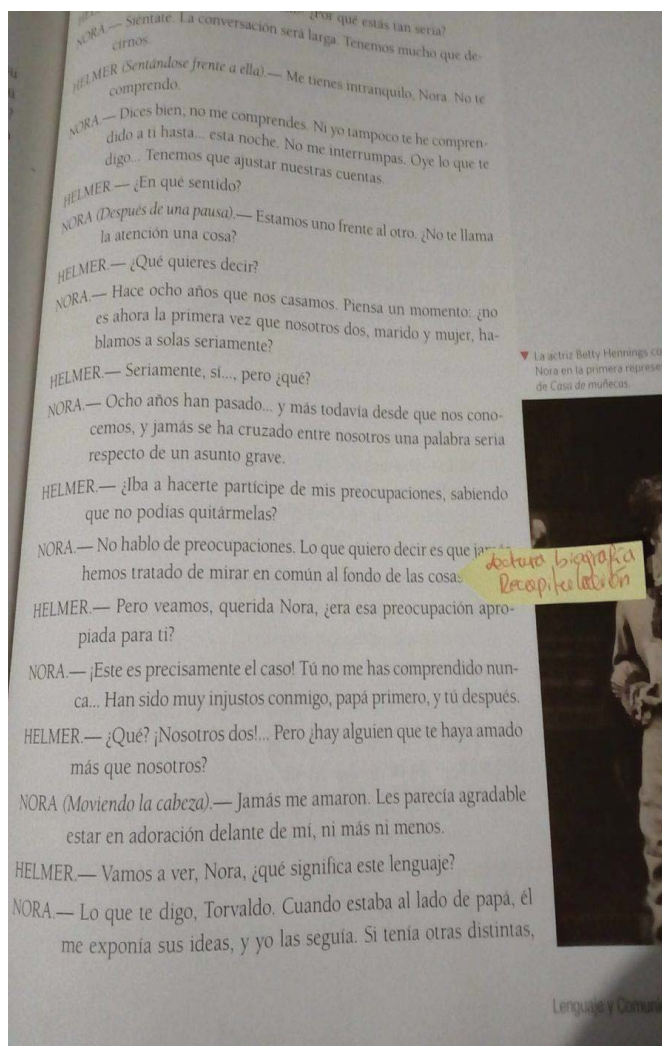
- La Generación del 27 se destacó por ofrecer una imagen real del mundo volcado en un legado poético que hoy podemos disfrutar y que nos permite conocer su visión de aquellos tiempos convulsionados.
- De esta Generación fue elegido Federico García Lorca y su obra *Bodas de Sangre*, una de las más representativas, en la que plasma –mediante el desarrollo de una tragedia– la vida rural de la España de principios del siglo XX.
- En ella aparece fielmente descrito el rol femenino en dicho contexto: sus obligaciones giraban entorno a los quehaceres domésticos y a sus responsabilidades de esposa y madre. El hombre en cambio es el encargado de procurar el sostén económico de su familia.
- Los acontecimientos trágicos y reales en los que podría basarse la obra de Lorca se produjeron el 22 de julio de 1928 en el Cortijo del Fraile, Níjar, Almería. Lorca los conoció por la prensa, si bien la escritora y activista almeriense Carmen de Burgos, originaria de Níjar, ya había escrito una novela corta sobre el suceso anterior a *Bodas de sangre*, llamada *Puñal de claveles*, que fue también inspiración para el autor granadino.

7.13. Imagen de inicio



7.14. Fragmento Casa de Muñecas





7.15 Guía de trabajo

Colegio Agustín Edwards

Lengua y Literatura

Profesoras Lizette Medina y

Camila Aravena Delgado



Guía de trabajo: *Casa de muñecas* de Henri Ibsen

Objetivo de lectura: Identificar y comprender el acto de rebeldía del o los protagonistas.

I. Antes de la lectura

- ¿Qué caracteriza a las muñecas?

- **Realicen predicciones: Considerando su respuesta anterior, respondan las siguientes preguntas:**

1. ¿Por qué creen que la obra se titula Casa de muñecas? ¿Acerca de qué podría tratar? ¿Qué les permite afirmar aquello?

2. ¿Cuál podría ser el acto de rebeldía de la protagonista? ¿En qué se basan para afirmarlo?

II. Durante la lectura

- **Presten atención a las indicaciones de la profesora, pues se interrumpirá la lectura por un momento para recapitular, comprobar sus predicciones y leer la biografía del autor.**

3. Hasta ahora, ¿han podido comprobar sus predicciones? Si la respuesta es sí ¿cómo han podido hacerlo? Si la respuesta es no ¿por qué creen que no lo han logrado?

4. Para poder alcanzar el objetivo de lectura propuesto, lean la siguiente biografía del autor y **seleccionen la información** que consideren importante (anexo 7.17)

5. Luego de leer la biografía anterior y seleccionar la información relevante para el objetivo de lectura, elaboren una predicción respecto al desenlace de la historia. Consideren, además, la recapitulación realizada por su compañero:

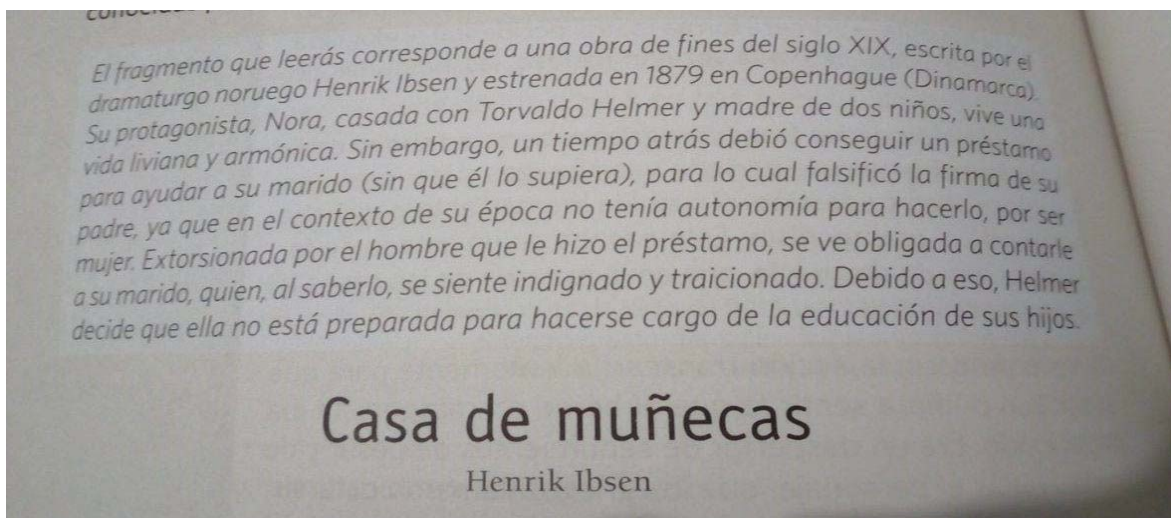
III. Después de la lectura:

6. ¿Pudieron comprobar sus predicciones en cuanto al desenlace de la historia? ¿Cómo lo hicieron?

7. Elaboren tres preguntas de acuerdo a la lectura del texto dramático y a la biografía del autor para que posteriormente sean respondidas por el resto de sus compañeros:

- ---
- ---
- ---

7.16. Reseña Casa de Muñecas



7.17. Biografía

Henri Ibsen

(Noruega 20 de marzo 1828- Cristianía 23 de mayo de 1906)

Escritor noruego. Las tensiones entre nacionalismo y escandinavismo junto con la recepción del pensamiento que germinaba en el resto de Europa determinaron el renacer de la literatura noruega. A partir de que en 1864 Noruega renuncia a apoyar a Dinamarca en la guerra de Prusia y Austria, Ibsen pierde su ilusión nacionalista y se exilia a Italia. Es allí donde empieza su segunda época de producción, escribe poemas dramáticos como *Brand* y *Peer Gynt*, su último teatro en verso. Luego de este periodo, procede con *Casa de muñecas* en 1879, quizá su obra más polémica. En esta trata el feminismo, el cual tiene su precedente en la novela de Camile Collet, hermana de Wergeland, quien publica 1855 *Ammtmandens Drote*, señalando el camino de la literatura realista e introduciendo un género de tesis al plantear la situación de la mujer en el matrimonio y en la sociedad. Ibsen tuvo una gran participación tanto política como socialmente a favor de la liberación de la mujer. En el mismo año que escribió *Casa de muñecas*, pronuncia un gran discurso en la Asociación Escandinava de Roma, en el que propone que los miembros femeninos de dicha asociación tengan derecho al voto. La propuesta se basa, en que ellas, además de razonar como el hombre, “poseían intuición artística y juventud”. Varias ocasiones escribió acerca de este tema, no porque fuera un simple feminista sino porque tenía una visión muy particular sobre la mujer y fundamentalmente de la mujer-madre: “... Son las madres quienes deben resolver la emancipación de la humanidad, son solamente las madres quienes pueden hacerlo. Éste es su verdadero papel.” (Ibsen, 1898). En general las obras de Ibsen son psicológicas y sociales y no corresponden inmediatamente a su experiencia personal: “(...) en todo nuevo poema u obra de teatro he tenido como fin mi propia emancipación y purificación espiritual, ya que una persona participa en la responsabilidad y en la culpa de la sociedad a la que pertenece.” (Ibsen, 1880) El objetivo de Ibsen es el individuo y el rescate de su interioridad. Ésta es la finalidad última que plantea y busca en cada uno de sus dramas. Ibsen construye un teatro personal y bien estructurado que rompe con los presupuestos del teatro romántico.

Recuperado de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/images/trabajos/5573_32726.pdf

7.18. Guía acumulativa



Lenguaje y Comunicación

Prof. Lizette Medina

Prof. En formación Camila Aravena D.

Guía acumulativa: comprensión lectora de un texto dramático

Nombre: _____ Pje total: 22 pts/ Pje
obtenido: _____

Objetivo: Analizar un texto dramático , considerando el conflicto o problemática, personajes y contexto de producción.

Objetivo de lectura: Identificar y comprender el acto de rebeldía presente en un texto dramático.

I. Antes de comenzar a leer, responde las siguientes preguntas :

1. ¿Qué sabes acerca de la obra? **(1 pt.)**

2. Considerando el título de la obra y **el texto complementario** (final de la guía), ¿cuál podría ser el acto de rebeldía presente en ella? Fundamenta con los elementos que permiten formular su predicción. **(3 pts.)**

II. Lee atentamente el fragmento a continuación, considerando además el relato histórico adjuntado al final de la guía:

¡Recuerda aplicar alguna de las estrategias de lectura que hemos trabajado en clases! ☺

La Casa de Bernarda Alba
Federico García Lorca

Martirio: (En voz baja.) Adela. (Pausa. Avanza hasta la misma puerta. En voz alta.) ¡Adela!
(Aparece Adela. Viene un poco despeinada.)
Adela: ¿Por qué me buscas?
Martirio: ¡Deja a ese hombre!
Adela: ¿Quién eres tú para decírmelo?
Martirio: No es ése el sitio de una mujer honrada.
Adela: ¡Con qué ganas te has quedado de ocuparlo!
Martirio: (En voz alta.) Ha llegado el momento de que yo hable. Esto no puede seguir así.
Adela: Esto no es más que el comienzo. He tenido fuerza para adelantarme. El brío y el mérito que tú no tienes. He visto la muerte debajo de estos techos y he salido a buscar lo que era mío, lo que me pertenecía.
Martirio: Ese hombre sin alma vino por otra. Tú te has atravesado.
Adela: Vino por el dinero, pero sus ojos los puso siempre en mí.
Martirio: Yo no permitiré que lo arrebatas. El se casará con Angustias.
Adela: Sabes mejor que yo que no la quiere.
Martirio: Lo sé.
Adela: Sabes, porque lo has visto, que me quiere a mí.
Martirio: (Desesperada.) Sí.
Adela: (Acercándose.) Me quiere a mí, me quiere a mí.
Martirio: Clávame un cuchillo si es tu gusto, pero no me lo digas más. (...)
Martirio: ¡No me abras! No quieras ablandar mis ojos. Mi sangre ya no es la tuya, y aunque quisiera verte como hermana no te miro ya más que como mujer. (La rechaza.) (...)
Adela: Ya no aguanto el horror de estos techos después de haber probado el sabor de su boca. Seré lo que él quiera que sea. Todo el pueblo contra mí, quemándome con sus dedos de lumbre, perseguida por los que dicen que son decentes, y me pondré delante de todos la corona de espinas que tienen las que son queridas de algún hombre casado. (...)
Martirio: No levantes esa voz que me irrita. Tengo el corazón lleno de una fuerza tan mala, que sin quererlo yo, a mí misma me ahoga. (...)
(Se oye un silbido y Adela corre a la puerta, pero Martirio se le pone delante.)
Martirio: ¿Dónde vas?
Adela: ¡Quítate de la puerta!
Martirio: ¡Pasa si puedes!
Adela: ¡Aparta! (Lucha.)
Martirio: (A voces.) ¡Madre, madre!
Adela: ¡Déjame!
(Aparece Bernarda. Sale en enaguas con un mantón negro.)
Bernarda: Quietas, quietas. ¡Qué pobreza la mía, no poder tener un rayo entre los dedos!

Martirio: (Señalando a Adela.) ¡Estaba con él! ¡Mira esas enaguas llenas de paja de trigo!
Bernarda: ¡Esa es la cama de las mal nacidas! (Se dirige furiosa hacia Adela.)
Adela: (Haciéndole frente.) ¡Aquí se acabaron las voces de presidio! (Adela arrebató un bastón a su madre y lo parte en dos.) Esto hago yo con la vara de la dominadora. No dé usted un paso más. ¡En mí no manda nadie más que Pepe!
(Sale Magdalena.)
Magdalena: ¡Adela!
(Salen la Poncia y Angustias.)
Adela: Yo soy su mujer. (A Angustias.) Entérate tú y ve al corral a decírselo. Él dominará toda esta casa. Ahí fuera está, respirando como si fuera un león.
Angustias: ¡Dios mío!
Bernarda: ¡La escopeta! ¿Dónde está la escopeta? (Sale corriendo.)
(Aparece Amelia por el fondo, que mira aterrada, con la cabeza sobre la pared. Sale detrás Martirio.)
Adela: ¡Nadie podrá conmigo! (Va a salir.)
Angustias: (Sujetándola.) De aquí no sales con tu cuerpo en triunfo, ¡ladrona! ¡deshonra de nuestra casa!
(...) (Suenan disparos.)
Bernarda: (Entrando.) ¡Átrévete a buscarlo ahora. (...)
La Poncia: ¿Pero lo habéis matado?
Martirio: ¡No! ¡Salió corriendo en la jaca!
Bernarda: No fue culpa mía. Una mujer no sabe apuntar.
Magdalena: ¿Por qué lo has dicho entonces?
Martirio: ¡Por ella! Hubiera volcado un río de sangre sobre su cabeza.
La Poncia: Maldita.
Magdalena: ¡Endemoniada!
Bernarda: Aunque es mejor así. (Se oye como un golpe.) ¡Adela! ¡Adela!
La Poncia: (En la puerta.) ¡Abre!
Bernarda: Abre. No creas que los muros defienden de la vergüenza.

Criada: (Entrando.) ¡Se han levantado los vecinos!
Bernarda: (En voz baja, como un rugido.) ¡Abre, porque echaré abajo la puerta! (Pausa. Todo queda en silencio.) ¡Adela! (Se retira de la puerta.) ¡Trae un martillo! (La Poncia da un empujón y entra. Al entrar da un grito y sale.) ¿Qué?
La Poncia: (Se lleva las manos al cuello.) ¡Nunca tengamos ese fin!
(Las hermanas se echan hacia atrás. La Criada se santigua. Bernarda da un grito y avanza.)
La Poncia: ¡No entres!
Bernarda: No. ¡Yo no! Pepe: irás corriendo vivo por lo oscuro de las alamedas, pero otro día caerás. ¡Descolgarla! ¡Mi hija ha muerto virgen!

Llevala a su cuarto y vestirla como si fuera doncella.
¡Nadie dirá nada! ¡Ella ha muerto virgen! Avisad que al amanecer den dos clamores las campanas.

Martirio: Dichosa ella mil veces que lo pudo tener.

Bernarda: Y no quiero llantos. La muerte hay que mirarla cara a cara. ¡Silencio! (A otra hija.) ¡A callar he dicho! (A otra hija.) Las lágrimas cuando estés sola. ¡Nos hundiremos todas en un mar de luto! Ella, la hija menor de Bernarda Alba, ha muerto virgen. ¿Me habéis oído? ¡Silencio, silencio he dicho! ¡Silencio

Fragmento

III. Considerando el fragmento anterior y el relato histórico complementario, responde las siguientes preguntas (2 pts):

1. ¿Cuál es el acto de rebeldía de Adela? ¿por qué lo consideras rebelde? Fundamenta con al menos dos argumentos referidos a la obra o a su contexto de producción (**relato histórico**)

2. ¿Ante qué y quién se rebela Adela?

3. ¿Por qué Martirio adquiere una actitud desafiante frente a Adela?

4. ¿Cuál es la razón del suicidio de Adela?

5. Según Adela, ¿por qué Pepe se quiere casar con Angustias?

6. ¿A qué se refiere Adela cuando señala que se pondrá “delante de todos la corona de espinas”?

7. ¿Cuál (les) es (son) la (s) visión (es) de mujer que representa el autor en su obra?

8. ¿Cómo podrías caracterizar a Bernarda? ¿Qué papel cumple dentro de su hogar?

9. ¿A qué se deberá la ausencia de personajes masculinos en la obra?

IV. Conteste las siguientes preguntas de acuerdo a su proceso de lectura

1. ¿Qué hiciste para responder las preguntas anteriores?

2. ¿Crees que leer el relato histórico le ayudó a comprender de mejor manera el fragmento? ¿Por qué?

3. ¿Qué preguntas te causaron mayor dificultad? ¿Por qué crees que ocurrió aquello?

4. Mientras leíste ¿tuviste la sensación de no estar comprendiendo? ¿Qué hizo para resolver aquel problema?

Relato Histórico

El papel de la mujer en la Guerra Civil Española

Nieves Torres Villar

El papel que las mujeres desempeñaron durante la Guerra Civil Española, no se entendería bien, si no retrocedemos hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Por aquellos años, fue cuando la mujer ya demandaba una mejora social para los colectivos femeninos, que siempre se quedaba olvidada. Las mujeres no participaban en la cultura, ni en la economía, ni en la sociedad (entre otras), esta era zona reservada para los hombres. El papel de la mujer, se limitaba a estar en casa y dedicarse a la crianza de los hijos, al cuidado de los maridos, padres y hermanos., y por supuesto, a los quehaceres de la casa y el campo. Esta situación era por la falta de oportunidades que tenían para recibir una educación escolar y una cultura propia. La iglesia por su parte, compartía una opinión parecida., rechazaba el que la mujer trabajara, pues el papel que le tocaba, era el del hogar y el bien estar de la familia. A finales del siglo XIX, el salario de la mujer era la mitad que el del hombre, desempeñando el mismo trabajo. En la educación pública a principios siglo XX, casi las tres cuartas partes de la población femenina en España, eran analfabetas, y había poco más de la mitad de los hombres, que no sabían leer ni escribir. En la década de los años XX, creció el número de de mujeres que estudiaban en la universidad, pero después de estar licenciadas, una mayoría no ejercían su carrera. Aparte de los problemas y las dificultades que se encontraban las mujeres para tener una educación, también se las encontró en el trabajo, así como en la desigualdad de género y salario. Alrededor de los años treinta, se empezó a crear un desarrollo del movimiento obrero junto con un movimiento feminista organizado, esto, posibilitó una mayor integración femenina en las asociaciones de distintas clases, mayor incorporación al trabajo y partícipes en sus reivindicaciones. Por lo cual, las mujeres empezaron a identificarse como un colectivo social que pedía igualdad y derechos políticos. En 1931, con la república y el voto concedido a las mujeres, el desarrollo de la democracia en la política, la aparición de la enseñanza pública y la creciente conciencia Social política de las mujeres, estas habían conseguido muchos avances . Por primera vez la mujer tuvo acceso a los puestos políticos y administrativos de importancia.

Fragment

Pauta guía acumulativa

Ítem I:

Pregunta 1.

Indicador	Sí (1)	No (0)
Responde la pregunta, según sus conocimientos		

Pregunta 2.

	Logrado (3)	Medianamente logrado (2-1)	No logrado (0)
Predicción y fundamentación	Se establece una predicción y se nombran elementos acordes, tanto al texto dramático como al relato histórico.	Se establece una predicción, pero se nombran elementos solo de uno de los textos. O bien solo se establece la predicción.	No se establece la predicción, ni se nombran los elementos solicitados

Ítem III:

Pregunta 1

	Logrado (1)	No logrado (0)	
Acto de rebeldía	Se menciona que el acto de rebeldía de Adela es mantener una relación amorosa con el novio de su hermana Angustias.	Se menciona un acto de rebeldía que se aleja del ya descrito.	
	Logrado (2)	Medianamente logrado (1)	No logrado (0)
Fundamentación	Se señalan por lo menos dos argumentos relacionados con la historia en sí o con el contexto de producción (relato histórico).	Se señala solo un argumento relacionado con la historia o el contexto de producción.	No se mencionan argumentos o bien, no se vinculan con la obra leída.

Puntaje total	3 ptos.
---------------	---------

Pregunta	Indicador	Respuesta
2	Realiza inferencias de causa-efecto	Se espera que los estudiantes contesten que Adela se rebela ante el encierro, impuesta tanto por la sociedad como por Bernarda.
3	Realiza inferencias de causa-efecto	Se espera que los estudiantes respondan que Martirio adquiere una actitud desafiante, debido a que a que ella también estaba enamorada de Pepe.
4	Realiza inferencias de causa-efecto	Adela se suicida, debido a que pensó que Pepe había muerto
5	Realiza inferencias de causa-efecto	Según Adela, Pepe se quiere casar con Angustias, debido a su dinero.
6	Realiza inferencias elaborativas	Se espera que los alumnos asocien el término “corana de espinas” con el significado que tiene este para la religión católica.
7	Realiza inferencias elaborativas	Se espera que los estudiantes respondan que las visiones de mujer presentes en la obra son tres: aquella mujer sumisa, representante de la época, aquella mujer aguerrida y empoderada y aquella mujer que toma el lugar del hombre, cuando este se encuentra ausente.
8	Realiza inferencias	Se espera que los estudiantes indiquen que Bernarda, si bien es una mujer aguerrida,

	eleborativas	también es machista, pues está reemplazando la ausencia del hombre del jefe de hogar.
9	Realiza inferencias eleborativas	Se espera que los estudiantes relacionen el relato histórico leído con la obra , para señalar que probablemente el autor quiso plasmar la situación de la mujer durante el contexto en el que escribió su obra.

Logrado (2)	Medianamente logrado (1)	No logrado (0)
La respuesta coincide con la que se espera.	La respuesta se acerca a la correcta	La respuesta se aleja de la correcta
8 PTS		

7.19 Imagen de inicio



7.20 PPT retroalimentación

Retroalimentación guía acumulativa



UNIDAD: GÉNERO DRAMÁTICO
PENSAR, DECIR, ACTUAR
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Tipos de inferencias evaluadas

Causales
→ Se busca la razón de algún acontecimiento

Ejemplo:
¿Cuál es la razón del suicidio de Adela?

Ejemplo:
¿A qué se refiere Adela cuando señala que se pondrá “delante de todos la corona de espinas”?

Elaborativas
→ Asociaciones entre el texto y el conocimiento previo

Síntesis inferencias causales

Puntaje	2	1	0	No responde
2. ¿Ante qué y quien se rebela Adela?	8	19	3	0
3. ¿Por qué Martirio Adquiere una actitud desafiante frente a Adela?	4	1	25	0
4. ¿Cuál es la razón del suicidio de Adela?	7	2	20	1
5. Según Adela, ¿por qué Pepe se quiere casar con Angustias?	22	0	8	0

Revisión pregunta 22

Según Adela, ¿por qué Pepe se quiere casar con Angustias?

Haga clic para agregar título

- **Martirio:** Ese hombre sin alma vino por otra. Tú te has atravesado.
- **Adela:** Vino por el dinero, pero sus ojos los puso siempre en mí.

Revisión pregunta 3



¿Por qué Martirio adquiere una actitud desafiante frente a Adela?



Otras inferencias asociadas

- **Martirio:** ¿Dónde vas?
- **Adela:** ¡Quitate de la puerta!
- **Martirio:** ¡Pasa si puedes!
- **Adela:** ¡Aparta! (Lucha.)
- **Martirio:** (A voces.) ¡Madre, madre!
- **Adela:** ¡Déjame!
- (Aparece Bernarda. Sale en enaguas con un mantón negro.)
- **Bernarda:** Quietas, quietas. ¡Qué pobreza la mía, no poder tener un rayo entre los dedos!

¿Martirio es hombre o mujer?

Adela: Sabes mejor que yo que no la quiere.
Martirio: Lo sé.
Adela: Sabes, porque lo has visto, que me quiere a mí.
Martirio: (Desesperada.) Sí.

¿Qué información del texto nos entrega la respuesta?

- **Martirio:** ¡Deja a ese hombre!
- **Adela:** ¿Quién eres tú para decírmelo?
- **Martirio:** No es ése el sitio de una mujer honrada.
- **Adela:** ¡Con qué ganas te has quedado de ocuparlo!
- **Adela:** (Acercándose.) Me quiere a mí, me quiere a mí.
- **Martirio:** Clávame un cuchillo si es tu gusto, pero no me lo digas más. (...)
- **Martirio:** ¡No me abras! No quieras ablandar mis ojos. Mi sangre ya no es la tuya, y aunque quisiera verte como hermana no te miro ya más que como mujer. (La rechaza.) (...)
- **Bernarda:** No. ¡Yo no! Pepe: irás corriendo vivo por lo oscuro de las alamedas, pero otro día caerás. ¡Descolgarla! ¡Mi hija ha muerto virgen! Llévala a su cuarto y vestirla como si fuera doncella. ¡Nadie dirá nada! ¡Ella ha muerto virgen! Avisad que al amanecer den dos clamores las campanas.
- **Martirio:** Dichosa ella mil veces que lo pudo tener.

¿Qué información del texto nos entrega la respuesta?

- **Martirio:** ¡Deja a ese hombre!
- **Adela:** ¿Quién eres tú para decírmelo?
- **Martirio:** No es ése el sitio de una mujer honrada.
- **Adela:** ¡Con qué ganas te has quedado de ocuparlo!
- **Adela:** (Acercándose.) Me quiere a mí, me quiere a mí.
- **Martirio:** Clávame un cuchillo si es tu gusto, pero no me lo digas más. (...)
- **Martirio:** ¡No me abras! No quieras ablandar mis ojos. Mi sangre ya no es la tuya, y aunque quisiera verte como hermana no te miro ya más que como mujer. (La rechaza.) (...)
- **Bernarda:** No. ¡Yo no! **Pepe:** irás corriendo vivo por lo oscuro de las alamedas, pero otro día caerás. ¡Descolgarla! ¡Mi hija ha muerto virgen! Llévala a su cuarto y vestirla como si fuera doncella. ¡Nadie dirá nada! ¡Ella ha muerto virgen! Avisad que al amanecer den dos clamores las campanas.
- **Martirio:** Dichosa ella mil veces que lo pudo tener.

Revisión pregunta 4

¿Cuál es la razón del suicidio de Adela?



Otras inferencias asociadas

¿Adela se suicida?

Bernarda: Aunque es mejor así. (Se oye como un golpe.)
Adela!

La Poncia: (En la puerta.) ¡Abre!

Bernarda: Abre. No creas que los muros defienden de la vergüenza.

Criada: (Entrando.) ¡Se han levantado los vecinos!

Bernarda: (En voz baja, como un rugido.) ¡Abre, porque echaré abajo la puerta! (Pausa. Todo queda en silencio.) ¡Adela! (Se retira de la puerta.) ¡Trae un martillo! (La Poncia da un empujón y entra. Al entrar da un grito y sale.) ¿Qué?

La Poncia: (Se lleva las manos al cuello.) ¡Nunca tengamos ese fin!

(Las hermanas se echan hacia atrás. La Criada se santigua. Bernarda da un grito y avanza.)

La Poncia: ¡No entres!
Bernarda: No. ¡Yo no! Pepe: irás corriendo vivo por lo oscuro de las alamedas, pero otro día caerás. ¡Descolgarla! ¡Mi hija ha muerto virgen! Llévala a su cuarto y vestirla como si fuera doncella. ¡Nadie dirá nada! ¡Ella ha muerto virgen! Avisad que al amanecer den dos clamores las campanas.

Haga clic para agregar título

¿Muere Pepe?

La Poncia: ¿Pero lo habéis matado?

Martirio: ¡No! ¡Salió corriendo en la jaca!

Bernarda: No fue culpa mía. Una mujer no sabe apuntar.

Magdalena: ¿Por qué lo has dicho entonces?

Martirio: ¡Por ella! Hubiera volcado un río de sangre sobre su cabeza.

Entonces...

- **Adela:** ¡Nadie podrá conmigo! **(Va a salir.)**
- **Angustias:** (Sujetándola.) De aquí no sales con tu cuerpo en triunfo, ¡ladrona! ¡deshonra de nuestra casa!
- (...) **(Suenan disparos.)**
- **Bernarda:** (Entrando.) **Atrévete a buscarlo ahora. (...)**
- **La Poncia:** ¿Pero lo habéis matado?
- **Martirio:** ¡No! ¡Salió corriendo en la jaca!
- **Bernarda:** No fue culpa mía. Una mujer no sabe apuntar.
- **Bernarda:** Aunque es mejor así. **(Se oye como un golpe.) ¡Adela! ¡Adela!**
- **La Poncia:** (En la puerta.) ¡Abre!

Bernarda: No. ¡Yo no!
Pepe: irás corriendo vivo por lo oscuro de las alamedas, pero otro día caerás.
¡Descolgarla! ¡Mi hija ha muerto virgen!

Revisión pregunta 9

¿A qué se deberá la ausencia de personajes masculinos en la obra?



Haga clic para agregar título



¿Qué papel cumple Bernarda?

El papel de la mujer en la Guerra Civil Española Nieves Torres Villar

Papel que las mujeres desempeñaron durante la Guerra Civil Española

El papel de la mujer, se limitaba a estar en casa y dedicarse a la crianza de los hijos, al cuidado de los maridos, padres y hermanos., y por supuesto, a los quehaceres de la casa y el campo.

La iglesia por su parte, compartía una opinión parecida, rechazaba el que la mujer trabajara, pues el papel que le tocaba, era el del hogar y el bien estar de la familia.

Proceso de lectura

- Releer
- Subrayar
- Formular preguntas
- Resumir
- Leer las preguntas planteadas y releer el texto buscando la información específica **(perseguir un objetivo)**

- Leer
- Analizar
- Entender el texto

Síntesis

Fortalezas	Debilidades
En general, logran realizar asociaciones entre el texto base y su conocimiento previo, cuando este es proporcionado.	Les cuesta asociar ideas propias del texto relacionadas entre sí.
Reconocen en qué elementos se fijaron para responder.	Poca profundidad en sus respuestas, respecto al procedimiento que siguieron.
Reconocen las razones que no les permiten comprender un texto.	



7.21 Autoevaluación

Lenguaje y comunicación

Profesoras: Lizette Medina

Camila Aravena

Autoevaluación 2° medio: desempeño en clases

Nombre: _____

Objetivo: Evaluar el propio desempeño en clases.

TL: totalmente logrado (siempre) **ML:** medianamente logrado (a veces) **NL:** no logrado (nunca)

Indicadores	TL (2)	ML (1)	NL (0)
1. Realicé a conciencia todas las actividades propuestas.			
2. Me interesé por comprender las experiencias de mis compañeros, cuando compartieron sus respuestas con el resto de la clase.			
3. Participé de forma activa durante los trabajos grupales.			
4. Participé en las clases, aportando ideas pertinentes y/o resolviendo dudas.			
5. Ayudé a mantener un ambiente apropiado para el aprendizaje, manteniendo el orden y prestando atención a las indicaciones de la profesora.			
6. Valoré el uso de estrategias, entendiendo que son fundamentales para mi comprensión.			

7.22. Encuesta final

Lenguaje y comunicación

Encuesta de finalización

Nombre: _____ Curso: 2° medio

Objetivo: Reflexionar acerca del propio proceso de comprensión.



Incorporación de estrategias y realización de inferencias					
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Creo haber adquirido estrategias de lectura necesarias para comprender textos escritos.					
2. Considero que puedo extraer información implícita de un texto.					
3. Creo que, si tengo el conocimiento previo suficiente, puedo realizar deducciones desprendidas del texto central.					
4. Me parece que reflexionar acerca de cómo voy comprendiendo, me ayudó a resolver dudas que surgieron durante la lectura.					
5. Considero que es necesario perseguir un objetivo de lectura determinado para una mejor comprensión.					
6. Me parece que hacerle preguntas al texto, antes durante y después, de la lectura me ayudó a comprender, tanto elementos y/o situaciones específicas de este, como la temática y/o conflicto central.					
7. Considero que la aplicación de estrategias de lectura colaboró con la comprensión total de los textos.					
Metodología utilizada					
8. Me parece que trabajar la lectura antes de ella me ayudó a comprender de mejor manera el texto.					
9. Me parece que trabajar la lectura durante ella me ayudó a comprender de mejor manera el texto.					
10. Me parece que trabajar la lectura después de ella me ayudó a comprender de mejor manera el texto.					
11. Creo que la lectura de textos complementarios colaboró con la realización de deducciones desprendidas del texto central.					

Observaciones respecto al trabajo aplicado

Qué aspectos destacarías?

¿Qué aspectos mejorarías?

8. Opiniones respecto a la utilidad del relato histórico revisado

III. Después de la lectura
1. ¿Colaboró con tu comprensión la información seleccionada del relato histórico leído?
Bastante, Ayudó a saber mas cosas la idea del autor

III. Después de la lectura
1. ¿Colaboró con tu comprensión la información seleccionada del relato histórico leído?
Si, porque nos da un contexto pero por otra parte no sale como el conflicto que hay entre los padres

III. Después de la lectura
1. ¿Colaboró con tu comprensión la información seleccionada del relato histórico leído?
Solo me ayudo a saber la época y el lugar. Si sirvió.

9. Opiniones positivas respecto a la utilidad del texto complementario

Si, porque pude entender que queria hacer el autor al escribir la obra, lo que queria reflejar. Lo vi, por que habian distintos

2. Si, por que así me enteraba mejor la situación en que estaban las mujeres, la de por que no aparecian hombres en la obra, por no

2. Si, porque de ahí pude identificar la vision de la mujer en ese tiempo.

10. Opiniones negativas respecto a la utilidad del texto complementario

2) No mucho, me bastaba con leer solo el fragmento, porque me era difícil de comprender.

11. Formulación de preguntas antes de la lectura

I. Antes de la lectura

- **Formulación de preguntas:** planteen tres preguntas, por grupo, respecto a la lectura, considerando el título de la obra, el posible acto de rebeldía y la forma en la que se desarrolla este. Lugo, mencionen en qué se basaron para poder plantearlas.

1. ¿Tendrá que ver con un ritual satánico? ¿Tratará sobre un amor que termina fatal?
2. ¿Puede ser una boda el acto de rebeldía? ¿Tendrá un final trágico?

I. Antes de la lectura

- **Formulación de preguntas:** planteen tres preguntas, por grupo, respecto a la lectura, considerando el título de la obra, el posible acto de rebeldía y la forma en la que se desarrolla este. Lugo, mencionen en qué se basaron para poder plantearlas.

1. ¿Por qué se llama boda de sangre?
2. ¿En qué se relaciona el título con el texto?
3. ¿En qué te basaste para formular tales preguntas?

12. Formulación de predicciones antes de la lectura

- **Realicen predicciones:** Considerando su respuesta anterior, respondan las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué creen que la obra se titula Casa de muñecas? ¿Acerca de qué podría tratar? ¿Qué les permite afirmar aquello?

Tal vez alguien de la casa tenía un estereotipo de mujer bella, delgada y amable, pero después su interior era una persona que además del físico, tenía un profundo interior.

2. ¿Cuál podría ser el acto de rebeldía de la protagonista? ¿En qué se basan para afirmarlo?

Me basé en mis conocimientos previos, que la protagonista oculta tal vez del resto mostrándose una mujer perfecta por fuera.

- Realicen predicciones: Considerando su respuesta anterior, respondan las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué creen que la obra se titula Casa de muñecas? ¿Acerca de qué podría tratar? ¿Qué les permite afirmar aquello?

Quizás trata de una familia que viven en una casa como falsa, en el sentido de que viven o tratan de vivir como una familia perfecta, se podría llamar casa de muñecas porque viven en una fantasía.

2. ¿Cuál podría ser el acto de rebeldía de la protagonista? ¿En qué se basan para afirmarlo?

Podría ser que el protagonista quiere escapar de la fantasía que representa una Casa de Muñecas.

- Realicen predicciones: Considerando su respuesta anterior, respondan las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué creen que la obra se titula Casa de muñecas? ¿Acerca de qué podría tratar? ¿Qué les permite afirmar aquello?

utilizando
precis
el texto
Son mujeres controladas por sus maridos o una mujer y sus hijos controlados por su marido. Además del título del texto nos da sus suposiciones y significado y caract. de una muñeca.

2. ¿Cuál podría ser el acto de rebeldía de la protagonista? ¿En qué se basan para afirmarlo?

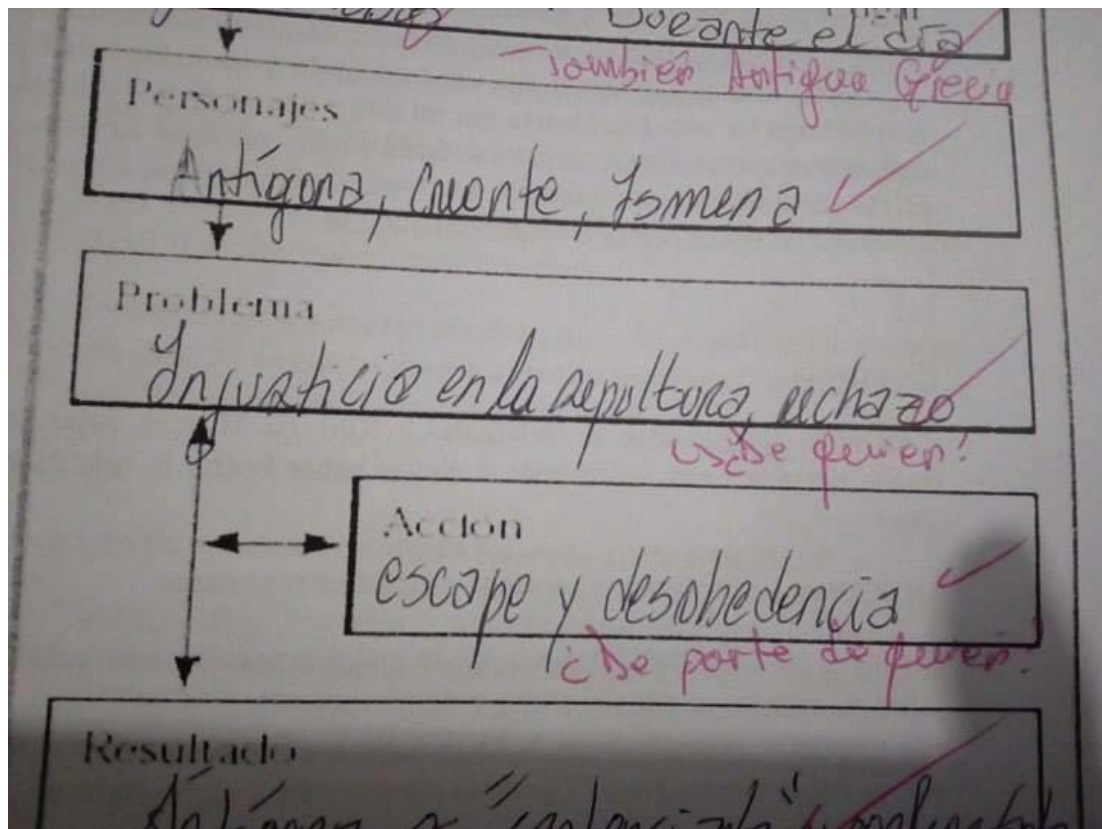
Negar se a ser manipulada, ya que puede ser una "muñeca" y esta cansada de ser utilizada.

13. Predicciones con mayor profundidad durante la lectura

5. Luego de leer la biografía anterior y seleccionar la información relevante para el objetivo de lectura, elaboren una predicción respecto al desenlace de la historia. Consideren, además, la recapitulación realizada por su compañero:

Es probable que ella se harte de su matrimonio y se vaya, ya que no quiere seguir siendo manipulada.

14. Mapa de la historia: respuestas escuetas



15. Planteamiento de preguntas después de la lectura

7. Elaboren tres preguntas de acuerdo a la lectura del texto dramático y a la biografía del autor para que posteriormente sean respondidas por el resto de sus compañeros:

- ¿Por qué la obra abandona a su mundo?
- ¿Por qué el espacio se enoja con ella?
- ¿A qué se refiere al final de ella que se siente como una muñeca?

7. Elaboren tres preguntas de acuerdo a la lectura del texto dramático y a la biografía del autor para posteriormente sean respondidas por el resto de sus compañeros:

- Según ustedes ¿que influye más a Ibsen?
- ¿Porque Nora dice "Los niños son mis muñecas y yo la muñeca"?
- ¿Porque creen que la deuda se esfuma?

7. Elaboren tres preguntas de acuerdo a la lectura del texto dramático y a la biografía del autor para que posteriormente sean respondidas por el resto de sus compañeros:

- ¿Que provocó que Nora se fuera de casa?
- ¿Porque su esposo se había enamorado con ella?
- ¿A que se refiere cuando dice que la "trataban como muñeca"?

16. Idea central

2. Identifica el tema y la idea central (conflicto) del texto leído.

Tema	El amor de Romeo y Julieta.
Idea central o conflicto	Las rivalidades de la familia de los Montague.
Actitud de los personajes principales	Ellos querían estar juntos así que...

2. Identifica el tema y la idea central (conflicto) del texto leído.

Tema	El amor entre los dos personajes ¿que tipo?
Idea central o conflicto	a una familia que pertenece los personajes que se odian.
Actitud de los personajes principales	enamorados en secreto.

17. Resumen

III. Después de la lectura

- **Resumen:** Elaboren un resumen del argumento de la obra, considerando el tiempo, el lugar, los personajes, el conflicto, la actitud de los protagonistas frente a él y el desenlace.

La obra trata de una novia que no estaba de acuerdo con su compromiso, el día de la boda daría un escape a escondidas con su amante (hermano). Al escapar se dieron cuenta de que no podían vivir y decidieron quedarse juntos por siempre. (se desarrolló en el campo).

III. Después de la lectura

- **Resumen:** Elaboren un resumen del argumento de la obra, considerando el tiempo, el lugar, los personajes, el conflicto, la actitud de los protagonistas frente a él y el desenlace.

Trata de una mujer del siglo 20. Esta relación se establece con su ~~novio~~ prometido. La madre del novio le indica a ella que le enseñe quien es el verdadero hombre, en un lapso de tiempo se escapa con su amante y son perseguidos por ellos.

18. Aplicación de estrategias

... algunas de las estrategias de lectura que hemos trabajado en clases!

La Casa de Bernarda Alba
Federico García Lorca

Martirio: (En voz baja.) Adela. (Pausa. Avanza hasta la misma puerta. En voz alta.) ¡Adela!
(Aparece Adela. Viene un poco despeinada.)

Adela: ¿Por qué me buscas?

Martirio: ¡Deja a ese hombre! → ¿Quién es? ¿Por qué?

Adela: ¿Quién eres tú para decírmelo?

Martirio: No es ese el sitio de una mujer honrada. → ¿?

Adela: ¡Con qué ganas te has quedado de ocuparlo!

Martirio: (En voz alta.) Ha llegado el momento de que yo hable. Esto no puede seguir así.

Adela: Esto no es más que el comienzo. He tenido fuerza para adelantarme. El **brío** y el mérito que tú no tienes. He visto la muerte debajo de estos techos y he salido a buscar lo que era mío, lo que me pertenecía. → ¿Qué lo pertenecía?

Martirio: Ese hombre sin alma vino por otra. Tú te has atravesado.

Adela: Vino por el **dinero**, pero sus ojos los puso siempre en mí. → ¿Ponía millonaria?

Martirio: Yo no permitiré que lo arrebates. El se casará con Angustias.

Adela: Sabes mejor que yo que no la quiere.

Martirio: Lo sé.

Adela: Sabes, porque lo has visto, que me quiere a mí.

Martirio: (Desesperada.) Sí.

Adela: (Acercándose.) Me quiere a mí, me quiere a mí.

Martirio: Clávame un cuchillo si es tu gusto, pero no me lo digas más. (...)

Martirio: ¡No me abras! No quieras ablandar mis ojos. Mi sangre ya no es la tuya, y aunque quisiera verte como hermana no te miro ya más que como mujer. (La rechaza.) (...)

Adela: Ya no aguanto el horror de estos techos después de haber probado el sabor de su boca. Seré lo que él quiera que sea. Todo el pueblo contra mí, quemándose con sus dedos de lumbre, perseguida por los que dicen que son decentes, y me pondré delante de todos la corona de espinas que tienen las que son queridas de algún hombre casado. (...)

Martirio: No levantes esa voz que me irrita. Tengo el corazón lleno de una fuerza tan mala, que sin quererlo yo, a mí misma me ahoga. (...)

(Se oye un silbido y Adela corre a la puerta, pero Martirio se le pone delante.)

Martirio: ¿Dónde vas?

Adela: ¡Quítate de la puerta!

Martirio: ¡Pasa si puedes!

Martirio: ¡Pasa si puedes!

Adela: ¡Aparta! (Lucha.)

Martirio: (A voces.) ¡Madre, madre!

Adela: ¡Déjame!

(Aparece Bernarda. Sale en enaguas con un mantón negro.)

Bernarda: Quietas, quietas. ¡Qué pobreza la mía, no poder tener un rayo entre los dedos!

Martirio: (Señalando a Adela.) ¡Estaba con él! ¡Mira enaguas llenas de paja de trigo!

Bernarda: ¡Esa es la cama de las mal nacidas! (Se dirige furiosa hacia Adela.)

Adela: (Haciéndole frente.) ¡Aquí se acabaron las vueltas presidio! (Adela arrebata un bastón a su madre y lo empuja.) ¡Esto hago yo con la vara de la dominadora, ¡usted un paso más. ¡En mí no manda nadie más que yo! (Sale Magdalena.)

Magdalena: ¡Adela!

(Salen la Poncia y Angustias.)

Adela: Yo soy su mujer. (A Angustias.) ¡Entérate tú corral a decirselo. Él dominará toda esta casa. Ahí está, respirando como si fuera un león.

Angustias: ¡Dios mío!

Bernarda: ¡La escopeta! ¿Dónde está la escopeta! corriendo.)

(Aparece Amelia por el fondo, que mira aterrada, cabeza sobre la pared. Sale detrás Martirio.)

Adela: ¡Nadie podrá conmigo! (Va a salir.)

Angustias: (Sujetándola.) De aquí no sales con tu en triunfo, ¡ladrona! ¡deshonra de nuestra casa!

(...) (Suena un disparo.)

Bernarda: (Entrando.) ¡Atrévete a buscarlo ahora!

La Poncia: ¿Pero lo habéis matado?

Martirio: ¡No! ¡Salió corriendo en la jaca!

Bernarda: No fue culpa mía. Una mujer no sabe.

Magdalena: ¿Por qué lo has dicho entonces?

Martirio: ¡Por ella! ¡Hubiera volcado un río de sangre sobre su cabeza.

La Poncia: Maldita.

Magdalena: ¡Endemoniada!

Bernarda: Aunque es mejor así. (Se oye como ¡Adela! ¡Adela!

La Poncia: (En la puerta.) ¡Abre!

Bernarda: Abre. No creas que los muros defraudan tu vergüenza.

Criada: (Entrando.) ¡Se han levantado los vecinos!

¡Recuerda que puedes aplicar alguna de las estrategias de lectura que hemos trabajado en clases!

La Casa de Bernarda Alba
Federico García Lorca

Martirio: (En voz baja.) Adela. (Pausa. Avanza hasta la misma puerta. En voz alta.) ¡Adela!
(Aparece Adela. Viene un poco despeinada.)
Adela: ¿Por qué me buscas?
Martirio: ¡Deja a ese hombre!
Adela: ¿Quién eres tú para decirme lo?
Martirio: No es ése el sitio de una mujer honrada.
Adela: (Con quijadas te has quedado de ocupación)
Martirio: (En voz alta.) Ha llegado el momento de que yo hable. *¿Entonces le gustaba el mismo hombre?*
Adela: Esto no es más que el comienzo. He tenido fuerza para adelantarme. El brio y el mérito que tú no tienes *¿Entonces le gustaba el mismo hombre?*
Martirio: (Ese hombre sin alma vino por otra. Tú te has *¿Entonces le gustaba el mismo hombre?*
Adela: Vino por el dinero, pero sus ojos los puso siempre en mí.
Martirio: Yo no permitiré que lo arrebates. El se casará con Angustias.
Adela: Sabes mejor que yo que no la quiere.
Martirio: Lo sé.
Adela: Sabes, porque lo has visto, que me quiere a mí.
Martirio: (Desesperada.) Sí.
Adela: (Acercándose.) Me quiere a mí, me quiere a mí.
Martirio: Clávame un cuchillo si es tu gusto, pero no me lo digas más. (...)
Martirio: ¡No me abras! No quieras ablandar mis ojos. Mi sangre ya no es la tuya, y aunque quisiera verte como hermana no te miro ya más que como mujer. (La rechaza.) (...)
Adela: Ya no aguanto el horror de estos techos después de haber probado el sabor de su boca. Seré lo que él quiera que sea. *¿Entonces le gustaba el mismo hombre?*
Martirio: (No levantes esa voz que me irrita. Tengo el corazón lleno de una fuerza tan mala, que sin quererlo yo, a mí misma me ahoga. (...)
(Se oye un silbido y Adela corre a la puerta, pero Martirio se le pone delante.)
Martirio: ¿Dónde vas?
Adela: ¡Quítate de la puerta!
Martirio: ¡Pasa si puedes!
Adela: ¡Pasa si puedes!

Adela: ¡Aparta! (Lucha.)
Martirio: (A voces.) ¡Madre, madre!
Adela: ¡Déjame!
(Aparece Bernarda. Sale en enaguas con un mantón negro.)
Bernarda: Quietas, quietas. ¡Qué pobreza la mía, no poder tener un rayo entre los dedos!
Martirio: (Señalando a Adela.) ¡Estaba con él! ¡Mira esas enaguas llenas de paja de trigo!
Bernarda: ¡Esa es la cama de las mal nacidas! (Se dirige furiosa hacia Adela.)
Adela: (Haciéndole frente.) ¡Aquí se acabaron las voces! ¡Presidio! (Adela arrebata un bastón a su madre y lo patea.) Esto hago yo con la vara de la dominadora. No usted un paso más. ¡En mí no manda nadie más que yo! (Sale Magdalena.)
Magdalena: ¡Adela!
(Salen la Poncia y Angustias.)
Adela: Yo soy su mujer. (A Angustias.) Entrate tú y ve corral a decirselo. El dominará toda esta casa. Ahí fuera está, respirando como si fuera un león.
Angustias: ¡Dios mío!
Bernarda: ¡La escopeta! ¿Dónde está la escopeta? (Se corriendo.)
(Aparece Amelia por el fondo, que mira aterrada, con cabeza sobre la pared. Sale detrás Martirio.)
Adela: ¡Nadie podrá conmigo! (Va a salir.)
Angustias: (Sujetándola.) De aquí no sales con tu cuerpo en triunfo, ¡ladrona! ¡deshonra de nuestra casa!
(...) (Suenan disparos.)
Bernarda: (Entrando.) Atrévete a buscarlo ahora. (...)
La Poncia: ¿Pero lo habéis matado?
Martirio: ¡No! ¡Salí corriendo en la jaca!
Bernarda: No fue culpa mía. Una mujer no sabe apuñalar.
Magdalena: ¿Por qué lo has dicho entonces?
Martirio: ¡Por ella! Hubiera volcado un río de sangre sobre su cabeza.
La Poncia: Maldita.
Magdalena: ¡Endemoniada!
Bernarda: Aunque es mejor así. (Se oye como un grito.) ¡Adela! ¡Adela!
La Poncia: (En la puerta.) ¡Abre!
Bernarda: Abre. No creas que los muros defienden vergüenza.
Criada: (Entrando.) ¡Se han levantado los vecinos!