



INSTITUTO DE
**LITERATURA Y CIENCIAS
DEL LENGUAJE**
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

**Investigación-acción en séptimo año básico: Desarrollo de
comprensión inferencial en textos narrativos mediante
estrategias de lectura**

**Trabajo de Titulación para optar al Grado de Licenciado en Educación y al Título de
Profesor de Lengua y Literatura**

Profesora Guía

Claudia Sobarzo Arizaga

Alumna

Carolina Puga Huerta

Viña del Mar, Noviembre de 2017

Agradecimientos

A mi familia, mi madre Elizabeth, mi padre Jaime y mi hermana Francisca, por permitirme llegar hasta acá y darme las herramientas necesarias para enfrentar la vida, con altos y bajos, por brindarme el apoyo para continuar después de varias caídas, pero animarme siempre alcanzar la meta, los amo incondicionalmente.

A mi pareja Julio por estar siempre alentándome para dar lo mejor de mí, por amarme con admiración y creer en mí en cada paso que doy, por el apoyo fundamental que ha sido para todo este proceso. Te amo.

A mis alumnas, por enseñarme que educar no es como lo hacen creer, por hacerme amar lo que hago, por las sonrisas desinteresadas y los actos de cariño, especialmente porque formaran parte del futuro prometedor de un país que aprende de sus errores, por aguantar un sistema educativo tremendamente injusto, ustedes son el mañana, un abrazo fraternal y espero nunca dejen de soñar como lo hacen hoy.

Finalmente, y lo más importante, a mi hijo Facundo, el motor de mi vida y por el que hago todo lo que hago, gracias por elegirme para ser tu madre y por estar conmigo en todo este proceso desde la barriga, este sacrificio es por ti, te amo infinitamente hijo.

Índice

Introducción.....	4
1. Análisis del contexto de aplicación	6
1.2 Observación y teoría.....	10
1.3 Problemática e hipótesis.....	14
2. Metodología.....	15
3. Marco teórico.....	18
3.1 Inferencias.....	18
3.2 Didáctica de la comprensión lectora.....	20
3.2.1 Metacognición.....	21
3.2.2 Estrategias cognitivas y metacognitivas.....	22
3.2.3 Lectura por momentos.....	24
3.3 Género Narrativo.....	26
4. Plan de acción.....	28
5. Análisis de evidencias.....	30
5.1 Análisis de objetivos específicos.....	30
5.2 Análisis del objetivo general de la propuesta.....	43
6. Reflexiones.....	57
7. Plan de mejora.....	63
8. Conclusión y proyecciones.....	64
9. Referencias Bibliográficas.....	66
10. Anexos.....	69

Introducción

El presente informe se inserta en una investigación-acción para séptimo año básico, y tiene como finalidad dar a conocer paso a paso el proceso en el que se enmarcó este trabajo por etapas, desde el reconocimiento del lugar de su aplicación, hasta las reflexiones que emergieron luego de su finalización. Asimismo, está relacionado directamente con una de las habilidades mayoritariamente descendidas en nuestros estudiantes a nivel país, la comprensión de lectura.

La comprensión lectora se ha convertido en un problema dentro del aula, incluso a nivel mundial, debido a que se relaciona directamente con procesos cognitivos más complejos, y por lo tanto, es una habilidad que debe trabajarse mediante una estructura determinada. Considerando que en la actualidad nuestro currículo no solamente promueve el aprendizaje desde la funcionalidad y utilidad comunicativa de los contenidos, sino también desde un enfoque más contextual y cultural, el trabajo con la comprensión de lectura amplía las posibilidades de su aplicación, haciendo posible la utilización de múltiples estrategias que apoyen a los alumnos en el enriquecimiento de su aprendizaje, vinculándolos directamente con las lecturas trabajadas en clases.

En consecuencia, luego de analizar el contexto de aplicación, se plantea una problemática específica a partir de la observación y análisis de evidencias obtenidas en una primera instancia que tienen relación con la dificultad para desarrollar inferencias, tanto causales como elaborativas, por parte de las alumnas de séptimo año B de la escuela República del Ecuador. Esta dificultad merma la capacidad para comprender los textos que se trabajan en clases, y por lo tanto, va en desmedro tanto del aprendizaje de las alumnas en la asignatura como en los resultados obtenidos por las alumnas.

Teniendo en consideración esta problemática, lo que constituye una primera etapa de este trabajo, se consideraron diversos conceptos claves que permitieron explicar y fundamentar la posible solución al problema antes mencionado. Este sustento basado en la

problematización, acerca los conceptos más relevantes haciendo posible la vinculación con el proceso de mejora que se evidencia a través de este informe. Mediante el trabajo de diversos autores se fundamenta la aplicación de una solución concreta, principalmente basada en estrategias, para contrarrestar el descenso en la habilidad de comprensión, que será en el futuro la base para que estas alumnas puedan comprender también el mundo que las rodea. Claramente, si no existe un desarrollo óptimo en su comprensión inferencial, no lograrán manejar áreas de la comunicación tan básicas como deducir información implícita en un mensaje específico.

Siguiendo lo anterior, en una tercera etapa de este trabajo se encuentra el plan de acción, el cual fue formulado en base a la hipótesis emanada luego de la problematización, y por tanto, se relaciona con la solución efectiva a este problema vinculada al contexto de aplicación y la implementación de una secuencia didáctica que proporcionará un desarrollo inferencial óptimo en base a estrategias de lectura.

A partir de lo anterior, se podrá obtener una serie de resultados que serán analizados en una cuarta etapa del informe, de manera cuantitativa a través de gráficos que especifiquen la información obtenida, como cualitativa, en donde se explicarán los resultados considerando aspectos relacionados con el trabajo de las alumnas y su progreso dentro de este proceso, lo que proporcionará una evidencia consistente de su aplicación, y también, permitirá concluir si finalmente este trabajo tuvo un logro exitoso en su implementación, basándose en los resultados obtenidos por las alumnas luego de llevar a cabo el plan de mejora propuesto.

Finalmente, en una quinta etapa, se darán a conocer las reflexiones y proyecciones que emanan de este trabajo, dando así un cierre al mismo, especificando cuales fueron las fortalezas y debilidades que se presentaron en el proceso mismo, y también dando paso a una continuación de esta investigación relacionada con la comprensión inferencial en contextos similares.

1. Análisis del contexto de aplicación

El establecimiento en donde se lleva a cabo esta investigación acción es la Escuela básica República del Ecuador, establecimiento para niñas, ubicada en el centro de Viña del Mar. El curso en el cual se aplica es el séptimo básico B, compuesto en un principio por 20 alumnas, de las cuales con el retiro permanente de tres, quedó finalmente en 17 alumnas en la actualidad. Sus edades fluctúan entre los 12 y 13 años. La mayoría de las niñas asisten a la escuela desde kínder, por lo que se conocen entre sí, sin embargo, al llegar a sexto básico los cursos conformados son divididos en tres grupos de séptimos, todos con un número promedio de 20 alumnas por curso, lo que genera una molestia generalizada tanto en padres como alumnas, ya que se concebían como un grupo conformado desde la primera etapa escolar. Las alumnas cuentan con seis horas pedagógicas de lengua y literatura a la semana, sin efectuarse talleres de esta materia además de las horas correspondientes, lo que se integra en octavo año, momento en el que rendirán su prueba SIMCE.

Por otra parte, se caracterizan por ser un grupo de características e intereses variados, propios de la edad por la que están pasando, participativas y respetuosas con la docente, aunque distraídas y conversadoras en ocasiones. Fue posible observar que había un notorio interés por dar sus opiniones, por lo que dentro de la escuela eran catalogadas como un curso confrontacional y complejo, difícil de manejar. No obstante, en el desarrollo de este trabajo, no hubo problema con esta caracterización, por lo que esto no afectó el avance y cumplimiento de los objetivos.

Asimismo, al comienzo de esta investigación, se diseñaron y aplicaron diferentes instrumentos que permitieran acercarnos a la problemática presentada por el curso. En primera instancia, se hicieron una serie de observaciones (ANEXO 1) relacionadas con la dinámica de curso, como también con la didáctica aplicada por la profesora mentora Jessica Piña, para lograr ver el funcionamiento de las niñas en cuestión. Por otra parte, se realizó una entrevista a la mentora (ANEXO 2) para tener en cuenta el desempeño del curso en las distintas habilidades que implica la asignatura. También se pidió acceso a información del libro sobre los objetivos, contenidos y actividades trabajados durante el año con las

alumnas (ANEXO 3), se revisó la prueba de diagnóstico que rindieron a principio de año (ANEXO 4) para considerar cuales fueron las mayores falencias que mostraron las niñas desde un comienzo.

A consecuencia de lo anterior, se tuvo un primer acercamiento a la problemática, establecida en la habilidad de comprensión lectora, por lo que se aplicó una encuesta de tipo escala Likert (ANEXO 5) para tener información sobre las prácticas lectoras de las alumnas y relacionarlas con su desempeño en el área de lenguaje, esto con el objetivo de contrastar sus opiniones con las realizadas por la profesora mentora, lo que permitió corroborar la información y ubicar la problemática específicamente en la habilidad de comprensión inferencial. En consecuencia, se elaboró una prueba diagnóstica (ANEXO 6) de comprensión inferencial, y se aplicó al curso. Esta prueba consistía en una primera parte de selección múltiple y una segunda de desarrollo, la cual incluía no solo textos, sino también imágenes que permitieran a las alumnas hacer deducciones y/o predicciones en cuanto a la información que se proporcionaba. La finalidad de aplicar este instrumento de evaluación era analizarlo de manera que permitiera situar la problemática en un área específica de la comprensión y así poder formular una hipótesis al respecto. Luego de analizar los resultados, en esta primera instancia, se evidenció una dificultad notoria en la realización de inferencias, lo que sirvió para confirmar que la problemática se ubicaba en esta área, específicamente la realización de inferencias tanto causales como elaborativas, al momento de comprender un texto.

Finalmente, mediante la observación realizada, se determinó que la metodología aplicada por la profesora mentora, mayormente expositiva, no permitía el desarrollo propicio de esta habilidad, por lo que esta evidencia sirvió para elaborar un plan de mejora relacionado con el desarrollo de esta habilidad, en donde se consideraran estrategias que no estaban siendo aplicadas hasta el momento por la docente en cuestión.

Luego de analizar las evidencias emanadas por los distintos instrumentos, se establecieron cuatro categorías:

- a) **Didáctica general para la comprensión lectora:** luego de analizar las observaciones y los instrumentos aplicados al curso, principalmente la didáctica aplicada por la profesora mentora, se concluyó que los recursos utilizados en clases, más la metodología expositiva aplicada por la profesora influían negativamente en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora, considerando que esto tiene una importante incidencia en los resultados de las alumnas. Esta didáctica general para la comprensión lectora debe contar con momentos de la clase que propicien la realización de estrategias de lectura, haciendo énfasis en los momentos previos, durante y después de la misma, así como generar instancias metacognitivas en donde las alumnas logren reflexionar sobre su propio proceso de comprensión, de manera que internalicen el conocimiento entregado por parte del docente, por lo que es sumamente importante marcar los cierres de las clases con actividades que logren este objetivo con las alumnas, así como dar cuenta de un inicio que motive al trabajo en la actividad durante la clase, también enfatizar la importancia de mantener un ambiente de disciplina en concordancia con la exigencia del trabajo que demanda la comprensión de un texto. Por lo tanto, se considera relevante considerar esta categoría dentro de la configuración del problema del curso, y realizar una mejora en la didáctica aplicada hasta el momento, integrando todos los elementos antes mencionados.
- b) **Estrategias de lectura para realizar inferencias:** Esta categoría emerge desde la capacidad que tiene la docente de propiciar las herramientas suficientes para que las alumnas logren su objetivo: realizar inferencias. Las estrategias para realizar inferencias tienen relevancia en cuanto las alumnas puedan integrarlas de manera consciente al momento de realizar una lectura, con el objetivo de que logren extraer información y hacer las relaciones posibles para lograr responder adecuadamente lo que se pregunta en relación con esa información, por lo que propiciar este tipo de estrategias es fundamental para la formulación de inferencias. Después de analizar las evidencias correspondientes a la primera etapa de observación, se hizo necesario incluirlas ya que no están incorporadas del todo al momento de realizar las lecturas de textos narrativos. Estas estrategias relacionadas con los momentos antes, durante

y después de la lectura, se entienden como por ejemplo; la formulación de objetivos, realización de predicciones, subrayado de palabras clave, comprobación de hipótesis o bien el análisis de los contextos de producción de los textos revisados.

- c) **Disposición hacia la lectura:** mediante la encuesta y las observaciones realizadas en clases las alumnas demostraron no tener una buena disposición hacia la lectura, esto tenía directa relación con la metodología utilizada por la docente, principalmente expositiva, lo que atenta contra la motivación que muestran las alumnas por las lecturas realizadas. Debido a que las alumnas tienen gusto por escribir, se determina trabajar la mayor parte de las clases en trabajos de desarrollo de guías de lectura en donde puedan dar a conocer sus opiniones frente a los textos analizados, aplicando las estrategias de lectura trabajadas durante las sesiones e infiriendo información que se entrega a través de los textos.

- d) **Capacidad de trabajo colaborativo:** esta categoría emerge de la capacidad que tienen las alumnas para trabajar con autonomía, así como también, para realizar trabajos en equipo durante las sesiones implementadas. Esto tiene relación directa con la facilidad que tienen las alumnas para realizar tareas durante las clases siguiendo las instrucciones sin mayores dificultades y respetando los tiempos dados para aquello. Mediante esta categoría es posible afirmar que las alumnas mostraron un desarrollo positivo en su desempeño personal, por lo que se consideró realizar una autoevaluación al finalizar las clases para hacer evidente esta situación y que cada una tomara consideración sobre su situación, lo que aportó en la motivación para realizar trabajos, y también consideró un apartado en donde se hacían observaciones a la profesora, tomando en cuenta la opinión de cada una en el desarrollo del trabajo docente.

En relación a lo anterior, las categorías funcionaron como aquellos elementos que configuran la problemática central, en este caso el problema en la formulación de inferencias, especialmente elaborativas y causales, lo que incide directamente en el descenso de la habilidad de comprensión. Asimismo, estas categorías ayudaron en la

estructuración de una posible solución frente a esta problemática, pues se consideraron todos aquellos elementos que pudieran resultar trascendentales al momento de realizar inferencias, en este caso los más determinantes tenían relación con la didáctica aplicada hasta ese momento, es decir, la metodología que llevaba a cabo la profesora mentora, así como la falta de motivación y de regulación en los momentos de la clase. Las estrategias también se consideraron un elemento relevante en cuanto al propósito con el que se aplican para cumplir este objetivo, el cual es lograr que las alumnas alcancen un desarrollo inferencial óptimo al momento de comprender una lectura, por lo tanto, propiciar estas estrategias es determinante al momento de facilitar su desarrollo. En el caso de las dos últimas categorías propuestas, las cuales tienen mayor relación con las actitudes de las alumnas frente al aprendizaje, también se consideraron trascendentales en la configuración de la problemática, debido a que por una parte no existía una disposición favorable hacia la lectura debido a la dinámica aplicada por la profesora, y por lo tanto esto afectaba directamente en la motivación para desarrollar los trabajos requeridos. En cuanto a la capacidad de trabajo colaborativo, las alumnas mostraron una habilidad favorable en cuanto a esta capacidad de trabajar con autonomía durante las clases, a pesar de los distractores posibles dentro del aula, por lo que determinó las decisiones a seguir en cuanto a la solución propuesta frente a la problemática, también la capacidad de trabajo en equipo evidenciada en las observaciones al curso permitió concluir que era un aspecto importante dentro de la dinámica que tenían como curso y un aspecto importante al momento de realizar las actividades de lectura grupal con las alumnas.

1.2 Observación y teoría

Con la finalidad de sustentar el análisis anterior, en el presente apartado se integrarán los elementos y conceptos teóricos utilizados para elaborar este informe, los que ayudarán a comprender el problema que se presenta en el curso observado, y a su vez, orientarán en la búsqueda de una posible solución mediante las estrategias que se propongan para trabajar en torno a la formulación de inferencias.

Los procesos inferenciales son fundamentales dentro del proceso de comprensión, ya que corresponden principalmente a procesos mentales que generan un nuevo conocimiento a partir de uno que no está explicitado, por lo que permite una comprensión del texto más profunda (Parodi, 2005). Su importancia dentro del aprendizaje escolar radica principalmente en que permite a los alumnos llevar su conocimiento más allá, permitiendo no solo que el análisis e interpretación de la lectura quede en lo explícito, sino también, permite relacionar las lecturas y el trabajo en aula con su conocimiento de mundo y el contexto más cercano a ellas, generando una relación determinante entre el aprendizaje y su propia vida.

Las inferencias son primordiales en el proceso de comprensión, ya que la acción de comprender supone un flujo inferencial muy complejo, lo que supone la influencia de diversos factores. Entre estos los más relevantes son: las pistas lingüísticas, el conocimiento previo, el conocimiento compartido entre escritor y lector, como también la estructura de la información textual. En definitiva, según afirma León (2001) la comprensión es un proceso complejo e interactivo que requiere una cantidad considerable de conocimiento por parte del lector, y a su vez, la generación de una gran cantidad de inferencias.

Así mismo, a través de las inferencias el lector construye, como explicaría León y Escudero (2007), al tratar de comprender el mensaje que lee, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto. Por lo tanto, las inferencias tienen un valor adaptativo que permite al lector predecir conductas, que le ayuden a entender la realidad para comprender mensajes abstractos. En palabras de estos autores: “gracias a las inferencias podemos desvelar lo “oculto” del mensaje, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del pasaje”.

En consecuencia, como fue posible observar durante las clases realizadas a las alumnas, el principal problema radica en que carecen de la capacidad para relacionar lo leído con un conocimiento no explicitado en el texto, esto se pudo evidenciar en la prueba diagnóstica de comprensión que se realizó en donde se pedía que realizarán inferencias relacionadoras e informacionales (Parodi, 1989), y esto no fue respondido adecuadamente, haciendo una

conexión superficial con lo que aparecía explícito en la prueba y sus respuestas. Esta incapacidad de reflexionar sobre lo leído y relacionarlo con información implícita en el texto, observada mayoritariamente en las alumnas del séptimo B, permite dilucidar que las alumnas no cuentan con una orientación a través de pistas lingüísticas que permitan explicitar aquello que no es evidente en el texto (Escudero y León, 2007).

Así mismo, las alumnas no logran evidenciar en las lecturas una relación con sus propias experiencias, lo que anula la posibilidad de un aprendizaje significativo, y por lo tanto, reflexivo sobre lo que leen. No existe una conciencia sobre lo aprendido, y esto imposibilita un ejercicio metacognitivo de parte de las alumnas, y más aún, una socialización de los contenidos trabajados en el aula. Esto es fundamental al momento de trabajar la comprensión lectora, puesto que, si las alumnas no son capaces de comunicar lo aprendido para sí mismas, menos lo podrán hacer al momento de exteriorizar ese conocimiento. Esta capacidad metacognitiva permitiría a las alumnas orientar el proceso lector en torno a los objetivos que se persiguen, lo que posibilitará un proceso lector óptimo en el que el conocimiento sea significativo y no sólo parte de un aprendizaje basado en resultados, sino también, en el proceso mismo de lectura.

Actualmente, las alumnas no cuentan con estrategias metacognitivas aplicadas por parte de la docente que hagan posible el conocimiento anteriormente mencionado, por lo que es adecuado proponer para esta instancia la implementación de una metodología que se dirija al conocimiento metacognitivo y metatextual (Peronard, 2005), mediante actividades didácticas que combinen la enseñanza con actividades y reflexión acerca de la utilidad de dichos conocimientos al momento de leer.

Siguiendo lo anterior, es importante crear instancias de prelectura, durante la lectura y postlectura, como asegura Solé (1998) para que el lector sea capaz de reconstruir el sentido del texto, acercándose a sus procesos cognitivos, y determinando qué es lo que han entendido y que no, lo que permite que pueda centrar su atención en aquello que no logró comprender para volver a lo mismo. De esta manera, aplicando las estrategias mencionadas, las alumnas tendrían un mayor acercamiento a la comprensión del texto

leído, esto les permitiría también acercarse a una construcción implícita del mensaje del mismo, posibilitando una lectura inferencial.

En definitiva, la metacognición en su totalidad da sentido a la comprensión lectora, permitiendo que los lectores tengan un conocimiento acertado sobre la información de la que disponen, posibilitando una lectura inferencial mediante una reconstrucción del sentido del texto. Como expresa Velázquez (2004), las inferencias se realizan a través de los saberes almacenados en la memoria de los lectores, entre otros, rasgos acerca del texto, situación comunicativa, importancia del conomiendo previo, coherencia y cohesión textuales y fuerza ilocutoria. Para lo anterior, el lector necesita tener conciencia de su conocimiento previo, lo que le permitirá enfrentarse con menor dificultad a la comprensión de lo que está leyendo.

Finalmente, mediante la teoría anteriormente presentada es posible aseverar, que el problema está centrado en la formulación de inferencias, tanto informacionales como relacionadoras, las cuales son fundamentales dentro de la habilidad de comprensión lectora, puesto que permiten que den una interpretación global del texto leído, tomando solo la información que aparece superficialmente y explícita en el texto. Esto limita sus conocimientos solo a lo que aparece en este, y por lo tanto, no pueden reconstruir el sentido del texto. Esto es posible evidenciarlo debido a la carencia de una didáctica adecuada para abordar este tipo de problemas, no se evidencia el uso de estrategias de lectura, tampoco una socialización el aprendizaje que permita una interiorización de los contenidos vistos en la clase. A falta de este trabajo metacognitivo, la teoría anterior sustenta una solución adecuada a la problemática observada, ya que identifica los elementos didácticos que debilitan un aprendizaje óptimo y significativo, conceptualiza y clasifica las inferencias para comprender su importancia dentro de la habilidad descendida, propone una solución mediante la implementación de una didáctica que trabaja con estrategias de lectura y un trabajo metacognitivo eficaz para que las alumnas sean capaces de trabajar con información implícita en el texto, ahondando en su conocimiento de mundo y en su contexto más próximo.

1.3 Problemática e hipótesis

En conclusión, tras recolectar evidencia a través de instrumentos aplicados en el aula de clases, analizarlos y categorizarlos, es posible identificar como problemática la dificultad de las alumnas para realizar inferencias relacionadoras e informativas en textos escritos, impidiendo una óptima comprensión de los mismos. Esto se observa debido a que la metodología de enseñanza actual aplicada en el aula, no responde a una didáctica por momentos, y a su vez, tampoco se observa estrategias de lectura que permitan una reconstrucción de lo leído, entendiendo la lectura como un proceso en el cual se generan nuevos conocimientos, sino más bien, se da a la lectura una finalidad en donde se reproduce lo leído, convirtiendo la lectura en un trabajo superficial que no permite una reflexión sobre el mismo.

En relación a lo anterior, es posible plantear como hipótesis que a través de la implementación de una didáctica que genere instancias de construcción y reconstrucción del conocimiento, mediante estrategias de lectura que sean trabajadas antes, durante y después de la misma, las alumnas lograrán una comprensión óptima de lo leído, formulando inferencias que permitan ahondar en aquello que no se explicita en el texto. Esto permitirá que vinculen su experiencia de lectura con su experiencia personal, mediante el proceso metacognitivo que permiten estas estrategias de lectura como proceso reflexivo, dando paso a un aprendizaje significativo.

2. Metodología

Este apartado tiene como objetivo describir la metodología utilizada en esta investigación-acción, para lo cual se ha considerado a Martínez (2000) y las etapas que propone para este proceso dentro del aula. Asimismo, se mencionarán primero los planteamientos realizados por el autor para lograr comprender la propuesta que hace a partir de este tipo de investigación, y luego, se pondrá en relación con el proceso realizado en este trabajo, con la intención de dar consistencia a las decisiones que se tomaron durante el proyecto.

La investigación-acción propuesta por Martínez (2000), da a conocer una forma de abordar problemáticas establecidas dentro de un aula, primero a partir de la observación, para luego elaborar una solución ligada a las experiencias que se tienen en este espacio. Considerando que los procesos educativos están directamente ligados al desarrollo humano de quienes los experimentan, el autor propone un análisis mixto entre datos y valores que emanan del contacto entre los sujetos que participan dentro de la investigación, es decir, un análisis tan cuantitativo como cualitativo de los procesos que se desarrollan en el aula:

(...) la metodología de la IA representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos *coinvestigadores*, *participando muy activamente* en el planteamiento del problema a ser investigado (que será algo que les afecta e interesa profundamente), la información que debe obtenerse al respecto (que determina todo el curso de la investigación), los métodos y técnicas a ser utilizados, el análisis e interpretación de los datos, la decisión de qué hacer con los resultados y qué *acciones* se programarán para su futuro. (28)

Como se especifica en la cita anterior, es importante la participación de todos los involucrados en el proceso de investigación, para lograr no solamente encontrar un problema determinado dentro del aula en específico, sino también, dar una solución propicia a la problemática considerando todos los factores que puedan incidir en esta. Por lo tanto, este tipo de investigación tiene gran relevancia en los contextos escolares dada la capacidad que tiene el investigador de reflexionar sobre los procesos a partir del análisis de

las evidencias recogidas, y finalmente, la posibilidad de interpretar los resultados dando una respuesta positiva o negativa al plan de mejora implementado.

Siguiendo lo señalado por el autor, la primera etapa de esta IA se vinculó a lo que este denomina “Identificación de un problema importante”. Como se menciona anteriormente, esta etapa se relaciona con las primeras observaciones dentro del aula, así como, de los instrumentos que se elaboraron para la detección de la problemática establecida. Por lo tanto, mediante las observaciones, la prueba de diagnóstico de las alumnas, la entrevista con la docente mentora y la revisión de los resultados en el libro de clases, se identificó que el problema radicaba en la capacidad de las alumnas para desarrollar inferencias.

En una segunda etapa de esta IA, denominada por el autor “Análisis del problema”, se incorporaron reflexiones en torno a una posible solución al mismo, es decir, no solamente se identificó el problema, sino también, se observó cuales eran los factores que estaban afectando al desarrollo de inferencias por parte de las alumnas, por lo que mediante este análisis se pudo buscar una posible solución al primer planteamiento.

En tercer lugar, Martinez (2000) propone la “Formulación de Hipótesis”, para lo cual como se afirma en el párrafo anterior, es necesario considerar los factores que en un comienzo pueden estar incidiendo en el desarrollo de inferencias por parte de las alumnas, el autor plantea lo siguiente:

El análisis del problema de la etapa anterior se cierra presentando un abanico de posibilidades, de hipótesis tentativas y provisionales que definen objetivos de acción viables (...) (33)

La hipótesis formulada en este trabajo se relaciona directamente con la solución propuesta, puesto que es aquello a lo que debe apuntar la investigación-acción que se desarrolla durante el proceso de implementación. Por lo tanto, es una orientación hacia lo que apunta el trabajo en cuestión, dando a conocer lo que debería suceder luego realizar las acciones o medidas que se ajustan al problema, en este caso la hipótesis está relacionada con el

desarrollo de inferencias a partir de la aplicación de estrategias de lectura que las propicien, es así como se acerca a la solución concreta del problema detectado.

En una etapa siguiente, denominada “estructuración de categorías”, se realiza, como menciona el autor, la estructuración teórica de la investigación. Por lo tanto se ponen en relación los elementos que configuran el problema en cuestión, que en esta investigación se determinaron como: didáctica para la comprensión lectora, estrategias de lectura para realizar inferencias, disposición hacia la lectura y capacidad de trabajo colaborativo. Estas se realizan acorde a la evidencia recabada durante la primera etapa de la investigación y van en consonancia con la capacidad para interpretar de manera cuantitativa el fenómeno presentado durante el proceso investigativo.

Luego de esto, viene una etapa trascendental en la investigación realizada, la que Martínez denomina “Diseño y ejecución de un plan de acción”. En esta fase se elabora el plan de mejora que se propone como la acción misma con la cual se aborda el problema detectado. En el caso de esta IA, el plan de acción que cuenta con ocho sesiones de implementación, se considera la solución propuesta anteriormente en la hipótesis, en donde se considera mejorar la didáctica considerando momentos de la clase, y a su vez, trabajar las lecturas en clases mediante estrategias antes, durante y después de la lectura, todo esto con la finalidad de alcanzar un desarrollo óptimo de la comprensión lectora mediante la realización de inferencias causales y elaborativas.

Finalmente, se encuentra la etapa en donde se analizan los resultados obtenidos, denominada por Martínez (2000) como “Evaluación de la acción ejecutada”. En esta última etapa, se analiza si las determinaciones tomadas en el plan de acción funcionaron efectivamente frente a la problemática detectada, cómo se puede obtener esta respuesta, a través de los resultados obtenidos mediante los recursos e instrumentos diseñados en el plan de mejora, y establecer el cumplimiento de los objetivos determinados en un principio mediante este.

3. Marco teórico

El presente marco teórico pretende explicar los conceptos que se aplicarán en esta investigación-acción. Asimismo, mediante este apartado se argumentará la función que cumple cada concepto dentro de este trabajo, para justificar su utilización y aclarar de qué manera se utilizarán a lo largo del proceso.

Con el objetivo de dar orden a este bloque explicativo-argumentativo, se comenzará de lo más general a lo más específico, partiendo por conceptos como la “competencia lectora”, hasta definir y trabajar el concepto “género narrativo”, de acuerdo a las estrategias de lectura expuestas, las cuales se trabajarán durante la propuesta. Del mismo modo, todos los conceptos rescatados en este marco teórico irán construyendo el camino hacia la solución que más adelante se propondrá en el plan de acción para abordar la problemática, donde serán incluidos en base al papel que cumplen dentro de este proceso de aprendizaje.

3.1 Inferencias

Mediante la observación y la aplicación de distintos instrumentos que se ha llevado a cabo en este proceso, se ha determinado que el problema del curso radica específicamente en la dificultad de las alumnas para realizar inferencias, específicamente de dos tipos: inferencias relacionadoras, causa-efecto, e inferencias informacionales, específicamente elaborativas (Parodi, 2005). Debido a esto, se ha considerado dentro del marco teórico de esta investigación, trabajar con las inferencias como concepto central, para lo cual se ha recurrido a las definiciones propuestas por Parodi (2005) y León y Escudero (2007), quienes definen la inferencia como el núcleo de la comprensión, aludiendo a su carácter relevante en cuanto a la generación de nuevo conocimiento.

Así mismo, Parodi (2005) define las inferencias como un “conjunto de procesos mentales que – a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado” (Parodi,

2005:51). Por otra parte, León y Escudero (2007) quienes afirman que “desde un punto de vista psicológico, nos resulta importante reconocer que para comprender un discurso el lector construye una representación mental coherente del texto, esto es, que tenga un sentido lógico, un hilo argumental, con el que puede más tarde interpretar cualquier tipo de discurso. (...) Toda esta actividad mental capaz de conectar la información explicitada en el discurso con la implícita se produce gracias a lo que denominamos inferencias (...) puesto que rellenan los huecos o lagunas de información que no aparecen de manera explícita en el discurso (León y Escudero, 2007).

Considerando ambas definiciones, las cuales se enmarcan en el desarrollo de inferencias para llevar a cabo la comprensión, es posible vislumbrar que se relacionan con los objetivos planteados por las bases curriculares para este nivel, séptimo básico, en donde se pide a los alumnos dentro de los objetivos llevar a cabo procesos inferenciales para la comprensión de textos. Esta relación se establece específicamente con los siguientes objetivos de aprendizaje propuestos (Mineduc, 2016):

OA 3: analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión

Este objetivo se relaciona específicamente con las inferencias de tipo causa-efecto, las cuales se definen como inferencias fundamentales u obligatorias, o según Parodi (2005) “relacionadoras” o “tipo puente”, en donde las inferencias se realizan durante la lectura. Estas permiten dar coherencia al texto mediante la conexión de los conceptos fundamentales que lo conforman. Siguiendo esto, como plantea el objetivo anteriormente presentado, se consideran “el o los conflictos de la historia, el papel de los personajes, el efecto de ciertas acciones en el desarrollo, la disposición temporal de los hechos (...)”.

OA 7: formular una interpretación de los textos literarios

Este objetivo va enfocado a la realización de inferencias elaborativas u optativas, las cuales se llevan a cabo principalmente después de la lectura, ya que consideran un conocimiento que va más allá del texto mismo, por lo que Parodi (2005) las clasifica como proyectivas o elaborativas. Es posible vincularlas con este objetivo ya que considera “su experiencia personal y conocimiento, un dilema presentado en el texto y su postura acerca del mismo,

la realización de la obra con la visión de mundo y contexto histórico en el que se ambienta y/o fue creada”. (Mineduc, 2016)

Considerando las falencias del curso en el cual se realiza la presente investigación, y haciendo relación con los objetivos propuestos por el currículum referente al nivel señalado, los autores mencionados trabajan con una clasificación que hace posible definir los procesos inferenciales en los cuales se sitúa el problema del curso. Por otro lado, a través de la explicitación del proceso inferencial y tomando conocimiento de su funcionamiento, permiten establecer una solución posible frente a la dificultad de comprensión presentada por el curso.

3.2 Didáctica de la comprensión lectora

En el marco de esta investigación, es fundamental trabajar la didáctica de la comprensión lectora, debido a que en este punto se incorporan conceptos trascendentales como las estrategias a partir de las cuales se trabajará la comprensión lectora durante esta investigación-acción, que se considerarán para elaborar el plan de acción. Estos consideran el concepto de “metacognición” propuesto por Flavell (1977), Velásquez (2004), Peronard (1999) y Peronard (2005), las “estrategias cognitivas y metacognitivas” trabajadas por Osses y Jaramillo (2008), así como la “lectura por momentos” propuesta por Solé (1998).

Además, los Planes y Programas para séptimo año básico consideran trascendental la utilización de estrategias para la lectura en el eje de comprensión, indicando lo siguiente: “El aprendizaje de estrategias de comprensión permite enfrentarse a la lectura de manera metacognitiva y reflexionar sobre las dificultades que surgen al leer. Las estrategias cumplen una doble función: por un lado, permiten subsanar problemas de comprensión y, por otro, contribuyen a jerarquizar la información para asegurar un acceso más rápido a esta y una comprensión más sólida. Existe consenso respecto de que los lectores que utilizan flexiblemente las estrategias de comprensión son más activos en la elaboración de significados, lo que redundará en que retienen mejor lo que leen y son capaces de aplicar lo aprendido a nuevos contextos”. (Mineduc, 2016)

En conclusión, para este apartado se consideraron los conceptos antes mencionados, haciendo directa relación con el curso en el cual se aplicará el proyecto de mejora para abarcar la problemática mencionada en el primer informe, con el objetivo de definirlos y utilizarlos de acuerdo a las propuestas de los autores que se verán a continuación.

3.2.1 Metacognición

Este concepto definido por Flavell (1977), refiere a la “conciencia de sus propios procesos psicológicos como el de los demás”. Se entiende como cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto o controla cualquier aspecto de la cognición. Trabajar y entender este término es importante a lo largo de esta investigación-acción, debido a que para que se logre comprender es necesario que las alumnas tengan conocimiento de qué significa comprender y por qué lo hacen, a esto se alude con el término “metacomprensión” trabajado por Velásquez (2004), quien propone que un sujeto no sabe si comprende si no tiene mayor idea de qué es comprender. Tomando conciencia de qué se comprende y qué no, es posible que pueda trabajarse en torno a aquello que no se comprendió dentro del proceso de lectura. Así lo plantea Peronard (1999) al considerar que todo individuo, como parte de su desarrollo personal, debiera tomar conciencia de su propia interioridad.

Este término que Peronard (2005) propone como estrategia didáctica, apoyándose en la definición de Flavell (1977), indica que al enseñar provechosamente conocimiento metacognitivo, mediante actividades didácticas que combinen la enseñanza directa de este conocimiento, y reflexionando acerca de su utilidad al momento de leer, aumentaría la efectividad del conocimiento metacomprensivo, lo que trae consigo una mejora de la habilidad comprensiva de textos escritos (Peronard, 2005). Por otra parte, Osses y Jaramillo (2008) afirman que “la importancia de la metacognición para la educación radica en que todo niño es un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje (...) lograr que los alumnos aprendan a aprender, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad”.

Tomando en consideración lo anterior, la metacognición se entiende como un concepto fundamental en este trabajo, en cuanto debe considerarse al momento de elaborar un plan

de acción referente al curso séptimo B, ya que se observa que no existen instancias metacognitivas, específicamente metacomprendivas, en torno a las lecturas realizadas, lo que a su vez debilita la realización de inferencias, ya que las alumnas no se detienen a pensar en lo que comprendieron ni a reflexionar de manera global acerca de las lecturas realizadas.

3.2.2 Estrategias cognitivas y metacognitivas

Según la propuesta revisada anteriormente en Monereo (1999), las estrategias cognitivas de aprendizaje se entienden como “procedimientos o secuencias integradas de acción que constituyen planes de acción que el sujeto selecciona entre diversas alternativas con el fin de conseguir una meta fijada de aprendizaje”. Esto era posible a través de la orientación del docente durante la clase, para que los alumnos tengan la capacidad de elegir de qué forma planificar o abarcar exitosamente una actividad dentro del aula. Por lo tanto, se entiende que las “estrategias cognitivas” refieren a aumentar y mejorar los productos de nuestra actividad cognitiva, en beneficio del almacenamiento de información que luego será utilizada por los alumnos en la resolución de problemas. No obstante, las “estrategias metacognitivas”, se emplean para “planificar, supervisar y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas (...) constituyen un apoyo para las estrategias cognitivas” (Osses y Jaramillo, 2008).

Igualmente, estos autores trabajan con el concepto de “motivación”, afirmando que investigaciones actuales establecen que las variables motivacionales y afectivas, tienen especial incidencia en el desempeño de tareas cognitivas (Paris y Winograd 1990; Pintrich y de Groot 1990; Alonso 1991, 1997). Esto quiere decir, que no basta solo con el conocimiento y las estrategias con las que los alumnos puedan contar, sino también, está en juego la motivación que sientan los mismos por lo que están aprendiendo. Esto tiene especial relevancia en el séptimo B, en donde se lleva a cabo esta investigación, puesto que, como se ha señalado anteriormente, existe un déficit motivacional que ha quedado expuesto desde las primeras observaciones en el aula. Por tanto, se entiende que el aprendizaje autorregulado que se propone mediante estas estrategias esta específicamente ligado con un trabajo motivacional constante (Osses y Jaramillo, 2008).

En cuanto a estrategias metacognitivas los autores plantean dos criterios que orientan la enseñanza de las mismas:

- a) Según el grado de conciencia sobre las estrategias (Burón, 1990 en Osses y Jaramillo, 2008) diferenciando entre “entrenamiento ciego” (el cual no brinda la autonomía suficiente en el desarrollo de una tarea determinada), “entrenamiento informado o razonado” (el docente resalta la utilidad del trabajo que se pide realizar, haciendo que tengan conciencia de las estrategias que pueden aplicar para el uso de una tarea), y finalmente “entrenamiento metacognitivo o en el control” (el docente además de explicar la utilidad de una estrategia, los insta a que ellos comprueben su efectividad por sí mismos).

- b) Según el nivel de ayuda que ofrece el profesor o grado de autonomía que otorga al alumno (Mateos, 2001 en Osses y Jaramillo, 2008), esta metodología supone cuatro etapas: Instrucción explícita, práctica guiada, práctica cooperativa y práctica individual. Esta alternativa metodológica, propone que el profesor actúe como guía o modelo en el aprendizaje, ayudando al alumno progresivamente en la realización de una tarea determinada, entregando los suficientes elementos para que finalmente el alumno concrete de manera autónoma una tarea determinada.

En el caso del curso en cuestión, es posible integrar estrategias metacognitivas con el objetivo de que las alumnas tengan plena conciencia de las actividades que realizan en el aula, considerando la utilidad que estas tienen, y a su vez, aplicándolas de manera reflexiva para interiorizar los conocimientos que se entregan en el aula, y no se conviertan en simples reproducciones de lo que el docente enseña. El aspecto motivacional es fundamental en este curso, ya que deben realizarse actividades que acerquen a las alumnas a un aprendizaje significativo, como se revisaba anteriormente en la didáctica general. Este aspecto no se ha trabajado debidamente en el curso, por lo que es un punto a tratar al momento de integrar un plan de acción que apoye el trabajo de comprensión inferencial.

3.2.3 Lectura por momentos

Debido a las falencias que presenta el curso en cuestión, en cuanto a la realización de inferencias causa-efecto y elaborativas, se ha determinado considerar dentro del plan de acción realizar “lectura por momentos”, esto permitirá que los alumnos tengan un orden en el proceso de comprensión en tres instancias específicas: antes, durante y después de la lectura. Para esto se tomará la propuesta de Solé (1998) en donde se determina que estrategias utilizar según el momento de la lectura. A continuación se explicaran las estrategias antes mencionadas:

Antes de la lectura:

1. Definir objetivo de lectura: permite al alumno entregarle sentido a la tarea, puesto que toma conciencia del propósito: “para qué leo, para que voy a realizar este proceso de comprensión”.
2. Activar el conocimiento previo: conocimientos de mundo que maneja el estudiante y que a partir de él le atribuye significados a lo que lee.
3. Establecer predicciones sobre el texto: hipótesis que son posibles establecer antes de la lectura. Para construir estas predicciones se repara en la superestructura, título, ilustraciones y encabezamientos del texto, así como también en las propias experiencias y conocimientos de los alumnos.
4. Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto: Si bien esta estrategia se realiza durante toda la lectura, al principio cobra relevancia para vincularla a las posibles predicciones acerca de lo que va a tratar.

Durante la lectura:

1. Tareas de lectura compartida: construir la comprensión de lo que se lee en conjunto, para ello los alumnos en grupos formulan nuevas predicciones, plantean preguntas sobre lo que se ha leído, se aclaran posibles dudas que emergen y resumen las ideas del texto. En este sentido se crean ‘tareas de lectura compartida’ que los alumnos van realizando en la medida que leen.

2. Tarea de lectura silenciosa: Los alumnos realizan una lectura silenciosa y el profesor va haciendo pausas cada cierto tiempo en el que pide a sus alumnos lo siguiente: verbalizar lo que han leído hasta el momento, aclarar posibles dudas o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto, formula a los alumnos preguntas que el texto responde y, finalmente, les pide que presenten predicciones acerca de lo que queda por leer.

Después de la lectura:

1. Tema principal: se les pregunta a los alumnos acerca del tema central del texto leído.
2. El resumen: los alumnos presentan las ideas principales expuestas en el texto. Este resumen puede realizarse de forma oral o escrita, lo importante es verbalizar y concientizar aquello que se leyó, aquello que se comprendió como lo que no.
3. Formular y responder preguntas: Esta estrategia se vincula con la del momento antes de la lectura, pues permite confirmar y desmentir las hipótesis propuestas. Al respecto Solé (1998) propone tres tipos de preguntas para formular, a saber:” Preguntas de respuesta literal, es decir, preguntas cuya respuesta se encuentra de forma literal en el texto. Preguntas piensa y busca, es decir, preguntas cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias. Preguntas de elaboración personal: preguntas que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento y/u opinión del lector”.

Luego de revisar las estrategias propuestas por la autora se puede añadir que según Valls (1990) en Solé (1998), la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida que su aplicación permite seleccionar, evaluar y persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir una meta propuesta. La autora también señala que para que sea posible la comprensión de un texto es imprescindible dar claridad y coherencia del contenido de los textos, para que su estructura resulte familiar y conocida, por otra parte, a través del conocimiento previo del

lector, este le atribuye significados a lo que lee, contando con el conocimiento adecuado para interpretar el texto. Finalmente, depende de las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y recordar lo que lee, para lograr detectar los posibles errores o fallos que no le permitieron comprender y cómo compensarlo (Solé, 1998).

Así las cosas, la lectura por momentos, es relevante para esta propuesta ya que dentro de la hipótesis se considera que es necesario incorporar estas estrategias de lectura por momentos con el objetivo de que las alumnas mejoren la comprensión inferencial de los textos leídos. Por lo tanto, considerar este punto dentro de la propuesta de mejora se vuelve fundamental para lograr la solución de la realización de inferencias, principalmente de información no explicitada en los textos narrativos.

3.3 Género Narrativo

En la presente investigación llevada a cabo en el séptimo B, el plan de acción se enmarcará en la última unidad del texto del estudiante de séptimo básico denominada “Auténticas ficciones” (Mineduc, 2016). En esta unidad se trabaja mayoritariamente con textos narrativos, por lo que este concepto se consideró dentro del marco teórico elaborado, para luego generar un plan de acción relacionado con la problemática detectada.

Según Gutierrez-Braojos y Salmerón (2012), para la utilización de estrategias de comprensión, es necesario determinar el género discursivo al que corresponde el texto que se trabajará, esto con el objetivo de reconocer las diversas estructuras textuales y facilitar al lector interpretar y organizar la información durante la lectura. Así mismo, Stein y Trabasso (1982) afirman que los textos narrativos comparten una estructura secuencial: ambiente, evento inicial, respuesta interna, acción, consecuencia, reacción. Siguiendo lo anterior, es adecuado que los alumnos logren detectar el tipo de texto que leerán y qué tipo de información se espera que representen en su mente, para facilitar la planificación y organización de la información (Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Así las cosas, como nuestra propuesta se centra en establecer estrategias durante los momentos de lectura para facilitar la comprensión inferencial en las alumnas, es importante considerar de qué manera se puede trabajar con este género, en el cuál se pueden hacer

predicciones sobre el contenido del texto, haciendo que las mismas alumnas pregunten acerca de lo que infieren tratará el texto, de acuerdo al título o a lo que conocen sobre el autor del mismo, sobre otros textos de su creación o sobre algún otro aspecto que les parezca familiar. También, durante la lectura de un texto narrativo, las alumnas pueden realizar nuevas preguntas o predicciones, corroborándolas con la información que van obteniendo durante la lectura. Finalmente, se propone hacer una revisión del texto narrativo leído, a través de estrategias metacognitivas que permitan concientizar a las alumnas sobre el nivel de comprensión logrado, volviendo a lo que se hizo antes y durante la lectura, con la finalidad de reflexionar y valorar el nivel de comprensión que alcanzaron.

Según lo antes mencionado por estos autores, en relación a la estructura del texto narrativo, es menos complejo trabajar con estrategias en momentos de la lectura determinados (Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012), pues se recurre constantemente a la generación de inferencias por parte de los lectores para lograr comprender los textos que se trabajan en clases. Por tanto, es posible aplicar las estrategias mencionadas a lo largo de este informe para fortalecer la comprensión de inferencias causales y elaborativas en el séptimo B en donde se aplica la investigación acción.

4. Plan de acción

El presente plan de acción (ANEXO 7), se enmarca dentro de la investigación-acción realizada para séptimo básico. Asimismo, se ha diseñado con el propósito de dar solución al problema detectado ciñéndose al contexto en el que se aplicará, puesto que considera los factores que inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo el papel fundamental que cumplen, tanto el docente como el alumno implicados en este proceso.

A raíz de lo anterior, se determinó que la problemática del curso en cuestión radica en la dificultad de las alumnas para realizar inferencias obligatorias y optativas en textos escritos, impidiendo una óptima comprensión de los mismos. Debido a esto, se propone que a través de la implementación de una didáctica que genere instancias de construcción y reconstrucción del conocimiento, mediante estrategias de lectura que sean trabajadas antes, durante y después de la misma, las alumnas lograrán realizar inferencias obligatorias y optativas que permitan ahondar en aquello que no se explicita en el texto, permitiendo una comprensión óptima de lo leído y vinculando su experiencia de lectura con su experiencia personal a través de procesos metacognitivos propuestos en las estrategias trabajadas.

Asimismo, el siguiente plan de acción se enmarca en la última unidad del curso, y se llevará a cabo mediante siete sesiones secuenciadas en objetivos de aprendizaje relacionados directamente con el objetivo general de la propuesta: Desarrollar la habilidad de comprensión inferencial en textos narrativos mediante estrategias de lectura por momentos. Por lo tanto, se consideró anclar la propuesta a dos objetivos de aprendizaje propuestos por el ministerio para séptimo año vinculados con la unidad trabajada, así como, establecer tres objetivos específicos que señalen aspectos relevantes de la propuesta que serán mencionados a continuación.

De este modo, a partir de los objetivos antes mencionados, se ordenan los objetivos presentados en las siete sesiones que conforman la propuesta didáctica. Para lo anterior se considera en todas las sesiones el trabajo con textos narrativos alusivos a la unidad en la

que se enmarca la propuesta, y se abordan mediante una lectura por momentos que permita desarrollar la comprensión de cada uno de manera estratégica.

Por lo tanto, en las sesiones se consideran estrategias como: la verbalización de los contenidos, la generación de hipótesis a partir de una lectura, los resúmenes por párrafos, la lectura compartida, la secuenciación de hechos en la estructura narrativa que permita realizar inferencias causales guiando el proceso comprensivo, así como, el manejo de información previa y contextualización de la obra que permita realizar inferencias elaborativas a partir de información implícita en cada texto. Igualmente, cada sesión cuenta con una autoevaluación asociada a los contenidos actitudinales explicitados al comienzo de las sesiones, con el objetivo de que las alumnas observen una mejora en su desempeño clase a clase, y también, de considerar sus observaciones en torno a la realización de las clases.

Por consiguiente, las sesiones cuentan con objetivos secuenciados que hacen posible vislumbrar una progresión en su incorporación por sesión, lo que permite ir de lo más simple a lo más complejo. Asimismo, en cada una de las sesiones se considera una introducción a la lectura, luego una actividad monitoreada por la docente, y finalmente, una evaluación. Esto se relaciona con la posibilidad de dar una lectura literal al texto, luego analizarlo en base a lo revisado con anterioridad, para después dar una interpretación que considere la reflexión de cada alumna en torno a la lectura realizada, orientándolas a que establezcan una opinión crítica y reflexiva frente a lo que leen.

5. Análisis de evidencias

En el presente apartado se darán a conocer las evidencias recogidas mediante la implementación del plan de acción, para lograr realizar un análisis de las mismas que nos permita establecer el alcance de los objetivos planteados en un comienzo de este informe, tanto específicos como el objetivo general de la propuesta. Finalmente, serán interpretados cuantitativamente a través de gráficos que muestren el alcance de estos datos concretos, así como también, se incorporará un análisis cualitativo de los resultados, de manera que se evidencie que este trabajo involucró un proceso relacionado con la experiencia misma dentro del aula, como implica en este caso, la investigación-acción.

5.1 Análisis de objetivos específicos

- **Entregar durante las clases información que aporte al conocimiento de mundo y de la obra en cuestión, para posibilitar la realización de inferencias, principalmente optativas (elaborativas) mediante la relación con información implícita en el texto.**

Este objetivo se trabajó mediante la incorporación de información antes de trabajar las lecturas en cada una de las sesiones, mediante la entrega constante de información relacionada con la obra, el autor y el estilo literario al que se acercaba la narración que se vería durante la clase. La función de este objetivo específico era proporcionar la información suficiente para que las alumnas lograrán hacer relaciones inferenciales de tipo optativo o elaborativo, que necesitarán un conocimiento que escapara de la obra en sí, por lo tanto se incorporó esta información como un antecedente a la lectura de los textos, es decir, un trabajo anterior a la lectura, lo que proporcionó un acercamiento directo al texto y a la realización de la guía de lectura destinada para este trabajo.

Para lograr analizar el cumplimiento de este objetivo se analizará la información entregada en las sesiones del plan de acción (ANEXO 7) 2, 4, 5 en donde las alumnas debían

desarrollar las guías de lectura basándose en información previa que era entregada en la primera parte de la clase.

Sesión	Guía de lectura	Información entregada previa a la lectura	Corpus de análisis
2	<p>“El anciano terrible”</p> <p>¿Por qué el narrador interrumpe las acciones de Angelo Ricci y Manuel Silva? ¿Qué efectos produce esto en nuestra lectura?</p>	<p>Breve biografía de H.P. Lovecraft.</p> <p>Relación del autor con el estilo de escritura de terror y suspenso.</p> <p>Características de la obra de este autor</p>	<p>“Es una forma de producir suspenso, para que el que está leyendo pueda entusiasmarse con la lectura”</p> <p>“Este autor trabajaba el suspenso de esa obra era como ver una película de terror cuando una mujer va caminando y de pronto aparece alguien sin que ella se dé cuenta”</p> <p>“Los cuentos de Lovecraft siempre tenían como personajes de otros mundos y por eso no se sabe nunca la forma en la que murieron Angelo Ricci y Manuel Silva, lo deja a criterio de los que leemos”</p>
4	<p>“El corazón delator”</p> <p>¿Según la temática trabajada por Edgar Allan Poe, como se percibe la ambientación del texto? ¿Qué características del texto lo insertan dentro de la denominada “Literatura gótica”</p>	<p>Breve reseña sobre la obra de Edgar Allan Poe trabajada desde el texto del estudiante (Págs.. 314-315)</p>	<p>“La ambientación del texto es oscura, lúgubre, como si la historia se contara en blanco y negro”</p> <p>“Según el trabajo de este autor y el tipo de literatura, parece como si los muertos estuvieran vivos, era una característica de este tipo de terror”</p> <p>“La habitación donde se encontraba el viejo era oscura, por eso el hombre prendió una linterna para alumbrarle el ojo, además se percibe un ambiente frío como de cementerio por el tipo de casa que se describe y la soledad del lugar”</p>
5	<p>“La continuidad de los parques”</p> <p>¿Cuál creen que fue la intención del autor al escribir este relato? ¿Por qué?</p>	<p>Breve biografía de Julio Cortázar.</p> <p>Características de su obra.</p> <p>Tráiler revisado antes de la lectura en honor a este cuento.</p> <p>Relación con otras de sus lecturas como la novela Rayuela.</p>	<p>“Es difícil de explicar, pero es como que el autor quisiera que uno volviera al principio del cuento, como que hace un juego con uno”</p> <p>“no entendí mucho el relato pero al parecer el autor quería confundirnos haciéndonos creer que eran dos historias y en verdad era una sola”</p>

Como es posible evidenciar mediante este cuadro, las alumnas lograron hacer relaciones entre el texto leído y la información que se entregaba en torno al contexto de la obra en

cuestión, en los primeros dos casos, esto se manifestó con mayor éxito debido al nivel de complejidad de los textos trabajados en donde era posible ubicar información y hacer la relación de manera más simple, sin embargo, en el último caso con “La continuidad de los parques” de Julio Cortázar, el nivel de complejidad del texto y el desconocimiento de otras obras o cuentos del autor no permitió que las alumnas lograrán un desarrollo óptimo de la guía de lectura, principalmente que las secuencia temporal de los hechos no estuviera establecida con claridad, como se había visto en los textos anteriores, lo que será expresado en la siguiente tabla.

Guía de lectura	Indicador de logro	No logrado	Logrado
“El anciano terrible”	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza predicciones sobre la lectura según información previa entregada. - Interpreta el texto según estas predicciones 	37%	63%
“El corazón delator”	<ul style="list-style-type: none"> - Infiere información implícita de un texto narrativo guiándose por información previa, contexto de la obra e información entregada por el texto. 	20%	80%
“La continuidad de los parques”	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza un texto narrativo formulando hipótesis, utilizando conocimiento previo y contexto de producción de la obra. 	65%	35%

Tabla 1: síntesis de resultados obtenidos en la resolución de guías de lectura en relación a la entrega de información relacionada al texto.

En la tabla anterior se puede determinar que hubo resultados exitosos en torno a este objetivo específico, el cual buscaba relacionar los textos con la información entregada por el profesor en los momentos previos a su lectura, lo que ayudó a determinar también que en el caso del último texto, al no estar en concordancia con la secuenciación de hechos correspondientes a un texto narrativo; ya sea situación inicial, conflicto y desenlace, las alumnas expresaron confusión en sus respuestas, sin embargo, se estableció que tal inconsistencia en la obra misma está determinada por el estilo del autor en cuestión, quien tenía una narrativa más experimental en cuanto a contenidos y formas, ejemplo es la obra “Rayuela” que se estableció como ejemplo al comienzo de la clase con el juego del orden en el que ocurren los, el cual lo determina el lector y no el autor.

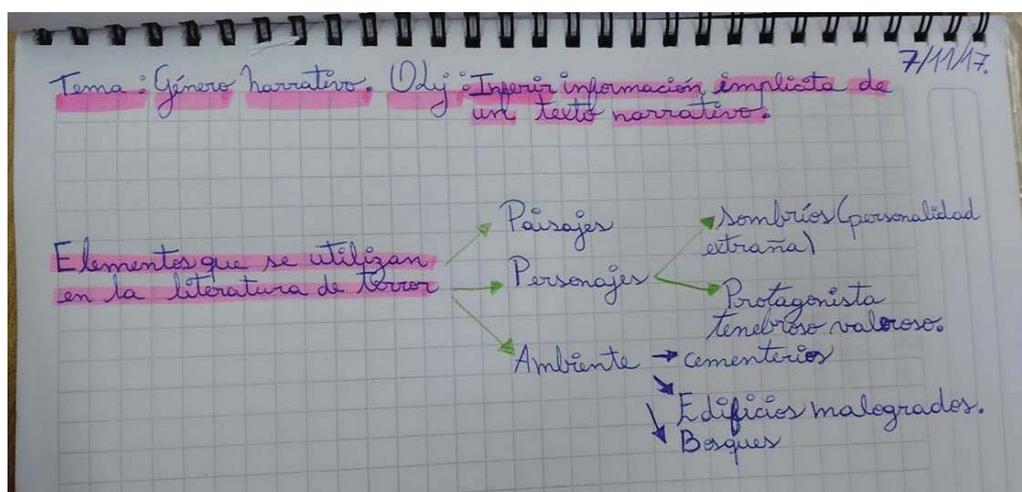


Imagen 1: información relacionada con el contexto de un texto narrativo.

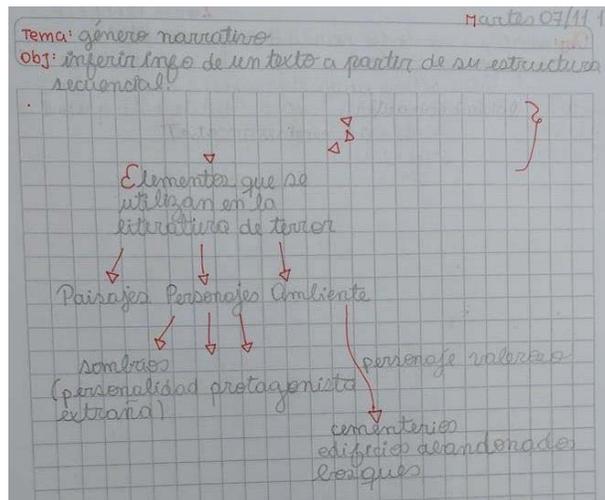


Imagen 2: información relacionada con el contexto de un texto narrativo.

- **Realizar lectura por momentos de manera estratégica para abordar los textos narrativos.**

Este objetivo específico es clave para llevar a cabo la solución propuesta por este plan de acción, ya que las estrategias por momentos de la lectura fueron utilizadas transversalmente en todas las sesiones que se llevaron a cabo en el plan de acción, con el objetivo de entregar a las alumnas las herramientas que posibilitaran una comprensión acabada del texto narrativo con el que se trabajó en clases. Para evidenciar el cumplimiento de este objetivo específico, se realizaron las siguientes tablas que muestran la utilización de estrategias de lectura en las sesiones realizadas, de acuerdo al trabajo que llevaron a cabo las alumnas.

Estrategias Antes de la lectura

Tipo de estrategia	N° de alumnas	No logrado	Logrado
Generar hipótesis	17	2 (12%)	15 (88%)
Formular preguntas	17	4 (24%)	13 (76%)
Formular predicciones	17	1 (16%)	16 (94%)

Tabla 2: Síntesis de estrategias antes de la lectura utilizadas en las guías de lectura.

Cómo se evidencia en la tabla anterior, las estrategias antes de la lectura se llevaron a cabo exitosamente, lo que propició un desarrollo óptimo de las guías, así como, motivó a las alumnas a trabajar en las guías de lectura. Mediante la muestra de imágenes, vídeos e información relacionada con el texto, así como la relación que se establecía entre el título de los textos narrativos trabajados y el contenido de la obra, las alumnas lograron desarrollar estas estrategias sin problema, lo que les permitió acercarse al objetivo trascendental de la propuesta, el desarrollo de inferencias, especialmente causales y elaborativas.

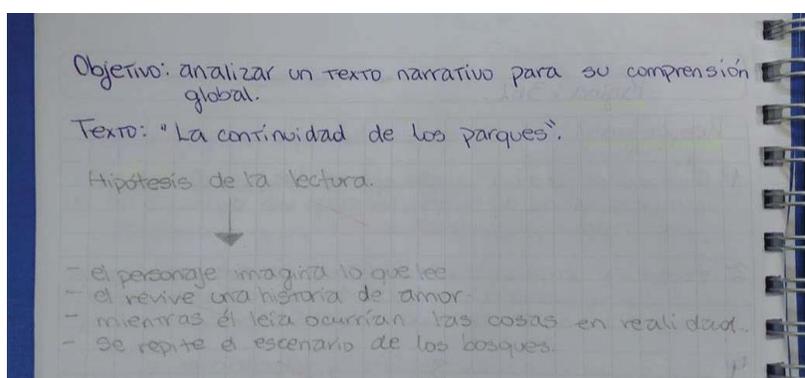


Imagen 3: Ejemplo de hipótesis de lectura realizada antes de la lectura.

Estrategias durante la lectura

Tipo de estrategia	N° de alumnas	No logrado	Logrado
Tareas de lectura compartida	17	La lectura compartida se llevo a cabo durante todas las clases con el propósito de construir conocimiento a medida que los alumnos van leyendo.	
Marcar pistas textuales	17	9 (53%)	8 (47%)
Comprobar predicciones	17	11 (65%)	6 (35%)
Realizar resúmenes por párrafo	17	15 (88%)	2 (12%)

Tabla 3: Síntesis de estrategias durante la lectura utilizadas en las guías de lectura.

Mediante la tabla anterior es posible comprobar que las “estrategias durante la lectura” fueron más difíciles de aplicar, y sus resultados están evidenciados en los porcentajes de logro. No obstante, la estrategia de “lectura compartida” fue posible llevarla a cabo con éxito durante las clases en donde se trabajó con textos narrativos, por lo que cada alumna se ofrecía voluntariamente a leer parte del texto, el cual se dividía en párrafos para que leyeran la mayor cantidad de alumnas posibles. Esta estrategia fue bastante exitosa en cuanto a su utilización ya que congregó constantemente la participación de todas las alumnas en la lectura, a quienes les interesaba mucho participar de esta instancia, además, logró mantener la atención de las alumnas por la lectura. Sin embargo, uno de los puntos en contra, fueron aquellas alumnas que tenían una baja fluidez en la lectura debido a que retrasaban la dinámica, y por otro lado, dificultaban la comprensión y el seguimiento de la lectura de sus otras compañeras. Aun así, estos problemas en torno a la lectura se fueron superando clase a clase y las alumnas finalmente lograron familiarizarse con esta estrategia.

Por otra parte, como es posible ver en la tabla, las otras estrategias utilizadas, especialmente la relacionada con “Realizar resúmenes por párrafo”, fue muy difícil de lograr con las alumnas, debido a que la mayoría no hacía resúmenes al momento de leer un párrafo, lo que las ayudaría finalmente con la formulación de una síntesis global del texto. Algunas alumnas claramente tenían otras formas de encontrar las ideas principales por párrafo, y solamente hubo dos (12%) que desarrollaron esta estrategia con éxito.

Este trabajo tuvo un seguimiento y una revisión en el cuaderno de las alumnas y en el texto del estudiante, en donde las alumnas pudieron “Marcar pistas textuales” con ayuda de subrayado o destacadores que las guiaron dentro de la lectura con el propósito de entender la información que propiciaba el mismo. Esta estrategia durante la lectura fue la que mayor logro tuvo en el desarrollo de las sesiones propuestas.

II. **Guíandote con las preguntas respondidas, identifica en el siguiente recuadro los momentos más relevantes de cada parte del relato.**

Situación inicial	Conflicto	Desenlace
Mi esposa y yo, que no creemos en apariciones del mediodía, nos burlamos de su credulidad.	Se quedaron a almorzar y se tuvieron que quedar en el castillo ya que se le hizo tarde.	Se queda dormido y despierta en otro lugar en la escena del crimen.

Imagen 4: Resumen de las partes del texto de acuerdo a la secuenciación de los hechos.

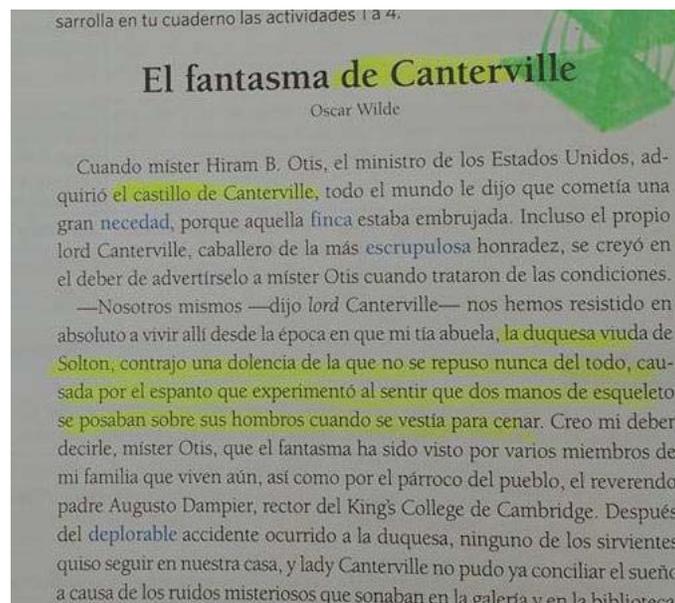


Imagen 5: pistas textuales destacadas por la alumna.

Estrategias después de la lectura

Categoría de análisis	Nº de alumnas	No logrado	Logrado
Realización síntesis	17	1 (16%)	16 (94%)

Comprobación de predicciones	17	2 (12%)	15 (88%)
Esquemmatización	17	11 (65%)	6 (35%)
Elaboración de final alternativo	17	0 (0%)	17 (100%)

Tabla 4: Utilización de estrategias después de la lectura durante las sesiones impartidas.

Finalmente, para el uso de “estrategias después de la lectura”, las alumnas demostraron un mayor interés en el desarrollo de estas actividades debido a que algunas de ellas consideraban no solo la información entregada por el texto, sino también, su propia opinión. En la “síntesis” la mayor parte de las alumnas alcanzó el logro establecido, escribiendo en su cuaderno regularmente la síntesis de los textos leídos, con el propósito de comprender la lectura y establecer un tema central de la misma. También respecto a la “comprobación de predicciones”, como la mayor parte de las clases se comenzaba introduciendo al autor, su biografía y el estilo narrativo del mismo, las alumnas realizaron predicciones, también guiándose por lo que decía el título del texto, lo que ayudo en la generación de predicciones, y finalmente en su comprobación, para lograr establecer el grado de alcance entre lo que ellas pensaban que trataría el texto y lo que realmente se trataba en este.

La última de las estrategias después de la lectura utilizada “Elaboración de un final alternativo”, durante la clase en donde se trabajo un fragmento del texto de Oscar Wilde “El fantasma de Canterville”, fue desarrollada de manera grupal por todas las alumnas del curso, quienes la ejecutaron con gran interés debido a su enorme capacidad de creación e imaginación. Esta actividad requería no solo un manejo del texto en cuestión, sino también, continuar con la línea narrativa iniciada por el mismo autor que en un inicio fue introducido con una pequeña reseña de su biografía. Esta estrategia utilizada únicamente en esta clase, sirvió para que las alumnas se relacionaran con la obra en cuestión y pudieran entablar también una relación con el desenlace propuesto por el autor, debido a que era un fragmento del cuento completo y ellas no sabían cómo esta historia terminaba finalmente,

por lo que debieron hipotetizar un final posible de acuerdo a los hechos que ocurrieron durante el texto.

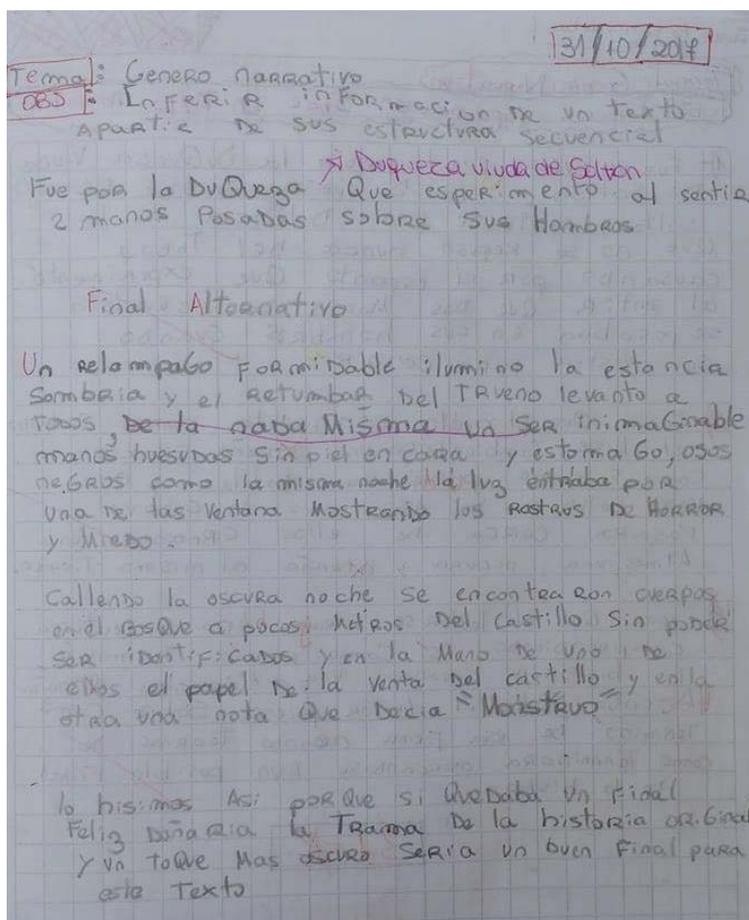


Imagen 6: Final alternativo planteado por una de las alumnas del curso.

- **Implementar instancias metacognitivas, que permitan reflexionar sobre lo leído, explicitando la utilidad de los conceptos trabajados clase a clase.**

Este objetivo específico también se abarcó transversalmente en todas las sesiones realizadas con las alumnas, debido a que la reflexión sobre los procesos realizados durante y al terminar la clase fueron fundamentales para la interiorización de los contenidos, así como para la concientización de la importancia de la incorporación de estrategias de lectura por parte de las alumnas. Por lo tanto, las instancias metacognitivas fueron desarrolladas clase a clase con las alumnas, mediante preguntas realizadas durante el trabajo con las guías de lectura y con instancias para el cierre de clases destinadas a este tipo de proceso.

Instancias metacognitivas durante y después de la lectura		
Tipo de pregunta metacognitiva	Pregunta	Respuesta
Sobre conocimiento	¿Qué conocemos sobre la literatura gótica? (Guía “El corazón delator”)	“Por el tipo de literatura de terror el autor intenta siempre mantener al lector preocupado y pensando que ocurrirá algo malo” “la literatura gótica se centra en hechos fantásticos o paranormales y por eso es poco creíble”
Dirigida al proceso	¿De qué me sirve reconocer la estructura secuencial de un texto narrativo? (Guía “Espantos de agosto”)	“Nos sirve para estructurar el texto y guiarnos en la lectura” “Nos sirve para guiar la lectura porque así entendemos que pasa primero y cuál es el problema central que debe solucionarse”
Reflexivas	¿Qué pasos seguiste para llegar a esta conclusión? (Guía “La continuidad de los paques”)	“primero leí el texto varias veces porque era enredado no saber si era el principio o el final, después me di cuenta que el hombre que estaba leyendo era como el esposo de la mujer y por eso el otro quería matarlo, porque era el amante y el hombre que leía la novela interfería en su amor”
Sobre actitudes	Se revisaron mediante la realización de autoevaluación de desempeño.	

Tabla 4: Ejemplo de respuestas elaboradas por las alumnas frente a preguntas metacognitivas durante y al finalizar la clase.

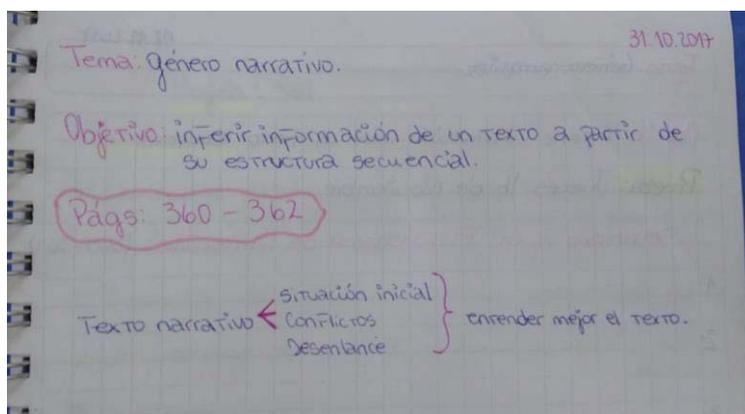
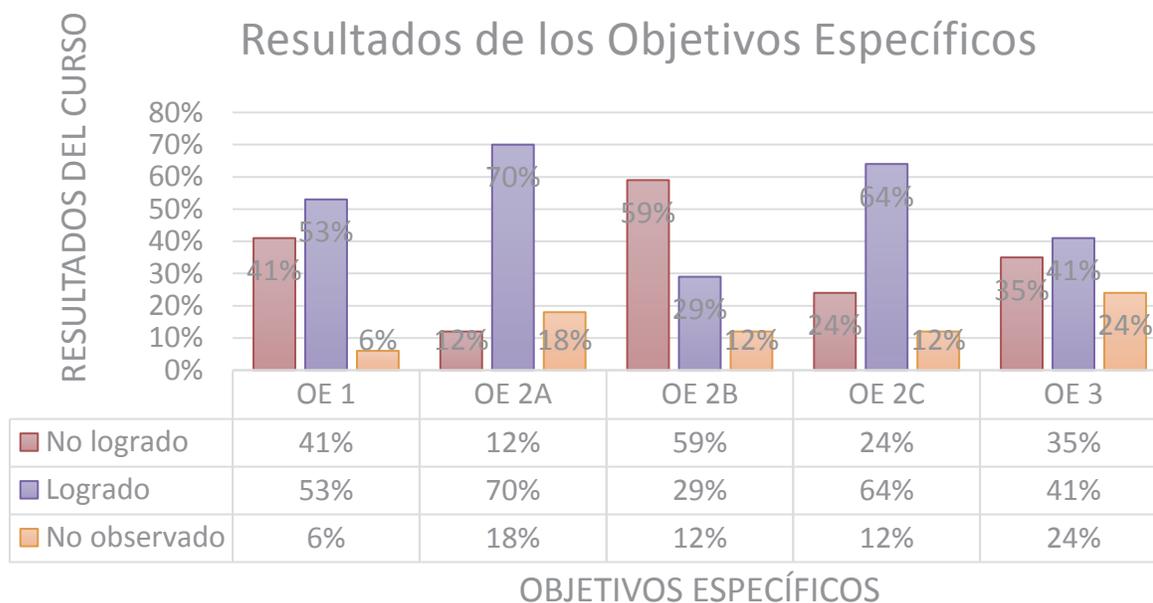


Imagen 7: Se explicita que una de las finalidades de secuenciar el texto es para comprenderlo mejor.

Análisis de resultados



OE 1: Entregar información previa a la lectura.

OE 2: Estrategias antes, durante y después de la lectura.

OE 3: Propiciar instancias metacognitivas.

*Resultados analizados mediante la observación de las actividades realizadas en clases y la realización de guías de lectura.

Luego de establecer los siguientes resultados se puede concluir lo siguiente:

- En cuanto al primer objetivo específico se evidenció un logro óptimo en relación a la entrega de información previa a la lectura lo que posibilitó la realización de inferencias en mayor medida.
- El segundo objetivo específico que se dividió en los tres momentos de la lectura evidenció un logro óptimo de las estrategias utilizadas antes y después de la lectura, sin embargo no fue así con las estrategias durante la lectura las cuales no evidenciaron un logro exitoso en cuanto a la realización de inferencias.
- El tercer objetivo específico obtuvo resultados equiparados en cuanto a la implementación de instancias metacognitivas, debido a que en las actividades realizadas con esa finalidad solo la mitad de las alumnas lograban responder de manera reflexiva frente a estos cuestionamientos.

5.2 Análisis del objetivo general de la propuesta

- **Desarrollar la habilidad de comprensión inferencial en textos narrativos mediante estrategias aplicadas en distintos momentos de la lectura.**

Después de analizar los objetivos específicos de esta propuesta con las evidencias correspondientes, queda analizar, finalmente, el objetivo general de la propuesta, el cual fue elaborado una vez determinado el problema que se presentaba en el curso para lograr establecer una posible solución. Luego de situar el problema en la habilidad de comprensión lectora, se estableció mediante las evidencias presentadas con anterioridad en la primera parte de este informe, que las alumnas tenían mayor dificultad al momento de realizar inferencias, de carácter causal u obligatorias, y elaborativas u optativas. Debido a lo anterior, en este último apartado se busca analizar las evidencias y resultados arrojados en torno a este objetivo, el cual se relaciona con el desarrollo de inferencias por parte de las alumnas.

Para lograr evidenciar y analizar el desarrollo de inferencias en las alumnas del séptimo B, fue necesario, en un comienzo, elaborar un instrumento de evaluación diagnóstico (ANEXO 6) que permitiera establecer el nivel de comprensión inferencial logrado por las alumnas en ese momento. Considerando que las alumnas presentaban problemas en comprensión, también se diseñó una encuesta tipo Likert (ANEXO 5) para conocer su apreciación frente a la lectura y sus prácticas habituales en torno a esta habilidad, y se logró determinar que las alumnas presentaban problemas al momento de comprender los textos, así como al momento de analizarlos e incorporar estrategias que ayudarán a lograr este objetivo, junto con esto, habían problemas en la interpretación que le daban a las lecturas.

Asimismo, el objetivo principal de la prueba diagnóstico era establecer un contraste al momento de elaborar la propuesta de mejora. Para esto se consideró, luego de trabajar la habilidad de comprensión inferencial mediante sesiones que tuvieran como objetivo un avance progresivo en su desarrollo, evaluar a las alumnas con una prueba sumativa

(ANEXO 9) que incorporara los mismos aspectos pero esta vez poniendo el foco en el desarrollo de inferencias causales y elaborativas, para finalmente determinar si realmente existió una mejora en el desarrollo de inferencias. Este instrumento de evaluación contó con una estructura parecida al diagnóstico, pero esta vez con preguntas inferenciales que requerían mayor concentración y complejidad al analizar la información revisada en el texto.

maría José Díaz Bouffanis 7^ºB.

ESCALA LICKERT

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

Imagen 8: Encuesta tipo Likert aplicada a las alumnas a comienzos de semestre.

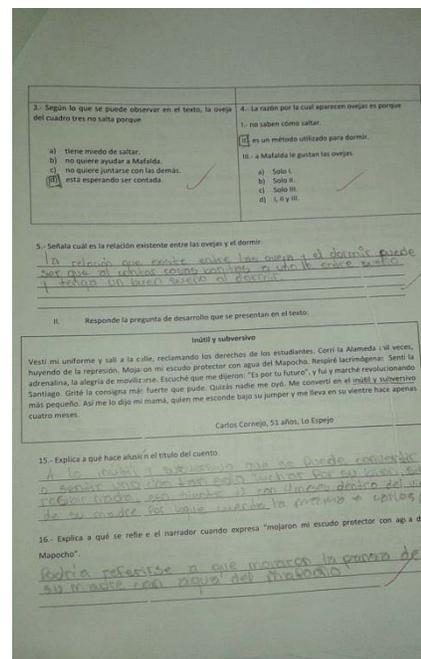
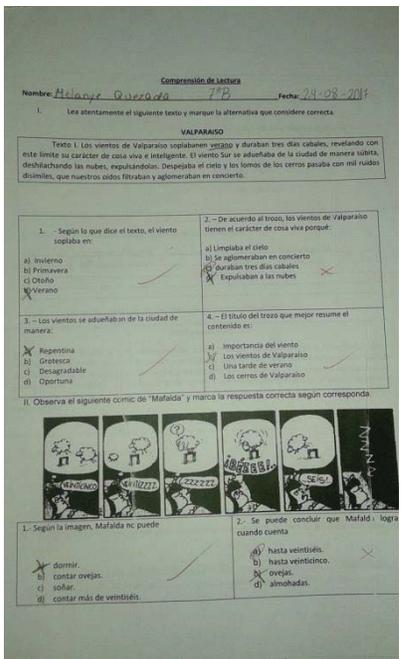
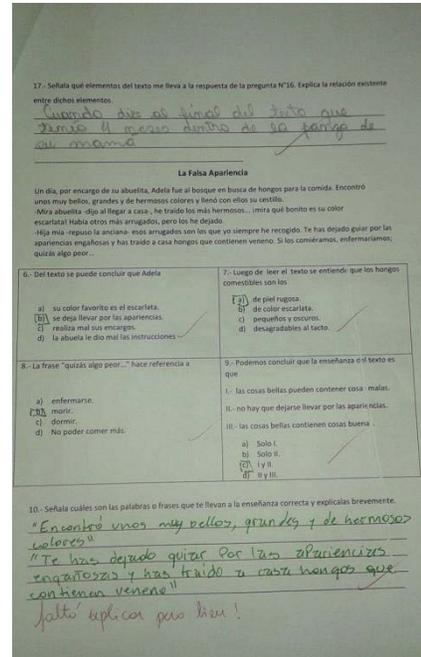
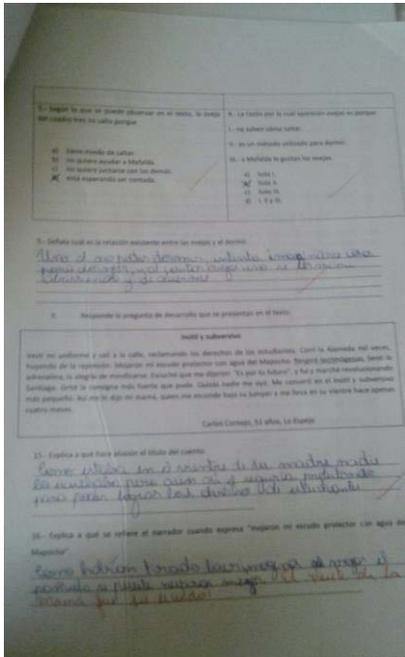


Imagen 9: capturas de distintas pruebas de diagnóstico aplicadas al curso a comienzo de semestre.

Pelotas de arena

(Esteban Jara, Valparaíso en 100 palabras)

Terminó eso que había empezado apenas estiró la toalla en la playa y le había tomado toda la tarde; una pirámide hecha con pelotas de arena. Formada por catorce pelotas perfectas, todas hechas con infinita delicadeza. Dibujó dos cuadrados por el contorno para darle protección a su obra. Vino uno de sus amigos y, sin decir nada, sin mueca alguna, la pisó; la pirámide se había derrumbado. Levantó la mirada, furioso, y vio más allá un grupo de niños; cada uno, torpemente, haciendo sus propias pelotas para formar su propia pirámide. Los niños lo saludaron, él sonrió y se retiró.

15. ¿Qué produce la furia del protagonista de la historia? Justifique su respuesta.

Lo que le produce es que uno de sus "amigos" pisó a propósito su pirámide que le había costado con mucho esfuerzo.

16. ¿Cómo es posible describir al protagonista del cuento según lo que se relata?

El protagonista era sumamente cuidadoso y creativo.

17. ¿Qué situación anima al protagonista en el desenlace del cuento? ¿Por qué?

Que a lo lejos ve a un grupo de niños, intentando hacer sus propias pelotas para formar su propia pirámide.

ÍTEM 2: Lea atentamente los cuentos que se han seleccionado y responda las preguntas con sus palabras, justificando debidamente su respuesta. (4 puntos cada una)

Vecinas

(María Granado, Valparaíso en 100 palabras)

Sudorosos y enterrados, los dos vecinos colocan las latas del cerco. La mujer de uno de ellos les alcanza sendas botellas de agua y sigue limpiando de escombros el sitio. A la distancia, en lo que fue una calle empinada, viene subiendo una señora cargada con bolsas que trae del albergue. Al llegar arriba, corre hacia su vecina. «¡Ay, comadre!», exclaman al unísono, paradas en su metro cuadrado de escombros tan humeantes, estrechadas en un abrazo de llanto infinito como el mar.

9. Según el cuento anterior, ¿Qué quiere decir la expresión "¡Ay comadre!" entre las mujeres que se encuentran? Justifique su respuesta.

Es como decir "ay amigall" pero de como personas con más edad, para llamarla simplemente como su "yunta", con la que ha pasado cosas y son buenas amistades.

10. ¿Cómo es el escenario en el que ocurre la historia? Destaca las pistas que te llevaron a esa respuesta.

una calle empinada, quizás un pasaje hacia un cerco ya que nos dicen "en lo que fue una calle empinada" "viene subiendo", y nos da a una conclusión de que fue un pasaje empinado.

11. ¿Qué se infiere que sucedió antes de que ocurriera esta historia según el escenario que presenta?

Dos vecinos estaban colocando latas del cerco, ya que al comenzar el texto se nos da explícitamente la pista y respuesta. Se infiere por las mujeres humeantes que había ocurrido un incendio!

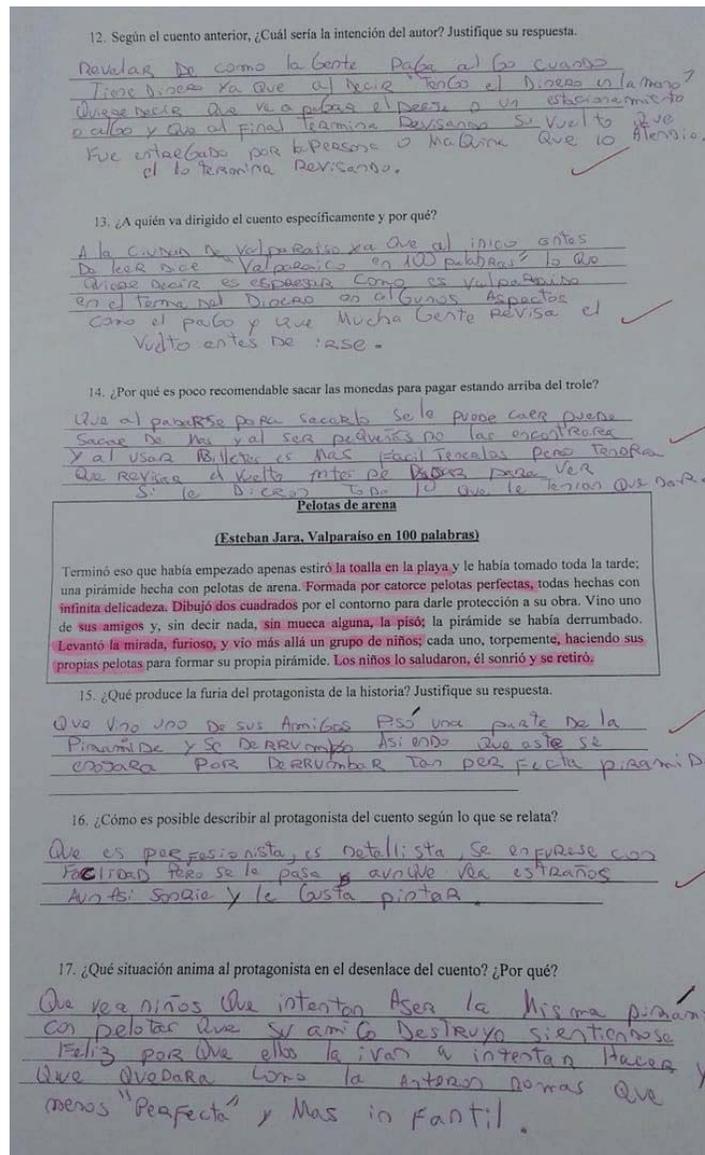
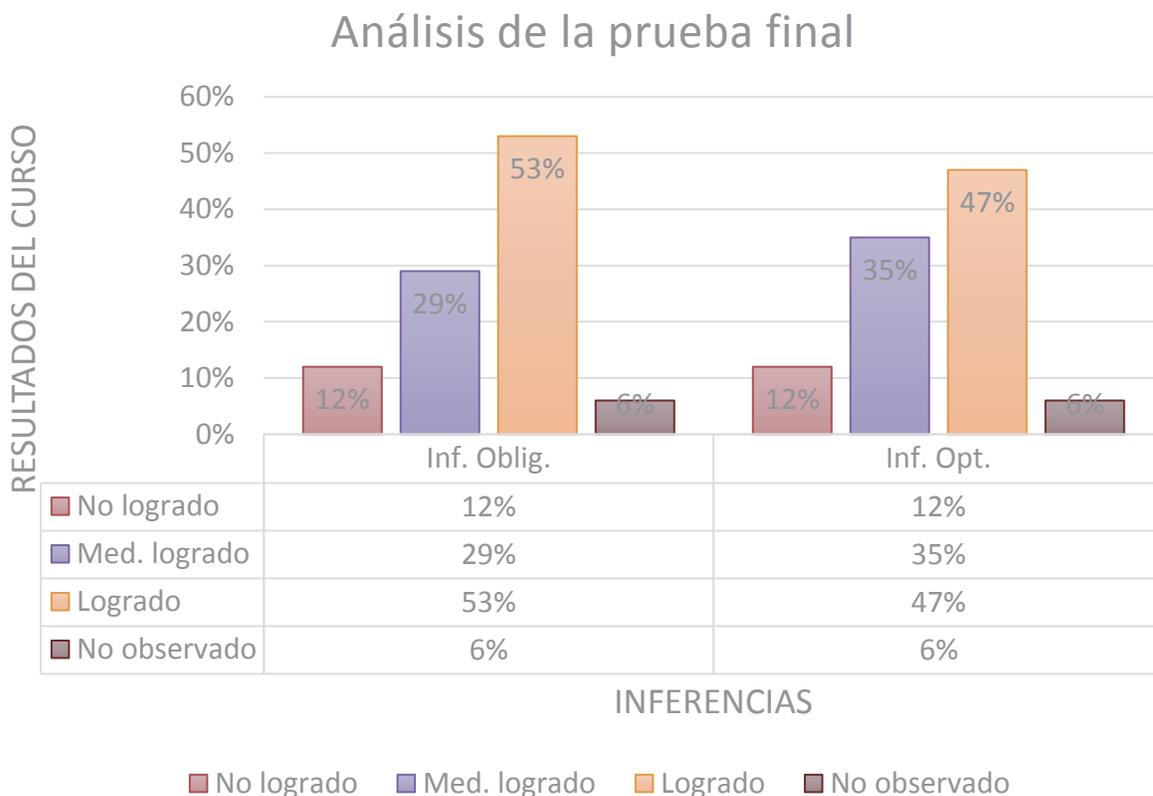


Imagen 10: capturas de distintas pruebas sumativas de comprensión inferencial aplicadas a final de semestre.

Mediante las imágenes anteriormente expuestas se pueden evidenciar varios cambios al momento de desarrollar las pruebas antes mencionadas. Sin embargo, para tener mayor claridad entre los resultados obtenidos en la última evaluación sobre la realización de inferencias causales y elaborativas fueron analizados los resultados de logro obtenidos por las alumnas los cuales fueron favorables en función del desarrollo de la comprensión inferencial, como se había estipulado en un comienzo.

Resultados de desarrollo inferencial en Prueba Final



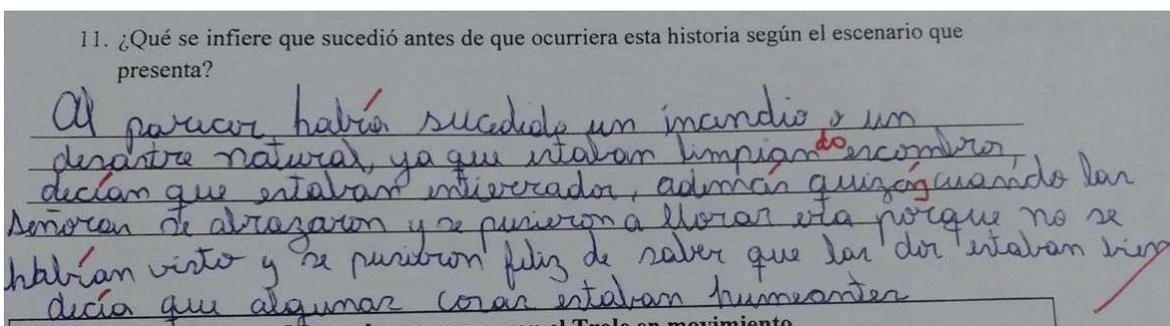
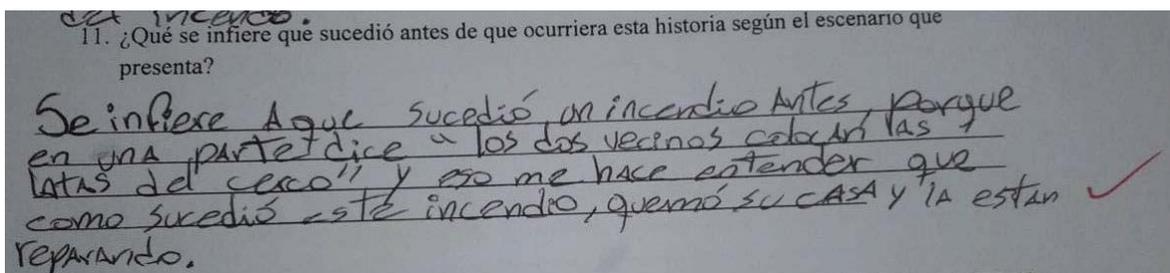
Tipo de inferencia	Indicador de logro	Logrado	Parcialmente logrado	No logrado	No observado
Inferencia obligatoria o causal	Interpreta y relaciona mediante la secuenciación temporal de hechos que ocurren en el texto	53 % (9)	29 % (5)	12% (2)	6% (1)
Inferencia optativa o elaborativa	Infiere información considerando conocimiento de mundo, realizando hipótesis sobre la lectura y sintetizando información.	47% (8)	35% (6)	12% (2)	6% (1)

Tabla 5: logro alcanzado por las alumnas en la realización de inferencias causales y elaborativas.

Estos resultados se consideraron de acuerdo al logro alcanzado por un número total de 17 alumnas, que conforman actualmente el curso, en la realización de inferencias causales u obligatorias, principales al momento de comprender un texto de manera inferencial, por lo tanto, se puso especial énfasis en la revisión de estas respuestas, arrojando finalmente como resultado que un número de 9 alumnas, correspondientes al 53% de la población del curso estudiada logró realizar inferencias causales de acuerdo a las preguntas que se realizaron en la prueba, un número de 2 alumnas correspondientes al 29% de las población estudiada logró parcialmente la realización de inferencias, o no contesto completamente a la pregunta realizada, y solo 2 alumnas correspondientes a un 12% de las alumnas no logró formular una respuesta en donde se haya vislumbrado la realización de inferencias causales. Una alumna no fue evaluada por lo que no se considera dentro de esta medición y se adjuntó como sujeto no observado en la tabla antes mencionada.

En las siguientes capturas se muestra un ejemplo del logro alcanzado en la pregunta de inferencia causal: ¿Qué se infiere que sucedió antes de que ocurriera esta historia según el escenario que presenta?

Logrado



Parcialmente logrado

11. ¿Qué se infiere que sucedió antes de que ocurriera esta historia según el escenario que presenta?

Que dos hombres están poniendo un cerco y las mujeres están limpiando los escombros de una casa o edificio que compartían y que ella una vecina que fue a un lugar y llegó ese día y ella exclamó "Ay, Comadre!" por no verse en otro tiempo y dando un abrazo por el encuentro y lo que quisiera pasar que un terremoto o algo que destruyó una parte de la casa o completa.

11. ¿Qué se infiere que sucedió antes de que ocurriera esta historia según el escenario que presenta?

Puede inferir algún terremoto o algo por el entorno ya que como dije anteriormente están arreglando cosas por escombros humosantes nos dan a causar que se trata de un incendio!

No logrado

11. ¿Qué se infiere que sucedió antes de que ocurriera esta historia según el escenario que presenta?

Que las personas que se presentaron en la historia se sacrificaron mucho, porque el lugar era sucio según las características del lugar, había ocurrido un incendio!

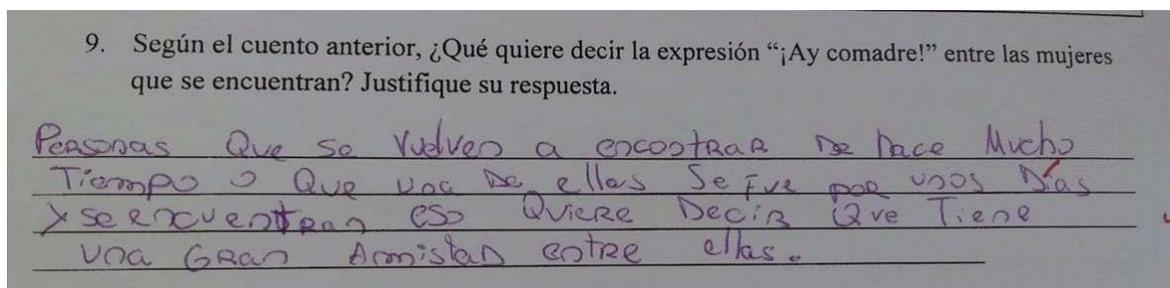
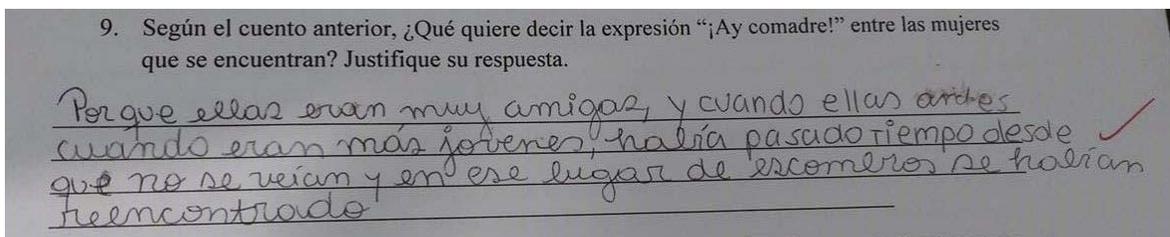
11. ¿Qué se infiere que sucedió antes de que ocurriera esta historia según el escenario que presenta?

Dos vecinos estaban colocándole latas del cerco, ya que al comenzar el texto se nos da explícitamente la pista y respuesta. Se infiere por los escombros humosantes que había ocurrido un incendio!

En cuanto a inferencias optativas o elaborativas, el logro alcanzado por las alumnas fue un tanto menor, esto debido a que la elaboración de este tipo de inferencias requiere un manejo mayor del contexto y de otros conocimientos que se insertan en directa relación con la respuesta, es decir, eran preguntas de mayor complejidad cognitiva, por lo que de una población de 17 alumnas en el curso, 8 lograron responder de manera correcta la pregunta en la que se requería la elaboración de inferencias optativas, esto es equivalente al 47% de la población estudiada, como se muestra en el cuadro anterior, 6 alumnas no lograron contestar de manera totalmente correcta, por lo que se consideró que sus respuestas estaban parcialmente logradas, esto equivale a un 35% de la población estudiada, finalmente solo dos alumnas nuevamente no lograron responder la pregunta correctamente, y una alumna no rindió la evaluación por lo que no se observó un resultado en ella.

En las siguientes capturas se muestra un ejemplo del logro alcanzado en la pregunta de inferencia elaborativa: Según el texto anterior. ¿Qué quiere decir la expresión “¡Ay comadre!” entre las mujeres que se encuentran? Justifique su respuesta.

Logrado



Parcialmente logrado

9. Según el cuento anterior, ¿Qué quiere decir la expresión “¡Ay comadre!” entre las mujeres que se encuentran? Justifique su respuesta.

“comadre” es una expresión que se utiliza para llamar a una amiga, como también se utiliza “compadre”.
Es un reconocimiento!

9. Según el cuento anterior, ¿Qué quiere decir la expresión “¡Ay comadre!” entre las mujeres que se encuentran? Justifique su respuesta.

Como me ah sorprendido o asustado depende en que momento lo diga.
Según el texto es un momento de emoción en el que dicen la expresión!

No logrado

9. Según el cuento anterior, ¿Qué quiere decir la expresión “¡Ay comadre!” entre las mujeres que se encuentran? Justifique su respuesta.

la palabra “Ay comadre” quiere decir que como puede estar tom cargado y anda con tanta peso en sus manos. Es gesto de emoción al encontrarse luego de la cotización!

9. Según el cuento anterior, ¿Qué quiere decir la expresión “¡Ay comadre!” entre las mujeres que se encuentran? Justifique su respuesta.

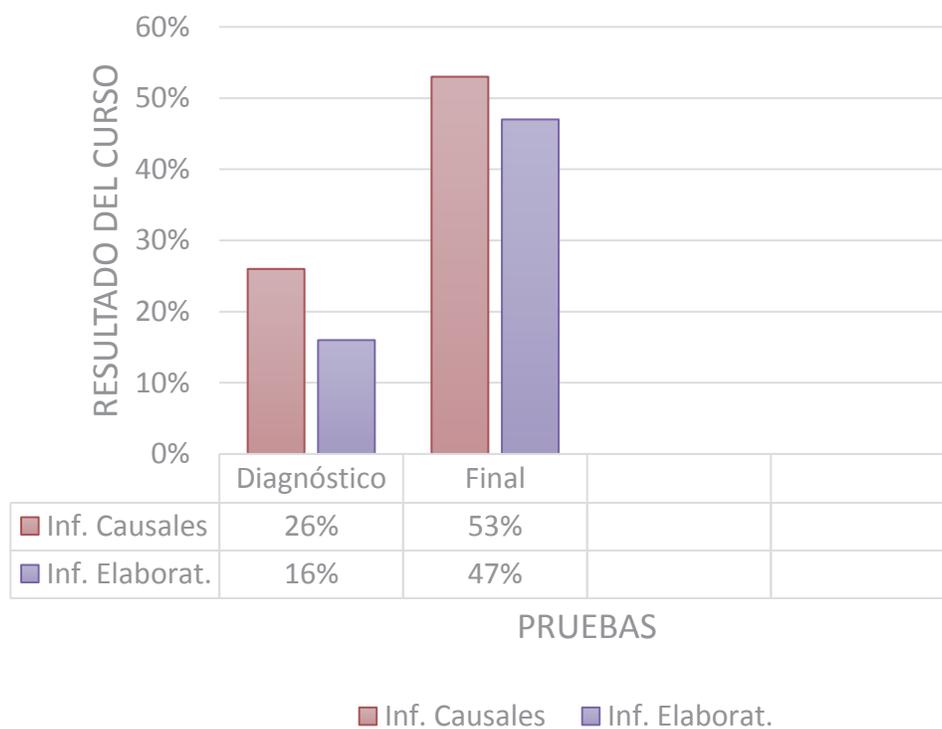
yo creó que la señora necesitaba ayuda con las bolsas, ya que Traia muchas bolsas, y como todavía habian escombos humeantes.
Expresión de emoción!

Como se evidencia en las respuestas formuladas por las alumnas, esta pregunta tenía un mayor grado de complejidad debido a que necesitaban hacer una relación directa con su conocimiento de mundo sobre la expresión que se analiza, tener conocimiento de este

lenguaje coloquial utilizado entre dos personas y llevarlo a la relación con el por qué de la expresión según lo que señalaba el cuento, por lo tanto, gran parte de las alumnas logró establecer esta relación, sin embargo, otra parte no pudo establecerla por esa falta de conocimiento o no se guió por el contexto para contestar la pregunta, ya que no había información explícita al respecto y solo se podía deducir por el escenario en el que se encontraban.

Considerando los resultados de esta última evaluación de comprensión lectora inferencial y llevándolos a un contraste con la primera evaluación diagnóstica se obtuvieron los siguientes resultados, los cuales se muestran en la tabla a continuación:

Comparación realización de inferencias antes y después de aplicado el plan de acción



Categoría	Indicador de logro	Inferencias causales	Inferencias elaborativas	N° total de alumnas evaluadas
Prueba diagnóstica	Responden a las preguntas realizadas considerando información implícita y explícita del texto e imágenes.	26%	16%	19
Prueba final	Infieren información mediante conocimiento previo, pistas textuales, secuenciación de hechos y formulación de hipótesis.	53%	47%	16

Tabla 7: Comparación porcentual de alumnas del nivel de logro en ambas pruebas.

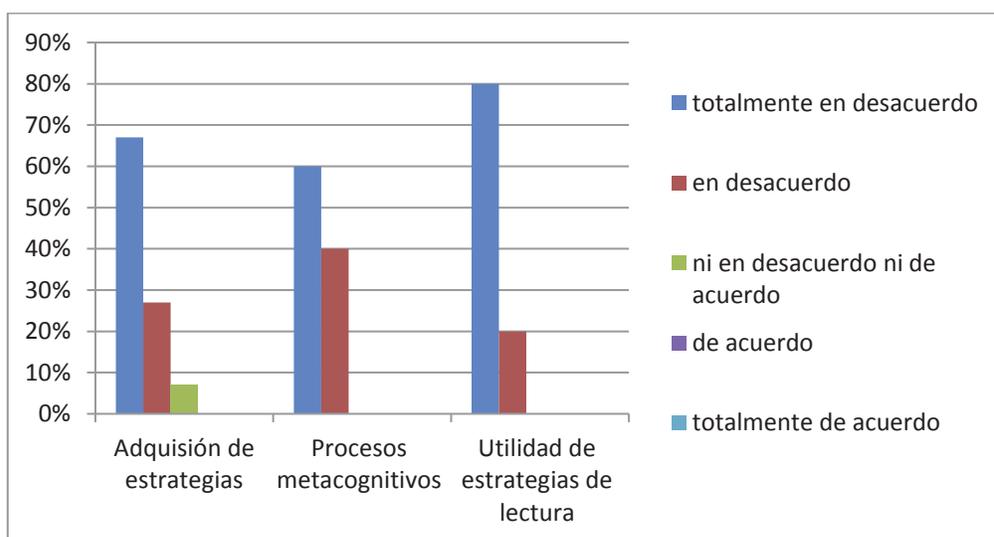
Como se muestra en el gráfico y en la tabla anterior, el nivel de logro de las alumnas ascendió porcentualmente significativamente desde la primera evaluación diagnóstica realizada hasta la prueba sumativa final. Estos valores demuestran que hubo un desarrollo exitoso de la comprensión inferencial por parte de las alumnas, lo que ayudó a determinar que luego de aplicado el plan de acción propuesto en un comienzo, un 53% de las alumnas lograron realizar inferencias causales y un 47% lograron responder correctamente las preguntas dirigidas a la realización de inferencial elaborativas, mientras que en un comienzo, solo un 26% de las alumnas correspondientes a 5 de un total de 19 alumnas evaluadas, logró responder preguntas referidas a inferencias obligatorias, y solo un 16% equivalentes a 3 alumnas del universo en estudio, logró responder preguntas que requerían inferencias optativas, por lo que el plan de acción estipulado para desarrollar la realización de inferencias en beneficio de la habilidad de comprensión lectora, logró una mejora considerable en cuanto a su desempeño.

Luego de establecer los siguientes resultados se puede concluir lo siguiente:

- El análisis de los resultados en torno a la prueba final realizada arrojó que efectivamente hubo un logro mayor en la realización de inferencias obligatorias o causales y menor de inferencias optativas.

- Esto permitió hacer un contraste con la primera prueba de diagnóstico y se concluyó un desarrollo significativo en la habilidad de comprensión inferencial de acuerdo a los resultados de logro obtenidos.
- También es posible concluir que las alumnas lograron realizar asociaciones mediante el uso de estrategias de lectura, lo que evidenció un uso efectivo de las mismas.

Para finalizar este apartado, se aplicó una encuesta final (ANEXO 8) realizada por Aravena (2017) que tenía como objetivo revelar la apreciación de los alumnos frente al uso de inferencias realizadas y estrategias de lectura utilizadas durante las clases. Esta encuesta fue no tuvo ninguna modificación, debido a que la temática de ambos trabajos es similar, sin embargo el contexto en el que fue aplicada es absolutamente distinto, por lo tanto, los resultados obtenidos no tienen ninguna relación entre sí.



De un total de 15 alumnas a las que se aplicó la encuesta anterior, considerando los puntos 1, 4 y 7 de la misma, se obtuvieron los siguientes resultados: el 67% de las alumnas correspondiente a una cantidad de 10 niñas considera que adquirió las estrategias suficientes para comprender textos escritos, el 27% piensa lo mismo en menor medida, esto equivale a 4 alumnas y solo 1 alumna equivalente al 7% de la población consultada respondió indiferente. Respecto de los procesos metacognitivos durante la lectura, el 60% de las alumnas equivalente a 9 de ellas, respondió totalmente de acuerdo a esta afirmación,

siendo 6 de ellas, el 40% quienes estuvieron de acuerdo en menor medida. Finalmente, en cuanto a la utilidad de las estrategias de lectura utilizadas, el 80% de las alumnas, equivalente a 12 de las alumnas consultadas, estuvieron totalmente de acuerdo con esta afirmación, recalcando el papel trascendental que tienen dentro de la comprensión de un texto escrito, y solo el 20%, es decir, tres de las alumnas consultadas consideraron esta afirmación igualmente válida.

Lengua y Literatura
Profesora Jessica Piña
Profesora practicante Carolina Puga
Séptimo básico B

Encuesta final sobre comprensión inferencial
Nombre: *Catherine Hossaka* Fecha: *21-11-17*

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

Observaciones respecto al trabajo aplicado

¿qué aspectos destacarías?
La dificultad de los textos de corta forma los encontraban un poco y me gustó o trabajas en clase.

¿qué aspectos mejorarías?
De la estructura y la materia en sí, nada pero me compararon más que una ayuda con los complementarios.

Imagen 11: captura de encuesta realizada.

6. Reflexiones

Este apartado tiene como objetivo presentar las reflexiones que emergieron de todo el proceso anterior que abarca esta investigación-acción. Luego de dar a conocer el contexto de aplicación, aplicar los instrumentos requeridos para detectar el problema que presenta el curso, dar a conocer la hipótesis para poner en conocimiento un plan de acción, y finalmente, analizar los resultados que surgieron mediante la implementación, es necesario lograr una reflexión significativa sobre este trabajo dentro del aula.

En primer lugar, como se evidenció en el apartado anterior, las alumnas presentaron una significativa progresión de acuerdo al logro alcanzado en cuanto pudieron desarrollar una mejora en la realización de inferencias, tanto elaborativas como causales, como requería el objetivo general de la propuesta, esto en relación al comienzo del proceso, cuando se aplicó el primer instrumento diagnóstico y se vislumbró una seria dificultad en esta habilidad. Luego de la implementación de la planificación realizada como posible solución al problema, siguiendo los objetivos específicos que consistían en entregar conocimiento que les permitiera hacer relaciones inferenciales, así como, utilizar estrategias de lectura y hacer reflexiones sobre el proceso de enseñanza, se evidenció un cambio significativo en los resultados, lo que se expresó clase a clase, no solo en las actividades realizadas, sino también, en la motivación y disposición de las alumnas para con la clase de lenguaje.

Igualmente, este vuelco positivo a la realidad presentada en un comienzo significó un cambio importante en la dinámica de curso que había hasta ese entonces, la motivación constante por participar en las actividades y los resultados que las mismas alumnas expresaron en sus autoevaluaciones (ANEXO 7.20), hicieron patente un cambio positivo en el nivel de desempeño personal en la asignatura, lo que fue un antecedente significativo principalmente a nivel de relaciones afectivas e interpersonales con las alumnas. Esta situación propicio un ambiente óptimo para la realización del trabajo presentado en un comienzo, y benefició el desarrollo efectivo de los objetivos propuestos. Si bien, uno de los propósitos de la autoevaluación era que las alumnas tomaran conciencia de sus propios procesos de aprendizaje, haciendo una evaluación constante de su desempeño en el aula durante las clases, también sirvió para hacer mejoras correspondientes al actuar

pedagógico, ya que al final de cada autoevaluación se consideraban observaciones que iban dirigidas a la realización de la clase por parte del docente. Este apartado se dio como una oportunidad para que las alumnas hicieran efectivas sus opiniones, y las expresaran en el contexto de su propia enseñanza.

En segundo lugar, es posible afirmar luego de analizar los resultados que la aplicación de estrategias de lectura dentro de la unidad específicamente relacionada con la lectura de textos narrativos fue fundamental para la mejora en la habilidad de comprensión inferencial ya que las alumnas pudieron diferenciar momentos dentro de la lectura, y en base a eso, organizar sus conocimientos y las conclusiones que iba dejando cada momento luego de realizada la actividad estipulada. Asimismo, se destacan las actividades realizadas durante las lecturas, las cuales permitieron a las alumnas hacer un seguimiento de los hechos expuestos en los textos y adecuarlos según su índice de relevancia en relación a las preguntas realizadas en las guías de lectura, haciendo efectivo el propósito de este recurso de trabajo en el aula. Las guías de lectura, como se expresa anteriormente, orientaron el propósito del texto, haciendo posible que las alumnas infirieran las respuestas que se pedían, y logrando que formularan las respuestas con toda la información propiciada en el texto, tanto explícita como implícita. Por otro lado, la lectura compartida, también sirvió como motivación para las alumnas, quienes seguían atentamente cada uno de los fragmentos revisados sacando conclusiones de la información rescatada, haciendo síntesis de los mismos y finalmente generando relaciones inferenciales entre la lectura y su conocimiento de mundo.

En tercer lugar, el trabajo metacognitivo dentro de la propuesta, el cual se realizó durante y después de las sesiones, fue especialmente efectivo con las alumnas quienes lograron verbalizar sus pensamientos para tomar conciencia de los contenidos y habilidades que se estaban desarrollando durante las clases trabajadas. Este trabajo, que se dio en mayor medida a través de preguntas metacognitivas sirvió en torno al desarrollo inferencial pues hizo posible que las alumnas le dieran una utilidad personal a los procesos de comprensión que se hicieron posibles mediante la lectura, es decir, no leían por leer sino para comprender de mejor forma el mundo que las rodea. Este punto es fundamental en cuanto al desarrollo de la habilidad, ya que lograr que las alumnas logren darle una utilidad que

vaya más allá del logro académico y repetitivo que se propone en los establecimientos educacionales les da una herramienta para expandir sus conocimientos sobre el mundo y le da una connotación positiva al acto de leer. Las alumnas lograron dar a conocer sus opiniones sobre esto mediante la última encuesta realizada en donde dan a conocer sus apreciaciones respecto al trabajo llevado a cabo durante la implementación referente al desarrollo de inferencias, lo que permite dar cuenta de que el trabajo realizado tuvo un resultado positivo en cuanto a su propósito principal, las alumnas lograron realizar inferencias de mejor forma al momento de realizadas las sesiones aplicadas en el plan de acción.

En cuanto a los aspectos no logrados, en cuanto a la realización de la actividad final que consistía en realizar una reseña crítica debido a una serie de factores, primero la falta de tiempo debido a que hubo muchas clases que no se realizaron, la cancelación de clases por festivos y cambio de actividades. Esto no permitió que se concretara la actividad antes de la última clase correspondiente a la implementación, sin embargo, frente a esta situación no se tomó una decisión metodológica a tiempo que permitiera determinar otra instancia o actividad evaluativa para permitir cerrar de mejor manera el proceso. Otro de los aspectos que se evidencian como no logrados tiene que ver con el exceso de actividades por sesión, una determinación que tiene directa relación con la distribución de los tiempos. Debido a lo anterior, no se lograban realizar las actividades debidamente, las guías de lectura que requerían un mayor tiempo de elaboración no se terminaban por lo que quedaban para clases siguientes y no se lograba realizar las actividades correspondientes a esa clase. Este aspecto fue retroalimentado dentro de las observaciones de las profesoras que acudieron desde la universidad, ya que no existieron instancias de retroalimentación por parte de la mentora del colegio.

Como se menciona anteriormente, el exceso de actividades y la falta de tiempo, perjudicaron también la realización de instancias metacognitivas, especialmente en los cierres de cada sesión. Esto es determinante retomarlo debido a que era parte de uno de los objetivos específicos de la propuesta, y el concepto mismo de la metacognición era vital para la realización de inferencias, por lo que no se logró hacer en todos los cierres de sesiones las preguntas metacognitivas estipuladas en la planificación.

Asimismo, frente a la falta de retroalimentación por parte de la mentora no se tomó la determinación de buscar quien pudiera instruir a la docente en formación para que destacara los aspectos más débiles de su implementación y que esto pudiera considerarse dentro de la propuesta. El apoyo y la mirada externa en la práctica docente es determinante en cuanto a los resultados de las decisiones metodológicas tomadas, por lo que se puede incluir dentro de la reflexión como una autocrítica la falta de proactividad por parte de la docente en formación.

Como un último aspecto no logrado a considerar dentro de este apartado se puede incluir la falta de manejo de curso en cuanto a la disciplina de las alumnas en clases, lo que también tenía un efecto perjudicial en el desarrollo de las actividades a realizar. Esto quedó de manifiesto no solo en las observaciones realizadas por las profesoras, sino también, por los resultados de las actividades encomendadas y realizadas en clases. Proponer un desarrollo de clases óptimo tiene directa relación con el control y autocontrol de las alumnas, que si bien trabajaban de muy buena forma, muchas veces preferían no hacerlo debido a que no estaban claros ni delimitados los códigos disciplinares dentro del aula, lo que perjudicó muchas veces el desarrollo de la clase.

No obstante, es importante destacar que las alumnas fueron testigos del cambio realizado en cuanto a la didáctica aplicada durante el semestre por parte de la profesora en formación, haciendo posible un aprendizaje basado principalmente en la construcción conjunta del conocimiento, y no solo una mera reproducción de contenido, frente a lo cual expresaron también un interés manifiesto y una valoración distinta frente a las clases de lengua y literatura impartidas por la profesora en formación. Algunas actividades, realizadas mediante la contemplación de imágenes o vídeos hicieron posible mediar con conclusiones que surgían a través de su creatividad e imaginación, propias de su edad, y les permitió generar pensamientos libremente en torno a lo que se realizaría, un trabajo muy interesante que anteriormente se había hecho con las niñas. Principalmente debido al nivel en el que se encuentran sus opiniones pueden ser constantemente subestimadas y el establecimiento prefiere impartir clases avocadas generalmente a la reproducción de contenidos para la obtención de resultados, sin reparar en los intereses reales de las alumnas, lo que afectaba y

limitaba su conocimiento de mundo, y por tanto, la formulación de nuevas ideas o propuestas por parte de las niñas.

Qué aspectos destacarías?
me gusta mucho que sacáramos conclusiones y
tesis de algunas partes de los textos que no se
entendían bien

¿Qué aspectos mejorarías?
nada en especial, ya entendí todo bien y no mejoraría
nada

Qué aspectos destacarías?
Que se puede comprender mejor la historia aprendiendo de las
formas que la profesora nos enseño ayudando así
comprendiendo mas a fondo el texto.

¿Qué aspectos mejorarías?
Ubiere sido mejor nos repasó a la materia y la comprensión del
texto y crear mas deducciones sobre el tema así
así una mejor forma de comprensión.

Qué aspectos destacarías?
Que al leer y ir respondiendo encuentro que entendí más los
textos, ya al ver el título nos íbamos imaginando de que se trataba.

¿Qué aspectos mejorarías?
en mi opinión no mejoraría nada por que solo lo que pasa es que
algunas compañeras hablan y eso mejoraría simplemente

Qué aspectos destacarías?
los resultados, ya que al principio de estas actividades
los resultados no eran muy buenos, pero ahora que
aprendí todas estas estrategias voy mejorando resultados.

¿Qué aspectos mejorarías?
Nada,

¿Qué aspectos destacarías?

Que fue muy entretenido, pienso que aprendí mucho de cómo manejar el tiempo: Siempre leemos cosas muy entretenidas y misteriosas, una vez de una foto se cames mucha información.

¿Qué aspectos mejorarías?

Yo creo que ninguno ya que en verdad fue muy genial. Esto haré la más entretenida en la fase de verdad me dieron ganas de estudiar.

¿Qué aspectos destacarías?

La dificultad de los textos, de cierta forma lo encontré un reto y me motivó a trabajar en clase.

¿Qué aspectos mejorarías?

De la enseñanza y la materia en sí nada, pero mis compañeros más gueros de mucha ayuda en sus comportamientos.

Imagen 12: Apreciación de las alumnas sobre la implementación propuesta.

7. Plan de mejora

Puesto que hubo aspectos dentro de esta propuesta que no se concretaron del todo, así como alumnas que no lograron desarrollar la comprensión inferencial de manera óptima, ya sea por falta de instrumentos que posibilitaran este aprendizaje, como por el interés personal que cada una puso en cumplir el objetivo, este apartado busca plantear una propuesta de mejora con la finalidad de rescatar aquellos aspectos que pudieran mejorar a futuro los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje con relación a los objetivos que forman parte de esta investigación-acción.

Una de las mejoras que se puede proporcionar para facilitar la formulación de inferencias se relaciona al tiempo que se dedica para cada una de las actividades que se realizan en clase, puesto que en algunas clases se propuso realizar una gran cantidad de actividades que finalmente no pudieron realizarse del todo, quitando tiempo para instancias tan relevantes como el cierre metacognitivo de cada sesión o la realización de la autoevaluación. Para lograr un análisis acabado de cada actividad es necesario que las alumnas cuenten con el tiempo necesario, así como establecer pausas durante las actividades que proporcionen la muestra de un avance constante y una revisión que permita visualizar cuales son las dudas y acotaciones generales, algo que debido a la falta de tiempo no se logró en su totalidad.

Otro aspecto al que se le debe atribuir relevancia para el desarrollo de la comprensión inferencial de las alumnas se relaciona con el pensamiento crítico que cada una presenta en relación con los textos que leen. Es importante para los procesos inferenciales principalmente optativos o elaborativos, que las alumnas alcancen una crítica que logre evidenciar un conocimiento anterior o previo sobre la temática, y de esta forma fundamentar su postura frente al mismo. Las relaciones que emerjan de esta opinión fundamentada promueven la formulación de inferencias elaborativas en cuanto promueven la reflexión personal sobre las lecturas, y a su vez, amplían la capacidad de elaborar relaciones entre información implícita el texto y su propia perspectiva de mundo.

Por último, otras de las mejoras que se puede incorporar en cuanto a los aspectos más débiles de esta propuesta dice relación con generar instancias metacognitivas que proporcionen un mayor énfasis en lo que se está aprendiendo. Debido a que el tiempo fue uno de los factores que jugó en contra de la implementación propuesta, ya sea por pausas ocasionadas por factores externos a la clase, como constantes interrupciones en el establecimiento, como el tiempo otorgado para las actividades o la cantidad de actividades propuestas, no se pudo concretar la realización de instancias metacognitivas que propiciaran una comprensión sobre los procesos que llevaban a cabo las alumnas. Algunos objetivos se extendieron a dos sesiones debido a que no se lograban realizar las actividades en su totalidad y esto no permitió una continuidad en el aprendizaje, ya que las alumnas se distraían fácilmente en otras actividades y esto truncaba el resto de la actividad. Trabajar con estrategias metacognitivas es un aspecto fundamental para el trabajo comprensivo, lograr que las alumnas tengan conciencia de sus propios procesos y el alcance de sus logros propicia claramente un desarrollo en la habilidad comprensiva y aporta en el desarrollo de nuevas habilidades en su proceso de enseñanza en otros niveles cognitivos, que serán la base para el alcance de objetivos en la transición a otros cursos, sobre todo con el nivel de complejidad inferencial al que se enfrentan en las lecturas propuestas para la enseñanza media.

En conclusión se puede establecer que en cuanto a las mejoras metodológicas, dentro del desempeño docente es mejorar el modelamiento de las actividades permitiendo un mejor entendimiento de las mismas. También un manejo de tiempo que permita dar mayor énfasis a las actividades de cierre, así como un mayor control disciplinario sobre las alumnas. En cuanto a lo evaluativo, el proceso debe considerar formas de evaluación formativa adecuadas al contexto y a los intereses de las alumnas, así como un mejoramiento en la distribución diferenciada de los puntajes en las rúbricas de evaluación. Finalmente, en cuanto a lo contextual el establecimiento debe considerar y propiciar actividades que generen el interés de las alumnas por la lectura, y evitar interrupciones en los momentos de clase, así como destinar recursos a la mejora de los artefactos de apoyo para las clases.

8. Conclusión y proyecciones

Con la finalidad de concluir esta investigación-acción, se considera fundamental dar a conocer las conclusiones que emanan de este extenso trabajo. La principal conclusión al término de este trabajo está ligada con los procedimientos aplicados dentro de la implementación propuesta, considerando la importancia de las estrategias de lectura propuesta, las cuales fueron fundamentales para alcanzar los logros analizados con anterioridad.

Como evidenciaron las alumnas mediante su opinión en la encuesta final, la utilización de estrategias, y especialmente, tener conciencia de la aplicación de estrategias en los distintos momentos de la lectura propició una mediación positiva entre las estudiantes y las lecturas, lo que motivó al trabajo colaborativo constante dentro del aula, ya que los resultados en sus evaluaciones mostraron una mejora significativa.

Por otro lado, este trabajo permitió dar a las alumnas la motivación necesaria para continuar trabajando los aspectos positivos que presentaban como grupo, el potencial que manifestaron durante las clases, las ganas de participar constantemente de las discusiones que surgían a raíz de las distintas visiones que emanan de una lectura, fue gratificante para ellas como alumnas y para la profesora en formación como primera experiencia docente, ya que facilitó la realización de diversas actividades dado el interés que cada una ponía en su desarrollo. La motivación, como se estableció anteriormente en este trabajo, está relacionada con el cumplimiento de tareas cognitivas y metacognitivas (Osses y Jaramillo, 2008), que a su vez, se ejercen a través del trabajo autorregulado constante con las alumnas, lo que se representa en sus apreciaciones sobre la propuesta establecida.

La lectura es un eje fundamental para la formación de las futuras generaciones, por lo que la importancia de este trabajo va más allá de los resultados que pudiesen alcanzarse con las alumnas en cuestión. Como un análisis que escapa de los resultados y se apoya mayormente en la experiencia misma de la docencia, es posible afirmar que la finalidad de este trabajo

fue propiciar herramientas para que las alumnas puedan entender como analizar a cabalidad una lectura y que no se transforme en una actividad tediosa y aburrida, sino más bien en una experiencia que aborde también sensaciones y emociones ligadas al goce estético, tal como plantea el nuevo enfoque curricular propuesto por la educación actual. Considerando también que la mayoría de las alumnas que forman parte de este trabajo son de bajos recursos, y por lo demás, forman parte de un segmento vulnerable de la población, facilitar sus hábitos lectores y el gusto por la lectura mediante actividades motivantes y recalcar la importancia de esta habilidad las acerca a una mediación importante con su contexto, y les aporta posibilidades de conocimiento que en un futuro no muy lejano les permitirá entrar en el sistema de educación superior, el sueño de la mayoría de ellas.

Si bien, durante esta investigación-acción no se logró alcanzar el objetivo general a cabalidad, es posible afirmar que el trabajo con estrategias propició un alcance óptimo en relación al comienzo de este trabajo, y por otro lado, también es importante mencionar que es un trabajo que se debe continuar con el curso en cuestión, ya que como se menciona anteriormente, es un curso que para el nivel en el que se encuentran, séptimo básico, tiene un inmenso potencial, no solo en el eje de lectura, sino también en escritura, ya que muchas alumnas presentaban un constante interés por la escritura, especialmente de textos narrativos.

Debido a lo anterior, una de las proyecciones de este trabajo podría relacionarse con un trabajo constante y aunado entre lectura y escritura creativa, lo que propicie un mayor alcance de las habilidades creativas que realizan las alumnas, esto favorecería la realización de procesos inferenciales, principalmente ligados a su conocimiento de mundo y el pensamiento crítico que de ellos emana.

9. Referencias Bibliográficas

Aravena, C. (2017). *Investigación-acción para 2° medio: realización de inferencias causales y elaborativas* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.

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

Flavell, J. & Wellman, H. (1977). Metamemory. En R. V. Kail & J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition* (pp. 1–33). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Gutierrez-Braojos, C; Salmerón Pérez, H; (2012). Estrategias de Comprensión Lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Sin mes, 183-202.

León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Revista signos*, 34(49-50), 113-125.

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.

Monereo, C; Castelló, M; Clariana, M; Palma, M; Pérez L., M. (1999): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*, 6ta ed. Barcelona: Editorial GRAÓ de Servers Pedagògics.

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

Osses, S. y Jaramillo, S. [2008]: Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34 [1], 187-197.

Parodi, G. (1989) "Inferencias: concepto y clasificación". En: Informe Proyecto Fondecyt N° 7188.

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

Peronard, M. (1999). Metacognición y conciencia. En G. Parodi (Ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis Gómez Macker* (pp.43-57). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista signos*, 38(57), 61-74.

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

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

Velásquez, M. (2004). Ontogenia del conocimiento metacomprendido referido a estrategias de evaluación y estrategias remediales: entre kinder y cuarto año medio. *Rexe, estudios y experiencias en educación*, 3(6), 111-1

10. Anexos

ANEXO 1: Observaciones

Primera clase: 07 de agosto de 2017

Tema → Textos periodísticos

Objetivo → Conocer los medios de comunicación de masas

Contenidos: Se remite a los elementos de la comunicación, cómo funcionan los textos periodísticos a través del canal mass media. Factores que condicionan la objetividad

Publicidad, ideología de la empresa, agencias de noticias, autocensura del propio periodista. Rasgos morfosintácticos de un texto periodístico.

- Las niñas con mayor dificultad conductual se sientan en los primeros puestos, con el objetivo de que trabajen en conjunto con la profesora y sus compañeros. Se observa un grupo de niñas sentadas adelante que conversa durante toda la clase. A Violeta Latrille, una de las niñas sentadas adelante, le quitan el celular durante la clase y la envían a insectoría, la profesora señala que es una alumna bastante problemática.
- Se observa un inicio difuso de la clase, se conversa sobre lo que hicieron en la feria, la profesora salta de un tema a otro sin que exista una conexión perceptible entre estos, habla sobre el taller del cine en donde participan dos alumnas del curso, el resto comienza a hablar de cualquier otra cosa.
- La clase es mayormente expositiva, la profesora pasa una power point y pide a las niñas que le saquen fotos a las diapositivas para continuar pasando la información, reitera varias veces que esta materia ya la trabajaron.
- Durante la clase solo se ve contenidos sobre el género periodístico. Se observa a Javiera una niña asperger trabajando con la ayuda de la educadora diferencial que sienta a su costado para ver que este escribiendo o leyendo del texto de clases.
- En el cierre les indica a las alumnas que deben traer un cuaderno para la próxima clase debido a que para cerrar la unidad habrá una evaluación sumativa que consistirá en clasificar diferentes artículos periodísticos de acuerdo a su función.

Lunes 21 de agosto de 2017

Tema → géneros periodísticos

Objetivo → reconocen diferentes tipos de textos del género periodístico.

Contenido → Funciones del texto periodístico Información, formación, entretenimiento.

- Las niñas trabajan en la actividad con la que se evaluará la actividad. La profesora parte la clase preguntando quienes trajeron material, las que no trajeron reciben un diario de los que ella trajo para poder hacer la actividad.
- La mayoría trabaja haciendo ruido, la profesora se sienta conmigo y comienza a hablarme de las alumnas detalladamente, asegura que las alumnas nuevas vienen con malas costumbres de sus establecimientos y que eso perjudica a las niñas formadas en la escuela.
- Las alumnas que se sientan adelante reciben varios llamados de atención por parte de la profesora, luego comienzan una a jugar dos alumnas, y una muerde a otra al parecer sin querer, sin

embargo la profesora las envía a ambas a la inspectoría diciendo que la normativa de la escuela castiga este tipo de agresiones, a pesar de que las alumnas aseguran que fue un juego.

- Una de las alumnas se acerca reclamando sobre la profesora indicando “ya no la soporto, vieja amargada” la invito a salir de la sala para que pueda calmarse, las niñas indican que la profesora es muy rigurosa en cuanto a las normas y que siempre las castiga por cosas pequeñas.
- No se observa un cierre de clase.

Observaciones de clases realizadas:

Martes 22 de agosto de 2017

- Las alumnas trabajan en torno a la nueva unidad 4 del libro a la sombra del yo. Se utiliza esta oportunidad para conversar con ellas sobre sus intereses e ideas sobre sí mismas, cómo se reconocen a sí mismas y dentro del contexto en el que se encuentran.
- Se observa que trabajan activamente en conjunto con la profesora en formación, ven un vídeo del cual se pide que tomen apuntes para luego revisarlos juntas.
- Hay un grupo de alumnas que demora mucho en prestar atención porque están gran parte de la clase con el celular en la mano, se les indica que los guarden para no comenzar a quitarlos y que luego de clases pueden utilizarlos. La profesora interrumpe la clase asegurando que dejan en vergüenza a la escuela con tal comportamiento.
- En un momento en que la profesora sale de la clase y las alumnas se quedan solo con la profesora en formación, indican que no tienen una buena relación con la profesora, principalmente la alumna Ignacia, quien tiene serios problemas con la docente y se rehusa a trabajar en sus clases indicando que es “homofóbica” y “militar”, algo que a ellas especialmente les molesta, otra alumna asegura que las profesora hace comentarios que las ofenden y que han hecho llegar esto a su profesora jefe, sin embargo, no han observado cambios en el trato de ella.

Jueves 24 de agosto de 2017

- Se les indica a las alumnas que debido a que la profesora asegura que su principal problema radica en su comprensión lectora y en su capacidad de inferir, se les aplicará dos instrumentos para evaluarlas, una encuesta que tiene por objetivo establecer su apreciación general sobre la lectura comprensiva, y una prueba diagnóstica que medirá su capacidad de comprensión inferencial.
- Los resultados de ambos instrumentos arrojan problemas en esta habilidad (comprensión) y se especifica que al corregir las pruebas se comenzará a elaborar un plan de mejora para ayudarlas con sus mayores dificultades dentro del curso. Frente a lo anterior se muestran muy entusiastas en trabajar en torno a esto.
- Otra observación es que las alumnas terminan las tareas que se indican en un corto tiempo, por lo que se debe realizar actividades acordes a lo que se realizó la clase anterior con el libro de clases. Por otro lado, se detectan serios problemas en cuanto a ortografía por lo que se pide que el día lunes lleguen con las normas ortográficas del uso de la C/S.

Lunes 28 de agosto de 2017

- Durante la clase de hoy se observa mayor disposición a trabajar de parte de las alumnas, existen dos o tres que siempre se distraen, y por ende distraen al resto.
- Se comentan los malos resultados de las pruebas de diagnóstico enfatizando en la incapacidad de reconocer información que no se encuentra explícita en el mismo. Se especifica que se trabajará en esto de aquí a fin de año con la finalidad de mejorar este aspecto.
- La profesora mentora indica que deben entregar el trabajo del libro “Lejos de Frinn” para el jueves próximo. También indica que deben establecerse “acuerdos comportacionales” con las alumnas para que haya mayor rigurosidad dentro del aula. Esto consiste en una serie de normas dentro de la sala que impliquen respeto por la docente y el resto de las niñas, sin embargo, no se considera necesario tomar esta medida pues las niñas sin estos acuerdos trabajan sin problemas. Por otra parte, indica a la profesora en formación que no se puede sentar durante la clase, ya que debe haber un constante monitoreo dentro de la clase con las alumnas o estas se dispersan. Se le explica que por la condición de embarazo eso es más complicado, así como también le indica a la profesora en formación que no debe comer ni tomar líquidos durante la clase pues da mal ejemplo a las alumnas.
- Una de las alumnas, Luisa Reyes, se acerca a la profesora para indicarle que se va del colegio y que está feliz, pues ya no aguanta las normas “estúpidas” del colegio y que también dejarán de hacerle bullying. Se observa nuevamente un descontento generalizado en contra de la profesora mentora, quien sale de la sala cuando le apetece, y por otro lado interrumpe la clase de la practicante en cualquier momento para llamar la atención de las niñas o simplemente decir algo sin antes preguntar.

ANEXO 2: Entrevista a profesora mentora Jessica Piña, lunes 21 de agosto:

1. ¿En qué área de la asignatura considera usted que está mayormente descendido el curso?

El aspecto más débil en general en la escuela es la comprensión de lectura, específicamente las inferencias. Las niñas no son capaces de reconocer cosas que no se expliciten en el texto. También hay problemas con el plan lector, de los nueve libros que deben leer al año, realmente no leen nada y cuando haces las pruebas no contestan, simplemente dejan en blanco casi todo.

2. Según lo anterior, ¿Qué estrategias se han utilizado para revertir esta situación?

Yo personalmente, utilizo con las niñas el método Condemarín, principalmente que los niñas busquen significados en el diccionario. Interrogación de textos donde se hagan inferencias, realizar preguntas inferenciales durante los textos que se ven en clases. Trato

de darle el conocimiento de mundo que no tienen en sus casas, porque tú te imaginarás que estas niñas vienen de contextos sociales bien complicados, algunas de tomas otras de barrios malísimos, y los papás lo que menos tienen es cultura, algunos incluso están presos. Tengo alumnas que son familiares de narcos, con todo eso te enfrentas tu al momento de pedirles conocimiento de mundo, y comprenderás que no tienen mucho, entonces uno trata de entregarle a través de la lectura ese conocimiento, pero no se puede pedir más. Con ellas hay que partir de cero.

3. ¿Cuál piensa que sería una buena estrategia para utiliza en este caso, en el trabajo de la comprensión inferencial?

- ii. Como te digo, darles mayor conocimiento de mundo, las niñas necesitan poder relacionar lo que conocen, osea tener un mayor vagaje cultural que les permita interpretar los textos, pero como no lo tienen uno tiene que entregarles todo en la clase, y a ellas les acomoda eso. Acá yo he intentado varias cosas, pero no se motivan a la lectura, les interesa más hacer cosas con los celulares y además como son adolescentes tienen otras preocupaciones en la cabeza. Además, acá hay problemas con los recursos, tu pides algo y siempre hay problemas, nadie responde frente a eso, pero después a fin de año te exigen que cumplas con lo que pide el ministerio y la corporación.

4. ¿Cree que ayudaría implementar estrategias de lectura que vincularán a las niñas con lo que leen, que les permitieran detenerse en la lectura por ejemplo?

Bueno, acá yo he intentado todo, pero con estas niñas es difícil, sobre todo porque han llegado nuevos elementos al curso este año y no han aportado con nada provechoso, son niñas que vienen de muy malos colegios y eso les afecta a las que están acá. Tú ves que las niñas de la escuela son distintas, ordenadas y disciplinadas, las que llegan nuevas les cambian la actitud y las vuelven rebeldes, hacen que pierdan el interés por las clases y finalmente que no trabajen como se debe.

ANEXO 3: Fotografías al libro de clases

Profesora: Jessica Pino V

FECHA	OBJETIVOS, CONTENIDOS O ACTIVIDAD	FECHA	OBJETIVOS, CONTENIDOS O ACTIVIDAD
11ago 9	Como del curso temas de un curso con un nivel de lectura	3	Taller de expresión de Taller de expresión de la redacción de un párrafo
14	Diagnostico	4	Taller de expresión de Comprender, comparar y escribir textos para ellos
16	Lección completa de la lección de "El viaje" de Eduardo Saldaña El viaje de un niño del norte en Chile por relatado por él mismo o a través de un video	5	Taller de expresión de La historia de Chile de Hicid Campesino Trabajo de la forma genérica de novela
20	Leer y comprender texto no literario Analizar las características de los textos para su comprensión	6	Completa taller de escritura
21	Contexto de producción comprender la relación que existe entre el texto y el contexto que lo produce	10	Exposición de un poema escrito por el alumno de la tema "El poema" con un texto producido por el alumno
23	Contexto de producción lecturas	11	Tipos de narración distinguir los tipos de narración Ensayo
27	Análisis de narración para comprender su estructura Contexto pag. 22 a 33 produce	13	Voz del narrador y voz del personaje Ensayo
28	Reconocer el papel que juega el personaje en el contexto y como se relaciona con los otros personajes Contexto del texto y su función	17	Tratado de literatura Taller de expresión
30	Contexto del texto y su función Taller de escritura de una narración	18	Clases suspendidas por feriado a partir del día 12 de agosto
		19	Clases suspendidas por feriado a partir del día 12 de agosto

Profesora: Jessica Pino V

FECHA	OBJETIVOS, CONTENIDOS O ACTIVIDAD	FECHA	OBJETIVOS, CONTENIDOS O ACTIVIDAD
16	Acto comunicativo	18	Refrigerio de la unidad Unidad II
17	Curso de dictación de un texto	22	El contexto relaciona el contexto de un texto
20	Contexto de producción Comprender el contexto de producción de un texto Mariposa tipos de narra- ción	23	El contexto de produ- cción Identificar el contexto de producción de un texto literario y no literario Estrategias de producción Comprender el significado o semántico de un grupo de palabras (80)
24	Tipos de narración voz del narrador y voz del personaje reconocer tipos de narración e identificar la voz del narrador y de los personajes Video educativo	25	Maneja correctamente de los pronombres autónimos, hipercorivos e hipocorivos.
1ago	1- Fiestas 2- Voz del narrador y voz de los personajes coherencia y cohesión de argumentación	29	Leer y comprender mentalmente narración Estrategias de lectura Análisis del texto y el principio pag. 22 a 33 Estrategias de lectura Introducir el sentido de la semántica de los textos No perder
4	Texto argumenta- tivo ppt.	30	Junio 1- Fiestas 2- Fiestas
8	Evaluación Unidad		
9	Revisión de evolu- ción con trabajo pro- yecto de implementación en el aula (lectura)		
11	Ensayo poesía para acto comunicativo		
15	Exposición de poemas		

ANEXO 4:

Prueba de diagnostico Lenguaje 7° básico

Profesora Jessica Piña

Nombre: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

- La prueba consta de 25 puntos totales
- las preguntas de alternativa tienen cuatro posibles respuestas: A, B, C, D, pero sólo una es la correcta.
- Las preguntas de alternativas y desarrollo se contestan en la hoja de respuesta marcando con una **X** la alternativa que consideres correcta.
- Usa solo lápiz grafito para contestar.
- Dispones de 60 minutos para contestar.

Escribe tu nombre, y curso en la hoja de respuesta

I.- **Aprendizaje Clave: Extraer Información:**

Texto 1: Lee atentamente el siguiente texto y luego responde las preguntas nº 1, 2, 3, 4, 5,6 y 7

Jacobo no puede volar

_Como hemos visto, habéis aparecido aquí vosotros. Tom y Elda, con vuestro pequeño Jacobo, a la hora convenida. ¡Hoy es el día de la prueba de vuelo! Hace un año se decidió en este lugar. ¡Jacobo tiene que volar! Desde el comienzo de los tiempos los albatros vuelan. Un animal que no vuela no puede llamarse albatros. ¡La esencia de un albatros está en volar y bucear! (...) Bajo la mirada reprobadora de los ancianos, una de las crías avanzó torpemente hacia adelante. Acababa de perder el plumón y dijo: ¡Nosotros los jóvenes no queremos que empujen desde el acantilado a nuestro Jacobo! Cuando yo era, todavía, pequeño _aquí se rieron algunos de los oyentes_ me asusté, una vez, de la tormenta. Mis padres estaban de viaje. Entonces vino Jacobo, puso su ala sobre mí y me consoló. Además, una vez me guardo una concha. Me la querían quitar los otros. (...) Pero en ese momento se levantó un fuerte griterío. Algunos de los animales de los más fuertes se acercaron amenazadores hacia los seis ancianos. Estos se plegaron asustados y, poco, casi se despeñan del acantilado hacia abajo. Desde la multitud se oyó decir a alguien

-Ya no os necesitamos para nada más, pues sois injustos y testarudos. ¡Aquí hay animales que pueden representarnos mejor! Jacobo estaba a salvo. Cuando el tumulto se había disuelto, Tom, Elda y Balten se fueron con Jacobo a casa. Estaban contentos de Jacobo tuviera tantos amigos.

1. Jacobo según el texto es un:

- a. Mamífero
- b. Pez
- c. Ave
- d. Reptil

2. Los animales se reunieron en un acantilado para que:

- a. Jacobo demostrara todo lo que sabía hacer en el vuelo
- b. Aprendera a bucear en el mar
- c. Los ancianos dieran a conocer las nuevas reglas del vuelo
- d. Jacobo aprendiera a volar

3. Los ancianos mencionados en el texto eran los:

- a. Que tomaban las decisiones en el mundo de los albatros
- b. Encargados de enseñarles a volar a los albatros
- c. Abuelos de Jacobo
- d. Mejores voladores del lugar

4. ¿Qué crees tú qué sucedería con Jacobo si se lanzaba desde el precipicio?

- a. Volaría inmediatamente
- b. Se mataría
- c. Demostraría lo que sabe hacer
- d. Se escaparía del lugar

5. Podemos decir que los amigos albatros de Jacobo le:

- a. Enseñaron a volar
- b. Salvaron la vida
- c. Dieron vuelta la espalda
- d. Ayudaron a saltar desde el precipicio

6. Según los demás albatros Jacobo era:

- a. Atrevido
- b. Asustadizo
- c. Engreído
- d. Buen amigo

7. Elda, Tom y Balten eran:

- a. Familiares de Jacobo
- b. Amigos de Jacobo
- c. Ancianos
- d. Vecinos de Jacobo

8. El texto leído corresponde a un o una:

- a. Poema
- b. Cuento
- c. Leyenda
- d. Noticia

II.- Aprendizaje Clave: Argumentación

Texto 3: Lee atentamente y luego responde a las preguntas.

Mensaje ambiental

Necesito que me hagas un favor: ayúdame a cuidar los caminos, los lugares de picnic, las playas y todos aquellos sitios en que no debe haber basura. Sí, la ciudad puede ser mejor si nos preocupamos de buscar un basurero y dejar allí los desechos de nuestro consumo de productos.

No es difícil cumplir con este favor, ¿No te parece? Es muy sencillo por ejemplo: si vas en un vehículo por la carretera, evita lanzar envoltorios o restos de comida a la orilla del camino.

1. ¿Es necesario seguir estas indicaciones y cumplir con este favor? ¿Por qué? (2 puntos)

2. ¿Crees tú que el planeta se está viendo afectado por la contaminación y el uso indiscriminado de los recursos naturales? Argumenta tu respuesta. (2 puntos)

3. ¿Qué opinas de aquellas personas que ensucian nuestra ciudad? (2 puntos)

III. Incremento del Vocabulario

1. Primer texto: “Aquí se rieron irónicamente” la palabra subrayada la podemos remplazar por:

- a) Sutilmente
- b) Suavemente
- c) Burlonamente
- d) Pacientemente

2. “Desde la multitud se oyó decir a alguien” La palabra subrayada significa:

- a) Número grande de personas o cosas
- b) Ruido espantoso
- c) Desorden de animales
- d) Reunión de animales

3. Segundo texto: “Los costos de su extracción aumentan y son motivos de graves impactos ambientales”
La palabra subrayada no la podemos reemplazar por:

- a. sacar

- b. retirar
- c. quitar
- d. incluir

4. El significado más adecuado para la palabra reciclar es:

- a. Transformar algo para un nuevo uso o destino
- b. Dividir un cuerpo en partes menudas
- c. Substitución de una cosa por otra
- d. Recobrar en una cosa cualidades o características

5. “Contaminación atmosférica” se refiere a:

- a. Contaminación del agua
- b. Contaminación de suelos
- c. Extinción de flora y fauna
- d. Contaminación del aire

PROCESO DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

COMPRENSIÓN DE LECTURA

A) PUNTAJE

Extraer Información	Argumentación	Incremento del Vocabulario	Total puntos
14 puntos	6 puntos	5 puntos	25

B) NIVELES DE LOGRO

Aprendizaje Clave	Logrado
Extraer Información	10/14
Argumentación	5/6
Incremento del Vocabulario	2/5

C) CORRECTORA

EXTRAER INFORMACIÓN				INCREMENTO DEL VOCABULARIO			
N° Preg.	Clave	N° Preg.	Clave	N° Preg.	Clave	N° Preg.	Clave
1	C	8	B	1	C	4	A
2	D	9	A	2	A	5	D
3	A	10	D	3	D		
4	B	11	B				
5	B	12	D				
6	D	13	A				
7	A	14	C				

D) PUNTAJE A NOTA

COMPRESIÓN DE LECTURA

PUNTAJE MÁXIMO: 25 pts.

Fórmula = $\frac{\text{Pje. Obt.} \times 7}{\text{Pje. Max.}}$

Pje. Max.

ANEXO5: Encuesta Likert

ESCALA LICKERT

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	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 logro entender lo que quiso decir.					
4. Suelo realizar notas/comentarios cuando alguna idea y/o situación descrita en el texto no me queda clara.					
5. Me cuesta analizar la información del texto que estoy leyendo.					
6. Me cuesta interpretar la información del texto que estoy leyendo.					
7. Considero que manejo estrategias suficientes para analizar e interpretar la información del texto.					
8. Generalmente, después de leer, tengo la impresión de no haber comprendido el texto en su totalidad.					

9. Después de leer un texto, acostumbro a realizar resúmenes para verificar que comprendí.					
10. Me gusta leer textos que impliquen un desafío para mí.					

ANEXO 6: Prueba diagnóstica aplicada a las alumnas

Escuela República del Ecuador
Lengua y Literatura
Profesora Jessica Piña
Practicante Carolina Puga
Fecha jueves 24 de agosto

Prueba diagnóstica de comprensión de lectura inferencial

Nombre: _____ Fecha: _____

Objetivo: Responder las preguntas realizadas considerando información implícita y explícita del texto e imágenes.

- I. Lea atentamente el siguiente texto y marque la alternativa que considere correcta.

VALPARAISO

Texto I. Los vientos de Valparaíso soplaban en verano y duraban tres días cabales, revelando con este límite su carácter de cosa viva e inteligente. El viento Sur se adueñaba de la ciudad de manera súbita, deshinchando las nubes, expulsándolas. Despejaba el cielo y los lomos de los cerros pasaba con mil ruidos disímiles, que nuestros oídos filtraban y aglomeraban en concierto.

<p>1. - Según lo que dice el texto, el viento soplaban en:</p> <p>a) Invierno b) Primavera c) Otoño d) Verano</p>	<p>2. - De acuerdo al trozo, los vientos de Valparaíso tienen el carácter de cosa viva porque:</p> <p>a) Limpiaba el cielo b) Se aglomeraban en concierto c) duraban tres días cabales d) Expulsaban a las nubes</p>
<p>3. - Los vientos se adueñaban de la ciudad de manera:</p> <p>a) Repentina b) Grotesca c) Desagradable</p>	<p>4. - El título del trozo que mejor resume el contenido es:</p> <p>a) Importancia del viento b) Los vientos de Valparaíso c) Una tarde de verano</p>

d) Oportuna

d) Los cerros de Valparaíso

II. Observa el siguiente cómic de "Mafalda" y marca la respuesta correcta según corresponda.



1.- Según la imagen, Mafalda no puede

- a) dormir.
- b) contar ovejas.
- c) soñar.
- d) contar más de veintiséis.

2.- Se puede concluir que Mafalda logra dormir cuando cuenta

- a) hasta veintiséis.
- b) hasta veinticinco.
- c) ovejas.
- d) almohadas.

3.- Según lo que se puede observar en el texto, la oveja del cuadro tres no salta porque

- a) tiene miedo de saltar.
- b) no quiere ayudar a Mafalda.
- c) no quiere juntarse con las demás.
- d) está esperando ser contada.

4.- La razón por la cual aparecen ovejas es porque

I.- no saben cómo saltar.

II.- es un método utilizado para dormir.

III.- a Mafalda le gustan las ovejas.

- a) Solo I.
- b) Solo II.
- c) Solo III.
- d) I, II y III.

5.- Señala cuál es la relación existente entre las ovejas y el dormir.

III. Responde la pregunta de desarrollo que se presentan en el texto:

Inútil y subversivo

Vestí mi uniforme y salí a la calle, reclamando los derechos de los estudiantes. Corrí la Alameda mil veces, huyendo de la represión. Mojaron mi escudo protector con agua del Mapocho. Respiré lacrimógenas. Sentí la adrenalina, la alegría de movilizarse. Escuché que me dijeron: “Es por tu futuro”, y fui y marché revolucionando Santiago. Grité la consigna más fuerte que pude. Quizás nadie me oyó. Me convertí en el inútil y subversivo más pequeño. Así me lo dijo mi mamá, quien me esconde bajo su jumper y me lleva en su vientre hace apenas cuatro meses.

15.- Explica a qué hace alusión el título del cuento.

16.- Explica a qué se refiere el narrador cuando expresa “mojaron mi escudo protector con agua del Mapocho”.

17.- Señala qué elementos del texto me lleva a la respuesta de la pregunta N°16. Explica la relación existente entre dichos elementos.

La Falsa Apariencia

Un día, por encargo de su abuelita, Adela fue al bosque en busca de hongos para la comida. Encontró unos muy bellos, grandes y de hermosos colores y llenó con ellos su cestillo.

-Mira abuelita -dijo al llegar a casa-, he traído los más hermosos... ¡mira qué bonito es su color

escarlata! Había otros más arrugados, pero los he dejado.

-Hija mía -repuso la anciana- esos arrugados son los que yo siempre he recogido. Te has dejado guiar por las apariencias engañosas y has traído a casa hongos que contienen veneno. Si los comiéramos, enfermaríamos; quizás algo peor...

<p>6.- Del texto se puede concluir que Adela</p> <ul style="list-style-type: none">a) su color favorito es el escarlata.b) se deja llevar por las apariencias.c) realiza mal sus encargos.d) la abuela le dio mal las instrucciones	<p>7.- Luego de leer el texto se entiende que los hongos comestibles son los</p> <ul style="list-style-type: none">a) de piel rugosa.b) de color escarlata.c) pequeños y oscuros.d) desagradables al tacto.
<p>8.- La frase "quizás algo peor..." hace referencia a</p> <ul style="list-style-type: none">a) enfermarse.b) morir.c) dormir.d) No poder comer más.	<p>9.- Podemos concluir que la enseñanza del texto es que</p> <p>I.- las cosas bellas pueden contener cosas malas.</p> <p>II.- no hay que dejarse llevar por las apariencias.</p> <p>III.- las cosas bellas contienen cosas buenas.</p> <ul style="list-style-type: none">a) Solo I.b) Solo II.c) I y II.d) II y III.

10.- Señala cuáles son las palabras o frases que te llevan a la enseñanza correcta y explícalas brevemente.

ANEXO 7: Plan de acción

Nivel	Séptimo básico
N° alumnos	18
Unidad de Aprendizaje	Unidad VI texto del estudiante: Auténticas ficciones

Anexo Secuencia didáctica

N° Sesión	1	Tiempo	70 minutos		
Objetivo de la Sesión	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer la estructura de un texto narrativo para guiar la comprensión del mismo. 				
Contenidos	Conceptuales	Género narrativo, estructura del texto narrativo, ambientación de una obra narrativa.			
	Procedurales	Reconocimiento de la estructura de un texto narrativo, identificación de los elementos que componen un texto narrativo.			
	Actitudinales	Respeto por los turnos de habla y las distintas opiniones emitidas. Trabajo individual con compromiso en la actividad.			
Descripción de la Clase		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Método de Enseñanza
Inicio (10 minutos): <ul style="list-style-type: none"> La profesora saluda a los alumnos e indica que el objetivo de la clase de hoy será reconocer la estructura de un texto narrativo para guiar la comprensión de este. Activación de conocimientos previos a través de preguntas: ¿Qué recordamos sobre el género narrativo? ¿Podemos dar ejemplos de textos que correspondan a este género? ¿Cuáles serían y porque? Ver ejemplos de dos microcuentos (ANEXO 1) que correspondan a este género y anotar las características que reconozcan las alumnas en la pizarra. 		Texto del estudiante Pizarra y plumón	Inicio tipo; diagnóstica. Instrumento; interrogación oral al azar en base a preguntas para la activación de conocimientos previos.	Recuerdan los elementos fundamentales del género narrativo.	Método por descubrimiento. Los alumnos comienzan a dar ideas a partir de sus conocimientos previos sobre lo que entienden por género narrativo.

<p>Desarrollo (50 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Se recuerda en la pizarra el contenido trabajado en la unidad 2 sobre género narrativo (pág. 90) (ANEXO 2) acerca de la secuenciación de los hechos en la estructura de un texto narrativo: situación inicial, conflicto y desenlace. <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se indica que el propósito de la siguiente lectura será ubicar la secuenciación de hechos en la estructura del texto y se contextualiza la obra mediante una caracterización del autor y de su producción narrativa. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se lee en conjunto aplicando la estrategia de lectura compartida, el texto “Espantos de agosto” (ANEXO 3) de Gabriel García Márquez, que se encuentra en el texto del estudiante (pág. 328 – 330). Terminada la lectura, se comentan los aspectos más relevantes de la misma de manera que los alumnos socialicen y verbalicen lo que entendieron sobre el cuento, siendo conscientes de este proceso y aclarando las dudas que hayan surgido a partir de su lectura. <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Para trabajar en torno a esto, se entrega una guía de trabajo de realización individual (ANEXO 4) que las alumnas deberán resolver para trabajar con el cuento anterior. Para iniciar el trabajo, deberán releer el cuento ya que en esta guía deben reconocer la estructura del texto, para lo cual se pueden ayudar con el libro del estudiante (pág. 90) en donde se establece la secuenciación de los hechos en un texto narrativo. Este trabajo será monitoreado por la docente con el objetivo de resolver dudas respecto al tema trabajado. 	<p>Texto del estudiante. Guía de trabajo.</p>	<p>Desarrollo tipo; formativo Se trabaja en conjunto con la información del libro de para que las alumnas identifiquen la estructura de un texto narrativo y los elementos que lo componen.</p>	<p>Reconocen los elementos estructurales de un texto narrativo y la finalidad que cumplen.</p>	<p>En la primera parte del desarrollo el método utilizado será expositivo.</p> <p>Durante la actividad de aplicación la metodología será por modelamiento.</p>
--	---	---	--	--

<p>Cierre (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Para finalizar la clase se realiza en la pizarra un esquema en donde se establecen los conceptos más importantes trabajados durante la clase: Estructura del texto narrativo, sus partes y cómo nos guían dentro del texto con el propósito de facilitar su comprensión. <p>Instancia metacognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se realizan las siguientes preguntas que las alumnas responden a mano alzada: <ul style="list-style-type: none"> ¿Para qué me sirve reconocer la estructura de un texto narrativo? ¿Cómo logro reconocer sus partes según lo visto en clases? A partir de esto, ¿Puedo deducir información que no está explicitada en el texto? Se realiza una autoevaluación por sesión que permita evaluar el cumplimiento de los contenidos actitudinales presentados por cada alumna (ANEXO 20). 	Plumón y pizarra	<p>Diagnóstica: Trabajo metacognitivo y socialización de la información obtenida durante la clase.</p>	<p>Reflexionan sobre la identificación de la estructura secuencial de un texto narrativo como estrategia para comprenderlo con mayor facilidad.</p> <p>Evalúan su participación durante la clase mediante una autoevaluación.</p>	Por descubrimiento.
---	------------------	--	---	---------------------

N° Sesión	2		Tiempo	70 minutos	
Objetivo de la Sesión	<ul style="list-style-type: none"> Formular hipótesis sobre un texto narrativo mediante información previa relacionada a este. 				
Contenidos	Conceptuales	Texto narrativo, hipótesis, información previa.			
	Procedurales	Formulación de hipótesis, análisis de información previa relacionada con un texto, identificación de la estructura de un texto narrativo.			
	Actitudinales	Respeto por los turnos de habla y las distintas opiniones emitidas. Trabajo grupal con compromiso en la actividad.			
Descripción de la Clase		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Método de Enseñanza
<p>Inicio (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> Luego de recordar lo visto en la clase anterior, se les indica a las alumnas que durante la clase de hoy 		Imagen Proyector Pizarra	Diagnóstica: Instrumento, interrogación oral	Formulan hipótesis a partir de una imagen	Método por descubrimiento.

<p>deberán formular hipótesis sobre un texto antes de leerlo, a través de la información previa que se les entregará sobre el mismo. Se pregunta a las alumnas, ¿Qué entienden por hipótesis? Se entrega una definición previa para aclarar el concepto.</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Las alumnas ven una imagen (ANEXO 5) que hace alusión al texto, en ella se puede ver un personaje rodeado de botellas. Se hacen las siguientes preguntas al respecto: ¿Qué se puede observar en esta imagen? ¿Cómo se percibe la ambientación de esta? ¿Quiénes se ven en la imagen y como podría describir la sensación que produce verla? Se anotan las ideas en torno a la imagen en la pizarra mediante una rueda escrita como “imagen” y todas las asociaciones que se hicieron sobre esta. Se indica que todo lo anterior, son hipótesis que se hacen sobre la imagen. 	<p>Plumón</p>	<p>al azar en base a preguntas para la activación de conocimientos previos. Motivación a partir de una imagen relativa a la temática del texto y preguntas que surjan de su observación.</p>	<p>proyectada considerando sus elementos relevantes.</p>	<p>Los alumnos comienzan a dar ideas a partir de sus conocimientos previos sobre lo entienden a partir de una imagen.</p>
<p>Desarrollo (40 minutos)</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se pregunta a las alumnas si conocen al escritor H. P. Lovecraft. Se introduce con una pequeña biografía del autor y las características principales de su estilo narrativo, para que las alumnas manejen información sobre este contextualizando la obra y la temática, lo cual se anotará en la pizarra y las alumnas deberán anotar en su cuaderno. Se indica que el texto con el que trabajarán corresponde a un cuento de este autor. Para el trabajo que sigue, se pregunta a las niñas de qué creen que puede tratar el texto según su título: “El anciano terrible” (ANEXO 6). Luego se pregunta a las alumnas que relación se puede establecer entre la imagen anteriormente vista y el título del texto. Mediante la estrategia de generación de hipótesis, se hacen una serie de preguntas relacionadas con la 	<p>Pizarra Plumón Texto del estudiante Guía de lectura</p>	<p>Desarrollo tipo; formativo Se trabaja en conjunto con la información previa a la lectura, y luego, a través de una guía de lectura, para que las alumnas realicen predicciones acerca de la temática del texto y su desenlace.</p>	<p>Formulan hipótesis referentes a la temática de un texto narrativo a partir de la relación con información previa recabada a través de una imagen, el título, información del autor y la lectura compartida del mismo.</p>	<p>Durante la actividad de aplicación la metodología será por descubrimiento.</p>

<p>temática del texto, teniendo en conocimiento el estilo narrativo de Lovecraft, la imagen y el título del texto ¿De qué tratará? ¿Dónde podría ocurrir la historia? ¿En qué época ocurriría? ¿Cómo será el personaje principal?</p> <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Las ideas de las alumnas son anotadas en la pizarra, para recordar sus hipótesis sobre el texto y verificarlas luego de la lectura. Se lee el texto en conjunto mediante la lectura compartida, y a medida que se lee se van contestando preguntas que surjan en los párrafos leídos. Terminada la lectura compartida, las alumnas lo releen en su texto del estudiante (págs. 344 – 346), para trabajar más detenidamente en los aspectos que les parezcan más relevantes. <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se entrega una guía de lectura (ANEXO 7) en donde las alumnas deben responder de forma grupal y justificar sus respuestas, basándose en las hipótesis realizadas antes de comenzar la lectura y durante la misma, para verificarlas 			<p>Interpretan las acciones de un texto relacionándolas con información previa.</p>	
<p>Cierre (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Luego de entregada la guía, se comenta con las alumnas acerca de las hipótesis realizadas y los posibles finales que podría tener el texto, para verificar si existía un acercamiento a los acontecimientos y a la temática central de este, las alumnas anotan en sus cuadernos la siguiente pregunta con la intención de generar una hipótesis sobre el final del mismo y responderla de manera individual: <ul style="list-style-type: none"> ¿Quién habría matado a los tres hombres que aparecen en el cuento? Da tres razones posibles para justificar tu respuesta. Luego, socializan sus respuestas con el resto del curso, 	<p>Plumón Pizarra</p>	<p>Cierre tipo formativo: se pregunta a las alumnas sobre las respuestas que anotaron en su guía y sobre la utilidad de realizar hipótesis para mejorar la comprensión de un texto.</p>	<p>Generan una hipótesis sobre el final de un texto con información previa y explícita del mismo.</p>	<p>Durante el cierre el método utilizado será por descubrimiento.</p>

<p>para esto, la profesora comienza a revisar las preguntas en voz alta con la finalidad de que cada una responda qué contesto y por qué.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se realiza una autoevaluación por sesión que permita evaluar el cumplimiento de los contenidos actitudinales presentados por cada alumna (ANEXO 20). 				
--	--	--	--	--

N° Sesión	3		Tiempo	70 minutos	
Objetivo de la Sesión	<ul style="list-style-type: none"> Realizar inferencias obligatorias (causales) basándose en información previa, hechos que ocurren en el texto según su estructura y estrategias de lectura que ayuden a localizar información. 				
Contenidos	Conceptuales	Estructura del texto narrativo, inferencias, información explícita, estrategias de lectura.			
	Procedurales	Realización de inferencias causales, reconocimiento de la estructura de un texto narrativo.			
	Actitudinales	Respeto por los turnos de habla y las distintas opiniones emitidas. Trabajo grupal con compromiso en la actividad.			
Descripción de la Clase		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Método de Enseñanza
<p>Inicio (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> Se da a conocer a los alumnos el objetivo de la clase de hoy el cual es realizar inferencias causales relacionadas con los hechos que se dan dentro del texto. Se recuerda en la pizarra la estructura secuencial de un texto narrativo revisada en clases: situación inicial, conflicto y desenlace, porque a partir de esto se podrá inferir información “explícita” del texto. Se pregunta a las alumnas ¿Qué entienden por inferir información? Luego se explica de qué se trata y de qué manera nos puede ayudar en la comprensión de un texto narrativo se presenta una imagen a partir de la cual se puede inferir cierta información que aparece explícita en la imagen, con el objetivo de que las 		Pizarra Plumón	<p>Diagnóstica; Instrumento, interrogación oral al azar en base a preguntas para la activación de conocimientos previos. Motivación a partir de una imagen relativa a la temática del texto y preguntas que surjan de su observación.</p>	Reconocen la estructura secuencial de un texto narrativo.	<p>Por descubrimiento y modelamiento; las alumnas dan ideas libre a mano alzada en donde proponen que entienden por inferir. La profesora presenta una imagen en donde pone en práctica la realización de inferencias.</p>

<p>alumnas lo apliquen en el texto que verán a continuación.</p>				
<p>Desarrollo (50 minutos)</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se introduce a las alumnas con una pequeña biografía del autor Oscar Wilde y la época de su escritura, con la finalidad de acercarlas a su estilo narrativo. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se lee en conjunto con las alumnas el texto “El fantasma de Canterville” (ANEXO 8) de Oscar Wilde de su texto del estudiante (págs. 360 – 362). Luego de su lectura en forma grupal, se entregará una guía (ANEXO 9) para que se respondan las preguntas a partir de la información explícita del texto, lo que orientará la elección que harán en la actividad siguiente. Durante esta actividad la profesora irá respondiendo dudas que surjan a partir de la relectura del texto, para guiar el proceso y responder las posibles interrogantes que surjan a raíz de esto. <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Luego de leer el texto, se indica a las alumnas que en la actividad siguiente deberán reunirse en grupos de cuatro y graficar en una cartulina entregada por la docente, un pequeño esquema en donde secuencien los hechos que ocurren en la historia, mediante una línea cronológica, en donde se explique lo que sucede al comienzo del texto, en el conflicto central y en su final, para luego dar una conclusión a partir de esta información sobre un final alternativo del mismo. Luego de terminar la actividad deberán salir adelante y exponer la línea cronológica y el final alternativo que propusieron como grupo dando a conocer sus razones. 	<p>Texto del estudiante Guía de trabajo grupal Plumón Pizarra Cartulina y plumones</p>	<p>Desarrollo tipo formativo: Se trabaja en conjunto con la información entregada en el texto, y luego, a través de una guía grupal, se orienta la secuenciación de los hechos ocurridos en el texto para que las alumnas den un final alternativo a este.</p>	<p>Realizan inferencias obligatorias o causales, a partir de la información explícita entregada por un texto.</p> <p>Elaboran una línea cronológica en donde se secuenciaran los hechos ocurridos en el texto.</p> <p>Formulan un final alternativo para un texto, considerando la información que se entrega en el mismo.</p>	<p>Método de enseñanza por modelamiento y guiado por el profesor: luego de releer el texto las alumnas sacan información relevante de acuerdo a su secuenciación de hechos y los consideran dentro de una línea cronológica en donde toman los hechos más relevantes y añaden un final alternativo.</p>

<p>Cierre (10 minutos)</p> <p>Instancia metacognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pide a cada grupo antes de finalizar la comenten y/o compartan una anécdota de hechos paranormales vivenciada por uno o más miembros del grupo con el resto del curso. • Se socializa el conocimiento realizado a partir de la conclusión de cada grupo de manera que puedan considerar otras miradas sobre la interpretación de los hechos que ocurren en el texto. • Se realiza una autoevaluación por sesión que permita evaluar el cumplimiento de los contenidos actitudinales presentados por cada alumna (ANEXO 20). 	<p>Plumón Pizarra</p>	<p>Cierre tipo diagnóstico</p>	<p>Reflexionan sobre acontecimientos vinculados a la temática central del texto, llevándolo hacia sus propias experiencias.</p>	<p>-</p>
--	---------------------------	--------------------------------	---	----------

N° Sesión	4		Tiempo	70 minutos	
Objetivo de la Sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar inferencias optativas (elaborativas) a partir de información implícita, conocimiento de mundo, contexto de la obra, estrategias de lectura como marcar pistas textuales, elaborar resúmenes por párrafo y relacionar los hechos del texto. 				
Contenidos	Conceptuales	Inferencias optativas, información implícita, conocimientos previos, contexto de producción de la obra, estrategias de lectura.			
	Procedurales	Realización de inferencias optativas, utilización de conocimiento previo, identificación de contexto en el que se enmarca una obra narrativa, reconocimiento de la estructura de un texto narrativo.			
	Actitudinales	Respeto por los turnos de habla y las distintas opiniones emitidas. Trabajo grupal con compromiso en la actividad.			
Descripción de la Clase	Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Método de Enseñanza	
<p>Inicio (20 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante esta clase se indica que el objetivo será, al igual que la clase anterior, trabajar con inferencias, pero esta vez, serán inferencias que vendrán desde 	<p>Plumón Pizarra Video Proyector y audio</p>	<p>Inicio de tipo diagnóstico; se hacen preguntas alusivas al objetivo</p>	<p>Identifican información implícita relacionada a un</p>	<p>En la primera parte del inicio parte el método es por</p>	

<p>información implícita del texto, es decir, hechos o sucesos que no aparecen literalmente en el texto y que es necesario deducirlos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como motivación se muestra un cortometraje de terror (ANEXO 10) denominado “En el cuadro” https://www.youtube.com/watch?v=P1w7qZ69tG0 • Debido a que este no tiene diálogos y solo se puede observar una serie de hechos que ocurren en corto tiempo, las alumnas deberán inferir la información que no se explicita en el vídeo respondiendo las siguientes preguntas a mano alzada: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Quién tira las cosas al suelo y hace ruidos extraños durante el vídeo? ○ ¿Cómo se observa la actitud de la mujer y por qué se muestra de esta forma? ○ ¿Por qué la mujer muestra un aspecto distinto al terminar el corto? ¿Cómo llegamos a esta conclusión? • Para continuar se explica a las alumnas que para sacar esas conjeturas se necesita un poco más que el conocimiento sobre el vídeo o la secuencia de imágenes, esto es, películas relacionadas con este tema (posesión de almas, exorcismos, género terror fílmico, etc.) lo que es bastante cercano a ellas. 		<p>central de la clase para activar conocimientos previos.</p>	<p>cortometraje.</p>	<p>descubrimiento; las alumnas responden a mano alzada.</p> <p>En segunda parte del inicio el aprendizaje es por modelamiento: A través de la resolución de preguntas la profesora muestra como se puede extraer información implícita en una narración.</p>
<p>Desarrollo (50 minutos)</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A manera de contextualización, se entrega información a las alumnas sobre la literatura gótica y de terror, y sobre uno de los autores más relevantes en este tipo de textos de terror-suspense, Edgar Allan Poe, para lo cual se leerán las págs. (314 – 315) (ANEXO 11) en donde se detalla el contexto de producción del autor y el estilo de su obra. <p>Durante la lectura:</p>	<p>Texto del estudiante Guía de trabajo Hoja de oficio</p>	<p>Desarrollo de tipo formativo; a través de una guía de lectura las alumnas van respondiendo preguntas que les permitan realizar inferencias elaborativas u optativas. El trabajo</p>	<p>Realizan inferencias elaborativas mediante información implícita recabada mediante pistas textuales, conocimiento previo y contexto</p>	<p>Método por modelamiento; se explica cómo recabar información durante la lectura y después, para lograr obtener información implícita del</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Luego se leerá individualmente el texto “El corazón delator” del mismo autor (págs. 318 – 322) (ANEXO 12). • Se indica a las alumnas que para apoyarse es necesario que se orienten párrafo por párrafo con el objetivo de sintetizar la información más relevante de cada uno, así como subrayar mediante pistas textuales lo que pueda ayudar a deducir información que no se explicita en el texto. Después de la lectura: • Terminada la lectura, se entrega una guía de lectura de realización individual (ANEXO 13) en donde se hará referencia a información implícita encontrada en el texto. • Al terminar la realización de la guía las alumnas deben ilustrar en una hoja de oficio entregada por la profesora una imagen lo que consideren mayormente relevante en el texto, es decir, que la imagen logre resumir lo más significativo del texto a nivel personal. 		<p>es monitoreado durante el proceso por la profesora.</p>	<p>de la obra. Interpretan la temática principal del texto mediante una ilustración de libre desarrollo.</p>	<p>mismo.</p>
<p>Cierre (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para finalizar, se instará a las alumnas que quieran compartir su imagen con el resto del curso que lo hagan de manera voluntaria. Luego se retiran las guías individuales y los dibujos adjuntos a estas. Instancia metacognitiva: • Se realizarán las siguientes preguntas de cierre que deberán responder en sus cuadernos: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué fue lo más complejo al momento de inferir información implícita? ○ ¿Destacar la información relevante (pistas textuales) me ayudo para comprender el sentido del texto o la información que no aparecía de manera literal? ¿Por qué? • Se realiza una autoevaluación por sesión que permita 	<p>Guías Ilustraciones Plumón y Pizarra</p>	<p>Cierre de tipo diagnóstico; mediante la socialización y la verbalización de los contenidos las alumnas dan a conocer sus opiniones sobre el trabajo realizado.</p>	<p>Elaboran una conclusión a raíz de la socialización del conocimiento con ayuda de preguntas metacognitivas.</p>	<p>Método por descubrimiento; mediante sus diversas opiniones responden preguntas sobre lo trabajado en clases.</p>

evaluar el cumplimiento de los contenidos actitudinales presentados por cada alumna (ANEXO 20).				
---	--	--	--	--

N° Sesión	5	Tiempo	70 minutos		
Objetivo de la Sesión	<ul style="list-style-type: none"> Analizar un texto narrativo realizando inferencias causales y elaborativas para la comprensión global del texto mediante formulación de hipótesis, conocimiento previo, contexto de la obra, información explícita e implícita y estrategias de lectura. 				
Contenidos	Conceptuales	Estructura de un texto narrativo, inferencias causales y elaborativas,			
	Procedurales	Análisis de texto narrativo, realización de inferencias, comprensión global de un texto, identificación de la estructura de un texto narrativo, utilización de conocimiento previo, utilización de estrategias de lectura, formulación de preguntas.			
	Actitudinales	Respeto por los turnos de habla y las distintas opiniones emitidas. Trabajo grupal con compromiso en la actividad.			
Descripción de la Clase		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Método de Enseñanza
Inicio (10 minutos): <ul style="list-style-type: none"> Al comenzar la clase se indica que el objetivo será analizar un texto realizando inferencias de tipo obligatorio y optativo, las cuales se pusieron en práctica en las sesiones anteriores, para esto se recuerdan los trabajos realizados en torno a la formulación de inferencias. Se vuelven a revisar los conceptos trabajados con anterioridad tales como: hipótesis, estructura secuencial del texto narrativo, inferencias, estrategias de lectura. Se recuerda que cada uno de estos conceptos nos sirven para obtener una comprensión acabada sobre un texto y que esto nos ayudará a analizarlo. 		Plumón Pizarra	Inicio de tipo diagnóstico; las alumnas recuerdan los conceptos trabajados en clases anteriores para lograr activar conocimientos previos sobre los mismos.	Identifican la estructura de un texto narrativo. Recuerdan estrategias de lectura, formulación de hipótesis, realización de inferencias.	Método por modelamiento; luego de tener conocimiento sobre los conceptos trabajados, las alumnas responden sobre el significado y la importancia de su aplicación según explica la profesora.
Desarrollo (50 minutos)					

<p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A modo de motivación se revisa el tráiler titulado “La continuidad de los parques” (ANEXO 14) https://www.youtube.com/watch?v=OJLdY0pVo4o Alusivo al texto del mismo nombre que trabajarán a continuación. • Luego de ver el tráiler la profesora pide que se realicen hipótesis sobre la posible temática del texto: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿De qué podría tratarse según el título y lo que apareció en el vídeo? ○ ¿Qué es posible afirmar sobre el vídeo? ○ ¿Por qué aparecen imágenes en blanco y negro y otras a color? ¿Qué nos indica esto? ○ ¿Cuántos personajes aparecen en el vídeo? ○ ¿Cómo se percibe la atmósfera del vídeo? ○ ¿Podemos secuenciar los hechos a partir de lo que vimos en el tráiler? • Todas las ideas anteriores se anotan en la pizarra y luego se introduce con una pequeña acotación sobre el autor del cuento Julio Cortázar, sobre su estilo narrativo y el contexto en el que se enmarca su obra. <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediante la estrategia de lectura compartida, se lee en conjunto el texto “La continuidad de los Parques” (ANEXO 15). Al momento de realizar la lectura por párrafos, se van generando preguntas y predicciones sobre lo que ocurrirá a continuación, por lo que la docente se detiene después de leer cada párrafo, de manera que las alumnas logren conectarse con la lectura, y subrayen las pistas textuales que consideren relevantes de cada parte del texto. <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finalizada la lectura del texto, las alumnas deben comprobar si sus hipótesis fueron ciertas, por lo que se 	<p>Proyector Audio Texto “La continuidad de los parques” Guía de lectura grupal Pizarra Plumón</p>	<p>Desarrollo inicialmente de tipo formativo; las alumnas realizan hipótesis en donde deben relacionar los hechos ocurridos en un tráiler con una lectura.</p> <p>Desarrollo de tipo sumativo; las alumnas deben responder una guía de manera grupal que será evaluada de manera sumativa, con el objetivo de analizar un texto narrativo.</p> <p>Las alumnas logran comprender de</p>	<p>Formulan hipótesis a partir de la observación de un tráiler en relación con una lectura.</p> <p>Analizan un texto mediante información previa, su estructura secuencial, información explícita e implícita, contexto de la obra y estrategias aplicadas a la lectura.</p>	<p>Método por descubrimiento; mediante las preguntas realizadas luego de ver el tráiler, las alumnas van guiando su lectura.</p> <p>La guía de lectura ayudará a analizar el texto mediante las preguntas que deben responder.</p>
--	--	--	--	--

<p>comenta sobre las hipótesis establecidas en la pizarra en un principio, volviendo a la información entregada por el tráiler.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para la siguiente actividad las alumnas se reúnen en grupos de 4 y contestan a las siguientes preguntas escritas en la pizarra en una hoja de su cuaderno: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué información importante me entregó el tráiler que pudimos conectar al leer el texto? ○ ¿Por qué había dos colores distintos en el tráiler según lo que expresaba el cuento? ○ ¿Por qué el hombre que leía se sorprendía mientras lo hacía? ○ ¿Cómo podemos interpretar el final del texto? ¿Qué sucede con el lector? • Después de responder estas preguntas las alumnas deberán analizar el texto mediante una guía de lectura grupal (ANEXO 16) preguntas que serán evaluada de manera sumativa, por lo que es importante que las preguntas sean respondidas de manera correcta. Para cerciorarse de ello pueden recurrir a la relectura del texto, información de su texto del estudiante sobre la estructura secuencial de un texto narrativo, pueden realizar estrategias como resúmenes por párrafo, síntesis de la información general, marcar pistas textuales que ayuden a responder las interrogantes, conocimiento sobre la obra del autor según lo revisado en clases y sobre su estilo narrativo, etc. • Las alumnas tendrán un tiempo estimado de 30 minutos para terminar la guía y lograr analizar el cuento de manera global. • Luego de entregar la guía la profesora revisa las respuestas en conjunto con las alumnas, dando a conocer su propia lectura sobre el cuento, de manera que las alumnas orienten sus respuestas y logren 		<p>manera global un texto que posee especial complejidad en su estructura, por lo que es necesario un análisis acabado para lograr interpretarlo.</p>		
--	--	---	--	--

ubicar puntos de análisis que no consideraron al momento de responder la guía.				
<p>Cierre (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Para finalizar comparten opiniones sobre la realización de la misma, se entrega un ticket de salida a cada alumna en donde deben responder las siguientes preguntas para reflexionar sobre su trabajo durante la clase: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué fue lo que más me costó analizar del texto? ¿Cómo logré dar con la temática central? ¿Qué estrategias utilice para resolver las preguntas que no estaban explícitas en el texto? ¿La información que aparecía en el vídeo, funcionó como apoyo para guiar mi lectura? Se realiza una autoevaluación por sesión que permita evaluar el cumplimiento de los contenidos actitudinales presentados por cada alumna (ANEXO 20). 	Ticket de salida	Cierre de tipo diagnóstico; mediante el ticket de salida se establece una reflexión sobre la aplicación de los conocimientos para lograr el análisis del texto.	Reflexionan en torno a la aplicación de los conceptos trabajados en las sesiones anteriores y su utilidad en el análisis de un texto narrativo.	Método por descubrimiento; mediante el ticket de salida logran establecer cuáles fueron sus principales fortalezas y falencias al momento de analizar el texto.

N° Sesión	6		Tiempo	70 minutos	
Objetivo de la Sesión	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer la estructura de una reseña crítica incorporando aspectos como información sobre la obra, su autor, su contexto de producción, conocimiento previo sobre la misma y su postura personal frente a un dilema presentado en el texto. 				
Contenidos	Conceptuales	Estructura de una reseña crítica, información previa, contexto de la obra, conocimiento previo, dilema presentado en los hechos de una narración.			
	Procedurales	Reconocimiento de la estructura del género crítico, identificación de la estructura secuencial de un texto narrativo, utilización de conocimientos previos, relación con su contexto de producción, formulación de una postura personal frente a un texto narrativo.			
	Actitudinales	Respeto por los turnos de habla y las distintas opiniones emitidas. Trabajo grupal con compromiso en la actividad.			
Descripción de la Clase		Recursos de	Tipo de	Indicadores de	Método de

	Aprendizaje	Evaluación e Instrumento	Evaluación	Enseñanza
<p>Inicio (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> Se indica que esta clase tendrá como objetivo introducir el género de crítica literaria para lograr elaborar una en torno a un texto narrativo, para lo cual es necesario que las alumnas presten atención a esta clase en donde reconocerán su estructura para luego formular una. Para comenzar la clase se muestra un PPT (ANEXO 17) en donde se explica de qué se trata el género que se trabajará a continuación, y cuál es la importancia de los conceptos trabajados con anterioridad para elaborar una reseña crítica. 	<p>Plumón Pizarra Proyector PPT</p>	<p>Evaluación de tipo diagnóstica; se ahonda sobre los conocimientos anteriores de las alumnas sobre las temáticas abordadas en clases anteriores.</p>	<p>Reconocen la estructura de una reseña crítica mediante la explicación de sus elementos más importantes.</p>	<p>Método de enseñanza expositivo; la profesora presenta los elementos más relevantes de una reseña crítica mediante la exposición de un PPT.</p>
<p>Desarrollo (50 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Terminada la exposición del PPT, la profesora modela el aprendizaje mediante la revisión de dos ejemplos a los cuáles se aplica la reseña crítica, que son cercanos y familiares a las alumnas, el cuento popular “La Caperucita Roja” y la nueva versión de la película “It” Luego de esto les hace entrega de una rúbrica (ANEXO 18) con la que evaluará la elaboración de la reseña crítica. Luego se explica en qué consistirá la elaboración de la reseña crítica. Las alumnas deben escoger uno de los textos narrativos trabajados durante las sesiones anteriores: “Espantos de agosto”, “El corazón delator”, “El fantasma de Canterville”, “El anciano terrible” o la “Continuidad de los parques”, todos relacionados con la unidad trabajada (Unidad VI: Auténticas ficciones), y debido a que en que cada clase se revisaron los textos, hacer una reseña crítica del mismo, que cuente con los elementos que se indicaron anteriormente. Para esto, deben identificar un dilema 	<p>Texto escogido por la alumna Guía de Lectura Rúbrica de evaluación</p>	<p>Evaluación de tipo formativa; las alumnas comienzan con las elaboración de una reseña crítica con la ayuda de una guía de lectura y la orientación de una rúbrica de evaluación entregada por la docente.</p>	<p>Aplican sus conocimientos sobre la estructura de una reseña crítica para comenzar la elaboración de una sobre un texto determinado.</p>	<p>Método de enseñanza expositivo; luego de exponer los pasos previos para realizar una reseña crítica, las alumnas comienzan con la propia elaboración de una.</p>

<p>que se establezca en el conflicto de la obra o parte central, por lo que deben tener presente la estructura secuencial de un texto narrativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para orientar su trabajo cuenta con la rúbrica, que es revisada en conjunto con la profesora para aclarar todo tipo de dudas. • Para guiar el proceso, se entregará una guía (ANEXO 19) en donde las alumnas deberán responder las preguntas relacionadas con el texto que escogieron, esto funcionará como un apoyo para el desarrollo de la reseña que debe terminarse la clase siguiente. • También se indica para la próxima sesión deberán traer información complementaria sobre el texto que escogieron, esto implica, información sobre el autor, información sobre su creación literaria, contexto histórico en el que se enmarca la obra, y toda la información que pueda ser utilizada para la realización de la reseña crítica. Esto les servirá para fundamentar su postura sobre la misma. 				
<p>Cierre (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La profesora monitorea el avance de las alumnas y retira las guías para que las alumnas puedan seguir trabajando con ellas la próxima clase, cuando deben finalizar la elaboración de la reseña sobre el texto trabajado. <p>Instancia metacognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realizan preguntas de cierre para fijar los conocimientos alcanzados durante la clase: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué es una reseña crítica? ○ ¿Cuáles son sus elementos más importantes? ○ ¿Para qué nos sirve hacer una crítica sobre un texto? ○ ¿Por qué es relevante mi opinión en la formulación de una reseña crítica? 	<p>Plumón Pizarra</p>	<p>Evaluación de tipo diagnóstica; mediante las preguntas de cierre se establece la aplicación de conocimientos de las alumnas durante la clase y se fijan los conceptos más relevantes de la clase.</p>		<p>Método de enseñanza por descubrimiento; las alumnas logran una reflexión sobre los conocimientos alcanzados y su aplicación en la formulación de una crítica.</p>

<ul style="list-style-type: none"> Se realiza una autoevaluación por sesión que permita evaluar el cumplimiento de los contenidos actitudinales presentados por cada alumna (ANEXO 20). 				
--	--	--	--	--

N° Sesión	7		Tiempo	70 minutos	
Objetivo de la Sesión	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar una reseña crítica sobre un texto narrativo considerando información explícita e implícita, contexto de producción, información previa sobre la obra, conocimiento de mundo sobre la temática, postura personal frente al texto y un dilema presente la obra. 				
Contenidos	Conceptuales	Estructura de una reseña crítica, estructura secuencial de un texto narrativo, información explícita e implícita, conocimiento previo, contexto de la obra.			
	Procedurales	Elaboración de una reseña crítica, aplicación de estrategias de lectura, utilización de información previa, reconocimiento de estructura de reseña crítica, identificación de estructura del texto narrativo, aplicación de conocimiento de mundo, formulación de una postura personal frente a un texto.			
	Actitudinales	Respeto por los turnos de habla y las distintas opiniones emitidas. Trabajo grupal con compromiso en la actividad.			
Descripción de la Clase		Recursos de Aprendizaje	Tipo de Evaluación e Instrumento	Indicadores de Evaluación	Método de Enseñanza
Inicio (10 minutos): <ul style="list-style-type: none"> La clase de hoy las alumnas continuarán con la elaboración de una reseña crítica y finalizarán este proceso con la entrega de esta. Para lo anterior se recuerdan los conceptos trabajados en las clases anteriores sobre reseña crítica, información explícita e implícita de un texto, estructura secuencial de hechos, conocimiento previo sobre el autor y el contexto de producción de la obra, estrategias de lectura. Todo lo anterior debe considerarse al momento de elaborar la reseña. Los elementos que serán evaluados se encuentran en la rúbrica entregada la clase anterior. 		Pizarra Plumón	Tipo de evaluación diagnóstica; las alumnas recuerdan los conceptos trabajados anteriormente mediante preguntas que se responden a mano alzada.	Recuerdan los conceptos trabajados en clases anteriores y que aplicarán en la elaboración de una reseña crítica.	Método por modelamiento; las alumnas responden según lo revisado sobre los conceptos trabajados en clases anteriores, y lo recuerdan con ayuda de una pequeña síntesis.

<p>Desarrollo (55 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para proseguir con la elaboración de la reseña crítica las alumnas debían investigar sobre la obra, el autor y su contexto, de manera que la opinión que surgiera a partir de su lectura pueda ser fundamentada con base en la reseña. • La postura de cada una debe tener un argumento de fondo, eso se considera dentro de la evaluación del trabajo. • El trabajo será monitoreado por la docente con el objetivo de resolver dudas con respecto a su elaboración. • La alumna debía reconocer dentro del texto un dilema que diera un eje argumentativo a su propuesta, es decir, que permitiera tener una postura frente al texto que están trabajando. Por lo tanto, todas deben tener una opinión personal sobre el texto que trabajaron, aunque se comparta la temática. 	<p>Rúbrica Guía de lectura Información sobre la obra</p>	<p>Tipo de evaluación sumativa; las alumnas entregarán un trabajo que será evaluado con nota, desde el comienzo de su proceso hasta su entrega.</p>	<p>Elaboran una reseña crítica considerando información explícita e implícita, contexto de producción, información previa sobre la obra, conocimiento de mundo sobre la temática, postura personal frente al texto y un dilema presente la obra.</p>	<p>Método por modelamiento; luego de haber trabajado la clase anterior con ayuda de la docente, durante esta clase las alumnas desarrollan el trabajo de manera individual bajo la supervisión constante de la profesora.</p>
<p>Cierre (5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para terminar el trabajo, las alumnas deben entregar la reseña con la rúbrica adjunta para ser evaluada. • Se realizan preguntas de cierre con respecto a la realización de la reseña crítica tales como: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué fue lo más complejo al momento de realizar esta actividad? ○ ¿Cómo aplique los conceptos antes trabajados (información explícita e implícita del texto, contexto de producción, información del autor, estrategias de lectura, hipótesis de lectura, etc.) para realizar esta actividad? ○ ¿Por qué es importante tener una postura crítica frente a una lectura o a un acontecimiento relevante? • Se realiza una autoevaluación por sesión que permita 	<p>Plumón Pizarra</p>	<p>Tipo de evaluación diagnóstica; las alumnas reflexionarán sobre la aplicación de los conceptos revisados en clases anteriores y cómo han sido de utilidad en la comprensión de textos narrativos.</p>	<p>Reflexionan en torno a la importancia de presentar una postura crítica frente a una temática determinada, tener una opinión fundamentada sobre un tema.</p>	<p>Por descubrimiento; las reflexiones de las alumnas son producto de sus propios conocimientos sobre los temas trabajados.</p>

evaluar el cumplimiento de los contenidos actitudinales presentados por cada alumna (ANEXO 20).				
---	--	--	--	--

Anexos de la secuencia:

1. Primera sesión:

ANEXO 7.1: Microcuentos.

ANEXO 7.2: Texto del estudiante.

ANEXO 7.3: Texto “Espantos de agosto”.

ANEXO 7.4: Guía de lectura individual “Espantos de agosto”.

2. Segunda sesión:

ANEXO 7.5: Imagen.

ANEXO 7.6: Texto “El terrible anciano”

ANEXO 7.7: Guía de trabajo grupal “El terrible anciano”

3. Tercera sesión:

ANEXO 7.8: Texto “El Fantasma de Canterville”

ANEXO 7.9: Guía de trabajo grupal “El Fantasma de Canterville”

4. Cuarta sesión:

ANEXO 7.10: Cortometraje “El cuadro”

ANEXO 7.11: Texto del estudiante (págs. 314 – 315)

ANEXO 7.12: Texto “El corazón delator”

ANEXO 7.13: Guía de trabajo individual “El corazón delator”

5. Quinta sesión:

ANEXO 7.14: Tráiler “La continuidad de los parques”

ANEXO 7.15: Texto “La continuidad de los parques”

ANEXO 7.16: Guía de trabajo “La continuidad de los parques”

6. Sexta sesión:

ANEXO 7.17: PPT sobre “La reseña crítica”

ANEXO 7.18: Rúbrica de evaluación para Reseña crítica.

ANEXO 7.19: Guía de lectura para Reseña crítica.

❖ **En todas las sesiones:**

ANEXO 7.20: Autoevaluación actitudinal clase a clase.

ANEXO 1

Microcuentos

Sola y su alma

Thomas Bailey Aldrich

Una mujer está sentada sola en una casa.
Sabe que no hay nadie más en el mundo:
todos los otros seres han muerto.
Golpean a la puerta.

La sangre en el jardín

Ramón Gómez de la Serna

El crimen aquel hubiera quedado envuelto en el secreto durante mucho tiempo si no hubiera sido por la fuente central del jardín que, después de realizado el asesinato, comenzó a echar agua muerta y sangrienta. La correspondencia entre el disimulado crimen de dentro del palacio y la veta¹ de agua rojiza sobre la taza repodrida de verdosidades² dio toda la clave de lo sucedido.

ANEXO:7.2

CONTENIDO LITERARIO

Ruta de aprendizajes

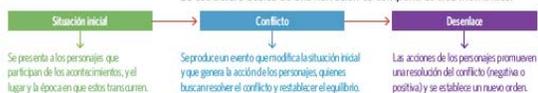
- ¿Qué?** Identificar los elementos mediante los que se construye una narración.
- ¿Cómo?** Analizando los componentes de la secuencia narrativa.
- ¿Para qué?** Para comprender cómo se desarrolla la historia en un texto narrativo.

Elementos de la narración

Una narración es un relato ficticio de hechos y acciones que llevan a cabo ciertos personajes en un tiempo y un lugar determinados. El principio, por ejemplo, corresponde a la narración de las acciones de un niño que recorre distintos planetas.

Toda narración se sustenta en una secuencia narrativa, es decir, una serie de hechos y acciones que se suceden unos a otros, haciendo que la historia se desarrolle. Las acciones son realizadas por los personajes y, entre ellas, hay algunas que tienen mayor relevancia, pues "activan" el relato y permiten que la historia avance. A estas acciones se les denomina núcleos narrativos y su presencia es indispensable: si alguno de ellos se modifica, el relato se transforma. Por ejemplo, la acción del principio de domesticar al zorro es un núcleo narrativo, pues si el niño no hubiera llevado a cabo esa acción, la historia sería diferente.

La estructura básica de una narración se compone de tres momentos:



Desarrollo de la secuencia narrativa

Las acciones que constituyen la secuencia narrativa suelen tener una relación de causa-consecuencia, es decir, una acción genera una consecuencia que, a su vez, será la causa de una nueva acción con nuevas consecuencias. Esta "cadena" de acciones constituye la narración. Por ejemplo, el principio domestica al zorro, acción que tiene como consecuencia que se convierta en un amigo. Para evidenciar la relación de causa-consecuencia entre las acciones se utilizan los conectores causales en la narración (yo que, debido a que, porque, etc.). Lee el siguiente ejemplo:

El conector señala la causa de por qué el principio tendrá que cuidar a la flor.

"Yo me sentiría obligado a aparentar que la cuidaba, **porque** si no, para humillarme a mí también, se dejaría morir de verdad..."

Por otra parte, las acciones también se encadenan en un orden temporal, es decir, un hecho sucede luego de otro. Para relacionar las acciones se emplean conectores temporales en la narración (antes, mientras, durante, después, luego, etc.). Lee el ejemplo:

El conector señala que, antes de encontrar el camino, el principio tuvo que caminar mucho tiempo.

"Pero sucedió que el principio, **después** de caminar mucho tiempo a través de la arena, las rocas y las nieves, descubrió por fin un camino".

Activar V
Ir a Configuración

Espantos de agosto

Gabriel García Márquez

Llegamos a Arezzo un poco antes del medio día, y perdimos más de dos horas buscando el castillo renacentista que el escritor venezolano Miguel Otero Silva había comprado en aquel recodo idílico de la campiña toscana. Era un domingo de principios de agosto, ardiente y bullicioso, y no era fácil encontrar a alguien que supiera algo en las calles abarrotadas de turistas. Al cabo de muchas tentativas inútiles volvimos al automóvil, abandonamos la ciudad por un sendero de cipreses sin indicaciones viales, y una vieja pastora de gansos nos indicó con precisión dónde estaba el castillo. Antes de despedirse nos preguntó si pensábamos dormir allí, y le contestamos, como lo teníamos previsto, que sólo íbamos a almorzar.

-Menos mal -dijo ella- porque en esa casa espantan.

Mi esposa y yo, que no creemos en aparecidos del medio día, nos burlamos de su credulidad. Pero nuestros dos hijos, de nueve y siete años, se pusieron dichosos con la idea de conocer un fantasma de cuerpo presente.

Miguel Otero Silva, que además de buen escritor era un anfitrión espléndido y un comedor refinado, nos esperaba con un almuerzo de nunca olvidar. Como se nos había hecho tarde no tuvimos tiempo de conocer el interior del castillo antes de sentarnos a la mesa, pero su aspecto desde fuera no tenía nada de pavoroso, y cualquier inquietud se disipaba con la visión completa de la ciudad desde la terraza florida donde estábamos almorzando. Era difícil creer que en aquella colina de casas encaramadas, donde apenas cabían noventa mil personas, hubieran nacido tantos hombres de genio perdurable. Sin embargo, Miguel Otero Silva nos dijo con su humor caribe que ninguno de tantos era el más insigne de Arezzo.

-El más grande -sentenció- fue Ludovico.

Así, sin apellidos: Ludovico, el gran señor de las artes y de la guerra, que había construido aquel castillo de su desgracia, y de quien Miguel nos habló durante todo el almuerzo. Nos habló de su poder inmenso, de su amor contrariado y de su muerte espantosa. Nos contó cómo fue que en un instante de locura del corazón había apuñalado a su dama en el lecho donde acababan de amarse, y luego azuzó contra sí mismo a sus feroces perros de guerra que lo despedazaron a dentelladas. Nos aseguró, muy en serio, que a partir de la media noche el espectro de Ludovico deambulaba por la casa en tinieblas tratando de conseguir el sosiego en su purgatorio de amor.

El castillo, en realidad, era inmenso y sombrío. Pero a pleno día, con el estómago lleno y el corazón contento, el relato de Miguel no podía parecer sino una broma como tantas otras suyas para entretener a sus invitados. Los ochenta y dos cuartos que recorrimos sin asombro después de la siesta, habían padecido toda clase de mudanzas de sus dueños sucesivos. Miguel había restaurado por completo la planta baja y se había hecho construir un dormitorio moderno con suelos de mármol e instalaciones para sauna y cultura física, y la terraza de flores intensas donde habíamos almorzado. La segunda planta, que había sido la más usada en el curso de los siglos, era una sucesión de cuartos sin ningún carácter, con muebles de diferentes épocas abandonados a su suerte. Pero en la última se conservaba una habitación intacta por donde el tiempo se había olvidado de pasar. Era el dormitorio de Ludovico.

Fue un instante mágico. Allí estaba la cama de cortinas bordadas con hilos de oro, y el sobrecama de prodigios de pasamanería todavía acartonado por la sangre seca de la amante sacrificada. Estaba la chimenea con las cenizas heladas y el último leño convertido en piedra, el armario con sus armas bien cebadas, y el retrato al óleo del caballero pensativo en un marco de oro, pintado por alguno de los maestros florentinos que no tuvieron la fortuna de sobrevivir a su tiempo. Sin embargo, lo que más me impresionó fue el olor de fresas recientes que permanecía estancado sin explicación posible en el ámbito del dormitorio.

Los días del verano son largos y parsimoniosos en la Toscana, y el horizonte se mantiene en su sitio hasta las nueve de la noche. Cuando terminamos de conocer el castillo eran más de las cinco, pero Miguel insistió en llevarnos a ver los frescos de Piero della Francesca en la Iglesia de San Francisco, luego nos tomamos un café

bien conversado bajo las pérgolas de la plaza, y cuando regresamos para recoger las maletas encontramos la cena servida. De modo que nos quedamos a cenar.

Mientras lo hacíamos, bajo un cielo malva con una sola estrella, los niños prendieron unas antorchas en la cocina, y se fueron a explorar las tinieblas en los pisos altos. Desde la mesa oíamos sus galopes de caballos cerreros por las escaleras, los lamentos de las puertas, los gritos felices llamando a Ludovico en los cuartos tenebrosos. Fue a ellos a quienes se les ocurrió la mala idea de quedarnos a dormir. Miguel Otero Silva los apoyó encantado, y nosotros no tuvimos el valor civil de decirles que no.

Al contrario de lo que yo temía, dormimos muy bien, mi esposa y yo en un dormitorio de la planta baja y mis hijos en el cuarto contiguo. Ambos habían sido modernizados y no tenían nada de tenebrosos. Mientras trataba de conseguir el sueño conté los doce toques insomnes del reloj de péndulo de la sala, y me acordé de la advertencia pavorosa de la pastora de gansos. Pero estábamos tan cansados que nos dormimos muy pronto, en un sueño denso y continuo, y desperté después de las siete con un sol espléndido entre las enredaderas de la ventana. A mi lado, mi esposa navegaba en el mar apacible de los inocentes. “Qué tontería -me dije-, que alguien siga creyendo en fantasmas por estos tiempos”. Sólo entonces me estremeció el olor de fresas recién cortadas, y vi la chimenea con las cenizas frías y el último leño convertido en piedra, y el retrato del caballero triste que nos miraba desde tres siglos antes en el marco de oro. Pues no estábamos en la alcoba de la planta baja donde nos habíamos acostado la noche anterior, sino en el dormitorio de Ludovico, bajo la cornisa y las cortinas polvorientas y las sábanas empapadas de sangre todavía caliente de su cama maldita.

ANEXO 7. 4



Escuela República del Ecuador

Lengua y Literatura

Profesora Jessica Piña

Profesora practicante Carolina Puga

Guía de trabajo individual

Texto: “Espantos de Agosto” (págs.

Nombre:

Fecha:

Objetivo:

- Reconocer la estructura temporal de un texto narrativo.
- Identificar cada parte del texto narrativo y clasificarlo en un recuadro.

Instrucciones:

- Luego de leer el cuento “Espantos de Agosto” de Gabriel García Márquez, responda las siguientes preguntas y complete el cuadro con la secuenciación de hechos ocurridos en el mismo.
- Recuerde utilizar letra clara y ortografía correcta al momento de responder.

II. Guiándote con las preguntas respondidas, identifica en el siguiente recuadro los momentos más relevantes de cada parte del relato.

Situación inicial	Conflicto	Desenlace

ANEXO 7.5



ANEXO 7.6

El Terrible Anciano

[Cuento - Texto completo.]

H. P. Lovecraft

Fue la idea de Ángelo Ricci, Joe Czanek y Manuel Silva hacer una visita al Terrible Anciano. El anciano vive a solas en una casa muy antigua de la Calle Walter, próxima al mar, y se le conoce por ser un hombre extraordinariamente rico a la vez que por tener una salud extremadamente delicada... lo cual constituye un atractivo señuelo para hombres de la profesión de los señores Ricci, Czanek y Silva, pues su profesión era nada menos digno que el latrocinio de lo ajeno.

Los vecinos de Kingsport dicen y piensan muchas cosas acerca del Terrible Anciano, cosas que, generalmente, lo protegen de las atenciones de caballeros como el señor Ricci y sus colegas, a pesar de la casi absoluta certidumbre de que oculta una fortuna de incierta magnitud en algún rincón de su enmohecida y venerable mansión. En verdad, es una persona muy extraña, que al parecer fue capitán de veleros de las Indias Orientales en su día. Es tan viejo que nadie recuerda cuándo fue joven, y tan taciturno que pocos saben su verdadero nombre. Entre los nudosos árboles del jardín delantero de su vieja y nada descuidada residencia conserva una extraña colección de grandes piedras, singularmente agrupadas y pintadas de forma que semejan los ídolos de algún lóbrego templo oriental. Semejante colección ahuyenta a la mayoría de los chiquillos que gustan burlarse de su barba y cabello, largos y canosos, o romper las ventanas de pequeño marco de su vivienda con diabólicos proyectiles. Pero hay otras cosas que atemorizan a las gentes mayores y de talante curioso que en ocasiones se acercan a hurtadillas hasta la casa para escudriñar el interior a través de las vidrieras cubiertas de polvo. Estas gentes dicen que sobre la mesa de una desnuda habitación del piso bajo hay muchas botellas raras, cada una de las cuales tiene en su interior un trocito de plomo suspendido de una cuerda, como si fuese un péndulo. Y dicen que el Terrible Anciano habla a las botellas, llamándolas por nombres tales como Jack, Cara Cortada, Tom el Largo, Joe el Español, Peters y Mate Ellis, y que siempre que habla a una botella el pendulito de plomo que lleva dentro emite unas vibraciones precisas a modo de respuesta. A quienes han visto al alto y enjuto Terrible Anciano en una de esas singulares conversaciones, no se les ocurre volver a verlo más. Pero Ángelo Ricci, Joe Czanek y Manuel Silva no eran naturales de Kingsport. Perteneían a esa nueva y heterogénea estirpe extranjera que queda al margen del atractivo círculo de la vida y tradiciones de Nueva Inglaterra, y no vieron en el Terrible Anciano otra cosa que un viejo achacoso y prácticamente indefenso, que no podía andar sin la ayuda de su nudoso cayado, y cuyas escuálidas y endebles manos temblaban de modo hartamente lastimoso. A su manera, se compadecían mucho del solitario e impopular anciano, a quien todos rehuían y a quien no había perro que no ladrara con especial virulencia. Pero los negocios, y, para un ladrón entregado de lleno a su profesión, siempre es tentador y provocativo un anciano de salud enfermiza que no tiene cuenta abierta en el banco, y que para subvenir a sus escasas necesidades paga en la tienda del pueblo con oro y plata españoles acuñados dos siglos atrás.

Los señores Ricci, Czanek y Silva eligieron la noche del once de abril para efectuar su visita. El señor Ricci y el señor Silva se encargarían de hablar con el pobre y anciano caballero, mientras el señor Czanek se quedaba esperándolos a los dos y a su presumible cargamento metálico en un coche cubierto, en la Calle Ship, junto a la verja del alto muro posterior de la finca de su anfitrión. El deseo de eludir explicaciones innecesarias en caso de una aparición inesperada de la policía aceleró los planes para una huida sin apuros y sin alharacas.

Tal como lo habían proyectado, los tres aventureros se pusieron manos a la obra por separado con objeto de evitar cualquier malintencionada sospecha *a posteriori*. Los señores Ricci y Silva se encontraron en la Calle Walter junto a la puerta de entrada de la casa del anciano, y aunque no les gustó cómo se reflejaba la luna en las piedras pintadas que se veían por entre las ramas en flor de los retorcidos árboles, tenían cosas en qué pensar más importantes que dejar volar su imaginación con manidas supersticiones. Temían que fuese una tarea desagradable hacerle soltar la lengua al Terrible Anciano para averiguar el paradero de su oro y plata, pues los viejos lobos marinos son particularmente testarudos y perversos. En cualquier caso, se trataba de alguien muy anciano y endeble, y ellos eran dos personas que iban a visitarlo. Los señores Ricci y Silva eran

expertos en el arte de volver volubles a los tercios, y los gritos de un débil y más que venerable anciano no son difíciles de sofocar. Así que se acercaron hasta la única ventana alumbrada y escucharon cómo el Terrible Anciano hablaba en tono infantil a sus botellas con péndulos. Se pusieron sendas máscaras y llamaron con delicadeza en la descolorida puerta de roble.

La espera le pareció muy larga al señor Czaneck, que se agitaba inquieto en el coche aparcado junto a la verja posterior de la casa del Terrible Anciano, en la Calle Ship. Era una persona más impresionable de lo normal, y no le gustaron nada los espantosos gritos que había oído en la mansión momentos antes de la hora fijada para iniciar la operación. ¿No les había dicho a sus compañeros que trataran con el mayor cuidado al pobre y viejo lobo de mar? Presa de los nervios observaba la estrecha puerta de roble en el alto muro de piedra cubierto de hiedra. No cesaba de consultar el reloj, y se preguntaba por los motivos del retraso. ¿Habría muerto el anciano antes de revelar dónde se ocultaba el tesoro, y habría sido necesario proceder a un registro completo? Al señor Czaneck no le gustaba esperar tanto a oscuras en semejante lugar. Al poco, llegó hasta él el ruido de unas ligeras pisadas o golpes en el paseo que había dentro de la finca, oyó cómo alguien manoseaba desmañadamente, aunque con suavidad, en el herrumbroso pastillo, y vio cómo se abría la pesada puerta. Y al pálido resplandor del único y mortecino farol que alumbraba la calle aguzó la vista en un intento por comprobar qué habían sacado sus compañeros de aquella siniestra mansión que se vislumbraba tan cerca. Pero no vio lo que esperaba. Allí no estaban ni por asomo sus compañeros, sino el Terrible Anciano que se apoyaba con aire tranquilo en su nudoso cayado y sonreía malignamente. El señor Czaneck no se había fijado hasta entonces en el color de los ojos de aquel hombre; ahora podía ver que era amarillos.

Las pequeñas cosas producen grandes conmociones en las ciudades provincianas. Tal es el motivo de que los vecinos de Kingsport hablasen a lo largo de toda aquella primavera y el verano siguiente de los tres cuerpos sin identificar, horriblemente mutilados -como si hubieran recibido múltiples cuchilladas- y horriblemente triturados -como si hubieran sido objeto de las pisadas de muchas botas despiadadas- que la marea arrojó a tierra. Y algunos hasta hablaron de cosas tan triviales como el coche abandonado que se encontró en la Calle Ship, o de ciertos gritos harto inhumanos, probablemente de un animal extraviado o de un pájaro inmigrante, escuchados durante la noche por los vecinos que no podían conciliar el sueño. Pero el Terrible Anciano no prestaba la menor atención a los chismes que corrían por el pacífico pueblo. Era reservado por naturaleza, y cuando se es anciano y se tiene una salud delicada la reserva es doblemente marcada. Además, un lobo marino tan anciano debe haber presenciado multitud de cosas mucho más emocionantes en los lejanos días de su ya casi olvidada juventud.

FIN

ANEXO 7.7



Escuela República del Ecuador
Lengua y Literatura
Profesora Jessica Piña
Profesora practicante Carolina Puga

Guía de trabajo grupal **Texto narrativo: "El viejo terrible"**

Nombres:

Fecha:

Objetivo:

- Realizar predicciones sobre una lectura según información previa entregada sobre esta.
- Interpretar el texto según estas predicciones.

Instrucciones:

- Leer el texto narrativo “El viejo terrible” de H.P. Lovecraft (págs. 344 – 346).
- Contestar de manera grupal y justificada las preguntas que se hacen a continuación.
- Recuerde trabajar con letra clara y considerando la opinión de todas sus compañeras.
- El trabajo en torno a esta guía tiene una duración de 20 minutos, luego será entregada a la profesora en el tiempo estimado.

1. ¿Qué relación se puede establecer entre la imagen inicial y el texto que acabamos de leer?

2. ¿Según nuestras predicciones, existía una relación entre el relato, la imagen y la información que entrega el título del texto? Justifique su respuesta.

3. ¿Por qué el narrador interrumpe las acciones de Angelo Ricci y Manuel Silva? ¿Qué efectos produce esto en nuestra lectura?

4. ¿Qué creen que eran las botellas del viejo terrible? ¿Por qué hablaba con ellas?

5. ¿Qué información nos entrega la imagen sobre las botellas y el viejo que nos ayudan a entender lo que pasa al finalizar el texto?

6. Según la información que se entrega durante la lectura, ¿qué sucedió con los hombres y como podría relacionarse esto con las características con la que se asocia al anciano?

7. ¿Por qué no se explicita en el texto el momento de la muerte y/o asesinato de los hombres que entraron en la casa del anciano? ¿Cómo deduzco quién es el responsable de esto?

8. Antes de finalizar el texto, ¿es probable determinar lo que sucederá con los hombres? Justifiquen su respuesta con partes del relato.

ANEXO7.8

El Fantasma de Canterville

Oscar Wilde

Estados Unidos de Norteamérica, que cometía un gran disparate cuando adquirió el castillo de Canterville, porque el lugar estaba embrujado. Hasta el mismísimo Lord Canterville, como hombre de gran honradez, se creyó en el deber de comunicárselo cuando pactaron las condiciones de venta. -Nosotros mismos no hemos

vuelto a vivir allí -expuso Lord Canterville- desde que a mi anciana tía, la duquesa viuda de Bolton, le dio un ataque, del que no logró recobrase nunca, a causa del terror que le produjo sentir sobre sus hombros dos manos esqueléticas, cuando estaba vistiéndose para la cena. Me creo también obligado a decirle, señor Otis, que el fantasma ha sido visto por varias personas de la familia, aun en vida, como asimismo por el párroco de la localidad, el Rdo. P. Augusto Dampier.

Después del lamentable incidente ocurrido a la duquesa, ninguno de los criados quiso continuar a nuestro servicio, y Lady Canterville muchas noches apenas si logró conciliar el sueño, debido a los ruidos misteriosos que provenían de la galería y la biblioteca.

-Milord -respondió el embajador-, me quedo con el mobiliario y con el fantasma por lo que valgan. Procedo de un país moderno, donde tenemos todo lo que se puede adquirir con dinero y, dada la diligencia de nuestros bravos compatriotas en divertirse por todo el Viejo Mundo y en robarles a ustedes su mejores cantantes y actrices, sospecho que, si hubiera habido algún fantasma en Europa, ya lo tendríamos en Norteamérica, en un museo o en una barraca de feria.

-Temo que el fantasma exista -dijo, sonriendo, Lord Canterville- aunque haya podido resistir hasta ahora a las ofertas de los audaces empresarios norteamericanos. Ha dado pruebas sobradas de su existencia desde hace tres siglos, desde 1584 exactamente; y cada vez que alguna persona de la familia va a morir no deja de aparecer. -Si vamos a eso, lo mismo hace el médico de la familia, Lord Canterville. Pero, los fantasmas, amigo mío, no existen, y supongo que la Naturaleza no habrá hecho una excepción en favor de la aristocracia inglesa.

-Se ve que ustedes los norteamericanos son muy aficionados a la Naturaleza -contestó Lord Canterville, no alcanzando a comprender exactamente la última observación del señor Otis-; pero tanto mejor si no le importa a usted tener un fantasma en casa. Yo, por mi parte, se lo he advertido. Le ruego que no lo olvide. Pocas semanas después se legalizó la venta, y al finalizar la temporada el embajador y su familia se trasladaron al castillo de Canterville. La señora Otis, que de soltera, como Lucrecia R. Tappan (de West 53 Street), había sido una de las bellezas más celebradas de Nueva York, era a la sazón una hermosa señora, de edad madura, con unos ojos magníficos y un perfil soberbio. Muchas damas norteamericanas, cuando abandonan su país natal, adoptan una enfermedad crónica, imaginando que ello es una forma del refinamiento europeo.

La señora Otis nunca había caído en este error. Poseía una espléndida constitución y una vitalidad realmente extraordinaria; como que, en muchos sentidos, era absolutamente inglesa y un ejemplo vivo de que, en realidad, hoy día nada nos separa de los Estados Unidos, como no sea el idioma, naturalmente. Su hijo mayor, bautizado con el nombre de Washington por sus padres, en un raptó de patriotismo, que el interesado lamentara toda su vida, era un muchacho rubio y bien parecido, que, dirigiendo el cotillón en el casino de Newport, durante tres años consecutivos, había hecho méritos bastantes para ingresar en la Diplomacia norteamericana, sin contar que aun en el mismo Londres era conocido como un excelente bailarín. Las gardenias y la nobleza eran su única debilidad, por lo demás, extremadamente razonable. Virginia E. Otis era una muchachita de quince años, esbelta y graciosa como un ciervo y con una dulce expresión de candor al par que de franqueza en sus grandes ojos azules. Era, además, una amazona sorprendente, y en una ocasión había corrido sobre su poney en competencia con el viejo Lord Bilton y, después de dar dos veces la vuelta al parque, le había ganado, llegando ante la estatua de Aquiles con un cuerpo y medio de ventaja, lo que provocó tan gran entusiasmo en el joven duque de Cheshire, que se le declaró en el acto; razón por la cual sus tutores le enviaron a Eton aquella misma noche, hecho un mar de lágrimas. Después de Virginia, venían los gemelos, a quienes habitualmente les llamaban «las estrellas y las barras» estaban siempre dando motivos para que les zurraran. Eran dos niños encantadores y, exceptuando al digno embajador, los únicos republicanos sinceros de la familia.

Como el castillo de Canterville está a siete millas de Ascot, la estación del ferrocarril más próxima, el señor Otis había telegrafiado que enviaran un coche, en el que montaron todos rebosantes de alegría. Era un atardecer de julio delicioso, y el aire estaba saturado del aroma de los pinos. De vez en cuando, se oía el dulce arrullo de las palomas y entre los helechos susurrantes se entreveía la bruñida pechuga de un faisán. Ardillas diminutas les atisbaban al paso desde las hayas, y los conejos huían precipitadamente entre la maleza y cuesta arriba de las lomas musgosas, con el rabillo tieso. Pero cuando entraron en la avenida del castillo de Canterville el cielo se encapotó inesperadamente. Una extraña quietud pareció invadir la atmósfera; una gran bandada de cornejas pasó silenciosamente sobre sus cabezas y, antes -de llegar al castillo, comenzaron a caer gruesas gotas de lluvia. De pie en la escalinata, les aguardaba una anciana, pulcramente ataviada con un vestido de seda negra y una cofia y un delantal blanco. Era la señora Umney, el ama de llaves, en cuyo puesto había sido respetada por la señora Otis, en atención a las reiteradas instancias de Lady Canterville. La señora Umney, a medida que iban, bajando, les saludaba con una profunda reverencia, diciendo de la manera más primorosa, a la antigua usanza: «Bienvenido sea al castillo de Canterville». Atravesaron en pos de ella el magnífico vestíbulo Tudor y entraron en la biblioteca, una habitación grande, baja de techo y revestida de roble oscuro, con una amplia vidriera de colores al fondo. El té estaba servido y, una vez que se hubieron despojado de los abrigos de viaje, se sentaron y comenzaron a mirar en torno, mientras la señora Umney les servía. De pronto, la señora Otis percibió sobre el suelo, junto a la chimenea, una mancha de un rojo oscuro, y sin darse cuenta de lo que realmente significaba, preguntó a la señora Umney: -Parece como si se hubiera derramado algo ahí. -Sí, señora -replicó la anciana, en voz queda-, se derramó sangre... -¡Qué horror! - exclamó la señora Otis-. No está bien que haya manchas de sangre en un salón. Es preciso limpiarla inmediatamente. La anciana sonrió y, en el mismo tono grave y misterioso, añadió: -Es la sangre de Lady Eleonora de Canterville, que fue asesinada por su propio marido en ese mismo sitio, el año 1575. Sir Simón la sobrevivió nueve años y desapareció repentinamente del modo más misterioso. No se logró encontrar su cuerpo, pero su alma en pena continúa rondando por el castillo. La mancha de sangre ha sido muy admirada por los turistas y visitantes, pero es imposible hacerla desaparecer.

-¡Qué tontería! -exclamó Washington Otis-. El quitamanchas Campeón, marca Pinkerton, la hará desaparecer al momento.

Y antes de que la aterrorizada anciana hubiera podido intervenir, se hincó de rodillas y comenzó a restregar el piso con una barrita que parecía de cosmético negro. Al cabo de unos instantes, no quedaba el menor rastro de la mancha de sangre.

-Ya sabía yo que el Pinkerton es infalible -exclamó Washington en tono de triunfo, mirando en torno suyo a la familia, que le admiraba como correspondía. Pero no había acabado de pronunciar estas palabras, cuando un relámpago formidable iluminó el oscuro aposento y un trueno pavoroso los hizo a todos ponerse en pie estremecidos, en tanto que la señora Umney se desmayaba.

ANEXO 7.9



Escuela República del Ecuador
Lengua y Literatura
Profesora Jessica Piña
Profesora practicante Carolina Puga

Guía de trabajo grupal
Texto: “El fantasma de Canterville” (págs. 360 – 362)

Nombres:

Fecha:

Objetivo:

- Reconocer elementos propios de un texto narrativo.
- Interpretar los hechos de un cuento a partir de su información explícita.

Instrucciones:

- Luego de leer el texto “El Fantasma de Canterville” responda las siguientes preguntas que lo ayudarán a orientar la secuencia de hechos ocurridos en el cuento.
- La guía debe entregarse al finalizar la clase con los nombres de sus integrantes, letra clara y sin faltas ortográficas.

Responda las siguientes preguntas:

1. Según el título del texto, ¿Dónde se desarrollan los hechos?

2. ¿Por qué el castillo no se vendía?

3. ¿Qué hecho terrorífico motiva al temor de la gente y los comentarios locales?

4. Según los diálogos de los personajes ¿los compradores creían en fantasmas? ¿Por qué?

5. ¿Cómo se aprecia la actitud de los compradores del castillo desde un principio?
 6. ¿Quién vivía en el castillo y cómo fue su recibimiento hacia los nuevos dueños?
 7. ¿Qué hecho desata la molestia de los compradores y cómo es su respuesta ante esto?
 8. ¿Qué sucede luego de que limpian la mancha de sangre del suelo?
 9. ¿Consideran que todo fue parte de una superstición o era cierto? ¿Por qué?
- **Comenten y compartan una anécdota de hechos paranormales vivenciada por uno o más miembros del grupo con el resto del curso al momento de exponer su secuencia.**

ANEXO 7.10





ANEXO 7.11

LECTURA LITERARIA

Ruta de aprendizajes

¿Qué?
Leerás un cuento que relata un suceso extraño.

¿Cómo?
Aplicando estrategias de comprensión.

¿Para qué?
Para apreciar y comprender los recursos narrativos que permiten construir una atmósfera y producir un efecto en el lector.

- ¿Qué recursos crees que utiliza un autor para crear un ambiente de misterio en un relato?
- Piensa en alguna película de misterio o terror que hayas visto. ¿De qué manera se comunican las emociones de los personajes al espectador?

▼ Henry Fuseli. *La pesadilla*, 1802. En esta obra se reflejan los temas de la literatura gótica.

Contexto de producción

La obra de Edgar Allan Poe

Edgar Allan Poe (1809-1849), escritor estadounidense, es considerado por la crítica un maestro del cuento y el relato breve. Su obra, que incluye narrativa, ensayo, poesía y crítica, ha influido en escritores de varios continentes desde la publicación de sus primeros relatos hasta la actualidad. La técnica, la atmósfera y los temas que desarrolló Poe han repercutido en la literatura policial (de la cual se le considera su fundador), la de misterio y terror, y la de ciencia ficción, por mencionar solo algunos géneros.

La literatura gótica

La obra de Poe rescata las características de la llamada literatura gótica, que se originó en Inglaterra a fines del siglo XVIII. En esa época se vivía en Europa el período conocido como Ilustración, que se caracterizó por la confianza en la razón del ser humano para comprender y darle sentido a su entorno, y en la fe en el progreso que aseguraría un futuro satisfactorio para la humanidad. En dicho contexto, algunos escritores, descontentos con esta visión de mundo, quisieron plasmar en sus obras temas que se alejaban del optimismo de la Ilustración, como el miedo, las apariciones sobrenaturales, la locura y la muerte.

La literatura gótica dio origen al género de terror, cuyos personajes y ambientes están presentes hasta nuestros días, por ejemplo en el cine. Las películas de terror que muestran cementerios, paisajes oscuros y tormentosos, villanos satánicos, hombres locos y monstruos son deudoras de la literatura gótica.

Los cuentos de Edgar Allan Poe

Edgar Allan Poe escribió solo una novela, *La narración de Arthur Gordon Pym*. Su obra narrativa se desarrolla en una gran cantidad de cuentos, que tienen como característica común producir un efecto de extrañeza e inquietud en el lector, mediante historias en las que este debe inferir una explicación para los extraños fenómenos que se le presentan.

En su ensayo "La filosofía de la composición", en el que explica el proceso que sigue para crear una obra, Poe señala que lo primero que hace antes de escribir es decidir qué efecto pretende producir en el lector, y luego:

"Habiendo elegido un efecto, en primer lugar, innovador y, en segundo lugar, vivido, considero si puede ser provocado de mejor manera por un acontecimiento o por el tono [...]; después, busco a mi alrededor (o más bien adentro mío) la combinación de acontecimientos o tonos que mejor me sirvan para construir tal efecto".

Poe, E. A. (1846). *The Philosophy of Composition*. *Graham's Magazine*, vol. XXVIII, 4, pp. 163-167. (Fragmento).

En este mismo ensayo, Poe explicita una característica importante de su creación literaria: afirma que ningún elemento de su obra es accidental o producto de su intuición, pues al escribir procede con la precisión y rigurosidad de "un problema matemático".

La atmósfera del miedo y el relato de terror

Uno de los elementos que constituyen una obra literaria es la atmósfera, que se construye a partir de los diálogos y las acciones de los personajes, las descripciones del espacio físico o lugar en que ocurren los acontecimientos, y las emociones y sentimientos que experimentan los personajes.

La atmósfera de una obra produce cierto efecto en el lector, intencionado por el autor y que se relaciona con el mensaje que se quiere transmitir. Por ejemplo, en el cuento "No se culpe a nadie" que leíste en la sección Para comenzar, la narración transmite una atmósfera sofocante e inquietante, endiablada relación con la situación en que se encuentra el personaje: el sufrimiento de no poder liberarse del pulóver que intentaba ponerse, y que parece haberlo atrapado.

En el caso de los relatos de terror, los autores emplean recursos estilísticos y temáticos que ayudan a generar una atmósfera siniestra para producir un efecto de extrañeza, miedo o terror en el lector. Algunos de estos recursos son:

- Desarrollar la acción en lugares inquietantes, como edificios abandonados, sitios embrujados o desconocidos para los personajes y el lector.
- Enfrentar a sus protagonistas a situaciones aterradoras, que hacen evidente su fragilidad y vulnerabilidad ante el peligro.
- Incluir seres extraordinarios, que rompen las reglas del mundo cotidiano dándole su carácter sobrenatural, como monstruos o fantasmas, o que resultan amenazantes, como animales, insectos o personas mentalmente desequilibradas o crueles.

En los relatos de terror, los elementos de la atmósfera recién detallados pueden dar lugar a dos tipos de efectos en el lector: el terror físico y el psicológico. El terror físico es causado por un factor externo del ambiente o de las circunstancias en que se enmarca la acción. El terror psicológico, en tanto, surge en la mente de un personaje, producto de pesadillas, traumas, alucinaciones u otro elemento que altera su percepción de la realidad y la vuelve amenazante.

El miedo en la obra de Edgar Allan Poe

Si bien la obra de Edgar Allan Poe recoge los temas y las atmósferas de la literatura gótica o de terror, sus cuentos presentan características particulares. El escritor ruso Fiodor Dostoiévski, admirador de Poe, señala lo siguiente:

"Poe se limita a suponer la posibilidad aparente de un acontecimiento sobrenatural, aunque siempre demuestra lógicamente esta posibilidad, y a veces lo hace con una habilidad sorprendente; una vez establecida esta premisa, procede, en todo el resto, de manera bastante realista".

Dostoiévski, F. (2008). *Edgar Allan Poe: el poder del detalle*. Traducción de Ana Useros. *Mineva*, 8, p. 50.

Trabajo colaborativo

- Con tu compañero, ejemplifiquen el terror físico y el terror psicológico con dos películas que conozcan. Compartan sus respuestas con el resto del curso.

▲ Caspar David Friedrich. *Abadía en el robledal*, 1809.

El corazón delator

Edgar Allan Poe

¡Es cierto! Siempre he sido nervioso, muy nervioso, terriblemente nervioso. ¿Pero por qué afirman ustedes que estoy loco? La enfermedad había agudizado mis sentidos, en vez de destruirlos o embotarlos. Y mi oído era el más agudo de todos. Oía todo lo que puede oírse en la tierra y en el cielo. Muchas cosas oí en el infierno. ¿Cómo puedo estar loco, entonces? Escuchen... y observen con cuánta cordura, con cuánta tranquilidad les cuento mi historia.

Me es imposible decir cómo aquella idea me entró en la cabeza por primera vez; pero, una vez concebida, me acosó noche y día. Yo no perseguía ningún propósito. Ni tampoco estaba colérico. Quería mucho al viejo. Jamás me había hecho nada malo. Jamás me insultó. Su dinero no me interesaba. Me parece que fue su ojo. ¡Sí, eso fue! Tenía un ojo semejante al de un buitre... Un ojo celeste, y velado por una tela. Cada vez que lo clavaba en mí se me helaba la sangre. Y así, poco a poco, muy gradualmente, me fui decidiendo a matar al viejo y librarme de aquel ojo para siempre.

Presten atención ahora. Ustedes me toman por loco. Pero los locos no saben nada. En cambio... ¡Si hubieran podido verme! ¡Si hubieran podido ver con qué habilidad procedí! ¡Con qué cuidado... con qué previsión... con qué disimulo me puse a la obra! Jamás fui más amable con el viejo que la semana antes de matarlo. Todas las noches, hacia las doce, hacía yo girar el picaporte de su puerta y la abría... ¡oh, tan suavemente! Y entonces, cuando la abertura era lo bastante grande para pasar la cabeza, levantaba una linterna sorda, cerrada, completamente cerrada, de manera que no se viera ninguna luz, y tras ella pasaba la cabeza. ¡Oh, ustedes se hubieran reído al ver cuán astutamente pasaba la cabeza! La movía lentamente... muy, muy lentamente, a fin de no perturbar el sueño del viejo. Me llevaba una hora entera introducir completamente la cabeza por la abertura de la puerta, hasta verlo tendido en su cama. ¿Eh? ¿Es que un loco hubiera sido tan prudente como yo? Y entonces, cuando tenía la cabeza completamente dentro del cuarto, abría la linterna cautelosamente... ¡oh, tan cautelosamente! Sí, cautelosamente iba abriendo la linterna (pues crujían las bisagras), la iba abriendo lo suficiente para que un solo rayo de luz cayera sobre el ojo de buitre. Y esto lo hice durante siete largas noches... cada noche, a las doce... pero siempre encontré el ojo cerrado, y por eso me era imposible cumplir mi obra, porque no era el viejo quien me irritaba, sino el mal de ojo. Y por la mañana, apenas iniciado el día, entraba sin miedo en su habitación y le hablaba resueltamente, llamándolo por su nombre con voz cordial y preguntándole cómo había pasado la noche. Ya ven ustedes que tendría que haber sido un viejo muy astuto para sospechar que todas las noches, justamente a las doce, iba yo a mirarlo mientras dormía.

Al llegar la octava noche, procedí con mayor cautela que de costumbre al abrir la puerta. El minuterero de un reloj se mueve con más rapidez de lo que se movía mi mano. Jamás, antes de aquella noche, había sentido el alcance de mis facultades, de mi sagacidad. Apenas lograba contener mi impresión de triunfo. ¡Pensar que estaba ahí, abriendo poco a poco la puerta, y que él ni siquiera soñaba con mis secretas intenciones o pensamientos! Me reí entre dientes ante esta idea, y quizá me oyó, porque lo sentí moverse repentinamente en la cama, como si se sobresaltara. Ustedes pensarán que me eché hacia atrás... pero no. Su cuarto estaba tan negro como la pez, ya que el viejo cerraba completamente las persianas por miedo a los ladrones; yo sabía que le era imposible distinguir la abertura de la puerta, y seguí empujando suavemente, suavemente.

Había ya pasado la cabeza y me disponía a abrir la linterna, cuando mi pulgar resbaló en el cierre metálico y el viejo se enderezó en el lecho, gritando:

-¿Quién está ahí?

Permanecí inmóvil, sin decir palabra. Durante una hora entera no moví un solo músculo, y en todo ese tiempo no oí que volviera a tenderse en la cama. Seguía sentado, escuchando... tal como yo lo había hecho, noche tras noche, mientras escuchaba en la pared los taladros cuyo sonido anuncia la muerte.

Oí de pronto un leve quejido, y supe que era el quejido que nace del terror. No expresaba dolor o pena... ¡oh, no! Era el ahogado sonido que brota del fondo del alma cuando el espanto la sobrecoge. Bien conocía yo ese sonido. Muchas noches, justamente a las doce, cuando el mundo entero dormía, surgió de mi pecho, ahondando con su espantoso eco los terrores que me enloquecían. Repito que lo conocía bien. Comprendí lo que estaba sintiendo el viejo y le tuve lástima, aunque me reía en el fondo de mi corazón. Comprendí que había estado despierto desde el primer leve ruido, cuando se movió en la cama. Había tratado de decirse que aquel ruido no era nada, pero sin conseguirlo. Pensaba: “No es más que el viento en la chimenea... o un grillo que chirrió una sola vez”. Sí, había tratado de darse ánimo con esas suposiciones, pero todo era en vano. Todo era en vano, porque la Muerte se había aproximado a él, deslizándose furtiva, y envolvía a su víctima. Y la fúnebre influencia de aquella sombra imperceptible era la que lo movía a sentir -aunque no podía verla ni oírlo-, a sentir la presencia de mi cabeza dentro de la habitación.

Después de haber esperado largo tiempo, con toda paciencia, sin oír que volviera a acostarse, resolví abrir una pequeña, una pequeñísima ranura en la linterna.

Así lo hice -no pueden imaginarse ustedes con qué cuidado, con qué inmenso cuidado-, hasta que un fino rayo de luz, semejante al hilo de la araña, brotó de la ranura y cayó de lleno sobre el ojo de buitre.

Estaba abierto, abierto de par en par... y yo empecé a enfurecerme mientras lo miraba. Lo vi con toda claridad, de un azul apagado y con aquella horrible tela que me helaba hasta el tuétano. Pero no podía ver nada de la cara o del cuerpo del viejo, pues, como movido por un instinto, había orientado el haz de luz exactamente hacia el punto maldito.

¿No les he dicho ya que lo que toman erradamente por locura es sólo una excesiva agudeza de los sentidos? En aquel momento llegó a mis oídos un resonar apagado y presuroso, como el que podría hacer un reloj envuelto en algodón. Aquel sonido también me era familiar. Era el latir del corazón del viejo. Aumentó aún más mi furia, tal como el redoblar de un tambor estimula el coraje de un soldado.

Pero, incluso entonces, me contuve y seguí callado. Apenas si respiraba. Sostenía la linterna de modo que no se moviera, tratando de mantener con toda la firmeza posible el haz de luz sobre el ojo. Entretanto, el infernal latir del corazón iba en aumento. Se hacía cada vez más rápido, cada vez más fuerte, momento a momento. El espanto del viejo tenía que ser terrible. ¡Cada vez más fuerte, más fuerte! ¿Me siguen ustedes con atención? Les he dicho que soy nervioso. Sí, lo soy. Y ahora, a medianoche, en el terrible silencio de aquella antigua casa, un resonar tan extraño como aquél me llenó de un horror incontrolable. Sin embargo, me contuve todavía algunos minutos y permanecí inmóvil. ¡Pero el latido crecía cada vez más fuerte, más fuerte! Me pareció que aquel corazón iba a estallar. Y una nueva ansiedad se apoderó de mí... ¡Algún vecino podía escuchar aquel sonido! ¡La hora del viejo había sonado! Lanzando un alarido, abrí del todo la linterna y me precipité en la habitación. El viejo clamó una vez... nada más que una vez. Me bastó un segundo para arrojarlo al suelo y echarle encima el pesado colchón. Sonreí alegremente al ver lo fácil que me había resultado todo. Pero, durante varios minutos, el corazón siguió latiendo con un sonido ahogado. Claro que no me preocupaba, pues nadie podría escucharlo a través de las paredes. Cesó, por fin, de latir. El viejo había muerto. Levanté el colchón y examiné el cadáver. Sí, estaba muerto, completamente muerto. Apoyé la mano sobre el corazón y la mantuve así largo tiempo. No se sentía el menor latido. El viejo estaba bien muerto. Su ojo no volvería a molestarme.

Si ustedes continúan tomándome por loco dejarán de hacerlo cuando les describa las astutas precauciones que adopté para esconder el cadáver. La noche avanzaba, mientras yo cumplía mi trabajo con rapidez, pero en silencio. Ante todo descuarticé el cadáver. Le corté la cabeza, brazos y piernas.

Levanté luego tres planchas del piso de la habitación y escondí los restos en el hueco. Volví a colocar los tablones con tanta habilidad que ningún ojo humano -ni siquiera el suyo- hubiera podido advertir la menor diferencia. No había nada que lavar... ninguna mancha... ningún rastro de sangre. Yo era demasiado precavido para eso. Una cuba había recogido todo... ¡ja, ja!

Cuando hube terminado mi tarea eran las cuatro de la madrugada, pero seguía tan oscuro como a medianoche. En momentos en que se oían las campanadas de la hora, golpearon a la puerta de la calle. Acudí a abrir con toda tranquilidad, pues ¿qué podía temer ahora?

Hallé a tres caballeros, que se presentaron muy civilmente como oficiales de policía. Durante la noche, un vecino había escuchado un alarido, por lo cual se sospechaba la posibilidad de algún atentado. Al recibir este informe en el puesto de policía, habían comisionado a los tres agentes para que registraran el lugar.

Sonreí, pues... ¿qué tenía que temer? Di la bienvenida a los oficiales y les expliqué que yo había lanzado aquel grito durante una pesadilla. Les hice saber que el viejo se había ausentado a la campaña. Llevé a los visitantes a recorrer la casa y los invité a que revisaran, a que revisaran bien. Finalmente, acabé conduciéndolos a la habitación del muerto. Les mostré sus caudales intactos y cómo cada cosa se hallaba en su lugar. En el entusiasmo de mis confianzas traje sillas a la habitación y pedí a los tres caballeros que descansaran allí de su fatiga, mientras yo mismo, con la audacia de mi perfecto triunfo, colocaba mi silla en el exacto punto bajo el cual reposaba el cadáver de mi víctima.

Los oficiales se sentían satisfechos. Mis modales los habían convencido. Por mi parte, me hallaba perfectamente cómodo. Sentáronse y hablaron de cosas comunes, mientras yo les contestaba con animación. Mas, al cabo de un rato, empecé a notar que me ponía pálido y deseé que se marcharan. Me dolía la cabeza y creía percibir un zumbido en los oídos; pero los policías continuaban sentados y charlando. El zumbido se hizo más intenso; seguía resonando y era cada vez más intenso. Hablé en voz muy alta para librarme de esa sensación, pero continuaba lo mismo y se iba haciendo cada vez más clara... hasta que, al fin, me di cuenta de que aquel sonido no se producía dentro de mis oídos.

Sin duda, debí de ponerme muy pálido, pero seguí hablando con creciente soltura y levantando mucho la voz. Empero, el sonido aumentaba... ¿y qué podía hacer yo? Era un resonar apagado y presuroso..., un sonido como el que podría hacer un reloj envuelto en algodón. Yo jadeaba, tratando de recobrar el aliento, y, sin embargo, los policías no habían oído nada. Hablé con mayor rapidez, con vehemencia, pero el sonido crecía continuamente. Me puse en pie y discutí sobre insignificancias en voz muy alta y con violentas gesticulaciones; pero el sonido crecía continuamente. ¿Por qué no se iban? Anduve de un lado a otro, a grandes pasos, como si las observaciones de aquellos hombres me enfurecieran; pero el sonido crecía continuamente. ¡Oh, Dios! ¿Qué podía hacer yo? Lancé espumarajos de rabia... maldije... juré... Balanceando la silla sobre la cual me había sentado, raspé con ella las tablas del piso, pero el sonido sobrepujaba todos los otros y crecía sin cesar. ¡Más alto... más alto... más alto! Y entretanto los hombres seguían charlando plácidamente y sonriendo. ¿Era posible que no oyeran? ¡Santo Dios! ¡No, no! ¡Claro que oían y que sospechaban! ¡Sabían... y se estaban burlando de mi horror! ¡Sí, así lo pensé y así lo pienso hoy! ¡Pero cualquier cosa era preferible a aquella agonía! ¡Cualquier cosa sería más tolerable que aquel escarnio! ¡No podía soportar más tiempo sus sonrisas hipócritas! ¡Sentí que tenía que gritar o morir, y entonces... otra vez... escuchen... más fuerte... más fuerte... más fuerte... más fuerte!

-¡Basta ya de fingir, malvados! -aullé-. ¡Confieso que lo maté! ¡Levanten esos tablones! ¡Ahí... ahí! ¡Donde está latiendo su horrible corazón!

FIN



Escuela República del Ecuador
Lengua y Literatura
Profesora Jessica Piña
Profesora practicante Carolina Puga

Guía de trabajo individual
Texto: El corazón delator (págs. 318 – 322)

Nombre:

Fecha:

Objetivo:

- Inferir información implícita en un texto narrativo guiándose mediante información previa, contexto de la obra e información entregada por el texto.

Instrucciones:

- Luego de leer el texto “El corazón delator” de Edgar Allan Poe, responda las siguientes preguntas de manera clara y con correcta ortografía.
- Recuerda destacar la información más relevante a modo de pistas textuales para lograr recabar información implícita, y realiza una síntesis al costado de cada párrafo para no olvidar las ideas importantes.

1. ¿Por qué el narrador de la historia se autodenomina loco? ¿Es esta afirmación es real o solo un pensamiento equivocado sobre él mismo? Justifica tu respuesta.

2. ¿Qué motivó al hombre a cumplir el homicidio y por qué tenía tal perturbación?

3. ¿De qué manera se efectúa el asesinato?

4. ¿Qué generaba tal tranquilidad en el protagonista, incluso con la llegada del protagonista?

5. ¿Cómo se percibe a sí mismo el protagonista y asesino?

6. Según el relato, ¿por qué el hombre confiesa su crimen?

7. ¿Cómo se asemejan los hechos con el título del texto? Da dos argumentos.

8. ¿Según la temática trabajada por Edgar Allan Poe, como se percibe la ambientación del texto? ¿Qué características del texto lo insertan dentro de la denominada "Literatura gótica"

9. ¿De qué manera podría relacionarse este tipo de relato con el vídeo revisado al comienzo de la clase?

ANEXO 7.14



ANEXO 7.15

Continuidad de los parques

Julio Cortázar

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los

cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restañaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre. Hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo, dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anochecer.

Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

FIN



Escuela República del Ecuador
Lengua y Literatura
Profesora Jessica Piña
Profesora practicante Carolina Puga

Guía de trabajo individual
Texto: “La continuidad de los parques”

Nombre:

Fecha:

Objetivo:

- Analizar un texto narrativo realizando inferencias causales y elaborativas para la comprensión global del texto mediante formulación de hipótesis, conocimiento previo, contexto de la obra, información explícita e implícita y estrategias de lectura.

Instrucciones:

- Luego de leer el texto “La continuidad de los parques” de Julio Cortázar, responda las siguientes preguntas de manera clara y con correcta ortografía, considerando una discusión grupal en donde se expresen todas las opiniones vertidas.
- Recuerda destacar la información más relevante a modo de pistas textuales para lograr recabar información implícita, y realiza una síntesis al costado de cada párrafo para no olvidar las ideas importantes.

1. ¿Cómo podría relacionarse el título de la obra con el texto? Justifique su respuesta.

2. ¿Cuántas historias es posible encontrar en el cuento?

3. ¿De qué manera se relacionan los personajes del texto (lector y amantes)?

4. ¿Cuál creen que fue la intención del autor al escribir este relato? ¿Por qué?

5. ¿Para qué sirven las descripciones de los lugares físicos en el texto? Justifiquen su respuesta.

6. ¿Qué pistas te llevan a concluir el final del relato?

7. ¿Qué información entregada en el tráiler me sirvió para responder las preguntas?

8. ¿Qué sensación deja en el lector la lectura de este cuento breve?

9. ¿Por qué se denominaría a este relato “una historia circular”? Expliquen según sus palabras recordando la secuenciación de hechos que estructuran un texto narrativo.

10. ¿Cómo podrían contrastar la actitud de los personajes en el cuento (lector y amantes)?

11. Expresen una opinión grupal fundamentada a partir de la lectura de este texto.

Reseña crítica

Escuela república del Ecuador
Séptimo básico B
Profesora practicante Carolina Puga

¿Qué es una reseña crítica?

- Es un texto que da cuenta de la comprensión global y de la lectura valorativa e interpretativa que realiza un lector, de manera analítica y crítica, incluyendo su opinión personal en la misma.
- Es de carácter expositivo-argumentativo.



Aspectos a considerar al momento de elaborar una reseña:

- La valoración debe estar argumentada, es decir, por qué el autor sostiene tal juicio positivo o negativo sobre un evento, por lo tanto, incluye una opinión personal sobre un determinado dilema presente en la obra.
- Recuerda que a la vez que emite un juicio busca informar sobre la obra reseñada.
- Es importante recordar que es importante haber comprendido la obra con precisión al momento de emitir un juicio de valor sobre la misma.
- Debe ser breve en la presentación de contenidos, y argumentar las afirmaciones realizadas para dar veracidad al texto.



Elementos que conforman la reseña crítica

- Debe contener los siguientes apartados:
 1. **Presentación:** Se dan a conocer los datos relativos a la obra que se está analizando, por ejemplo, título de la obra, autor, fecha de publicación, entre otros.
 2. **Resumen:** El realizador de la reseña debe resumir la obra basándose en los aspectos más relevantes, su contenido y cómo se presentan.
 3. **Comentario crítico:** El autor da una opinión valorativa sobre la obra que analizó, por ejemplo, que le ha gustado, con qué no está de acuerdo, qué aporta la obra, etc. Siendo lo más importante que cada idea tenga una justificación para darle sentido y seriedad a su crítica.
 4. **Conclusión:** Para finalizar la reseña crítica se debe concluir con una síntesis de lo mencionado, dando a conocer una opinión que englobe todo lo que quiso expresar en su reseña crítica.

Poner en práctica lo aprendido

- Lo fundamental en una reseña crítica es haber comprendido el texto leído, recordemos como podemos comprender de mejor manera un texto narrativo:
 1. Resumir las ideas principales de cada párrafo.
 2. Destacar las pistas textuales que sean relevantes en el texto.
 3. Definir los conceptos y/o palabras que desconocemos.
 4. Relacionar los hechos ocurridos en el texto con nuestro conocimiento de mundo, el contexto en el que se enmarca la obra e información del autor.
 5. Reconocer la secuencia temporal de hechos ocurridos en el texto que nos ayuden a ordenar las ideas expuestas en el mismo.
 6. Elaborar una conclusión en torno a las ideas fundamentales que propone el texto luego de leerlo.



¿Por qué es importante saber realizar críticas?

- Recuerda que la reseña contiene una valoración hecha por ti, por lo tanto, se considera tu opinión como un aspecto relevante que será fuente de información para otro.
- También debes recordar que las opiniones para ser válidas, deben estar correctamente fundamentadas (recordemos lo visto en el debate), de manera que quien lea tu reseña crítica sepa que tu valoración cuenta con los argumentos suficientes que la respaldan.
- En general, siempre estamos haciendo críticas en nuestra vida cotidiana, recuerda que estas toman peso siempre y cuando sean expresadas con respeto por la opinión de los demás y tengan un fundamento sólido, opinar por opinar es algo a lo que estamos acostumbrados sin considerar a quienes pueden tener juicios distintos pero igual de válidos.



Ejemplo de reseña crítica

- Reseña crítica del cuento “La caperucita roja”
- Título del cuento: *Le Petit Chaperon rouge* (original francés)
- Autor: Charles Perrault
- Fecha de publicación: 1697
- **Resumen:** La caperucita era una niña que es enviada a llevarle una cesta de comida a su abuela que vivía en medio del bosque. Sin embargo en el trayecto se encuentra con un Lobo que comienza a hacerle una serie de preguntas, incitándola a tomar el camino más largo hasta la casa de su abuela. Finalmente como el lobo llega antes, se come a la abuela y se disfraza de esta para luego engañar a la niña.
- **Comentario:** A pesar de ser un cuento corto, tiene muchas acciones que ocurren de manera rápida y sin entenderse unas con otras, por ejemplo, el lobo engaña a la niña con una carrera hasta la casa de su abuela cuando podría haberla comido en ese momento. Además, para ser un cuento de niños es bastante violento pensar que el lobo se come a una abuelita, sin embargo, se entiende que es una especie de fábula en donde los animales hablan y razonan con humanos, y por lo tanto, su finalidad podría ser advertir a los niños frente a la interacción con desconocidos.
- **Conclusión:** Como es un cuento antiguo adaptado, por lo que han variado mucho sus versiones hasta la actualidad, es difícil entender que sucede finalmente con la niña. Sin embargo, ha sido popular entre los niños por su fácil memorización y por lo aspectos morales que deja su moraleja, propicios para educar.

Ejemplo de reseña crítica

- Título de la película: “It” (Eso)
- Autor: Andy Muschietti
- Fecha de estreno: 14 de septiembre de 2017
- **Resumen:** Todo comienza cuando Georgie (Jackson Robert Scott), un pequeño niño que sale a jugar en la lluvia, es comido por el payaso Pennywise (Bill Skarsgård), esto hace que su hermano Bill (Jaeden Lieberher) comience a buscar una razón a la muerte de su hermano, pero no estará solo y durante el verano, con ayuda de otros 6 niños, buscará la respuesta a los trágicos sucesos de Derry, y mientras investigan, él y sus amigos, autollamados el club de los perdedores, Pennywise comienza a asustarlos, para poder comérselos y llevarlos al sitio en donde todos flotan.
- **Comentario:** Esta cinta creo que está muy lejos del terror y suspenso de la historia original, y más bien se centra en el género de los sustos y otra cosa que me pareció bastante pobre, es que la cinta no se centra en contarnos la historia de amistad que genera el club de los perdedores y el cómo se dedican a investigar el misterio de Derry, que se lee en el libro; nuevamente quedan fuera de esta impresionante historia piezas claves como la ayuda de la tortuga Maturin, el ritual de Chud, en fin, se dejan de lado fundamentos claves de esta película y se centra más en los sustos que reciben los niños.
- **Conclusión:** Finalmente vale decir que el terror que despertó la miniserie en los noventas, ya no lo podrá replicar este remake y creo que mi mayor queja es que, mucho del arte, mucho de los espectros y sustos que se usan para asustar a los niños del club de los perdedores, están muy relacionados con otras historias de terror, estos “demonios” me recordaron mucho al arte que vimos en el Conjuero, creo que James Wan definitivamente marco el cine y ahora vemos esa visión de fantasmas y demonios, en todos lados, inclusive en la película Eso.

ANEXO 7.18



Escuela República del Ecuador
Lengua y Literatura
Profesora Jessica Piña
Profesora practicante Carolina Puga

Rúbrica de evaluación Reseña Crítica

Nombre:

Fecha:

Criterio	Logrado (6 puntos)	Parcialmente logrado (3 puntos)	No logrado (0 puntos)	Puntos
Estructura de la reseña crítica	La reseña crítica es de carácter expositivo-argumentativo, dando a conocer información del texto y a su vez presentando un juicio personal sobre el mismo.	La reseña solo presenta elementos que la hacen un texto informativo y no presenta una opinión persona, o viceversa.	Ninguno de los elementos mencionados se muestra en el trabajo.	
Análisis de la	La reseña cuenta con	La reseña solo	No se observa un	

obra narrativa	un análisis acabado del cuento, mediante el resumen, el comentario y la conclusión, dando a conocer su efectiva comprensión global.	considera algunos elementos del texto, sin que el análisis demuestre una comprensión global del mismo.	análisis de la obra al momento de emitir un juicio sobre la misma.	
Justificación de la postura	La reseña presenta una postura justificada con argumentos válidos que es posible encontrar en la obra, o bien en elementos que están implícitos en ella, como su contexto, el conocimiento previo de la alumna u otros.	La reseña cuenta con una justificación parcial de la postura que emite la alumna, no se explican ciertas opiniones, por lo que no queda claro su juicio.	La reseña no muestra ninguna postura justificada, las opiniones emitidas tienden a ser subjetivas y tendenciosas, sin que puedan validarse con elementos extraídos del texto o de su relación con la temática trabajada.	
Opinión emitida sobre el texto	La alumna emite una opinión respetuosa, entendiendo que la crítica es parte de la construcción de un nuevo conocimiento y de la valoración de diversas ideas.	La alumna emite una opinión tendenciosa, que no está totalmente justificada, basándose en una objeción personal.	La opinión emitida no considera nuevas interpretaciones, solamente se justifica con un pensamiento personal al respecto que no tolera nuevas lecturas.	
Manejo de la información	La reseña muestra un manejo óptimo de la información, tanto explícita como implícita, aplicado al resumen, comentario y conclusión de la obra.	La reseña muestra un manejo parcial de la información relativa a la obra.	No se muestra un manejo de la información, solo conocimientos vagos sobre lo que podría interpretar.	
Trabajo en clases	La alumna trabaja respetando los tiempos de trabajo dados en el aula, de manera responsable y con compromiso en la actividad.	La alumna trabaja en clases a ratos, sin que sea posible terminar su reseña crítica en el tiempo estimado para ello.	La alumna no trabaja en clase, demostrando que no hay compromiso con la actividad ni el conocimiento impartido.	
Ortografía y	La reseña muestra	La reseña muestra	La reseña muestra	

presentación	una impecable presentación y ortografía (menos de 5 faltas)	algunas faltas de ortografía y de presentación (6 a 10 faltas)	una mala presentación (suciedad, borrones, letra poco clara) y faltas ortográficas (10 o más)	
Puntaje total: 42 puntos				
Nota:				

ANEXO 7.19



Escuela República del Ecuador
Lengua y Literatura
Profesora Jessica Piña
Profesora practicante Carolina Puga

Guía de lectura para Reseña Crítica

Nombre:

Fecha:

Objetivo:

- **Analizar un texto narrativo a partir de sus hechos más relevantes, conocimiento del contexto en el que se enmarca la obra, el estilo narrativo del autor.**
- **Utilizar estrategias de lectura que apoyen la comprensión del texto.**

Instrucciones:

- Luego de escoger uno de los textos trabajados en las clases anteriores “Espantos de agosto”, “El corazón delator”, “El fantasma de Canterville”, “El anciano terrible” o la “Continuidad de los parques”, responda las siguientes preguntas para guiar la comprensión del texto y comenzar la elaboración de una reseña crítica.
- Recuerda destacar la información más relevante a modo de pistas textuales para lograr recabar información implícita, y realiza una síntesis al costado de cada párrafo para no olvidar las ideas importantes.

1. Señala las partes más relevantes del texto clasificándolas como una secuencia temporal de hechos.

Situación inicial	Conflicto	Desenlace

2. ¿Cómo podrías identificar la temática central del texto escogido?
3. ¿Podría catalogarse como un texto de terror según lo revisado en clases? ¿por qué?
4. ¿Qué te pareció el texto? Explica y justifica tu respuesta brevemente.
5. ¿Qué aspectos llamaron tu atención del texto? Pueden ser negativos como positivos.
6. ¿Cuáles son según tú, las características principales del estilo narrativo de su autor?

7. ¿Por qué escogiste este texto? Fundamenta tu respuesta con al menos tres razones.

ANEXO 7.20



Escuela República del Ecuador
Lengua y Literatura
Profesora Jessica Piña
Profesora practicante Carolina Puga

Autoevaluación actitudinal

Nombre: _____ **Fecha:** _____

- Marque con una cruz la casilla que coincida con su comportamiento durante la sesión.

Criterio	Siempre	A veces	Nunca
Escucho con respeto y atención la opinión de mis compañeras, estando o no de acuerdo con ellas.			
Trabajo durante las clases sin interrumpir el trabajo de la profesora ni el de mis compañeras.			
Las actividades las realizo comprometiéndome con su efectiva realización.			
Soy capaz de autocontrolar mi comportamiento cuando la profesora no está observándome.			
Apoyo a mis compañeras si necesitan de mi ayuda.			
Traigo los materiales para trabajar en clases (texto del estudiante, guías de lectura, materiales requeridos)			

Observación personal sobre la clases



Escuela República del Ecuador
 Lengua y Literatura
 Profesora Jessica Piña
 Profesora practicante Carolina Puga
 Séptimo básico B

Encuesta final sobre comprensión inferencial

Nombre:

Fecha: 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?

ANEXO 9



Escuela República del Ecuador
Departamento de Lengua y Literatura
Profesora Jessica Piña
Profesora practicante Carolina Puga

PRUEBA UNIDAD VI: COMPRENSIÓN INFERENCIAL DE
TEXTOS NARRATIVOS

Nombre:

Fecha:

OBJETIVOS

- Interpretar y relacionar: -Secuenciar eventos o pasos expresados explícitamente y dispuestos de manera cronológica en un texto narrativo.
- Inferir la causa o la consecuencia directa de un hecho, sugerida en un texto de sintaxis de complejidad mediana.
- Inferir información considerando conocimiento de mundo, información implícita dentro del texto y utilizando estrategias para una lectura comprensiva.

INSTRUCCIONES

- La prueba consta de 50 puntos totales.
- Las preguntas deben contestarse con lápiz de pasta negro o azul.
- La prueba tiene una duración de 60 minutos reloj.
- Recuerde contestar con letra clara y buena ortografía.

ITEM 1: Luego de leer los fragmentos seleccionados, marque la alternativa que considere correcta. Recuerde marcar solo una de las respuestas (2 puntos cada una)

Nuez de Oro

La linda María, hija del guardabosque, encontró un día una nuez de oro en medio del sendero. - Veo que has encontrado mi nuez. Devuélvemela - dijo una voz a su espalda.

María se volvió en redondo y fue a encontrarse frente a un ser diminuto, flaco, vestido con jubón carmesí y un puntiagudo gorro. Podría haber sido un niño por el tamaño, pero por la astucia de su rostro comprendió la niña que se trataba de un duendecillo.

-Vamos, devuelve la nuez a su dueño, el Duende de la Floresta -insistió, inclinándose con burla.

-Te la devolveré si sabes cuántos pliegues tiene en la corteza. De lo contrario me la quedaré, la venderé y podré comprar ropas para los niños pobres, porque el invierno es muy crudo.

-Déjame pensar..., ¡tiene mil ciento y un pliegues! María los contó. ¡El duendecillo no se había equivocado! Con lágrimas en los ojos, le alargó la nuez.

-Guárdala - le dijo entonces el duende-: tu generosidad me ha conmovido. Cuando necesites algo, pídeselo a la nuez de oro.

Sin más, el duendecillo desapareció. Misteriosamente, la nuez de oro procuraba ropas y alimentos para todos los pobres de la comarca. Y como María nunca se separaba de ella, en adelante la llamaron con el encantador nombre de "Nuez de Oro".

- 1. ¿Qué aspectos ayudan a María a reconocer que el hombre era un duendecillo?**
 - a. Qué tenía el cabello rojo y rizado como los duendes.
 - b. Su aspecto físico y la astucia con la que se dirigía hacia ella.
 - c. No era un duende, más bien se trataba de un pequeño niño.
 - d. Qué tenía el poder mágico de convertir una nuez en oro.

- 2. De la relación entre la historia y la afirmación de que María es hija del guardabosques se puede deducir que:**
 - a. María es una niña que habita en el bosque, donde ocurren los hechos.
 - b. El guardabosque enviaba a su hija a buscar nueces mientras trabajaba.
 - c. La niña podía reconocer fácilmente a las criaturas que habitan el bosque.
 - d. Que era una niña con buenas intenciones para/con el prójimo.

- 3. ¿Qué motiva finalmente al duende a cambiar de opinión?:**
 - a. La hermosura de la niña, puesto a que como se menciona al principio del texto, es llamada linda María.

- b. La facilidad con la que puede adivinar las cosas, puesto a que él no es un ser de este mundo.
- c. La bondad que tiene la niña, ya que considera que es un acto de compasión tremendo y que debe premiarse.
- d. Que la niña se pone a llorar y a hacer una serie de berrinches que incomodan mucho al duende.

4. ¿Cuál es el mensaje que deja esta historia?:

- a. Los duendes son seres compasivos, que buscan ayudar a los humanos en peligro.
- b. En algunos bosques habitan seres como los duendes, los cuales tienen como labor resguardar tesoros.
- c. Los niños tienen generalmente son tacaños cuando reciben alguna riqueza.
- d. Actuar de manera desinteresada de alguna u otra forma siempre es recompensado.

El loro pelado
(Fragmento, Horacio Quiroga)

Había una vez una banda de loros que vivía en el monte.

De mañana temprano iban a comer choclos a la chacra, y de tarde comían naranjas. Hacían un gran barullo con sus gritos, y tenían siempre un loro centinela en los árboles más altos, para ver si venía alguien.

Los loros son tan dañinos como la langosta, porque abren los choclos para picotearlos, los cuales después se pudren con la lluvia.

Un día, un hombre bajó de un tiro a un loro centinela, el que cayó herido y peleó un buen rato antes de dejarse agarrar. El cazador lo llevó a la casa del patrón, donde los hijos de éste lo curaron, ya que no tenía más que un ala rota. El loro se curó y se amansó completamente.

5. ¿Cuál es la relación del título “El loro pelado” con el fragmento escogido?

- a. Que el loro que era elegido centinela no tenía plumas.
- b. Que esa clase de loros que habitan los montes tienen esa característica.
- c. Porque el loro que es atrapado por los humanos finalmente se domestica.
- d. No se explica con la información que entrega el texto.

6. ¿Cuál era la función del loro centinela?

- a. Vigilar y proteger a la banda de los potenciales peligros que les pudiesen afectar.
- b. Apartarlo de la banda, debido a que no contaba con un comportamiento adecuado.
- c. Que fuera en busca de comida, especialmente choclos, que es lo que más comen.
- d. Funcionar como distractor en caso de que aparecieran cazadores humanos.

7. ¿Cómo concluye esta historia?

- a. Luego de sobrevivir a la cacería humana, el loro regresa a su manada en busca de comida.
- b. El loro volvió con su manada ya que de otra forma no podría sobrevivir.
- c. El loro fue rescatado por los humanos, y en consecuencia, se quedó con ellos.
- d. El loro quedó tan mal herido que no pudo sobrevivir al disparo y falleció.

8. Según el narrador del cuento, ¿Cómo son vistos los loros de monte por los humanos?

- a. Como seres completamente inofensivos que pueden convivir en total armonía con los humanos.
- b. Como animales dañinos que se comen las cosechas, lo que significa una pérdida para los hombres.
- c. Como mascotas, ya que es agradable criar y tener pájaros enjaulados en las casas para oírlos cantar.
- d. Como animales excéntricos a los que se caza indiscriminadamente debido al alto valor de su plumaje.

ÍTEM 2: Lea atentamente los cuentos que se han seleccionado y responda las preguntas con sus palabras, justificando debidamente su respuesta. (4 puntos cada una)

Vecinas

(María Granado, Valparaíso en 100 palabras)

Sudorosos y enterrados, los dos vecinos colocan las latas del cerco. La mujer de uno de ellos les alcanza sendas botellas de agua y sigue limpiando de escombros el sitio. A la distancia, en lo que fue una calle empinada, viene subiendo una señora cargada con bolsas que trae del albergue. Al llegar arriba, corre hacia su vecina. «¡Ay, comadre!», exclaman al unísono, paradas en su metro cuadrado de escombros aún humeantes, estrechadas en un abrazo de llanto infinito como el mar.

9. Según el cuento anterior, ¿Qué quiere decir la expresión “¡Ay comadre!” entre las mujeres que se encuentran? Justifique su respuesta.

10. ¿Cómo es el escenario en el que ocurre la historia? Destaca las pistas que te llevaron a esa respuesta.

11. ¿Qué se infiere que sucedió antes de que ocurriera esta historia según el escenario que presenta?

Manual para pagar con el Trole en movimiento

(Pablo Otaiza, Valparaíso en 100 palabras)

Al subir, tenga el dinero en una mano. No intente sacar monedas arriba del trole, es poco recomendable. Una vez ponga sus pies sobre las pisaderas, con la mano desocupada, affrmese del fierro que se encuentra tras el conductor (no se extrañe si el metal está tibio). Cuando entregue su dinero, mueva la mano con la cual apretaba las monedas sobre el caño, liberando la otra, con la que procederá a recibir el vuelto. Cierre firme su puño y, con los dedos índice y pulgar, intente coger el boleto que el chofer le entregará. Favor revisar vuelto en su asiento.

12. Según el cuento anterior, ¿Cuál sería la intención del autor? Justifique su respuesta.

13. ¿A quién va dirigido el cuento específicamente y por qué?

14. ¿Por qué es poco recomendable sacar las monedas para pagar estando arriba del trole?

Pelotas de arena

(Esteban Jara, Valparaíso en 100 palabras)

Terminó eso que había empezado apenas estiró la toalla en la playa y le había tomado toda la tarde; una pirámide hecha con pelotas de arena. Formada por catorce pelotas perfectas, todas hechas con infinita delicadeza. Dibujó dos cuadrados por el contorno para darle protección a su obra. Vino uno de sus amigos y, sin decir nada, sin mueca alguna, la pisó; la pirámide se había derrumbado. Levantó la mirada, furioso, y vio más allá un grupo de niños; cada uno, torpemente, haciendo sus propias pelotas para formar su propia pirámide. Los niños lo saludaron, él sonrió y se retiró.

15. ¿Qué produce la furia del protagonista de la historia? Justifique su respuesta.

16. ¿Cómo es posible describir al protagonista del cuento según lo que se relata?

17. ¿Qué situación anima al protagonista en el desenlace del cuento? ¿Por qué?
