

**ILCL**  
**INSTITUTO DE**  
**LITERATURA Y**  
**CIENCIAS DEL**  
**LENGUAJE**



**PONTIFICIA**  
**UNIVERSIDAD**  
**CATÓLICA DE**  
**VALPARAÍSO**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN**

**INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE**

Investigación acción para 2° año medio: aplicación de  
estrategias de comprensión de textos literarios narrativos

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

Profesora Guía: Carolina González Ramírez

Alumno: Daniel Rojas Villarroel

Viña del Mar, junio de 2018

## ÍNDICE

<b>ÍNDICE.....</b>	<b>3</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO .....</b>	<b>6</b>
2.1. Caracterización del establecimiento .....	6
2.2. Descripción de los estudiantes y clima de aula .....	7
<b>3. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>8</b>
3.1. Investigación-acción: aspectos teóricos .....	8
3.2. Fases o etapas seguidas .....	9
3.2.1. Observación.....	10
3.2.2. Delimitación de la problemática, formulación de hipótesis y diseño del plan de acción .....	10
3.2.3. Análisis de resultados.....	11
<b>4. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>12</b>
4.1. Educación Literaria.....	12
4.2. Competencia literaria.....	13
4.2.1. Comprensión lectora .....	14
4.3. Interpretación.....	15
4.4. Estrategias de lectura.....	16
4.4.1. Estrategias para la interpretación de texto literario narrativo .....	17
<b>5. PLAN DE ACCIÓN .....</b>	<b>21</b>
5.1. Objetivo general y objetivos específicos del plan de acción .....	21
5.2. Explicación de la progresión de objetivos por sesión .....	24
<b>6. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>26</b>
6.1. Aplicación de estrategias de comprensión de texto literario narrativo: trama narrativa y sociograma literario .....	27
6.1.1. Trama narrativa .....	27
6.1.2. Sociograma literario .....	30
6.2. Cómic como estrategia de interpretación de textos literarios narrativos.....	33
6.2.1. Storyboard.....	33
6.2.2. Borrador .....	36
6.2.3. Edición y «entintado» .....	40
6.3. Discusión literaria en el aula.....	43
<b>7. REFLEXIÓN.....</b>	<b>45</b>
7.1. Resultados.....	45
7.2. Decisiones metodológicas .....	46
<b>8. PLAN DE MEJORA .....</b>	<b>48</b>

9. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES .....	49
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	51

## 1. INTRODUCCIÓN

La proliferación de estímulos audiovisuales y digitales que rodean a cualquier joven en el siglo XXI se ha traducido en un rival significativo para la lectura como práctica de ocio y, en definitiva, goce estético (Rovira, Llorens y Fernández, 2016). Sin embargo, sería injusto culpar solo a tal diversidad de estímulos: el modo como se aborda tradicionalmente la lectura literaria en las aulas también constituye, en muchas ocasiones, un factor que distancia antes que acercar a los estudiantes a la Literatura. Tal como señala Lomas (1999) de manera elocuente: «Las clases de lectura literaria eran a menudo el mejor antídoto contra el placer de la lectura literaria» (p. 3). En este contexto, es normal entonces distinguir un amplio espectro de jóvenes que no poseen hábitos lectores, lo que redundará, a su vez, en que no cuenten con los conocimientos ni las habilidades necesarias para abordar y penetrar en un cuento, una novela o textos semejantes (Prieto, 2011). En este sentido, la Educación Literaria se erige como una alternativa al método tradicional de carácter historicista, ciñéndose al propósito de forjar el hábito lector y otorgar los conocimientos que permitan a los lectores crecer como tales (Margallo, 2012; Rovira et al., 2016). Para ello, no tiene ningún inconveniente en recurrir a los mismos estímulos audiovisuales y digitales que se consignaron al comienzo, con la finalidad de tornarlos aliados en el fomento de la lectura.

Este trabajo se sitúa en el ámbito de la Educación Literaria y su objeto es dar cuenta del proceso de investigación-acción llevado a cabo con estudiantes de 2º medio E del Liceo Bicentenario de Viña del Mar. Su propósito fue resolver una problemática que se vincula de manera estrecha con la situación descrita en el párrafo precedente, problema que poseía una incidencia sustancial en cuanto al aprendizaje de los jóvenes. Con tal de resolver esta dificultad, se trazó e implementó un plan de acción, el que será señalado y explicado en lo sucesivo, al igual que sus resultados.

En términos más precisos, esta investigación será expuesta en el siguiente orden: antes que todo, se analiza el contexto de aplicación; luego, se caracteriza la metodología empleada; tras lo anterior, se indica y explica el marco teórico; a continuación, se señala el plan de acción; visto esto, se lleva a cabo el análisis de las evidencias; se procede enseguida con el planteamiento de las reflexiones; entonces, corresponde abordar el plan de mejora y, por último, las conclusiones y proyecciones a las que se arribó en tras toda la labor desplegada.

## **2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO**

### **2.1. Caracterización del establecimiento**

El Liceo Bicentenario de Viña del Mar forma parte de la Corporación Municipal de Viña del Mar. Se encuentra emplazado en el centro de la ciudad, específicamente en la calle 2 Norte N°753. Comprende los niveles de 7° de enseñanza básica hasta 4° de enseñanza media, diferenciados entre Científico-Humanista. En cuanto a su Proyecto Educativo institucional, este se articula sobre dos ejes: por una parte, excelencia académica; por otra, excelencia valórica. Se pretende concretar el primer eje poniendo énfasis en habilidades intelectuales y lingüísticas en idioma inglés; el segundo, a través de una formación valórica y ciudadana. Por su parte, la Visión responde, precisamente, a los ejes recién consignados, por tanto, consiste en conformar una comunidad educativa que busca la excelencia académica y valórica. La Misión del establecimiento, evidentemente, es afín a los puntos señalados, de tal manera que apunta a formar estudiantes íntegros con una excelencia académica fundamentadas en lo ético-moral, sociocultural y ciudadano, a través del apoyo familiar y del quehacer pedagógico de la institución para alcanzar la inserción en la educación superior y la movilidad social (PEI, 2018).

El Proyecto Educativo Institucional contiene, entre otras cuestiones que ya se han señalado, el «Reglamento de convivencia escolar» y el «Reglamento de evaluación y promoción». Este último tiene por objeto determinar los criterios y regular los procesos de evaluación y calificación de los aprendizajes. Entre los aspectos consignados en este documento se observa la concepción de la evaluación como parte sustancial del proceso de aprendizaje, en tanto ofrece información relevante para las decisiones que tome el docente, estudiantes y padres en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje; también, la aceptación de diversos métodos de evaluación y el uso de evaluaciones diferenciadas cada vez que resulte necesario. El «Reglamento de convivencia escolar», por su parte, apunta a regular las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar, con tal de garantizar un espacio justo, solidario y respetuoso (PEI, 2018).

Para concluir este apartado, es menester referirse a los recursos con los que cuenta el Liceo Bicentenario de Viña del Mar. Entre estos se aprecia: un centro de recursos para el

aprendizaje (CRA), una sala audiovisual, dos salas de computación. Las salas de clases no poseen data show, mas es factible conseguir uno si se solicita con antelación.

## **2.2. Descripción de los estudiantes y clima de aula**

El curso específico en que se centra esta investigación, corresponde al 2° medio E. Este posee 33 estudiantes: 18 mujeres y 15 hombres. De este grupo, dos estudiantes poseen alguna necesidad educativa especial —uno posee déficit atencional y el otro, déficit visual—. Asimismo, se estima que la mayor parte de los estudiantes se encuentra en una situación de vulnerabilidad, considerando que el 77.13% de los alumnos del liceo, de acuerdo con la trabajadora social del lugar, se halla en una posición socioeconómica precaria, cuestión que implica que son susceptibles de desertar por diversos motivos —embarazos, drogas, trabajo—.

El clima de aula, de acuerdo con lo observado, es fluctuante. De este modo, en ocasiones predomina una atmósfera grata y distendida, mas en otras prevalece cierta tensión, que se suscita ante conductas indisciplinadas de los alumnos —p. ej. ponerse de pie o conversar durante la sesión— y la conducta que asume el docente para frenar este tipo de comportamiento.

Para finalizar, cabe referirse a los intereses y motivaciones de los alumnos. Acerca de los intereses del curso, estos corresponden a los propios de la cultura juvenil. Por tanto, es común observarlos en clases utilizando sus teléfonos —sin perjuicio de la prohibición que existe al respecto—, ya sea para chatear, escuchar música o bien jugar. De igual modo, en ocasiones los estudiantes prefieren conversar entre ellos en vez de prestar atención a lo que el profesor enseña. Así, queda de manifiesto que sus intereses divergen, en alguna medida, de las cuestiones académicas. En cuanto a las motivaciones de los estudiantes, estas distan, en algún grado, de lo escolar. En este sentido, la realización de las actividades en clases o bien la atención que prestan al profesor, se vincula con una cuestión más bien *extrínseca* que *intrínseca*, de acuerdo con la distinción que plantea Woolfolk (2010, p. 377). Es decir, se debe más bien a las presiones externas —el profesor puede llamarles la atención— que a un deseo genuino de aprender y participar en clases.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

Enseguida se precisa la metodología que se empleó en este trabajo. Luego, se indican sus características fundamentales y los pasos que, desde los planteamientos teóricos, esta debiese seguir. A continuación, se indican los pasos específicos que se desplegaron en esta investigación, a propósito de lo cual se precisarán, entre otras cuestiones, la problemática e hipótesis, los objetivos que orientaron este trabajo y, asimismo, se describirán los instrumentos que se utilizaron en la recolección de la información.

#### 3.1. Investigación-acción: aspectos teóricos

La metodología usada aquí corresponde a la *investigación-acción*, cuya finalidad, de acuerdo con Sampieri, Fernández y Baptista (2014), es «comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad)» (p. 496). A través de tal comprensión y resolución de dificultades, se apunta a gestar un cambio social o, en otros términos, transformar la realidad (Sandín citado en Sampieri et al. 2014). Sin embargo, la *investigación-acción* no solo resuelve problemáticas concretas, sino que también contribuye a la expansión del conocimiento en un área específica (p. ej. educación, salud, economía). De este modo, arrancando del estudio de casos y situaciones reales, la *investigación-acción* gradualmente elabora una estructura de saber generalizable que, eventualmente, se puede extrapolar a otros contextos (Martínez, 2000). En cuanto a los pasos o etapas a los que se ciñe esta metodología, se indica que, básicamente, estos son: primero, observar para construir un bosquejo del problema y recolectar datos; segundo, pensar con el fin de analizar e interpretar la información; por último, actuar con miras a implementar mejoras y, por esta vía, resolver la problemática. Estos pasos tienen un carácter cíclico, de tal manera que, en principio, debiesen repetirse una y otra vez hasta que todo sea efectivamente resuelto (Sampieri et al., 2014).

En el caso específico del uso de la *investigación-acción* en Educación, Escobar (2001) señala que esta consiste en poner «en práctica una acción pedagógica para después analizar con detalle sus efectos y proponer una revisión del primer plan que, a su vez, será analizado y revisado, y así sucesivamente» (p. 70). Esta descripción coincide en lo medular con lo que indica Martínez (2000), para quien la *investigación-acción* en Educación implica identificar uno o más problemas en el propio desempeño docente, articular un plan de cambio,

ejecutarlo, evaluar la superación de la o las dificultades y, posteriormente, reiterar el ciclo. En términos más específicos, el mismo autor y otros señalan que, en principio, debe seguirse la siguiente sucesión —recursiva— de fases: 1) acercamiento e inserción en la problemática investigativa; 2) identificación de un problema significativo para el docente y su ejercicio; 3) análisis del problema —naturaleza, supuestos, causas y consecuencias—; 4) formulación de hipótesis que apunte a definir objetivos de acción viables y, en definitiva, solucionar el problema; 5) recolección de la información necesaria cuyo objeto es corroborar o descartar la hipótesis; 6) categorización de la información conseguida; 7) estructuración de las categorías en una red de relaciones coherente; 8) diseño y ejecución de un plan de acción que busque resolver la dificultad hallada en 2; 9) evaluación de la acción ejecutada; finalmente, reiteración del ciclo hasta concretar la resolución plena del problema (Martínez, 2000; Escobar, 2001).

### **3.2. Fases o etapas seguidas**

En el marco de esta investigación, no se siguieron exactamente los mismos pasos ni el mismo orden, cuestión que responde a aspectos contextuales —p. ej. el tiempo disponible para el desarrollo de esta investigación— que constriñeron, en definitiva, la forma en que se llevó a cabo este trabajo. Sin embargo, ello no supone ninguna dificultad, ya que es inherente a la naturaleza de la *investigación-acción* su versatilidad, en virtud de la que es susceptible de adecuarse a los requerimientos de cada caso o situación concreta (Martínez, 2000; Sampieri et al., 2014). En este sentido, las fases que aquí se ejecutaron y que enseguida se van a precisar son: en primer lugar, observación; en segundo lugar, definición de la problemática y formulación de hipótesis; en tercer lugar, diseño del plan de intervención; en último lugar, análisis de los resultados. Cabe señalar que otra diferencia en relación con el modo en que se plantea la *investigación-acción* desde la teoría corresponde a que no se llevó a cabo una nueva instancia de implementación tras el análisis de los resultados, también debido a las limitaciones temporales. De este modo, este trabajo no posee un carácter recursivo; sin perjuicio de lo cual, de todas maneras, se buscó satisfacer de forma plena la dificultad hallada.

### **3.2.1. Observación**

Durante la primera fase —observación—, se empleó un lapso de aproximadamente dos semanas para examinar la dinámica de aula dentro del 2° medio E del Liceo Bicentenario de Viña de Mar. De este modo, se prestó atención al modo en que el docente responsable llevaba a cabo sus clases, la respuesta de los estudiantes al aprendizaje, entre otros aspectos, con el propósito de identificar una eventual problemática. Asimismo, se consiguieron los resultados de las pruebas diagnósticas rendidas por los estudiantes y se aplicaron test de distinto orden, con tal de vislumbrar con mayor precisión cuál era la situación en que se encontraban los alumnos.

En este sentido, se aplicó, en primera instancia, el test de estilos de aprendizaje modelo PNL (anexo 1) —también llamado visual-auditivo-kinestésico—, el cual considera que el camino de ingreso de la información —ojo, oído, cuerpo— o, si se prefiere, el sistema de representación —visual, auditivo, kinestésico— resulta primordial en las preferencias de quien aprende. Así, las personas emplean estos sistemas de representación de manera desigual, por tanto, el estudiante acostumbrado a ignorar la información que recibe por un canal determinado no aprenderá la información que reciba por este, de ahí que resulta importante determinar cómo aprenden los jóvenes en el aula (Cazau, 2005). También, se analizaron los resultados de la evaluación diagnóstica aplicada por el establecimiento (anexo 2), la cual consiste en un instrumento de medición de la comprensión lectora, que contempla: extracción de información explícita, reconocimiento de información implícita, interpretación, evaluación y vocabulario. En tercer lugar, se implementó una escala Likert (anexo 3), cuyo objeto fue precisar aspectos tendenciales de los alumnos en relación con 3 ejes: comprensión lectora, producción escrita y producción oral.

### **3.2.2. Delimitación de la problemática, formulación de hipótesis y diseño del plan de acción**

Una vez reunido un conjunto variado de antecedentes, se procedió al análisis de la información. De este procedimiento se obtuvo que, efectivamente, había una problemática presente. Esta última se identificó con el nivel descendido de estrategias de comprensión lectora en los estudiantes, específicamente, de aquellas que apuntan a la interpretación de

textos literarios narrativos. Esta dificultad deviene de una enseñanza débil en términos de traspaso de herramientas necesarias para que los alumnos logren progresar hacia la construcción de sentido a partir del tipo de texto en cuestión.

Tras la aplicación de tales instrumentos, se corroboró la problemática y se dispuso del sustento para pasar a la siguiente fase: postular una hipótesis. De este modo, se llegó a la conclusión de que la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, específicamente, aquellas que atañen a la interpretación del texto literario narrativo, facilitarán, por parte de los estudiantes, la construcción de sentido a partir de la lectura. También, se estima que la enseñanza de tales estrategias necesariamente implica hacer conscientes a los jóvenes de que tales habilidades son valiosas y fundamentales para mejorar, eventualmente, su competencia literaria. Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje adquirirá sentido y redundará en un incremento de la motivación. De acuerdo con esta hipótesis se trazó un plan de acción cuyo propósito primordial es otorgar a los jóvenes las herramientas necesarias para avanzar en la interpretación de textos literarios narrativos. Con ese fin, se definió un trabajo que, de forma gradual, incrementase el nivel descendido de los estudiantes en términos de adquisición y aplicación de estrategias de comprensión enfocadas en el género literario. El plan en cuestión se precisa más adelante, instancia en la cual se indicará el propósito, objetivo general y objetivos específicos, objetivo del currículum y la secuencia de objetivos por sesiones.

### **3.2.3. Análisis de resultados**

La última fase corresponde al análisis de resultados, tras la implementación del plan de acción. En este sentido, se recurrió a una metodología análisis de tipo cuantitativo y cualitativo. Esto, porque se ha constatado que su articulación armónica contribuye de manera efectiva en el conocimiento de diversos fenómenos y la resolución de problemas. De esta forma, el primer enfoque —cuantitativo— brindará un punto de vista basado en conteo y magnitudes; mientras que el segundo —cualitativo— otorgará mayor profundidad a los datos, riqueza interpretativa, contextualización del entorno y experiencias únicas. Asimismo, cabe señalar que la articulación de ambas miradas es usual dentro del panorama de la *investigación-acción*, razón por la que, muchos autores, contemplan este como un diseño mixto (Sampieri et al., 2014). El análisis otorgó las pistas necesarias para proponer mejoras que rectificaran la propuesta contenida en el diseño de la intervención.

#### 4. MARCO TEÓRICO

La competencia que demanda la lectura literaria «incluye las habilidades propias de la comprensión pero va mucho más allá. Esta ampliación viene dada por la misma especificidad de los textos literarios y por la relación obra-lector, que representa un grado más elevado de implicación» (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 488). Por esta razón, dentro de los márgenes de esta investigación-acción se asume que la *comprensión lectora* —entendida en términos lingüístico-cognitivos— constituye un aspecto de la *competencia literaria*, término que es más amplio porque engloba al primero. Y, por el mismo motivo, se tratará en primer término la *educación literaria* junto a la competencia en cuestión y, recién hecho esto, se procederá con la *comprensión lectora*. Más adelante, se indagará en torno a las *estrategias* de manera general; luego, aquellas estrategias que guardan estrecha relación con el texto narrativo literario y contribuyen a la interpretación.

##### 4.1. Educación Literaria

En torno a la *educación literaria* se observan distintas propuestas acerca de los objetivos que posee o bien debiese poseer. Aquí se asumirá una perspectiva ecléctica, porque se estima que, dada la naturaleza compleja del fenómeno literario, es menester aunar miradas para arribar a conceptos que den cuenta de la mejor manera posible del él y de todos los elementos que lo rodean. Así, de acuerdo con Camps y Colomer (1996) la *educación literaria* es aquella cuyo objeto corresponde a «la formación de un lector cada vez más competente en este terreno [la literatura]» (p. 83). Por su parte, Lomas (1999) ahonda en este punto, así señala que los objetivos de la *educación literaria* son:

La adquisición de hábitos de lectura y de capacidades de análisis de textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de las obras y autores más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo de la escritura con intención literaria.  
(p. 1)

Por su parte, Margallo (2012) sustenta que uno de los objetivos ineludibles de la *educación literaria* corresponde a la construcción del hábito lector; el otro, el avance en la interpretación. Así, la formación del lector literario es el núcleo en torno al cual debe

articularse la formación literaria. Con tal de lograr tal propósito, es menester, añade, otorgar a los jóvenes las herramientas que les permitan crecer en esa dirección, en tanto esto garantiza que el hábito lector se consolide de forma estable y persistente a través del tiempo.

Colomer (2005) complementa lo planteado hasta aquí. De este modo, señala una serie de fines que deben alcanzar los estudiantes en el marco de la *educación literaria*. Al respecto, indica la necesidad de que los alumnos se sientan implicados en la literatura; progresar desde un dominio incipiente a otro experto de las habilidades requeridas; adquirir un conocimiento explícito de las reglas que rigen el ámbito literario para favorecer la interpretación; conducir a los jóvenes, de manera gradual, de lecturas menos complejas a otras más ricas; ampliar la mirada de los estudiantes: deben distinguir la multiplicidad de maneras desde las que se puede apreciar un texto, más allá de lo argumental —por ejemplo, uso de recursos narrativos: caja china, montaje, intertextualidad, etc.—; trascender el significado literal e incursionar en lecturas interpretativas; emplear el contexto de producción como un recurso para construir sentido. De acuerdo con la autora, estas líneas son transversales al sistema educativo y deben constituirse como las directrices de acuerdo con las que definir objetivos de aprendizaje y contenidos.

#### **4.2. Competencia literaria**

Cada uno de los objetivos propuestos en el sub-apartado anterior se condensa en la adquisición, por parte de los alumnos, de la *competencia literaria*. De este modo, Bierwisch resume los objetivos indicados al definir la *competencia literaria* como «una específica capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos» (citado en Lomas 1999). De esta concepción participan también otros autores, tales como Cassany et al. (1994); sin embargo, son más enfáticos sobre el vínculo entre comprensión y producción: «La competencia literaria debería desarrollar también las habilidades de la expresión con la ampliación de recursos estilísticos que el alumno podrá usar opcionalmente» (p. 488). Este vínculo tan estrecho es una cuestión que se retomará más adelante, cuando se aborde la producción como una estrategia que, eventualmente, puede estar al “servicio” de la comprensión.

Rienda (2014) brinda una definición más detallada de *competencia literaria*, que incorpora la noción de *intertexto* como factor clave. El *intertexto* es el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüísticos que se activan a través de la recepción literaria para articular relaciones de tipo metaliterario e intertextual y que permiten la elaboración de conocimientos significativos. Por esta vía, Rienda (2014) incorpora la noción de estrategia como un elemento central para la *competencia literaria*, precisamente, uno de los aspectos que esta investigación-acción busca fortalecer en los alumnos. Ya que se ha aclarado la noción de *intertexto*, es factible introducir la definición que brinda el autor sobre *competencia literaria*: «[...] adquisición socio-cultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitiva-intencional de la especificidad literaria» (Rienda, 2014, p. 773).

En síntesis, el texto literario, debido a su especificidad, exige una cierta formación (*educación literaria*) para que el estudiante adquiera la capacidad específica (*competencia literaria*) que le permita construir el sentido o propósito de una fábula, cuento, novela, etc. Ahora bien, de acuerdo con lo señalado hasta aquí, la *competencia literaria* comprende distintos aspectos: el hábito lector, el conocimiento —al menos sucinto— de teoría e historia de la literatura, una cuota de creatividad (Álvarez, 2013), estrategias (Rienda, 2014) y aspectos cognitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales (Lomas, 1999). Enseguida, se ahonda en torno a la *comprensión lectora*, entendida esta como los aspectos cognitivo-lingüísticos integrantes de la *competencia literaria*.

#### **4.2.1. Comprensión lectora**

A partir de los postulados de Camps y Colomer (1996), se concluye que la *lectura* y la *comprensión lectora* —desde una mirada cognitiva-lingüística— son dos procesos entre los que se establece una relación de contigüidad, siempre y cuando se desplieguen correctamente. Así, de acuerdo con ellas, leer es el proceso que se sigue para conseguir información de la lengua escrita; mientras que la *comprensión* implica un cambio de las redes en las que están organizados los conocimientos de una persona, debido a la adquisición de la información en cuestión (Camps y Colomer, 1996). Si se presenta algún inconveniente durante el proceso de *lectura* y no es resuelto, los esquemas de conocimiento se mantienen inalterados y, de este modo, no hay *comprensión*. En definitiva, es factible que alguien lea

sin comprender. De hecho, empíricamente es algo que se puede corroborar de forma regular tanto fuera como dentro de las aulas, tal como indican Cubo et al. (2000), al hacer patente que una grave dificultad que enfrentan a diario los docentes es que muchos alumnos leen, pero no comprenden.

Por su parte, Sánchez (2010) distingue tipos de *comprensión*. Así distingue, por un lado, una *comprensión superficial*; por otro, una *comprensión profunda*. La primera, no apunta a otra cosa más que extraer el significado contenido en el texto; mientras que la segunda implica interpretar lo leído, integrando la nueva información en antiguas estructuras de conocimiento. De este modo, lo que Sánchez (2010) denomina *comprensión profunda* equivale a lo que Camps y Colomer (1996) identifican como una comprensión genuina de un texto, en contraposición a la mera lectura de este. Sánchez (2010) también advierte un tercer nivel, aquel en que «la mente del lector se detenga a considerar, no el texto (comprensión superficial) o el mundo (comprensión profunda) al que se refiere, sino al propio proceso seguido para leerlo [...]. Podemos denominar a todo ello comprensión crítica o reflexiva» (p. 45). Es decir, alude a lo que Camps y Colomer (1996) denominan *metacomprensión*.

De lo indicado hasta aquí se desprende, tal como señala Cassany (2004), que el significado de un texto se sitúa en la mente del lector, que se elabora entre los conocimientos previos de este y la información brindada por el discurso. En la misma línea se ubica Parodi (2011) al postular que «el lector construye una interpretación de los significados intentados por un escritor, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos» (p. 154). Por tanto, el significado articulado «nunca es único, cerrado o estable: cada lector aporta su “conocimiento cultural” y elabora un significado particular; [...] para cualquier texto no existe un significado o el significado (la Verdad —en mayúscula—), sino múltiples variaciones interpretativas» (Cassany, 2004, p. 6).

### **4.3. Interpretación**

En el apartado anterior se situó la interpretación dentro del nivel más profundo de comprensión (Camps y Colomer, 1996; Sánchez, 2010). Ahora cabe precisar qué acepciones existen de esta expresión dentro del campo estricto de la *educación literaria*. Enseguida, se plantean distintas concepciones y descripciones del término.

De acuerdo con las Bases Curriculares (Mineduc, 2015) el abordaje de la literatura implica orientar la lectura hacia la *interpretación*. Esta, a su vez, es asumida como el proceso de formular hipótesis acerca del sentido del texto, por tanto, responde a una labor creativa en la que el lector plantea su lectura de la obra. De forma consistente con esta propuesta, Álvarez (2013) indica: «Definamos la interpretación de un texto literario como una hipótesis [...]. Interpretar un texto literario, entonces, es postular que posee una finalidad y una orientación» (p. 8). Asimismo, Cassany (2009) ofrece pistas respecto a los ámbitos que puede abarcar una *interpretación*, de tal manera que señala: «Interpretar es darse cuenta del tipo de texto que leemos, de las maneras con que se utiliza, de los efectos que provoca, del estatus que adquiere con él su autor, de la opinión y la actitud que nos genera a los lectores, etc.» (p. 2).

Por su parte, Margallo (2012) señala cómo el hábito lector se consolida y torna más duradero en la medida en que la escuela otorgue herramientas que fortalezcan la *interpretación* de los textos literarios. Esto, porque «un lector capaz de utilizar las claves interpretativas para profundizar en sus lecturas [...] tiene más probabilidades de perseverar y avanzar en su camino lector» (Margallo, 2012, p. 2).

Es conveniente insistir en torno a la multiplicidad de interpretaciones para las que se presta un texto literario, tantas como posibles lectores tenga una obra (Cassany, 2004; Eco en Pulido y Zepa, 2010). Esta situación la ilustra muy bien Álvarez (2013), apelando al siguiente ejemplo: «[...] una clase de literatura se parece a la conversación atropellada de quienes han sido testigos de un accidente de tránsito: todos tienen una versión distinta de los hechos, todos quieren relatarla, todos han vivido el accidente a su manera» (p. 3). Por esta razón, Cassany (2009) señala que no es pertinente, en el marco de la clase de Lengua y Literatura, perseguir una respuesta única por parte de los estudiantes —la del profesor, el libro de texto o la tradición canónica— de las lecturas que realicen, en tanto esto mata la interpretación personal e induce la errada idea de que hay un único significado en el texto.

#### **4.4. Estrategias de lectura**

Hasta este punto, en diversas ocasiones se ha hecho mención de las *estrategias* como parte integrante de la *competencia literaria* y recurso fundamental para la *interpretación*. Así, a continuación se define, en términos generales, la noción de *estrategia* dentro del

contexto educativo. Luego, se ahonda en torno a aquellas estrategias que atañen específicamente a la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos.

De acuerdo con Solé (2006), las *estrategias* son secuencias de procedimientos que se realizan con el fin de construir significados a partir de una determinada información y, asimismo, facilitar su organización y categorización. Tales *estrategias* no prescriben un camino al que hay que ceñirse de manera rigurosa, sino que «tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que nos encontramos» (Solé, 2006, p. 4). De lo anterior se desprende que la adopción de un objetivo implica *autodirección*, término que alude a que no basta solo la presencia de un objetivo, sino que también la conciencia de su existencia. Peronard (2002) es más específica al señalar que lo apropiado no es hablar de *estrategias*, sino que de comportamientos estratégicos, en tanto el término corresponde más bien a una característica de determinados tipos de conducta. Así, define el comportamiento estratégico como «actividad seleccionada de entre varias posibles para lograr un fin de forma eficiente» (Peronard, 2002, p. 96).

Se aprecia otro concepto íntimamente ligado a las estrategias: la *metacognición*. Este término se planteó al referir lo relativo a *comprensión lectora*, y corresponde al *autocontrol* de la propia acción, con objeto de precisar si, efectivamente, se progresa en la dirección correcta (Solé, 2006). Peronard (2002) ahonda en torno a este concepto al indicar que en él se puede distinguir un doble carácter: como conocimiento y como actividad. En tanto conocimiento, se trata del saber acerca de las *estrategias metacognitivas*; mientras que como actividad, consiste en la aplicación concreta de este tipo de conducta.

#### **4.4.1. Estrategias para la interpretación de texto literario narrativo**

En el caso específico de la *comprensión lectora*, las estrategias se pueden definir como «toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual» de acuerdo con lo señalado por Trabasso y Bouchard (citado en Gutiérrez y Salmerón, 2012, p. 185). Mientras que en las *Bases Curriculares* se indica, como complemento de lo anterior, que las *estrategias* tienen el rol primordial de

subsana inconvenientes en la comprensión y, de igual modo, contribuir a jerarquizar la información para garantizar un entendimiento más sólido de los textos (Mineduc, 2015).

A continuación, corresponde señalar aquellas *estrategias* que pertenecen de forma exclusiva a la órbita del texto literario o bien guardan un vínculo más estrecho con él, sobre todo, con su *interpretación*. En esta línea, Cassany et al. (1994) postulan una serie de *estrategias* pertinentes: comprender la estructura típica del tipo de texto —p. ej. planteamiento, nudo, desenlace—; elaborar listas cronológicas de personajes y del rol que desempeñan; inferir la visión de mundo del autor; formular preguntas que ayudan a leer “entre líneas”: ¿qué significa una determinada expresión?, ¿qué te recuerda o sugiere? Álvarez (2013), añade la formulación de preguntas «que orienten no la interpretación que buscamos sino el dominio en el cual queremos situar la discusión» (p. 188), ya que, debido a la naturaleza infinitamente interpretable de los textos literarios, es pertinente contar con un marco que no coarte la libertad creativa de los estudiantes al momento de formular una interpretación, pero que sí les brinde un punto de referencia de acuerdo con el que trabajar. El mismo autor también sugiere llevar un registro de las reacciones que suscita el texto literario, con objeto de explicitar lo que capta el interés del lector —una palabra, una situación, una escena, un diálogo, la disposición gráfica—, cuestión relevante en tanto, desde su perspectiva, toda *interpretación* literaria arranca de las impresiones del lector (Álvarez, 2013).

Particular interés poseen las estrategias propuestas por Cairney (1992), sobre todo, la *trama narrativa* y el *sociograma literario*, en tanto son dos de los recursos en que se pondrá énfasis en esta investigación-acción. El *sociograma* implica que el lector trace un esquema que exponga todos los personajes de un relato y explicita las relaciones existentes entre ellos. Esta estrategia, de acuerdo con Macías y Bustamante (2006), contribuye a que se valore y comprenda mejor el texto. Esto, en tanto demanda detenerse a reflexionar sobre el carácter de cada personaje y la naturaleza de la relación existente entre ellos. Si bien es factible construir los *sociogramas* de forma individual, es más recomendable que se elaboren de forma grupal: permite desplegar una mayor cantidad de conocimientos entre los alumnos y diversificar los puntos de vista sobre los personajes (Cairney, 1992). Por su parte, la *trama narrativa* es un esquema o *esqueleto* del relato. Su propósito radica en facilitar a los

estudiantes un conocimiento coherente del texto. Nuevamente, el consejo es que esta tarea se realice de forma colaborativa; también, es necesario tener en cuenta el hecho de que la *trama* no debe ser demasiado detallada, cuestión que atenta contra el *espíritu* de la actividad (Cairney, 1992).

Finalmente, cabe referirse al *diálogo* como estrategia vital de interpretación de textos literarios. En este sentido, Cassany (2009) indica que es necesario fomentar el intercambio de puntos de vista durante la lectura, ya que, al tener que explicar a otro cuanto se entendió del texto, se empuja al alumno a poner en palabras su comprensión, de tal forma que las intuiciones y las emociones adquieren forma en el lenguaje. Además, al escuchar la *interpretación* de otro, la propia se refuerza, en tanto haya coincidencia, o bien se corrigen, si no la hay. Por esta vía, «el alumno se da cuenta de que hay varias interpretaciones posibles, que la suya solo es una más y que comprendemos mejor un texto al sumar puntos de vista» (Cassany, 2009, p. 5). En torno al *diálogo*, Pulido y Zepa (2010) indican que las instancias de conversación en torno a obras literarias demuestran que «la interpretación de los textos no es monopolio de unos pocos expertos sino el resultado del diálogo entre personas diversas [...]. Tanto el desarrollo lingüístico como la elaboración de discursos críticos profundos son el resultado de la predominancia de actos comunicativos dialógicos» (p. 296). Por último, Camps y Colomer (1996) postulan que el genuino comentario del texto parte del diálogo, de tal manera que es vital la interrelación entre profesor y alumno para la interpretación de un texto literario.

Finalmente, distinguimos como una estrategia más la *transferencia de registros semióticos*. Al respecto, Nuttal (citado en Ibáñez, 2012) caracteriza esta técnica de la siguiente manera: «Se solicita expresar lo comprendido a través de esquemas, tablas o dibujos» (p. 31). Cassany et al. (1996) brindan más detalles sobre la *transferencia semiótica* indicando que

El objetivo [...] es concentrarse en el contenido del texto y, especialmente, en los datos más relevantes para realizar alguna actividad posterior [...]. La respuesta puede ser verbal (esquema, resumen, cuadro) o no verbal (dibujo, mapa, movimiento, etc.). Algunos ejemplos de esta técnica son: [...] Hacer o completar un cómic. (p. 29-30)

La anterior corresponde, precisamente, a la *estrategia* en que se desea depositar mayor atención, debido a que tendrá un rol primordial en el marco de esta investigación-acción como vía para arribar a la interpretación y, asimismo, expresarla. Específicamente, el tipo de *transferecia* que aquí se quiere llevar a cabo consiste en el paso de un código eminentemente verbal —cuento— a otro que combina ilustraciones y texto escrito: el cómic. Este último, de acuerdo con McCloud (citado en Lomeña), corresponde a «Ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector» (p. 2). Según Reyes (2015), más apropiado es el uso del término *narrativa gráfica*, en tanto «expresa en mejor medida, más que el peyorativo nombre de “historieta” o el reduccionismo de “cómic”, lo que los creadores hacen al mezclar imágenes y palabras sobre papel» (p. 403). En cualquier caso, a lo largo de este trabajo se utilizarán estas expresiones de manera indistinta.

En torno a la *transferecia* desde el cuento a la narrativa gráfica, es fundamental tener en cuenta que en ningún caso se trata de una mera adaptación de un formato a otro. Como indica Palombo (2016) la *transposición* es una herramienta creadora de nuevos conceptos, ideas y significados. Así, la *transferecia semiótica* supone una nueva y específica manera de construir sentido mediante la resignificación de la obra transpuesta. Esta resignificación está dada por el hecho de que el estudiante, al momento de transferir de un código a otro, imprime su particular visión del texto original. En este sentido, la misma autora añade que: «La interpretación del autor en esta herramienta toma vital importancia, ya que su mirada será la que determine qué incorporar o qué dejar de lado de la obra original, qué fragmentos resaltar o cuáles no destacar» (Palombo, 2016, p. 48-49). De este modo, el autor de la *transposición*, antes que creador, es un lector que interpreta el texto, que da énfasis a ciertos sentidos sobre otros (Palombo, 2016). Otro que destaca la utilidad de la transposición semiótica en términos de interpretación es Alonso (2016) al indicar que esta técnica pone en juego diferentes capacidades: imaginación, abstracción, el sentido temporal y espacial; pero, sobre todo, la interpretación.

Además de cuestiones argumentales, otros aspectos que los estudiantes deben tener en cuenta son: el encuadre, colores, tipografía, el diseño de personajes, los elementos que constituyen el entorno; ya que todas estas cuestiones tienen un valor semántico en un cómic.

De este modo, los distintos códigos semióticos que participan de una narración gráfica se orquestan y, así, brindan de manera conjunta el sentido y, en el caso de esta investigación-acción, la particular interpretación de los estudiantes (Ponce, 2013; Palombo, 2016).

Son dos distintas las razones que empujan a la elección de la narrativa gráfica en el marco de esta investigación-acción. En primer lugar, cabe señalar que diversos autores destacan su versatilidad para realizar actividades en aula; segundo, el carácter complejo y sofisticado que ha alcanzado, además de constituir una útil herramienta para el fomento de la lectura (Cassany et al, 1996; Martín, 2009); tercero, las narrativas gráficas fomentan la creatividad e interés de los estudiantes, sobre todo si son ellos los encargados de producirlas (Alonso, 2016); cuarto, en la medida en que este tipo de textos ponen a disposición de los estudiantes una amplia gama de códigos, responden a la diversidad de inteligencias y estilos de aprendizaje presentes en el aula (Alonso, 2016); finalmente, cabe considerar el llamado que realiza Téllez (2014) en cuanto a incursionar en nuevas formas para expresar la interpretación o crítica de textos literarios (en este sentido, él propone el género epistolar — reseñas en forma de carta a sus autores—, la biografía de un personaje o la cartografía de una novela). Otro argumento a favor, corresponde a las características particulares del curso en que se implementará esta investigación-acción, en tanto muestran preferencia por actividades manuales y dinámicas.

## **5. PLAN DE ACCIÓN**

En este acápite se caracteriza el plan de implementación (anexo 4) elaborado con el fin de mejorar el nivel descendido de estrategias de interpretación de texto literario narrativo observado en los alumnos del 2° medio E del Liceo Bicentenario de Viña del Mar. De este modo, en lo sucesivo se indican y fundamentan el objetivo general y los objetivos específicos; luego, se señalan y explican los objetivos sesión a sesión, junto con lo cual se realiza una descripción panorámica de cada clase y el plan de evaluación.

### **5.1. Objetivo general y objetivos específicos del plan de acción**

A continuación, se señalan los objetivos de esta investigación-acción. En este sentido, primero se indica el objetivo general que orienta este trabajo y, luego, los objetivos

específicos de cuya consecución depende el logro de aquel. Asimismo, se señala el fundamento de cada objetivo en cuestión.

Tabla 1. *Objetivos*

Objetivo general	Enseñar a interpretar textos literarios narrativos.
Objetivos específicos	1. Proveer estrategias que favorezcan la interpretación de textos literarios narrativos, para que los estudiantes conozcan los recursos que facilitan la construcción de sentido.
	2. Aplicar estrategias que favorezcan la interpretación de textos literarios narrativos, a fin de que los estudiantes construyan sentido a partir de la lectura.
	3. Evaluar la aplicación de estrategias que favorezcan la interpretación de textos literarios narrativo por parte de los estudiantes, a partir de la elaboración de textos con carácter o intención literaria.

El objetivo general responde a la problemática detectada, que consiste en las dificultades para interpretar textos narrativos de carácter literario por parte de los estudiantes. Esto se vincula de manera estrecha con el nivel descendido que las estrategias de comprensión, en general, e interpretación, en particular, tienen entre los alumnos, según lo que se pudo constatar en el marco del periodo de observación y los resultados en la evaluación diagnóstica —el 51% de los estudiantes obtuvo como resultado un nivel insuficiente en este

ámbito—. Este vínculo entre estrategias e interpretación está dado por el hecho de que «La formación de lectores talentosos implica entregar orientaciones, estrategias y desarrollar habilidades que permitan al alumno enfrentarse de forma crítica y efectiva [al texto]» (Margallo, 2012, p. 13). De ahí se explica, precisamente, la necesidad de enseñar a interpretar y, específicamente, proveer de estrategias de interpretación a los estudiantes.

Precisamente, los objetivos específicos apuntan a soslayar tal dificultad y, por esta vía, lograr el objetivo general. El primero de ellos —proveer estrategias de interpretación de textos narrativos breves, para que los estudiantes conozcan los recursos existentes que facilitan la comprensión— se sustenta en la necesidad de otorgar a los alumnos aquellas herramientas que potenciarán la habilidad interpretativa, en tanto tales recursos les entregarán los insumos necesarios para progresar en la comprensión y lograr acceder al nivel en cuestión. En este sentido, las estrategias que primordialmente se abordarán son de organización y síntesis de la información —tramas narrativas y sociograma literario—, cuya efectividad sustenta Cairney (1992), cuando apunta que «[estas estrategias] ayudan a los lectores a crear significados respecto a los textos que manejan» (p. 86).

El segundo objetivo se debe a que no basta con indicar y explicar en término teóricos las estrategias, sino que resulta fundamental que los alumnos las lleven a la práctica, de tal manera que el o los recursos se asienten sólidamente en términos tanto conceptuales como procedimentales y, por esta vía, se garantice un progreso por parte de los estudiantes en términos de interpretación. En relación con esto, es crucial que el docente muestre cómo estas estrategias se utilizan, de tal manera que, a través de su propia práctica como lector experto, evidencie la forma en que deben utilizarse. Respecto a esto, Cairney (1992) se pronuncia, al señalar que «la participación del profesor, como facilitador, es vital para demostrar y servir de ejemplo de la aplicación de las estrategias que los lectores eficaces utilizan para dar sentido a los textos» (p. 86). En la misma línea se pronuncian Camps y Colomer (1996) al señalar que las dificultades en la interpretación muchas viene dada porque «no hay modelos a seguir ni actividades que le enseñen [al estudiante] cómo puede utilizar la información que el texto le ofrece, cómo puede recurrir a sus conocimientos, cómo puede relacionar unos y otros, etc .» (p. 84).

Finalmente, el último objetivo —evaluar la aplicación de estrategias de interpretación de texto narrativo breve por parte de los estudiantes, a partir de la elaboración de textos con carácter o intención literaria— apunta a corroborar si los estudiantes adquirieron o no las estrategias proporcionadas, no solo al final de la implementación, sino que clase a clase. De este modo, es posible identificar cualquier falencia o dificultad y corregirla de inmediato, con tal de arribar a un término exitoso. Este es precisamente, el rol de la evaluación: brindar información oportuna de acuerdo con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para que ello tenga lugar, es menester contemplar la evaluación no como un evento aislado, sino que como un proceso integrante de la enseñanza, tal como postulan distintos autores (Ahumada, 2002; Castillo & Cabrerizo, 2003).

## **5.2. Explicación de la progresión de objetivos por sesión**

La propuesta en cuestión se enmarca dentro de la unidad 1: Exilio, migración e identidad, que engloba contenidos de texto narrativo y, también, argumentativo. Por su parte, los objetivos de aprendizaje final bajo los cuales se inserta esta propuesta son los siguientes: por un lado, «leer y comprender cuentos latinoamericanos modernos y contemporáneos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan [OA 7]»; por otro lado, «leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases [OA 11]». Enseguida, se precisan los objetivos por sesión y, luego, se explican de manera sucinta.

Tabla 2. *Progresión de objetivos*

Sesión	Objetivo de aprendizaje
1	Establecer los sucesos nucleares (planteamiento, desarrollo y desenlace) que articulan un texto literario narrativo.
2	Caracterizar y relacionar a los personajes que participan en un texto literario narrativo.
3	Analizar textos no literarios para enriquecer la comprensión de un texto literario narrativo.
4	Planificar un texto de intención literaria para plasmar en él la interpretación de un texto literario narrativo.
5	Elaborar un texto de intención literaria para plasmar en él la interpretación de un texto literario narrativo.
6	Revisar y editar un texto de intención literaria para plasmar en él la interpretación de un texto literario narrativo.

Los primeros 3 objetivos apuntan a la adquisición y aplicación, por parte de los estudiantes, de estrategias que les brinden los insumos pertinentes para interpretar un texto literario. De este modo, en la primera sesión el alumno debe establecer las partes fundamentales —planteamiento, nudo y desenlace— de un relato, mediante la elaboración de una trama narrativa; en la segunda, los jóvenes tienen que identificar y describir a los personajes que participan de los hechos a través de la confección de un sociograma literario; finalmente, deben analizar un texto no literario (reseña o comentario crítico), con un doble objetivo: por una parte, enriquecer la comprensión del texto narrativo y, por esta vía, robustecer su eventual interpretación; por otra, acceder a un modelo sobre cómo plantear una interpretación.

Los objetivos 4, 5 y 6 apuntan a la interpretación también, pero a través de la elaboración de un cómic que capture y enriquezca la interpretación en cuestión. Se indica

que tal traslado de formato enriquecerá la interpretación porque «(...) lo que antes se consideraba extralingüístico o un residuo en el análisis, como las imágenes, fotos, fórmulas, desde la perspectiva multimodal pueden poseer el mismo estatus que el recurso lingüístico o en ocasiones más» (Manghi, 2012, p. 6). Así, a partir del material elaborado en las sesiones precedentes, los alumnos tendrán que articular el cómic de acuerdo con el sentido que hayan atribuido al relato, asunto que se tendrá que evidenciar en diversos aspectos: elección de título y subtítulo, la caracterización de los ambientes y personajes, el empleo del color, el número y tamaño de las viñetas, la tipografía, etc. En síntesis, se busca que los estudiantes desplieguen una transferencia semiótica, en virtud de la que trasladen el cuento desde un formato prevalentemente monomodal (verbal) a otro fundamentalmente multimodal (verbal, paraverbal y no verbal) y que, según las elecciones que realicen de los aspectos recién consignados (caracterización gráfica de los personajes, colores y demás) expresen su interpretación del texto.

Una vez realizado lo anterior, los estudiantes entregarán sus comics para someterse, por una parte, a la revisión final por parte del profesor; por otra, para llevar a cabo el proceso de posproducción, a cargo también del docente. En dicho proceso, simplemente se procederá a escanear el trabajo realizado por los estudiantes e introducir elementos de edición digital, toda vez que resulte pertinente y siempre contemplando la opinión de los propios alumnos. Concluida tal tarea, los trabajos serán impresos y reunidos en una revista, cuyas copias serán entregadas tanto a la biblioteca como a la sala de lectura del establecimiento educativo.

## **6. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

En el presente apartado, el propósito es señalar y analizar las evidencias recabadas en el marco del proceso de implementación del plan de acción. Tal revisión y análisis se practicará desde un enfoque cuantitativo y, también, cualitativo. De este modo, se otorgarán conteos y magnitudes relativas a calificaciones y el nivel de logro de los estudiantes de acuerdo con los indicadores contenidos en los instrumentos de evaluación; asimismo, se complementará en términos descriptivos e interpretativos la información en cuestión. Para lo anterior, enseguida se presentan las distintas evidencias y datos situados bajo categorías, las que tienen por objeto organizar la información de forma coherente.

## 6.1. Aplicación de estrategias de comprensión de texto literario narrativo: trama narrativa y sociograma literario

A continuación, se aborda la aplicación, por parte de los estudiantes, de dos estrategias correspondientes a la comprensión de textos literarios: la *trama narrativa* y el *sociograma literario*. En este sentido, se señalan las calificaciones conseguidas por los estudiantes y el nivel de logro de acuerdo con los criterios más relevantes contenidos en las rúbricas de evaluación de cada caso. También, se comentan los resultados con el fin de dilucidar las razones detrás de ellos.

### 6.1.1. Trama narrativa

La *trama narrativa* corresponde a la primera estrategia de comprensión empleada por los estudiantes sobre el relato elegido al comienzo del plan de acción. Su propósito era que construyeran un conocimiento coherente del texto en su conjunto, para avanzar en la interpretación que, finalmente, tendrían que exponer a través de la construcción del cómic. De este modo, debían precisar, de forma breve, el *planteamiento*, *desarrollo* y *desenlace* del cuento. El detalle se precisa en el siguiente gráfico:

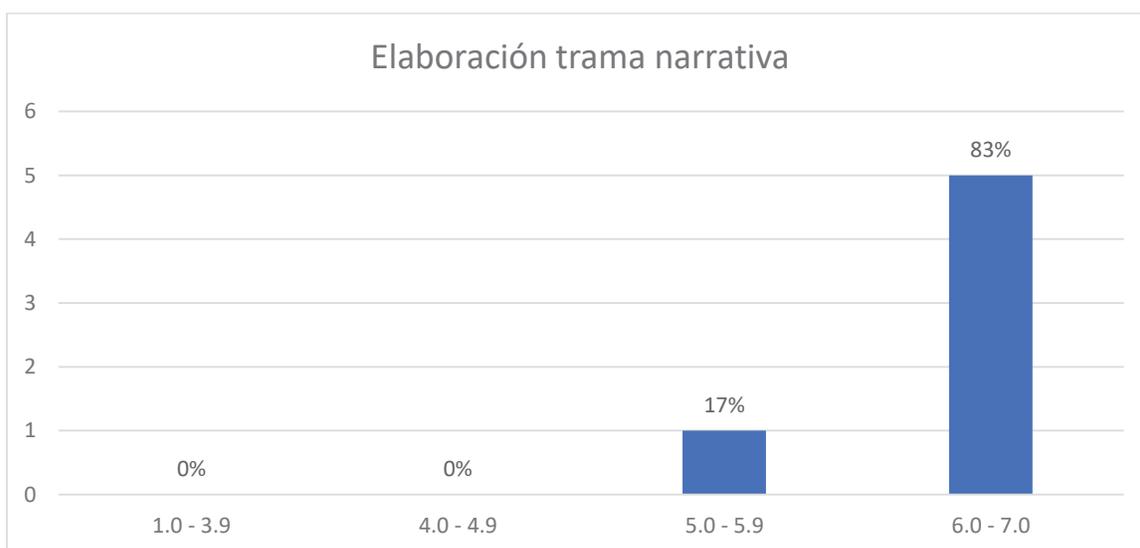


Gráfico 1. *Trama narrativa*. Como queda de manifiesto, un 17% obtuvo una calificación entre 5.0 y 5.9 situándose así en el nivel competente, mientras que el otro 83% consiguió una nota entre 6.0 y 7.0, por tanto, accedió al nivel destacado.

Los resultados positivos que se pueden distinguir se sustentan en el modelado de la actividad, en el que se señaló paso a paso cómo llevar a cabo la tarea. Sin perjuicio de calificaciones, hubo un indicador en que varios grupos de estudiantes presentaron dificultades: el *planteamiento* del relato, en el que debían consignar la situación que gatillaba los acontecimientos, los personajes que intervenían y el tiempo y lugar específico en que se situaban los sucesos. Esto se grafica enseguida:

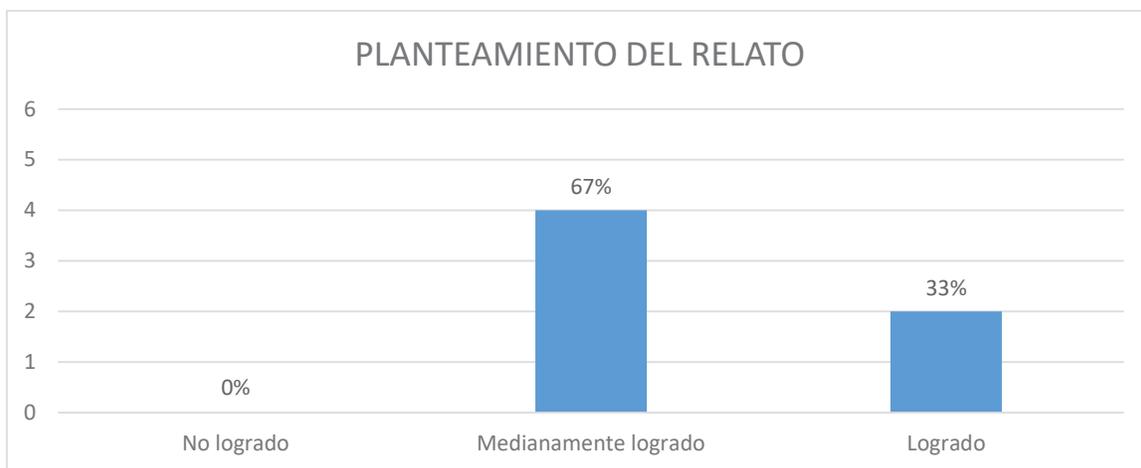


Gráfico 2. La mayor parte de los grupos (67%) alcanzó el nivel medianamente logrado en este indicador, mientras que solo el 33% obtuvo logrado, a la vez que se distingue cómo ningún grupo se situó en la categoría no logrado (0%).

Los puntos en concreto en que fallaron los estudiantes corresponden a la presentación, por una parte, de los personajes y, por otra, del tiempo y lugar en que se desenvuelve la historia; mientras que no tuvieron dificultad en distinguir y consignar la situación que gatillaba los sucesos. Esto quizá responde al hábito asentado entre los alumnos de que lo esencial en un texto literario narrativo son las acciones más que quiénes las llevan a cabo o la situación espacio-temporal en que se enmarcan. Enseguida se observa un ejemplo de esta falencia:

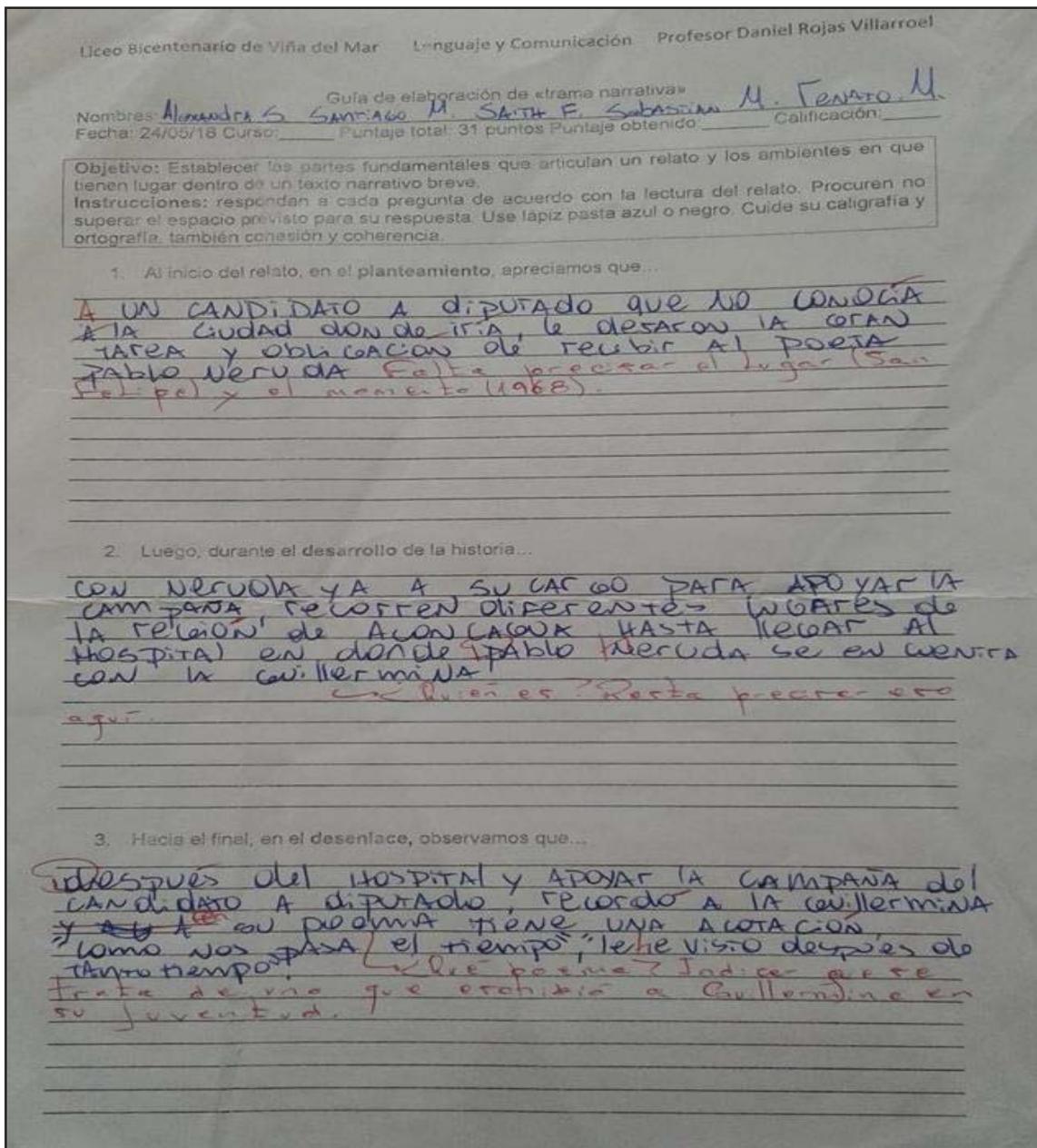


Imagen 1. Fotografía correspondiente a la trama narrativa realizada por estudiantes del 2° medio E del Liceo Bicentenario de Viña del Mar.

En este caso, los estudiantes indican al comienzo la acción que da inicio al cuento: «Un candidato a diputado que no conocía la ciudad donde iría [a postularse], le dejaron la gran tarea y obligación de recibir al poeta Pablo Neruda». Aquí, los estudiantes olvidaron indicar el lugar (San Felipe) y el momento (1968), los cuales estaban especificados en el relato que les correspondía: “Viaje del poeta al corazón del tiempo” (Carlos Cerda, 1986).

### 6.1.2. Sociograma literario

En la sesión posterior al desarrollo de la *trama narrativa*, los alumnos se abocaron a definir el sistema de personajes presente en sus respectivos cuentos, para lo cual debían consignar a los principales y secundarios, señalar sus características (físicas, psíquicas y/o sociales) y, luego, construir un esquema en que explicitaran la naturaleza de las relaciones existentes entre ellos. Esto, con el objeto de que los alumnos se detuviesen a reflexionar sobre los rasgos de cada personaje y los lazos que los vinculan, cuestiones que también contribuyen en el avance hacia la interpretación del relato, en tanto visibilizan aspectos relevantes de la historia. Además, en el sub-apartado precedente, quedó de manifiesto cómo los estudiantes dan énfasis a las acciones, pero ignoran aspectos como el tratado en este punto, de ahí también la necesidad de abordarlo. A continuación se detallan las calificaciones obtenidas por los estudiantes al elaborar el *sociograma*:

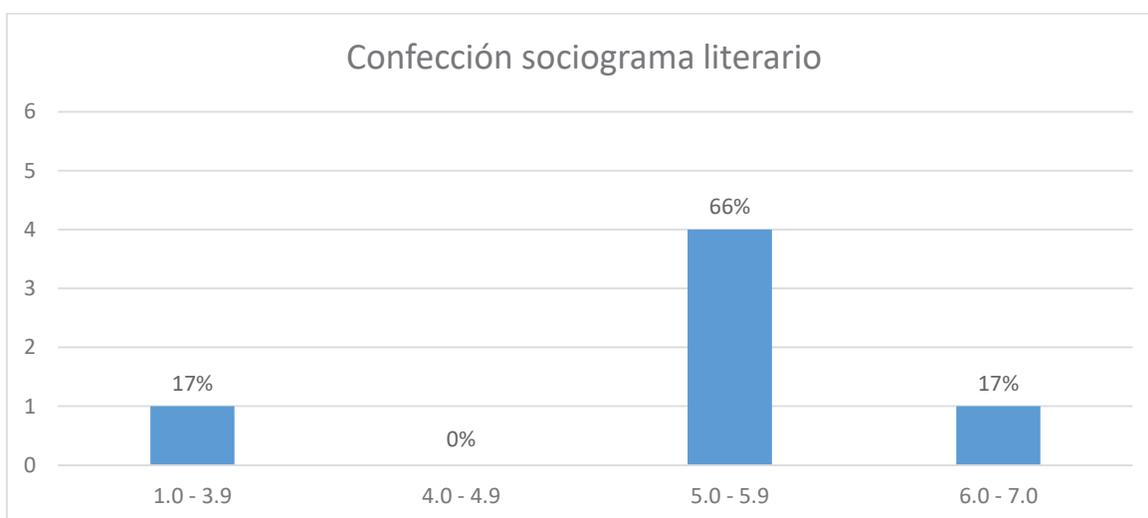


Gráfico 3. Prácticamente la totalidad de los alumnos se situaron en el nivel competente (66%). De este modo, las calificaciones estaban, en su mayoría, en el rango que va de 5.0 a 5.9. Solo un grupo (17%) se ubicó en el nivel insatisfactorio y, a su vez, solo uno llegó al nivel destacado (17%).

A pesar de que los resultados son en mayor medida positivos, queda en evidencia que son inferiores en relación con el nivel de desempeño obtenido en la elaboración de la *trama narrativa*. Esto se debió, sobre todo, a un déficit en el criterio de *caracterización* de los personajes, ya que la mayor parte de los estudiantes se restringía a indicar las características que se indicaban de forma explícita en el cuento, pero ignoraban aquellas implícitas que ellos

debían desprender de lo que el mismo relato dejaba entrever. Estos resultados se señalan con más detalle en el siguiente gráfico:

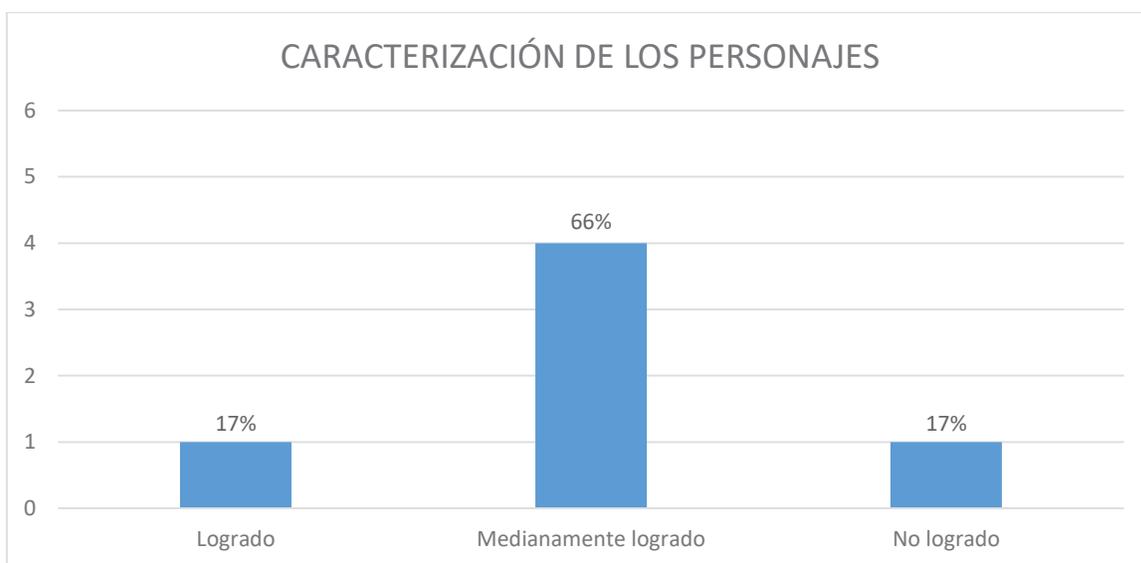


Gráfico 4. La mayoría de los grupos se ubicó en el nivel medianamente logrado (66%), mientras un 17% se situó en el nivel logrado y otro 17% en no logrado.

Es complejo explicar este déficit, bajo circunstancias en que el modelado sí contempló la caracterización de los personajes no solo a partir de lo que se plantea explícitamente, sino que también de forma implícita. Además, previamente a la implementación del plan de acción, en el marco del estudio de los aspectos constitutivos del género narrativo, este asunto también fue abordado. Por tanto, es probable que la falencia que aquí se distingue responda al escaso tiempo que hubo para llevar a cabo esta tarea, debido a factores contextuales que restaron una parte sustantiva de la clase. Enseguida, se consigna uno de los trabajos que presentó la problemática expuesta:

Liceo Bicentenario de Viña del Mar      Lenguaje y Comunicación      Profesor Daniel Rojas Villarroel

Guía de confección de «sociograma literario»

Nombres: Natalia Sandoval Mathinna Araya Javiera Pablo Cruz Sebastián  
 Fecha: 29/05/18 Curso: \_\_\_\_\_ Puntaje total: 21 puntos Puntaje obtenido: \_\_\_\_\_ puntos Calificación: \_\_\_\_\_

**Objetivo:** caracterizar y relacionar a los personajes que participan en los eventos relatados en un texto narrativo breve.  
**Instrucciones:** complete cada recuadro de acuerdo con las instrucciones contenidas en cada ítem. Use lápiz pasta azul o negro. Cuide su caligrafía y ortografía.

Ítem I: identificación y caracterización de los personajes.  
 Instrucciones: en el siguiente recuadro, escriba nombres y características (físicas, psicológicas y/o sociales) de personajes principales y secundarios presentes en el relato que le corresponda.

Personaje	Características
TONGOLELE ✓	Joven, Gordita y protagonista de mechón blanco A partir del texto es posible añadir características implícitas ✓
Johanson (Virgil-Sueco) ✓	acento perfectamente mexicano, trabaja en el panteón francés A partir del relato es posible deducir más rasgos ✓
Manuel ✓	Ojos saltones, sonrisa melíctofelica, marxista, vendía mermeladas y agujas ✓
Nicodemo ✓	Joroba, bagabundo, desaparecido, maltratado, mendigo, usaba una especie de comison que le llegaba a la rodilla cubierta de grasa impregnada de mugre; desde una soga que le rodeaba la cintura colocaban 3 pares de zapatos viejos y un bostito de algodón, cabellos largos e hirsutos, sebosos y polvorientos, barba negra, ojos negros y potentes, una dentadura repulente de blanca ✓
Protagonista (N.N) ✓	Buen corazón, Tiene un oscuro pasado traumado, amigable, optimista, le gustaba la soledad, fuerte de espíritu ✓

Imagen 2. Fotografía correspondiente al ítem de identificación y caracterización de personajes, paso previo a la realización del sociograma literario en sí, confeccionado por estudiantes del 2º medio E del Liceo Bicentenario de Viña del Mar.

En este caso, los alumnos distinguen correctamente a los personajes principales y secundarios del cuento “Como la hiena” (Poli Délano, 2010). Sin embargo, erran al caracterizar a algunos de los personajes, específicamente, Tongolele y Johanson, tal como se aprecia en la imagen, ya que se ciñen únicamente a entregar rasgos explícitos en el texto, pero omiten otros que se hallan “entre líneas” y son fundamentales en el marco de la historia.

## 6.2. Cómics como estrategia de interpretación de textos literarios narrativos

A continuación, se analizarán las evidencias que competen de manera más estrecha al proceso de elaboración del cómic como vía para interpretar un texto literario narrativo. Si bien la *trama narrativa* y el *sociograma literario* constituían pasos necesarios para avanzar en la interpretación y, de este modo, sentar las bases para elaborar el cómic, la confección de un *storyboard*, la elaboración de un *borrador* y, finalmente, la *edición* y el *entintado* del borrador en cuestión son las fases del proceso que pertenecen de forma más propia a la confección de una narración gráfica. Por tanto, enseguida se señalan las calificaciones obtenidas en cada etapa del proceso y se ahonda en torno al desempeño de los estudiantes en aquellos indicadores clave para la interpretación.

### 6.2.1. Storyboard

El *storyboard* corresponde a la planificación del cómic. En este sentido, a los estudiantes se les proporcionó una guía que constaba de 2 ítems: en el primero debían escribir su hipótesis de lectura —interpretación— y el pasaje o los pasajes del relato en que se pudiese sustentar tal lectura; en el segundo, debían transponer, de forma tentativa, el o los pasajes seleccionados en formato cómic, así, tenían que bosquejar a los personajes, ambientes, diálogos, etc. En el siguiente gráfico se halla el detalle de las calificaciones:

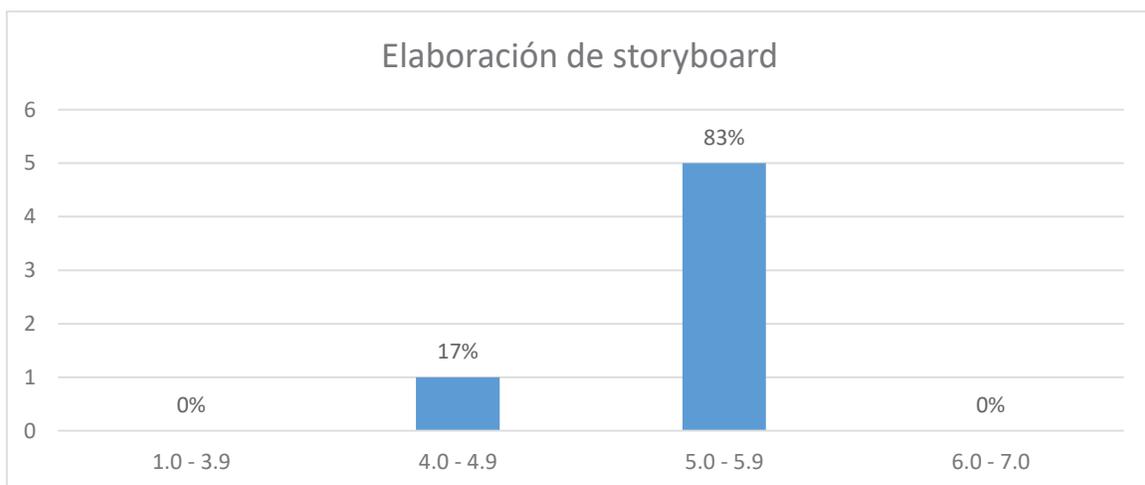


Gráfico 5. Los resultados en esta etapa ubican al 17% en el nivel básico, mientras que la mayor parte (83%) se sitúa en competente.

El hecho de que la mayor parte de los grupos haya obtenido calificaciones entre 5.0 y 5.9 se asume como una cuestión positiva, dada la novedad absoluta que implicaba este tipo de tarea para los estudiantes y, asimismo, las dificultades que de antemano arrastraban en cuanto a la interpretación. Así, el nivel de desempeño obtenido responde, primordialmente, a dos razones: por un lado, la labor desempeñada en las sesiones precedentes que permitió avanzar en la interpretación —*trama, sociograma* y diálogo en torno a los cuentos—; por otro, el modelado de la actividad y el análisis en clases de transposiciones semióticas —p. ej. “La gallina degollada” de Quiroga transpuesto por Breccia—, que constituyeron ejemplos concretos de la tarea que debían llevar a cabo.

Uno de los puntos débiles en esta tarea se identifica con el indicador *hipótesis de lectura*, porque la mayor parte de los grupos de alumnos se inscribió en el nivel *medianamente logrado*, tal como se precisa en el siguiente gráfico:

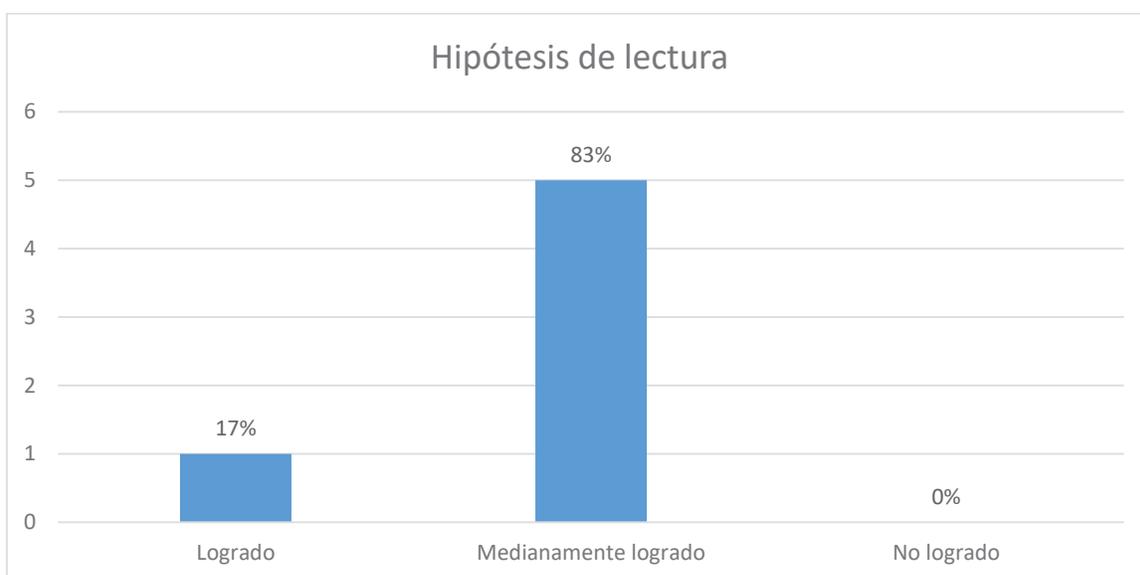


Gráfico 6. Como queda de manifiesto, el 86% de los grupos se situaron en el nivel medianamente logrado, solo el 17% en logrado y ningún grupo en no logrado.

La razón de que la mayor parte de los estudiantes no haya satisfecho plenamente lo que se les solicitaba no se debe a que no hayan sido capaces de atribuir un sentido o propósito al relato, sino que, más bien, a dificultades en la expresión escrita. De este modo, construyen sentido, pero tienen dificultades para verbalizarlo adecuadamente. A continuación, se ejemplifica esta situación:

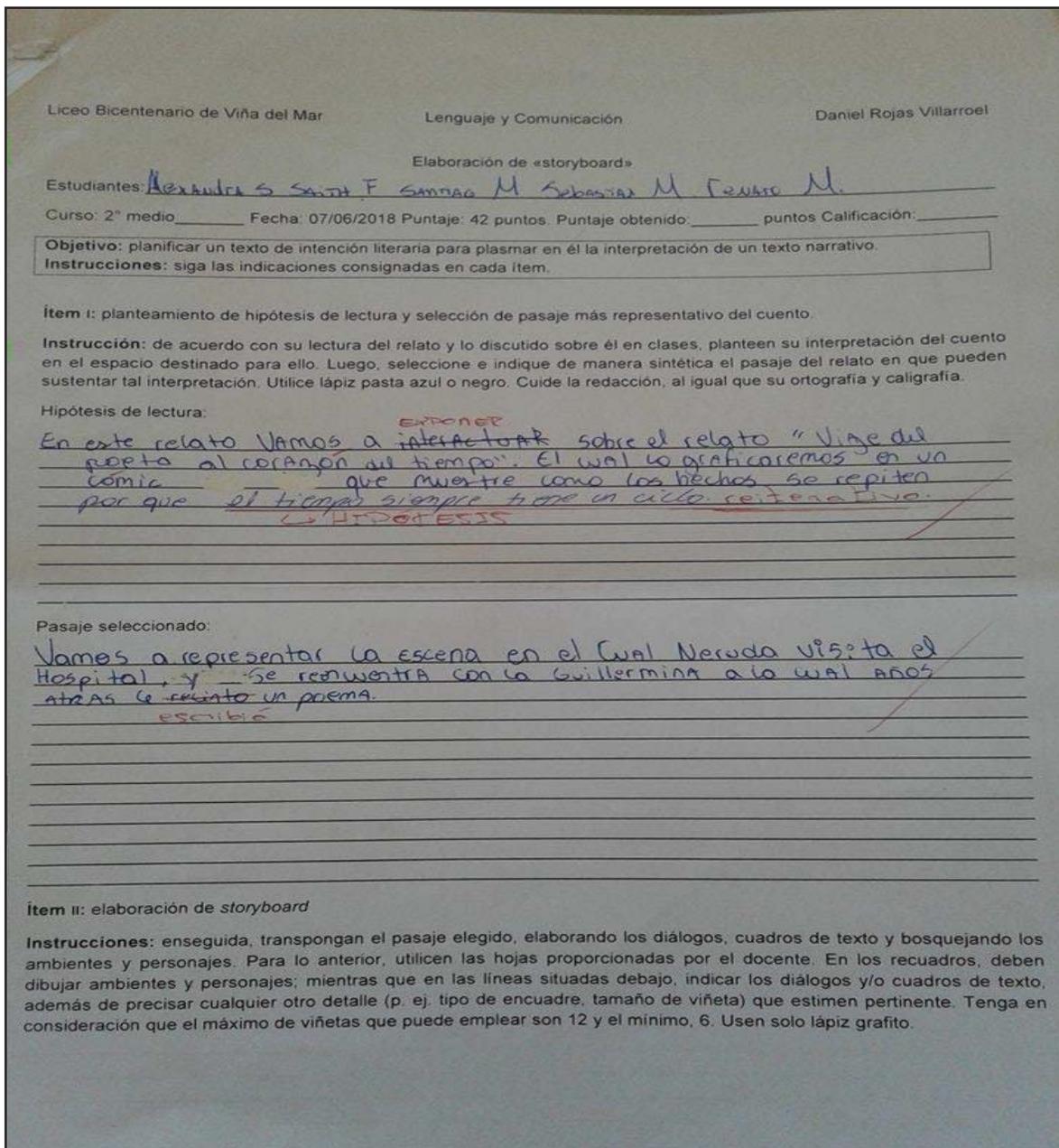


Imagen 3. Fotografía correspondiente al ítem planteamiento de hipótesis y selección de pasaje, paso previo a la realización del storyboard, confeccionado por estudiantes del 2° medio E del Liceo Bicentenario de Viña del Mar.

En el caso de este grupo, se distingue que su hipótesis de lectura es consistente con el cuento que les corresponde (“Viaje del poeta al corazón del tiempo” —Carlos Cerda, 1986), ya que su interpretación sí se asienta en el texto. Sin embargo existen errores en la redacción, de tal manera que señalan “interactuar” en vez de “exponer” que es el término idóneo en el

marco de lo que desean comunicar; asimismo, no expresan acabadamente su interpretación, de tal forma que al final indican «el tiempo siempre tiene un ciclo» tras lo que les resta añadir la palabra “reiterativo”, que obedece a lo que deseaban plantear según lo que sí expresaron de forma verbal al profesor. Estas deficiencias en la redacción e incapacidad para expresar plenamente el sentido que atribuían a los relatos leídos redundó en que no lograran de forma completamente correcta la tarea. En cualquier caso, todos los grupos de estudiantes fueron capaces de realizar un ejercicio de abstracción a partir de lo que planteaba la lectura y, de este modo, construir un sentido que diera cuenta del propósito del relato. Así, se dio un paso significativo, ya que antes de la implementación del plan esta era una tarea casi imposible para ellos.

### 6.2.2. Borrador

El *borrador* consistió en la primera versión de la entrega final del cómic. Para ello, los estudiantes debieron, a partir del *storyboard*, definir viñetas, composición —personajes, ambiente—, encuadre, entre otras cuestiones propias del soporte empleado. Asimismo, debían fundamentar el uso de algún o algunos de estos elementos de acuerdo con su interpretación. La totalidad de los estudiantes se situó en el nivel de desempeño *destacado*, en tanto las calificaciones iban desde 6.0 a 7.0. Se especifican estos resultados enseguida:

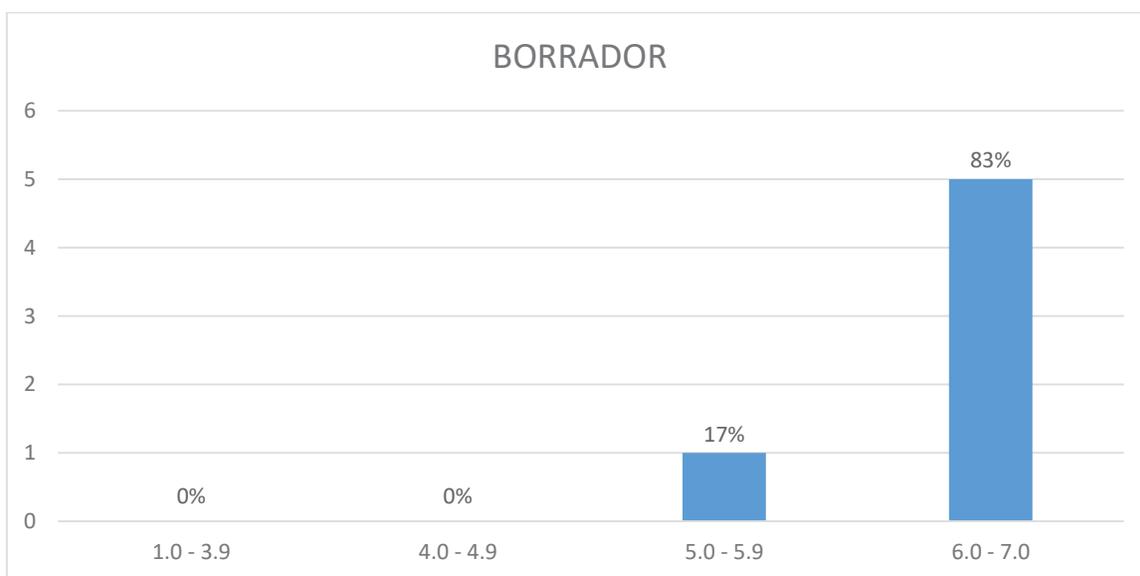


Gráfico 7. Un porcentaje mínimo (17%) se ubicó en el nivel competente, mientras que la mayoría alcanzó un desempeño *destacado* (83%) en la confección de su borrador.

Estos resultados positivos se explican a partir del trabajo realizado de forma previa, el *storyboard*, y también por la retroalimentación recibida tras su revisión, gracias a lo que los estudiantes contaban con un claro referente para llevar a cabo sus borradores. Conviene detenerse a analizar un indicador particularmente relevante en la elaboración del borrador: *justificación del empleo de recursos semióticos*. De acuerdo con este indicador, los estudiantes debían justificar el uso de los distintos recursos que ofrece el cómic según su interpretación del relato. En este punto, la mayor parte de los estudiantes explicó adecuadamente cómo orquestaban los distintos códigos semióticos de acuerdo con la lectura que realizaban del relato, tal como se evidencia en el siguiente gráfico:

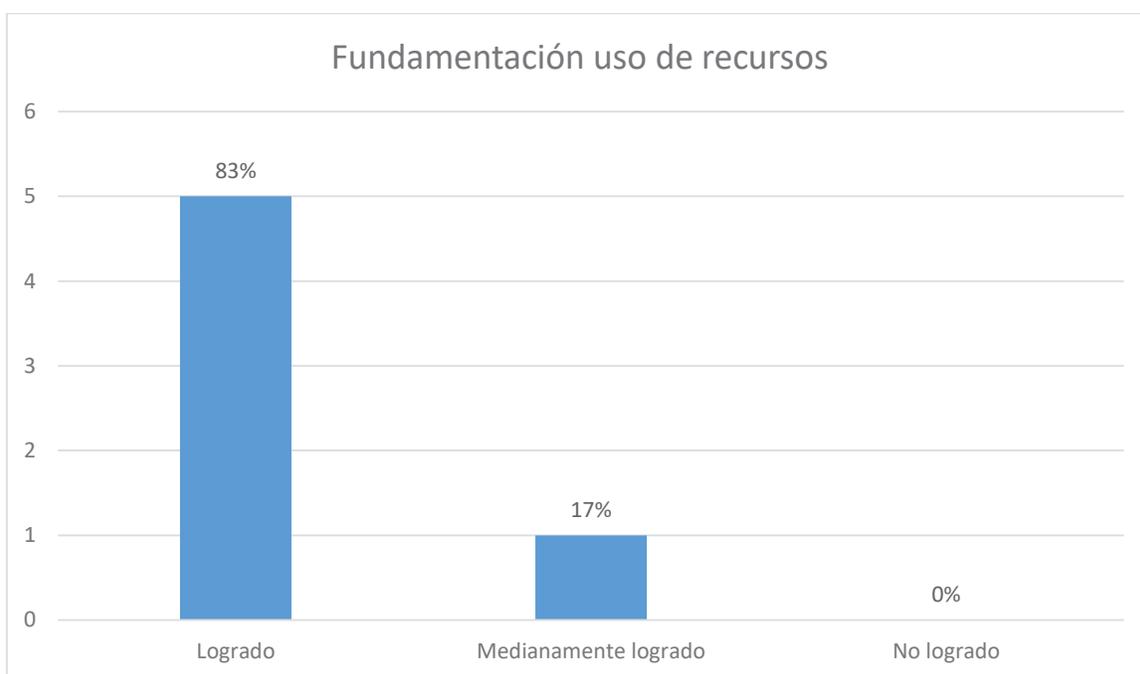


Gráfico 8. La mayor parte de los grupos de trabajo (83%) logró un nivel *logrado* al fundamentar los recursos semióticos del cómic según su interpretación, mientras que solo un 17% alcanzó un nivel *medianamente logrado*.

Para explicar estos resultados favorables, cabe considerar que a los estudiantes se les enseñó cuáles eran los elementos básicos del cómic y cuáles eran, en algún caso, los sentidos aparejados a tales elementos. También se les proporcionó una guía que sintetizaba tales contenidos, la que tenía por objeto ser un apoyo durante la elaboración del borrador. De este modo, los alumnos conocían el valor semántico de los distintos recursos que ofrecen las

narrativas gráficas, con lo que contaban con las pistas necesarias para orquestar tales aspectos según su interpretación. Enseguida, se adjunta un ejemplo de ello:

Liceo Bicentenario de Viña del Mar      Lengua y Comunicación      Profesor en formación: Daniel Rojas V.

Elaboración de borrador de cómic

Nombres Machado, Araya M., Lira - Guerra - Suárez - Morales K.

Curso: 2° E    Fecha: 12/06/2018    Puntaje total: 32 puntos    Puntaje obtenido: \_\_\_\_\_ puntos

Calificación: \_\_\_\_\_

**Objetivo:** elaborar un texto de intención literaria para plasmar en él la interpretación de un texto narrativo breve.

**Instrucciones:** a continuación, deberán realizar el borrador del cómic o historieta en que plasmarán su interpretación del relato correspondiente. En ese sentido, deben seguir los siguientes pasos:

1. Consignar el título ✓
2. Definir el tamaño y número de viñetas por página ✓
3. Componer cada viñeta con encuadre, personajes y elementos del ambiente ✓
4. Redactar diálogos y/o cuadros de textos ✓

Recuerden que deben emplear los distintos elementos señalados de forma intencionada, es decir, de acuerdo con su interpretación del cuento leído. De este modo, viñetas, aspecto de los personajes, elementos del ambiente, encuadre, deben responder, fundamentalmente, al sentido que otorgan a la historia. Por lo tanto, cuando hayan finalizado su borrador, deben escribir un breve texto que explique el uso de estos recursos, para lo cual tienen que utilizar el espacio que se consigna al final de esta misma guía.

Usen la hojas proporcionadas por el profesor, si necesitan más, solicítenselas a él. Asimismo, empleen exclusivamente lápiz grafito, ya que solo se marcarán y pintarán las ilustraciones una vez hayan sido revisadas por el docente. Cuiden su caligrafía, ortografía y redacción, puesto que estos aspectos también serán considerados en la evaluación.

Fundamentación uso de recursos en el cómic

"El nuevo Fausto": El protagonista dice que su historia es muy parecida a la leyenda de Fausto.

4 hojas con cada una entre 2 y 6 viñetas

Planos + importantes: Viñeta 2 y 4 muestra un reloj en plano Americano con el fin de solo centrarse en él.

Viñeta 5 primer plano con el fin de mostrar lo desastroso que es esto.

Viñeta 8: plano entero, es importante porque llega Mefistofeles.

Viñeta 13 plano detalle, nos muestra el libro de Fausto.

Viñeta 16: plano medio, el protagonista se despierta y se da cuenta que el tiempo se repite.

En nuestro comic hay muy poco diálogo, existe más de parte de un narrador ya que lo hace más misterioso e interesante. Narrador omnisciente, 3ª persona.

Imagen 4. Fotografía correspondiente al ítem de fundamentación uso de recursos en el cómic, realizado por estudiantes del 2° medio E del Liceo Bicentenario de Viña del Mar.

Al comienzo de la justificación, las alumnas señalan: «planos más importantes: viñeta 2 y 4 muestra un reloj en plano americano con el fin de centrarse en él». Esta cuestión para ellas era relevante, ya que, de acuerdo con su interpretación del cuento “El estudiante de Leipzig” (Carlos Cerda, 1986) uno de los aspectos fundamentales era el carácter cíclico del

tiempo que ahí, según su lectura, se evidenciaba. En el borrador lo expresaron de la siguiente manera:

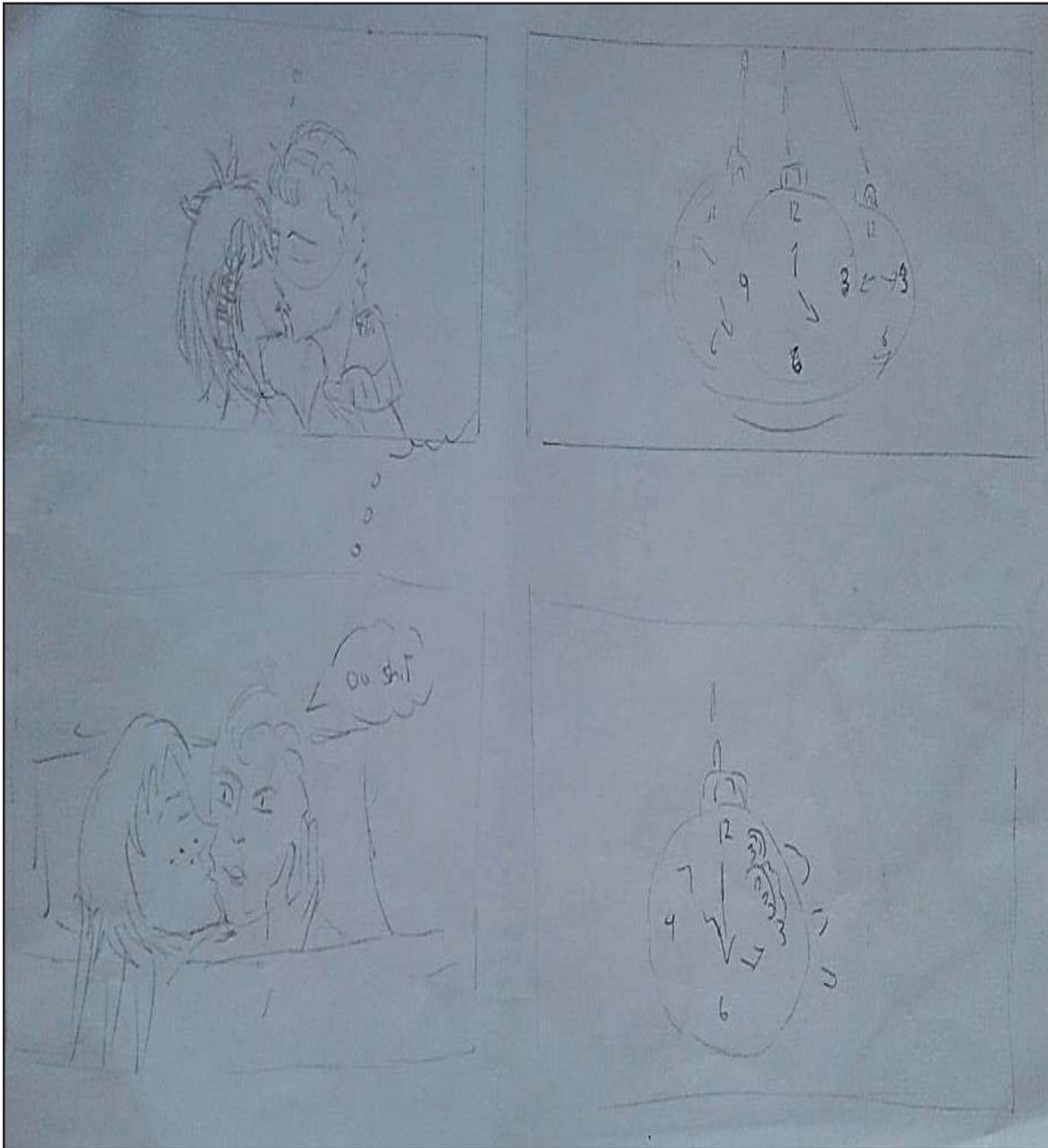


Imagen 5. Borrador del cómic elaborado por alumnas del Liceo Bicentenario de Viña del Mar.

A la izquierda de la imagen se observa cómo, efectivamente, las viñetas 2 y 4 retratan en un plano americano únicamente un reloj, con el fin de poner énfasis en la figura que alude

a la interpretación particular del relato realizado por este grupo, de acuerdo con la cual, como antes se indicó, el cuento de Cerda alude a la idea del tiempo circular.

### 6.2.3. Edición y «entintado»

La fase final del proyecto consistía en la edición y *entintado* del cómic. Esto implicaba que los estudiantes debían corregir sus borradores de acuerdo con la retroalimentación otorgada por el docente y, una vez hecho esto, pintarlos y repasar dibujos y textos con lápiz pasta o rotulador. Además, debían redactar un “epílogo” en que explicitaran su hipótesis de lectura, reiteraran el porqué de la elección del pasaje transpuesto y, finalmente, explicaran el uso de algún o algunos de los distintos recursos que ofrecen las narrativas gráficas de acuerdo con su interpretación. Tras lo anterior, debían realizar la entrega definitiva del trabajo. En este punto, hubo un descenso en las calificaciones, debido a dos grupos que no realizaron esta entrega final, sin perjuicio de haber cumplido con todas las fases previas. Enseguida, se consignan las notas conseguidas por los estudiantes:

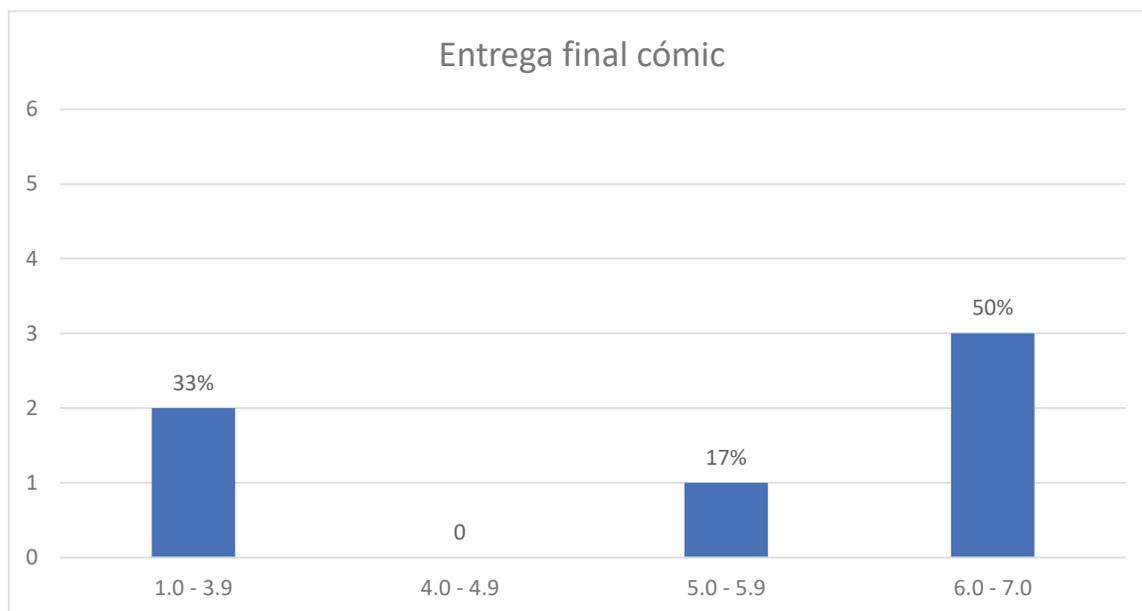


Gráfico 9. La mayor parte de los grupos (50%) obtuvo un desempeño *destacado*, mientras que el 17% se situó en un nivel *competente*. El 33% restante logró un desempeño *insatisfactorio*.

Como se desprende del gráfico, la mayor parte de los grupos de trabajo no solo llevó a cabo esta última fase del trabajo, sino que, además, se ubicaron en un excelente nivel de desempeño. De este modo, con mayor o menor dificultad, la mayor parte de los grupos logró

articular una interpretación sobre el relato leído. Un criterio clave en la rúbrica que se usó para evaluar las transposiciones ejecutadas, correspondió a *fundamentación* y, dentro de este, se hallan los indicadores *epílogo* y *correlato entre epílogo y cómic*. El primero, tal como se planteó al comienzo, contemplaba que los estudiantes explicitaran su interpretación, justificaran la elección del pasaje transpuesto y explicaran el uso, de acuerdo con su lectura, de los diferentes códigos semióticos; el segundo apuntaba a corroborar la coherencia entre la narración gráfica y lo indicado en el “epílogo”, de tal manera que esta sí evidenciara su interpretación.

En relación con el primer indicador —*epílogo*—, el 50% de los grupos que sí realizaron la entrega final alcanzaron el nivel *logrado*; aquellos que no, se debió a que omitieron su hipótesis, justificación del pasaje elegido y/o la explicación del uso de los elementos del soporte cómic. En cuanto al segundo indicador —*correlato entre epílogo y cómic*—, el 100% de los grupos que completaron la última fase alcanzaron el nivel *logrado*. Enseguida, se muestra uno de los trabajos en que el “epílogo” estaba correctamente elaborado y, enseguida, cómo este era consistente con el cómic hecho.

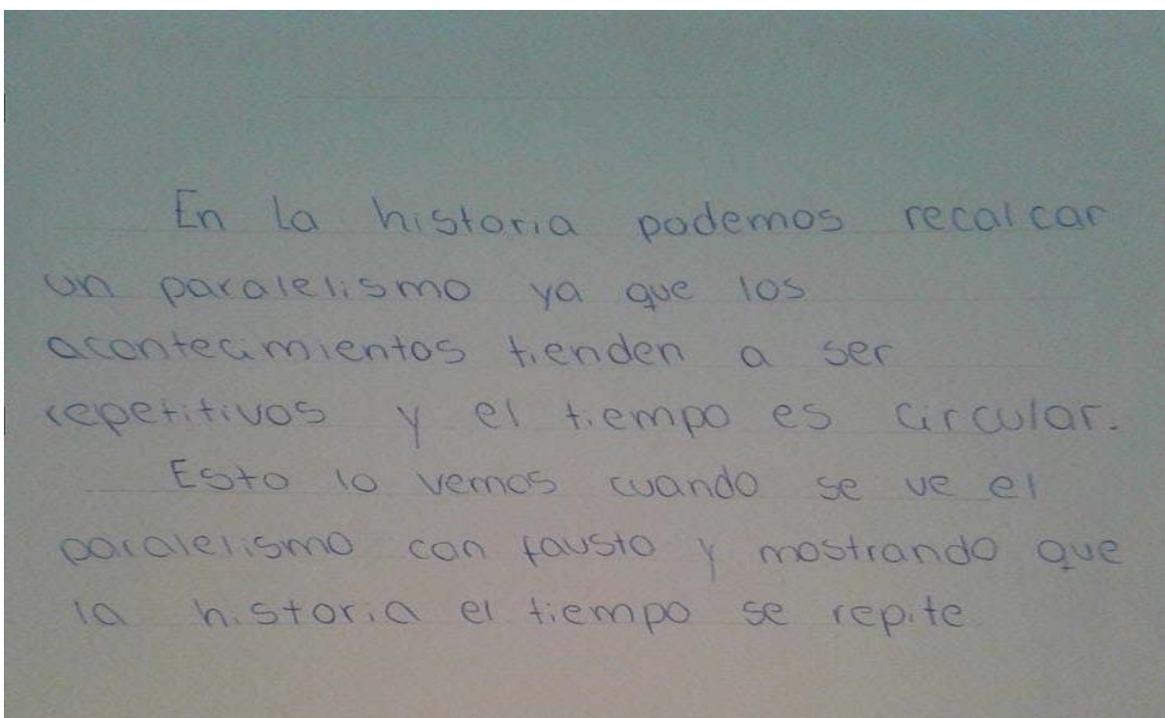


Imagen 6. Fotografía de uno de los “epílogos” confeccionados por alumnas del Liceo Bicentenario de Viña del Mar.

Tal como se consigna en la imagen, para este grupo el relato “El estudiante de Leipzig” (Carlos Cerda, 1986) tiene por objeto dejar de manifiesto que el tiempo tiene un carácter cíclico, en virtud del que los acontecimientos se reiteran una y otra vez. Para sustentar esto, transpusieron el pasaje en que el protagonista siente, por un instante, que su vida repite el conocido mito de Fausto, específicamente, el momento en que realiza el pacto con Mefistófeles. Enseguida, se muestra la página en que el grupo en cuestión representó esto:



Imagen 7. Fotografía de una de las páginas del cómic basado en “El estudiante de Leipzig” (Carlos Cerda, 1986) elaborada por alumnas del Liceo Bicentenario de Viña del Mar.

En la imagen precedente, es relevante destacar la viñeta que contiene el reloj, ya que a lo largo de su cómic este grupo reiteró en diversas ocasiones esa imagen, como alusión directa al tema que tocaban y la interpretación que asignaban al relato. En síntesis, queda de manifiesto cómo existe, en este caso, una articulación coherente entre “epílogo” y la narración gráfica.

Acerca de los estudiantes que no cumplieron con la entrega final, se trata de una situación lamentable porque sí cumplieron con todas las etapas precedentes del proceso. La razón que ambos grupos adujeron fue pérdida del *borrador*, el cual se les había entregado para que concluyesen el proceso de edición y *entintado* en sus hogares, por cuestiones de tiempo. Además, tenemos el caso de aquellos estudiantes que no lograron elaborar correctamente el “epílogo”, a pesar de que todos los elementos que este debían contener ya habían sido trabajados en las fases anteriores, de tal manera que en esta última etapa solo restaba reunir todo en un mismo texto y corregir de acuerdo con los comentarios del profesor. De nuevo, la causal de esto, muy probablemente, fue destinar la tarea a los hogares. Aparentemente, existe un elevado número de estudiantes que, en mayor o menor medida, requieren un acompañamiento más estrecho por parte del docente, para orientar las tareas e, inclusive, velar por el simple cuidado del material. En principio, este era el modo en que se pretendía llevar a cabo la ejecución del plan de acción, pero factores contextuales inhibieron la posibilidad de realizar todo el trabajo en aula, particularmente, esta última instancia, lo que redundó en la situación descrita.

### **6.3. Discusión literaria en el aula**

En el acápite precedente se dejó de manifiesto el éxito en el empleo de las estrategias *trama narrativa* y *sociograma literario*; de igual forma, se expresó cómo esto contribuyó en cuanto a los resultados positivos alcanzados por los estudiantes al momento de expresar su particular interpretación del relato a través de la elaboración del cómic. Sin embargo, otro aspecto que sin duda aportó fue el diálogo que se suscitó clase a clase en torno a los relatos. En este sentido, enseguida se plantea desde una óptica descriptiva el uso de la discusión literaria en el aula, contemplando, fundamentalmente, lo observado por el docente durante la implementación del plan de acción.

Desde el comienzo de la aplicación del plan de acción se fomentó el diálogo entre los alumnos y, de igual forma, entre ellos y el docente, como una vía para articular la interpretación. Esto, contemplando cómo diversos autores recomendaban el empleo de esta estrategia para facilitar la construcción de sentido por parte de los estudiantes a partir del texto literario (Camps y Colomer, 1996; Cassany, 2009; Pulido y Zepa, 2010). Por ello es que la conformación de grupos de trabajo en ningún caso tuvo un carácter arbitrario ni gratuito, sino que respondió, precisamente, a generar una instancia dentro de la que los estudiantes pudiesen compartir sus distintas lecturas y, de esta manera, enmendarlas o enriquecerlas.

La discusión desarrollada en clases adquirió distintas formas. Así, hubo ocasiones en las que el diálogo abarcó al curso en general, cuestión que fue factible debido a los puntos de encuentro —p. ej. temas en común— existentes entre los relatos que los estudiantes abordaron; otras, en que la conversación se sostuvo entre el profesor y cada grupo de manera particularizada; por supuesto, también hubo instancias en las que los alumnos dialogaron solos entre sí, al interior de cada grupo. En cada ocasión, se distinguió un genuino interés por parte de los jóvenes para participar activamente de la conversación, sin que fuese menester presionarlos de ninguna manera —p. ej. a través de preguntas dirigidas—. Esto no deja de ser relevante, contemplando que en el marco de la fase de observación se constató que la participación de los estudiantes en clase era escasísima, sobre todo al momento de comentar un texto literario —es aquellas instancias abundaban los «no sé» o «me aburre» cada vez que se les planteaba una interrogante—. Esta situación se constata en el diario de observación, ya que en lo registrado durante la sesión 5 se señala: «[el] diálogo fue rico, ya que los estudiantes participaron activamente expresando sus lecturas particulares y grupales de los cuentos. (...) nivel de participación [que] no solía ser tan importante antes del comienzo del proyecto» (Rojas, diario de observación, 01 de junio de 2018).

En cualquiera de las formas en que se desarrollase la discusión en clases, siempre supuso una instancia beneficiosa, no solo para los estudiantes, sino que también para el profesor, quien se sorprendió ante interpretaciones de los relatos que él mismo no había contemplado y que se afianzaban adecuadamente en los cuentos. Sin embargo, también hubo ocasiones en las cuales los estudiantes prestaban atención a aspectos tangenciales del o los

relatos, que se alejaban de lo medular. También, se suscitaron instancias en las que los comentarios de los alumnos no se asentaban en el texto o partían de presupuestos errados. En cada una de esas ocasiones fue menester la intervención del profesor para corregir el rumbo. Esto revela la relevancia del profesor como mediador en tanto lector experto, rol primordial, sobre todo, entre jóvenes que presentan serias falencias en términos de comprensión e interpretación de textos literarios.

## **7. REFLEXIÓN**

En el presente acápite se realiza una reflexión en torno a los resultados señalados y analizados en el apartado precedente. También, se indican y justifican las decisiones metodológicas adoptadas e implementadas en el transcurso de la ejecución del plan de acción. En este sentido, se considerarán cuestiones tanto teóricas como contextuales.

### **7.1. Resultados**

A lo largo del análisis de las evidencias, quedó de manifiesto que el proceso de adquisición de estrategias para avanzar hacia la interpretación, trama y sociograma, resultó positivo, ya que la mayor parte de los estudiantes lograron un desempeño exitoso en su ejecución. En cuanto a la interpretación propiamente tal, el cómic resultó un medio favorable para que los estudiantes plasmaran sus hipótesis de lectura. En cada una de las fases (storyboard, borrador, edición y entintado) la mayoría de los alumnos logró emplear los recursos semióticos que ofrecen las narrativas gráficas de manera intencionada, es decir, procurando que reflejaran su interpretación del cuento leído. Y esto último constituye el punto más relevante: los estudiantes interpretaron. A través del análisis de los relatos, el diálogo y la mediación del docente, todos los grupos de trabajo lograron construir sentido a partir de la lectura.

Si bien en esta línea el mérito es de los estudiantes, en tanto se comprometieron con la tarea, también es necesario destacar la importancia de la mediación del profesor como lector experto que orienta la lectura y, en general, el trabajo. Camps y Colomer (1996) ponían el foco en esto al señalar que es vital la interrelación entre profesor y alumno para la interpretación de un texto literario. La experiencia a lo largo de la implementación vino a corroborar esto, ya que cuando los estudiantes debieron trabajar de forma completamente

autónoma (fase de edición y entintado), debido a cuestiones de contexto (que en el punto siguiente se van a ahondar) que imposibilitaron la ocasión de concluir el trabajo en el aula, los alumnos, en algún caso, flaquearon, de tal manera que dos grupos no realizaron la entrega final. Así, queda de manifiesto que los estudiantes se encuentran en un punto en el que requieren de un acompañamiento constante por parte del docente, el cual debe mediar los aprendizajes y velar por cuestiones actitudinales ligadas a la dedicación y responsabilidad en la tarea, con la mira puesta en avanzar hacia una mayor autonomía por parte de los jóvenes.

Retomando la efectividad del cómic como estrategia de interpretación, cabe señalar otras razones que pueden explicar su utilidad en el aula. Así, tenemos que se trata de un instrumento que está en consonancia con los intereses de los jóvenes de hoy. Quizá no leen precisamente historietas, pero sí emplean múltiples plataformas en internet (Facebook, Instagram, Youtube) en las que se comunican en términos multisemióticos. De este modo, solicitarles que expresen su interpretación a través del soporte que constituyen las narrativas gráficas les resulta afín y, de algún modo, natural. Esto entronca con los planteamientos de Cassany (2009), quien plantea la necesidad de incorporar las prácticas vernáculas de los estudiantes en el salón de clases. Y esto representa, a su vez, un aspecto sustancial del espíritu de la Educación Literaria (en que esta investigación se enmarca), la cual busca incorporar la multiplicidad de estímulos visuales (cómic), audiovisuales (cine, televisión) y digitales (internet), de tal manera que constituyan un aliado y no un rival de la lectura literaria (Rovira et al., 2016).

## **7.2. Decisiones metodológicas**

Uno de los principales factores que incidió en la implementación y gatilló cambios en esta fue el tiempo. De este modo, fue necesario eliminar una de las 6 sesiones contempladas en una primera instancia, debido al tiempo “perdido” —por causa de jornadas reflexivas, malas condiciones climáticas, interrupciones por parte del profesor mentor—, la proximidad del fin del semestre y la necesidad de avanzar con otras cuestiones. La sesión que se eliminó correspondió a aquella en que los estudiantes debían «analizar textos no literarios para enriquecer la comprensión de un texto narrativo» —sesión 3—. En concreto, los estudiantes tenían que leer textos no literarios relativos a los cuentos leídos (*Carlos Cerda: sobre encuentros y desencuentros* —Garay, 2011— y *Por qué Poli Délano* —Rosell, 2018—), para

complementar la lectura y, sobre todo, su interpretación. Sin duda esta es una cuestión relevante, contemplando que mostrar a los estudiantes las conexiones entre textos diversos facilita la interpretación (Cassany, 2009). No obstante, en el marco del proyecto de elaboración del cómic, no constituía un paso necesario, ni para realizar la historieta ni tampoco para que los estudiantes construyesen sentido, de ahí que se haya optado por suprimir esta sesión en particular.

Otra cuestión que implicó la falta de tiempo fue la dificultad para llevar a cabo de forma adecuada los cierres al final de cada sesión. De este modo, muchas veces, debido a diversas interrupciones ocurridas durante las sesiones, no hubo ocasión de realizar una adecuada síntesis de los contenidos, plantear preguntas de orden metacognitivo o bien corroborar que efectivamente había tenido lugar un aprendizaje significativo para los estudiantes. En algún caso, también se vieron perjudicados los inicios de sesión. De esta manera, en el caso de la última clase se tuvo que remplazar la actividad de motivación y activación de conocimientos previos consistente en el visionado de *¿Psicología del color? Aprende el significado de los colores* el cual tenía por objeto darles pistas a los estudiantes sobre cómo proceder al momento de pintar el cómic según su particular interpretación, por una guía que condensara brevemente lo que señalaba ese video. Así, apenas arrancó la clase se le entregó una copia a cada grupo, junto con una breve explicación sobre ella, con tal de que los estudiantes tuviesen ocasión de abocarse cuanto antes a la finalización de su historieta.

Otra modificación que resultó necesaria por cuestiones contextuales fue la necesidad de ampliar el número de integrantes por grupo de 5 a 6 estudiantes. Esto, debido a que al momento de iniciar el plan de acción, hubo un número considerable de alumnos que se ausentó de clases por un tiempo más o menos considerable, de tal manera que cuando se reincorporaron, no quedó otra alternativa más que incluirlos en los grupos ya existentes. Si bien esto en sí mismo —la ampliación del número de estudiantes— no es necesariamente negativo, contemplando que mientras más personas participen de la discusión literaria, esta se enriquece con la diversificación de lecturas y puntos de vista (Cassany, 2009; Pulido & Zapa, 2010), de todas maneras un grupo más acotado garantiza la participación efectiva de los distintos miembros en el desarrollo de las tareas, de lo cual se desprende que hubiese sido

más idóneo mantener los grupos de 5 integrantes; pero, como quedó de manifiesto, el contexto empujó en un sentido opuesto.

## **8. PLAN DE MEJORA**

En este apartado se proponen una serie de eventuales o posibles soluciones a las falencias contenidas en el plan de acción o bien aquellas dificultades que se observaron en el marco del proceso de implementación, las que, en algún caso, se evidenciaron en el análisis. En este sentido, se abordan 5 aspectos susceptibles de ser potenciados.

En primer término, se sostiene la necesidad de introducir instrumentos en que los estudiantes consignen el rol específico que cumplirá cada uno dentro de su respectivo grupo de trabajo. De este modo, se garantiza de mejor manera una efectiva participación de todos los miembros en las tareas a ejecutar. Asimismo, se garantiza que los resultados que consiga cada conjunto de estudiantes sea un fiel reflejo del nivel logro de cada alumno. De esta forma se propicia una consecución más certera de uno de los objetivos que orientó esta investigación: la adquisición, por parte de los estudiantes, de estrategias de interpretación de texto literario narrativo.

En segundo término, sin perjuicio del resultado esencialmente positivo conseguido con el empleo del cómic, resultaría pertinente conjugar este soporte con otro u otros, por ejemplo, audiovisual y/o digital. En este sentido, se podría incrementar el número de sesiones para brindar a los estudiantes la ocasión de realizar su cómic utilizando algún programa que facilite la elaboración de este (p. ej. Pixton), pero, sobre todo, ponga a disposición de los estudiantes un bagaje mayor de recursos a través de los cuales puedan construir significado. Además, probablemente, redundaría en un incremento de la motivación hacia la lectura debido a que este tipo de recursos es afín a los gustos e intereses de los jóvenes.

En tercer término, es vital recuperar la sesión que eliminada. En ella, como ya se indicó en otro punto de este trabajo, los estudiantes hubiesen leído textos no literarios de intención argumentativa, ligados a los relatos escogidos por ellos. De esta manera, habrían contado con otra lectura con la cual establecer vínculos y, por esta vía, robustecer las interpretaciones a las que arribaron. Al igual que con el punto anterior, esto implica o supone un incremento en el tiempo disponible, con tal de tener la oportunidad de reincorporar esta clase.

Finalmente, constituye también un aspecto relevante fortalecer los cierres de las sesiones. Esta es una instancia vital para afianzar las cuestiones vistas en una sesión y desplegar los procesos metacognitivos de los estudiantes. De ahí que resulte menester destinarles un tiempo superior al que hubo ocasión de otorgarle durante la implementación, ya que, en muchas ocasiones, esta instancia se vio reducida y, por tanto, no tuvo lugar de la manera idónea. No solo resulta adecuado destinar más tiempo a los cierres, sino que también diversificar las actividades que en él tienen lugar, de tal forma que esta constituya un momento dentro de las clases más atractivo para los alumnos. Esto traería consigo un mayor provecho de los minutos que restan al final de cada sesión, ya que el interés de los jóvenes estaría centrado en la actividad por realizar.

## 9. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Esta investigación se suscitó con el deseo genuino de traducirse en una herramienta de cambio. De este modo, su propósito fue resolver una problemática concreta: mejorar los niveles descendidos en términos de estrategias de comprensión de texto literario narrativo, específicamente, aquellas estrategias que facilitan el avance hacia la interpretación, en el caso de los alumnos de 2° medio E del Liceo Bicentenario de Viña del Mar. Para ello, se trazó e implementó un plan de acción que apuntaba, justamente, en sentido de otorgar a los estudiantes recursos que facilitaran la construcción de sentido a partir de la lectura de textos literarios narrativos.

Tras la implementación del plan, quedó en evidencia que los resultados fueron satisfactorios. De este modo, los estudiantes lograron aplicar adecuadamente dos estrategias útiles en tanto contribuyen en la comprensión y propician el avance en la interpretación de textos literarios: la *trama narrativa* y el *sociograma literario*. Asimismo, tuvieron mayormente éxito en el empleo del cómic como estrategia para expresar, precisamente, la interpretación. Así, realizaron una transposición semiótica en el marco de la cual “desplazaron” un cuento desde un código eminentemente verbal a otro, el de las narrativas gráficas, en el que convergen múltiples expresiones semióticas. De esta manera, utilizaron los recursos que ofrecen las historietas (colores, encuadre, dibujos) para dar cuenta, de manera esencialmente correcta, del sentido o propósito que atribuían a los relatos en cuestión.

Con tal de que esta investigación resulte más provechosa, se proyecta que, en algún momento, este trabajo tenga oportunidad de ejecutarse nuevamente, contemplando el plan de mejora elaborado tras esta primera aplicación. Se aguarda, también, que constituya un paso significativo en términos de aporte al conocimiento, entregando información útil en torno al uso de la transposición semiótica, en general, y el empleo del cómic, en particular, en las salas de clases como una vía para la interpretación de textos literarios. Asimismo, se postula también como una proyección, la eventual extrapolación de lo hecho con el género literario narrativo a otros géneros, particularmente el dramático, que quizá resulta terreno más idóneo para la aplicación de las estrategias utilizadas aquí; aunque, en algún caso, perfectamente pueden ser aplicables, incluso, a la poesía. Así, en composiciones épicas perfectamente cabe la posibilidad del uso de la *trama narrativa* y el *sociograma*; mientras que, en otras de carácter lírico, la transposición semiótica resulta pertinente para expresar la interpretación. Pero, por sobre cualquier otra proyección, se espera que este trabajo gatille un interés real por parte de los estudiantes hacia la lectura, y así accedan al genuino gozo que suscitan los libros, ya que, al margen de la comprensión e interpretación, ese es otro de los objetivos fundamentales de la Educación Literaria, en cuyos márgenes se sitúa esta investigación.

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2002). *La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Alonso, M. (2016). La literatura a través del cómic. *cervantes.es* [en línea]. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/napoles\\_2016/02\\_alonso.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2016/02_alonso.pdf)
- Álvarez, I. (2013). “Leer, analizar, interpretar, juzgar”.
- Álvarez, I. (2015) Pistas para la práctica de la interpretación de textos literarios en la sala de clases. En A. Matus (Ed.) *¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de juventud*, (pp. 183 a 189). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Morata.
- Cassany, D; Luna y Sanz. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany D. (2004) Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, año 25(2): 6–23.
- Cassany, Daniel (2009). “10 consejos para enseñar a interpretar”. *Leer.es*. [en línea]. Disponible en: [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24630/Cassany\\_LEERES\\_10claves\\_docentes.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24630/Cassany_LEERES_10claves_docentes.pdf?sequence=1)
- Castillo, S. y Cabrerizo (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid: Pearson-Prentice Hall
- Cazau, P. (2005). La programación neurolingüística. *iered.org* [en línea]. Disponible en [archivo.iered.org/Proyecto\\_Red.../2005-03-08\\_Programacion-Neurolinguistica.doc](http://archivo.iered.org/Proyecto_Red.../2005-03-08_Programacion-Neurolinguistica.doc)
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de cultura económica.

- Escobar, C. (2001). Investigación en acción en el aula de lengua extranjera. En A. Camps [Coord.] *El aula como espacio de investigación y reflexión*, (pp. 69 a 85). Barcelona: Graó.
- Gutiérrez, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado*, 16(1), 184-202.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ibáñez, R. (2012). La comprensión del discurso escrito: una propuesta teórico-metodológica para su evaluación. *Revista signos*, 45 (78), 20-43.
- Liceo Bicentenario de Viña del Mar. PEI 2018. Viña del Mar: Liceo Bicentenario de Viña del Mar.
- Lomas, C. (1999). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki*. Cooperación educativa, Barcelona: Graó: 43-50
- Lomeña, A. Guion de cómic. *escritores.cl* [en línea]. Disponible en [www.escritores.cl/libros\\_gratis/Lomena-Guion\\_de\\_comic-curso.pdf](http://www.escritores.cl/libros_gratis/Lomena-Guion_de_comic-curso.pdf)
- Mangui, D. (2012). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos educativos*. 11(22), 4-15.
- Margallo, A. M. (2012). Claves para formar lectores adolescentes con talento. *Leer.es*. [en línea]. Disponible en: <http://docentes.leer.es/2012/03/13/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria-margallo/>
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.
- Martín, R. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Editorial Síntesis.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares Lengua y Literatura*. Santiago, Chile.
- Palombo, M. (2016). *Del relato literario de ficción a la historieta: análisis sobre la transposición de la literatura al cómic*. Universidad Nacional de Rosario, Rosario.

- Parodi, G. (2011). La teoría de la comunicabilidad: notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista signos*, 44(76), 145-167.
- Peronard, M. (2002). Conocimiento de estrategias de lectura y metacompreensión. *Onomazein*, 7, 95-115.
- Ponce, L. (2013). *Proceso de creación de un cómic o novela gráfica*. Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ecuador.
- Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista signos*, 43(2), 295-309.
- Reyes, C. (2015). Chile: de la historieta a la narrativa gráfica. En A. Matus (Ed.) *¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de juventud*, (pp. 183 a 189). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Revista signa*, 23, 753-777.
- Rovira, J. Llorens, R. y Fernández, S. (2016). Una propuesta transmedia para la educación literaria. *ua.es* [en línea]. Disponible en <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2016/documentos/tema-1/807103.pdf>
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de lectura.
- Téllez, J. (2014). Crítica literaria en cómic. *Letras libres*. Recuperado de <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/critica-literaria-en-comic>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.

## 11. ANEXOS

### 11.1. Test de estilos de aprendizaje



#### TEST ESTILO DE APRENDIZAJE (MODELO PNL)

Nombre:..... Curso:..... Fecha:.....

**INSTRUCCIONES:** elige la opción con la que más te identifiques de cada una de las preguntas y márcala con una X.

<p>1. ¿Cuál de las siguientes actividades disfrutas más?</p> <p>a) Escuchar música b) Ver películas c) Bailar con buena música</p> <p>2. ¿Qué programa de televisión prefieres?</p> <p>a) Reportajes de descubrimientos y lugares b) Cómic y de entretenimiento c) Noticias del mundo</p> <p>3. Cuando conversas con otra persona, tú:</p> <p>a) La escuchas atentamente b) La observas c) Tiendes a tocarla</p> <p>4. Si pudieras adquirir uno de los siguientes artículos, ¿cuál elegirías?</p> <p>a) Un jacuzzi b) Una radio c) Un televisor</p> <p>5. ¿Qué prefieres hacer un sábado por la tarde?</p> <p>a) Quedarte en casa b) Ir a un concierto c) Ir al cine</p> <p>6. ¿Qué tipo de exámenes se te facilitan más?</p> <p>a) Examen oral b) Examen escrito c) Examen de opción múltiple</p> <p>7. ¿Cómo te orientas más fácilmente?</p> <p>a) Mediante el uso de un mapa b) Pidiendo indicaciones c) A través de la intuición</p>	<p>23. ¿A qué evento preferirías asistir?</p> <p>a) A una reunión social b) A una exposición de arte c) A una conferencia</p> <p>24. ¿De qué manera te formas una opinión de otras personas?</p> <p>a) Por la sinceridad en su voz b) Por la forma de estrecharte la mano c) Por su aspecto</p> <p>25. ¿Cómo te consideras?</p> <p>a) Atlético b) Intelectual c) Sociable</p> <p>26. ¿Qué tipo de películas te gustan más?</p> <p>a) Clásicas b) De acción c) De amor</p> <p>27. ¿Cómo prefieres mantenerte en contacto con otra persona?</p> <p>a) Por correo electrónico o redes sociales b) Tomando un café juntos c) Hablando por teléfono</p> <p>28. ¿Cuál de las siguientes frases se identifican más contigo?</p> <p>a) Me gusta que mi auto se sienta bien al conducirlo b) Percibo hasta el más ligero ruido que hace mi auto c) Es importante que mi auto esté limpio por fuera y por dentro</p> <p>29. ¿Cómo prefieres pasar el tiempo con tu</p>
--	--



<p>8. ¿En qué prefieres ocupar tu tiempo en un lugar de descanso?</p> <p>a) Pensar b) Caminar por los alrededores c) Descansar</p> <p>9. ¿Qué te halaga más?</p> <p>a) Que te digan que tienes buen aspecto b) Que te digan que tienes un trato muy agradable c) Que te digan que tienes una conversación interesante</p> <p>10. ¿Cuál de estos ambientes te atrae más?</p> <p>a) Uno en el que se siente un clima agradable b) Uno en el que se escuchan las olas del mar c) Uno con una hermosa vista al océano</p> <p>11. ¿De qué manera se te facilita aprender algo?</p> <p>a) Repitiendo en voz alta b) Escribiéndolo varias veces c) Relacionándolo con algo divertido</p> <p>12. Si tuvieras dinero, ¿qué harías?</p> <p>a) Comprar una casa b) Viajar y conocer el mundo c) Adquirir un estudio de grabación</p> <p>13. ¿Con qué frase te identificas más?</p> <p>a) Reconozco a las personas por su voz b) No recuerdo el aspecto de la gente c) Recuerdo el aspecto de alguien, pero no su nombre</p> <p>14. Si tuvieras que quedarte en una isla desierta, ¿qué preferirías llevar contigo?</p> <p>a) Algunos buenos libros b) Una radio portátil de alta frecuencia c) Golosinas y comida enlatada</p> <p>15. ¿Cuál de los siguientes entretenimientos prefieres?</p> <p>a) Tocar un instrumento musical b) Sacar fotografías</p>	<p>novia o novio?</p> <p>a) Conversando b) Acariciándose c) Viendo películas juntos</p> <p>30. Si no encuentras las llaves en un bolso</p> <p>a) Las buscas mirando b) Secudes la bolsa para oír el ruido c) Buscas al tacto</p> <p>31. Cuando tratas de recordar algo, ¿cómo lo haces?</p> <p>a) A través de imágenes b) A través de emociones c) A través de sonidos</p> <p>32. ¿Qué es lo que más disfrutas de una habitación?</p> <p>a) Que sea silenciosa b) Que sea cómoda c) Que esté limpia y ordenada</p> <p>33. ¿Qué es más atractivo para ti?</p> <p>a) Una iluminación tenue b) El perfume c) Cierta tipo de música</p> <p>34. ¿A qué tipo de espectáculo preferirías asistir?</p> <p>a) A un concierto de música b) A un espectáculo de magia c) A una muestra gastronómica</p> <p>35. ¿Qué te atrae más de una persona?</p> <p>a) Su trato y forma de ser b) Su aspecto físico c) Su conversación</p> <p>36. Cuando vas de compras, ¿en dónde pasas mucho tiempo?</p> <p>a) En una librería b) En una perfumería c) En una tienda de discos</p>
--	---



<p>c) Actividades manuales</p> <p>16. ¿Cómo es tu forma de vestir?</p> <p>a) Impecable b) Informal c) Muy informal</p> <p>17. ¿Qué es lo que más te gusta de una fogata nocturna?</p> <p>a) El calor del fuego y los bombones asados b) El sonido del fuego quemando la leña c) Mirar el fuego y las estrellas</p> <p>18. ¿Cómo se te facilita entender algo?</p> <p>a) Cuando te lo explican verbalmente b) Cuando utilizan medios visuales c) Cuando se realiza a través de alguna actividad</p> <p>19. ¿Por qué te distingues?</p> <p>a) Por tener una gran intuición b) Por ser un buen conversador c) Por ser un buen observador</p> <p>20. ¿Qué es lo que más disfrutas de un amanecer?</p> <p>a) La emoción de vivir un nuevo día b) Las tonalidades del cielo c) El canto de las aves</p> <p>21. Si pudieras elegir ¿qué preferirías ser?</p> <p>a) Un gran médico b) Un gran músico c) Un gran pintor</p> <p>22. Cuando eliges tu ropa, ¿qué es lo más importante para ti?</p> <p>a) Que sea adecuada b) Que luzca bien c) Que sea cómoda</p>	<p>37. ¿Cuál es tu idea de una noche romántica?</p> <p>a) A la luz de las velas b) Con música romántica c) Bailando tranquilamente</p> <p>38. ¿Qué es lo que más disfrutas de viajar?</p> <p>a) Conocer personas y hacer nuevos amigos b) Conocer lugares nuevos c) Aprender sobre otras costumbres</p> <p>39. Cuando estás en la ciudad, ¿qué es lo que más echas de menos del campo?</p> <p>a) El aire limpio y refrescante b) Los paisajes c) La tranquilidad</p> <p>40. Si te ofrecieran uno de los siguientes empleos, ¿cuál elegirías?</p> <p>a) Director de una estación de radio b) Director de un club deportivo c) Director de una revista</p>
--	--

## 11.2. Evaluación diagnóstica

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7:

### María Teresa Ruiz, astrónoma: "Somos hijos de las estrellas"

Viernes, 25 de Junio de 2010

Imposible no amar la ciencia después de escuchar o leer a María Teresa Ruiz, Premio Nacional de Ciencias Exactas en 1997. A través de charlas y del libro "Hijos de las Estrellas" explica las maravillas del estudio del Universo, en un lenguaje simple, cercano y encantador.

1. ¿Cómo llegó a ser astrónoma?

Me gustaban las ciencias exactas desde el colegio y entré a la Universidad de Chile pensando estudiar Ingeniería. En una práctica de verano fui al observatorio astronómico del cerro Tololo a realizar un proyecto: observar una estrella cuya luminosidad variaba en forma periódica. Fue allí donde descubrí las muchas preguntas sin responder que hay sobre el Universo, esto me fascinó y decidí que, si mis talentos me lo permitían, yo sería astrónoma.

2. Su libro está titulado *Hijos de las Estrellas*, ¿podría explicarnos el porqué de esta afirmación?

Nuestro Universo tiene un comienzo hace 14 mil millones de años con el Big-Bang. Sin embargo, esta gran explosión solo formó hidrógeno y helio, todos los otros elementos que conocemos se fabricaron en el corazón de una estrella, la que al morir expulsó estos elementos hacia el medio interestelar.

De este material se formó una nueva generación de estrellas con sus respectivos planetas, los cuales contienen todos los elementos para la vida, como el carbón, oxígeno, nitrógeno y fierro.

El calcio de nuestros huesos, el fierro de nuestra sangre los fabricó una estrella que vivió y murió antes de que se formara el Sol y la Tierra, y todos nosotros somos "hijos" de esa estrella.

### 3. ¿Qué es Kelu?

Kelu, que significa rojo en el idioma Mapuche, es el nombre que le di a una "enana café" que descubrí en 1997. Estas "enanas café" también son llamadas "súper planetas", ya que son objetos que al igual que los planetas no poseen luz propia. En esa época no se sabía si había muchas o pocas de estas enanas café, que son más pequeñas que una estrella, pero más grandes que el mayor de nuestros planetas: Júpiter. Kelu fue la primera enana café conocida, hoy se conocen varios cientos de ellas. Hace un tiempo se descubrió que Kelu en realidad son dos estrellas dando vuelta una en torno a la otra, dos mellizas casi iguales en tamaño y temperatura.

### 4. ¿Qué anda buscando ahora en el Universo?

En los últimos años me he interesado en la búsqueda de planetas girando en torno a otras estrellas, con el objetivo de encontrar otros mundos que puedan albergar vida, como la Tierra.

### 5. Aparte de usted, sólo existen dos mujeres Premios Nacionales de Ciencia y usted es una de ellas, ¿por qué hay tan pocas mujeres dedicadas a la ciencia?, ¿cómo podríamos incentivar a las niñas?

Creo que faltan ejemplos de mujeres científicas que las jóvenes pudieran querer imitar, ya que no es fácil encontrar historias de mujeres científicas que sean "normales", con una vida familiar y social rica y satisfactoria. Los ejemplos de científicos son siempre masculinos.

Otro problema que tenemos las mujeres es que no sabemos darnos a conocer como lo hacen los varones, eso puede ser una de las razones por las que hay menos reconocimientos para las científicas mujeres."

1. De acuerdo a la información de la Universidad de Chile, existen 36 premios nacionales de ciencia, de los cuales sólo tres son mujeres.

Una de las razones, que señala María Teresa Ruiz respecto a que existan menos reconocimientos para las mujeres científicas es que no saben darse a conocer como los hombres.

Exponga si está de acuerdo o en desacuerdo con esta afirmación y fundamente su respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. ¿Cuál de las siguientes alternativas es la respuesta a la pregunta 2 de la entrevista?

- A. De las estrellas se obtiene el hielo y el hidrógeno.
- B. El calcio de los huesos y el fierro de la sangre se originan en una estrella.
- C. La vida humana surgió hace 14 millones de años con la explosión de una estrella.
- D. El sol es la estrella que produce los elementos necesarios para que surja la vida en la Tierra.

3. En la respuesta a la pregunta 4, se expresa que "...encontrar otros mundos que puedan albergar vida, como la Tierra". Sin cambiar el sentido del texto, la palabra subrayada puede ser reemplazada por:

- A. Modificar.
- B. Trasladar.
- C. Renovar.
- D. Hospedar.

4. De acuerdo al primer párrafo, ¿qué le provoca a la periodista el trabajo de María Teresa Ruiz?

- A. Curiosidad.
- B. Admiración.
- C. Adhesión.
- D. Conformidad.

5. Respecto a Kelu es correcto afirmar que:

- A. Es una estrella que gira en torno a otra.
- B. No tienen luminosidad.
- C. Son estrellas rojas más pequeñas que los planetas.
- D. Su número ha disminuido desde 1997 a la fecha.

6. En la expresión: "¿Por qué hay tan pocas mujeres dedicadas a la ciencia? ¿Cómo podríamos incentivar a las niñas?", la palabra subrayada significa:

- A. Motivar.
- B. Educar.
- C. Ayudar.
- D. Capacitar.

7. La astrónoma María Teresa Ruiz titula su libro "Hijos de las estrellas", porque:

- A. Explica las maravillas del universo y el origen de los súper planetas.
- B. Descubre a Kelu en 1997 y la llama Enana café.
- C. Genera la vida humana a partir de la explosión de una estrella.
- D. Busca otros planetas que albergan vida.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14:

# Yaguareté

*La Verdadera Fiera*



Es el significado de su nombre en Guaraní. Desde tiempos inmemoriales el Ser Humano lo ha admirado y perseguido.

Su existencia está amenazada por:

1. Destrucción y degradación de los ambientes que habita
2. Persecución directa por su piel
3. Escasez de sus presas naturales porque el hombre las caza

**Que no desaparezca depende de todos los que aprecian la naturaleza**



Llamado Uturuncu por los Quechuas, Overo en el noroeste argentino o mal bautizado Tigre por los españoles, la mayoría, sin embargo, ante su imponente presencia y ante la creencia de que con solo nombrarlo aparece, prefiere llamarlo simplemente El Bicho o tan solo, Él.

■ Territorio Original

■ Territorio actual estimado

**RedYaguareté**

*La Red Tigrera de Argentina*

Infórmate en [www.redyaguarete.com.ar](http://www.redyaguarete.com.ar)

**Súmate a la protección de este felino**

Fuente: [www.redyaguarete.com.ar](http://www.redyaguarete.com.ar)

8. Existen personas que defienden la caza y muerte de animales salvajes, ya que atacan a su ganado, ocasionándoles con esto grandes pérdidas económicas.

Exponga si está de acuerdo o en desacuerdo con esta afirmación y fundamente su respuesta con dos argumentos.

1.

---

---

---

---

---

---

2.

---

---

---

---

---

---

9. ¿Qué información aporta el mapa?

- A. La región donde la fiera es llamada Uturuncu.
- B. El territorio donde el felino acostumbra cazar.
- C. Las zonas indígenas donde habitaba el Yaguareté.
- D. La disminución del territorio donde habita el Yaguareté.

10. La expresión "súmate a la protección de este felino", es una:

- A. Exigencia.
- B. Denuncia.
- C. Obligación.
- D. Invitación.

11. En el fragmento "...la mayoría, sin embargo, ante su imponente presencia y ante la creencia de que con solo nombrarlo aparece, prefiere llamarlo simplemente el Bicho...".

La palabra subrayada, podría reemplazarse por:

- A. Sorpresiva.
- B. Grandiosa.
- C. Fantasmal.
- D. Repugnante.

12. De acuerdo al texto, ¿por qué es necesario proteger al Yagareté?

- A. Su existencia está amenazada.
- B. Su piel tiene características especiales.
- C. Es un animal sagrado para los indígenas.
- D. Es el felino más antiguo de América Latina.

13. En el fragmento: "Que no desaparezca depende de todos los que aprecian la naturaleza".

La palabra subrayada, podría reemplazarse por:

- A. Estiman.
- B. Cuidan.
- C. Exploran.
- D. Defienden.

14. ¿Por qué la mayoría de las personas evita nombrar al Yagareté?

- A. Desconocen su nombre real.
- B. Piensan que si lo nombran, huirá.
- C. Sienten temor de que se les aparezca.
- D. Creen que llamándolo de otra manera, evitan su furia.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 15, 16, 17, 18, 19 y 20:

## CANTO A MI MISMO

### XXXII

Creo que podría volverme a vivir con los animales.

¡Son tan plácidos y tan sufridos!

Me quedo mirándolos días y días sin cansarme.

No preguntan,

ni se quejan de su condición;

no andan despiertos por la noche,

ni lloran por sus pecados.

Y no me molestan discutiendo sus deberes para con Dios.

No hay ninguno descontento,

ni ganado por la locura de poseer las cosas.

Ninguno se arrodilla ante los otros,

ni ante los muertos de su clase que vivieron miles de siglos antes que él.

En toda la tierra no hay uno solo que sea desdichado o venerable.

Me muestran el parentesco que tienen conmigo,

parentesco que acepto.

Me traen pruebas del mismo,

pruebas que poseen y me revelan.

¿En dónde las hallaron?

¿Pasé por su camino hace ya tiempo y las dejé caer sin darme cuenta?

Camino hacia delante, hoy como ayer y siempre,

siempre más rico y más veloz,

infinito, lleno de todos y lo mismo que todos, sin preocuparme demasiado por los

portadores de mis recuerdos,

eligiendo aquí sólo a aquel que más amo y marchando con él en un abrazo fraterno.

Este es un caballo ¡Miradlo!  
soberbio, tierno, sensible a mis caricias,  
de frente altiva y abierta,  
de ancas satinadas,  
de cola prolija que flagela el polvo,  
de ojos vivaces y brillantes, de orejas finas,  
de movimientos flexibles...  
Cuando lo aprisionan mis talones, su nariz se dilata,  
y sus músculos perfectos tiemblan alegres cuando corremos en la pista  
pero yo sólo puedo estar contigo un instante.  
Te abandono, maravilloso corcel.  
¿Para qué quiero tu paso ligero si yo galopo más de prisa?  
De pie o sentado, corro más que tú."

Fuente: Walt Whitman. Canto a mí mismo.

15. ¿Qué le sucede al animal cuando el hablante lírico lo aprisiona con sus talones?

- A. Su nariz se dilata.
- B. Sus músculos tiemblan.
- C. Realiza movimientos flexibles.
- D. Corre más fuerte en la pista.

16. El verso décimo: "ni ganado por la locura de poseer las cosas", se refiere a:

- A. Las enfermedades mentales.
- B. Las costumbres de consumir.
- C. El egoísmo del hombre.
- D. La ambición humana.

17. En los versos finales, el hablante lírico decide abandonar al animal porque:

- A. Deseaba cuidar su belleza.
- B. Quería protegerlo del ser humano.
- C. Pensaba que él era superior.
- D. Deseaba estar solo.

18. El hablante lírico piensa que podría vivir con los animales porque:

- A. Son portadores de sus recuerdos.
- B. Le gusta mirarlos todos los días.
- C. Son diferentes a los humanos.
- D. Son parecidos a él.

19. Los tres últimos versos del poema expresan la postura del hablante lírico ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo? Fundamenta tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

20. En el verso décimo cuarto: "me muestran el parentesco que tienen conmigo" ¿Qué significa la palabra destacada?

- A. Cariño.
- B. Vínculo.
- C. Aprecio.
- D. Compromiso.

### 11. 3. Escala Likert

#### ESCALA DE ACTITUDES TIPO LIKERT

Nombre:.....Curso:..... Fecha:.....

**Propósito:** conocer la actitud de los(as) estudiantes en torno al uso de estrategias de lectura y producción escrita y oral. **Instrucciones:** a continuación, se presenta una serie de afirmaciones (19). Marca con una X una de las 5 alternativas que se ofrecen en cada caso, de acuerdo con tu manera particular de actuar y no según lo que tú estimas que es más adecuado. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, responde todas las preguntas.

T.A. = totalmente de acuerdo.	A.= de acuerdo.	I.= indiferente.
D.= en desacuerdo.	T.D. = totalmente en desacuerdo.	

Afirmaciones	T.A.	A.	I.	D.	T.D.
<b>Lectura.</b>					
1. Planteo objetivos de lectura.					
2. Me pregunto qué sé del texto —p. ej. a partir del título— antes de comenzar la lectura.					
3. Subrayo durante la lectura ideas principales y secundarias.					
4. Mientras leo tomo notas de los puntos principales.					
5. Verifico durante la lectura si, efectivamente, comprendo el texto.					
6. Confecciono resúmenes o esquemas luego de concluida la lectura					
<b>Producción escrita.</b>					
7. Considero una audiencia determinada antes de escribir.					
8. Realizo una lluvia de ideas de forma previa a la redacción.					
9. Recopilo información acerca del tema antes de abordar la escritura.					
10. Trazo un esquema del texto que realizaré.					
11. Elaboro borradores antes de llegar a una versión definitiva del escrito.					
12. Leo lo que he producido para detectar posibles errores.					
13. Corrijo el texto de acuerdo con la lectura que realizo de él.					
<b>Producción oral.</b>					
14. Reúno información antes de exponer en torno a determinado tema.					
15. Organizo la información de acuerdo con la estructura del género oral a usar.					
16. Preparo un <i>guion</i> que reúne los puntos centrales que trataré.					
17. Elaboro material de apoyo pertinente respecto a la presentación.					
18. Ensayo, tanto solo como grupalmente, de forma previa a una presentación oral.					
19. Me preocupo de aspectos no verbales —p. ej. volumen de voz, gestos y uso del espacio—.					

#### 11.4. Plan de implementación

Sesión	Objetivo de Aprendizaje	Contenido	Actividad	Recursos	Evaluación
1	Establecer los sucesos nucleares (planteamiento, desarrollo y desenlace) que articulan un texto literario narrativo.	<p><b>Conceptual:</b> trama narrativa (definición, características y pasos para su elaboración); contexto de producción de los relatos seleccionados.</p> <p><b>Procedimental:</b> lectura de cuentos; elaboración de trama narrativa; diálogo en torno a los textos narrativos.</p>	<p><b>Inicio:</b> el profesor comienza la sesión presentando a los estudiantes el proyecto [anexo 1] que en lo sucesivo tendrá lugar: la elaboración de un cómic a partir de un cuento que luego será divulgado dentro del establecimiento (biblioteca y sala de lectura). En ese sentido, les indica que tendrán que trabajar en grupos de 5 integrantes, quienes deberán escoger uno de los relatos que el profesor presentará a través de un breve comentario oral sobre su contenido: “En una esquina del mundo”, “Como la hiena”, “El mar”, “El estudiante de Leipzig”, “Ferrobadminton” y “Viaje del poeta al corazón del tiempo”: los tres primeros pertenecen a Poli Délano, mientras que los restante corresponden a Carlos Cerda. Asimismo, les indica que el traspaso de un formato a otro (monomodal a multimodal) tendrá que ceñirse a la interpretación que ellos realicen del texto narrativo. De esta manera, la elección de los colores, tipografía, viñetas (cuestiones que se profundizarán en la sesión 6); deben responder a la interpretación que ellos realicen. Así, en una primera instancia van a adquirir y aplicar</p>	<p>Computador. Data. Pizarra. Plumones. Guía para elaborar trama narrativa.</p> <p>Rúbrica para revisión de trama narrativa [anexo 5].</p> <p>Copias de cuentos.</p>	<p><b>Tipo de evaluación</b></p> <p>Evaluación sumativa: elaboración de trama narrativa.</p> <p><b>Indicadores de evaluación</b></p> <p>Identifican y describen el planteamiento, desarrollo y desenlace del relato.</p>

		<p><b>Actitudinal:</b> realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante.</p>	<p>estrategias que facilitan la interpretación; luego, realizarán la interpretación que enseguida plasmarán en un cómic.</p> <p>Luego, con objeto de mostrar a los alumnos qué tendrán que hacer y animarlos en relación con la tarea, el profesor proyecta y lee una parte de <i>La metamorfosis</i> (Kafka) y, enseguida, proyecta la parte correspondiente en formato cómic [anexo 2]. A continuación, el profesor pregunta a los alumnos: ¿qué diferencias distinguen entre un formato y otro?; ¿son efectivas las ilustraciones sustituyendo el uso del texto escrito? Tras lo anterior, el docente les solicita a los estudiantes que formen los grupos y, enseguida, seleccionen el relato con el que desean trabajar. Luego, el docente señala y explica el objetivo específico de la sesión, dejando de manifiesto que corresponde al primer paso en pos de la interpretación y la eventual elaboración de la historieta.</p> <p><b>Desarrollo:</b> el profesor les entrega a los miembros de cada grupo una copia del relato escogido, junto con una guía que tendrán que completar para establecer la <i>trama narrativa</i> [anexo 3]. Antes de que se aboquen a la tarea, el</p>		<p>Elaboran un texto cohesionado y coherente.</p> <p>Respetan las normas gramaticales.</p> <p>Cuidan su caligrafía.</p>
--	--	---	---	--	---

		<p>profesor proyecta un ejemplo [anexo 4] acerca de cómo llevar a cabo el ejercicio (qué debe contener la <i>trama</i>, cómo identificar los sucesos más relevantes). También, les aconseja que, durante la lectura, destaquen o subrayen los nombres de los personajes, lugares, fechas y pasajes que, por una u otra razón, capten su interés; asimismo, les recomienda tomar notas de las ideas que suscite la lectura: vínculo con alguna experiencia personal; asociación con otro cuento, novela, película; emociones u otras cuestiones. Finalmente, el docente entrega información relativa al contexto de producción de los autores de los relatos (Poli Délano y Carlos Cerda) a través de un Ppt. [anexo 1] y activa los conocimientos previos en torno a las temáticas de los relatos (migración y exilio) a través de preguntas dirigidas: ¿qué entendemos por <i>migración</i>?, ¿cuál es la diferencia entre este término y <i>exilio</i>? Entonces, brinda el espacio para la lectura.</p> <p>Cuando los estudiantes concluyen la lectura, el profesor les pregunta: ¿existe algún vínculo entre la vida del autor y lo relatado? ¿Les ayudó el contexto a comprender mejor la lectura? En la medida en que los estudiantes responden, se espera que establezcan vínculos y, asimismo,</p>		
--	--	--	--	--

			<p>diferencias, entre los distintos relatos. Tras esta instancia, se abocan a la realización de la <i>trama narrativa</i>. Durante su elaboración, el profesor brinda apoyo a los distintos grupos y sus integrantes.</p> <p><b>Cierre:</b> el profesor retira las <i>tramas narrativas</i> para su revisión y eventual retroalimentación, ubicándolas en el portafolio correspondiente a cada grupo. Además, realiza una síntesis de los pasos para su elaboración e insiste en su relevancia para organizar y sintetizar la información de un texto narrativo, cuestión que constituye el presupuesto de una adecuada interpretación. Por último, da espacio a preguntas sobre el proyecto, la elaboración de las <i>tramas</i> o cualquier otro aspecto.</p>		
2	Caracterizar y relacionar a los personajes que participan en un texto literario narrativo.	<b>Conceptual:</b> personajes (definición, características, tipos); sociograma literario (pasos para su elaboración)	<b>Inicio:</b> el profesor señala el objetivo de la sesión. Luego, distribuye entre los estudiantes copias de “Volver a evolucionar” una historia del cómic <i>Anarko</i> [anexo 6]. Tras brindar un momento para una lectura silenciosa del texto, el docente realiza preguntas de manera dirigida a los estudiantes para activar sus conocimientos previos en torno a los <i>personajes</i> . Así, interroga lo siguiente:	Computador. Data. Pizarra. Plumones. Guía para elaborar sociograma [anexo 8].	<b>Tipo de evaluación</b>  Evaluación sumativa: elaboración de

		<p><b>Procedimental:</b> lectura de cuentos; elaboración de sociograma.</p> <p><b>Actitudinal:</b> realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante.</p>	<p>¿cuáles son los personajes que participan en la historieta?, ¿cuáles son sus roles?, ¿qué características poseen?</p> <p><b>Desarrollo:</b> en primera instancia, el profesor devuelve a cada grupo su <i>trama narrativa</i> en su respectivo portafolio. Luego, brinda una retroalimentación general en relación con los aspectos positivos y aquellos que son necesario mejorar usando como apoyo. A continuación entrega a cada grupo una nueva guía de trabajo, en la que tendrán que construir un <i>sociograma literario</i>. En ella tendrán que consignar y describir a cada personaje, además de señalar las relaciones con otro u otros. Antes de que comiencen, el docente modela la actividad mostrándoles y explicándoles cómo elaboró un <i>sociograma</i> a partir de la novela <i>No pasó nada</i> (Skármeta) [anexo 7], texto que leyeron recientemente.</p> <p>Tras lo anterior, el profesor brinda un momento para resolver dudas y, a continuación, los estudiantes comienzan a trabajar. El docente brinda apoyo a cada grupo durante todo el desarrollo de la actividad.</p>	<p>Rúbrica para revisión de sociograma [anexo 9].</p> <p>Cuentos.</p>	<p>sociograma literario.</p> <p><b>Indicadores de evaluación</b></p> <p>Identifican a los personajes del relato.</p> <p>Caracterizan a los personajes de acuerdo con sus rasgos físicos, psicológicos y/o sociales.</p> <p>Establecen las relaciones existentes</p>
--	--	---	--	---	---

			<p><b>Cierre:</b> al finalizar la sesión, el profesor retira los <i>sociogramas</i> junto con los correspondientes portafolios. Luego, traza una síntesis junto a los alumnos sobre los pasos necesarios para la elaboración del <i>sociograma</i>, síntesis que escribe en la pizarra. Enseguida, realiza las siguientes preguntas a los estudiantes: ¿el sociograma les permitió esclarecer los vínculos entre los personajes?, ¿les otorga una visión de conjunto que ordena el panorama? Y, más relevante, ¿les permitió distinguir alguna particularidad que arroje luz sobre el sentido del relato?</p>		<p>entre los personajes.</p> <p>Respetan las normas gramaticales.</p> <p>Cuidan su caligrafía.</p>
3	<p>Analizar textos no literarios para enriquecer la comprensión de un texto literario narrativo.</p>	<p><b>Conceptual:</b> texto argumentativo (propósito, tesis y argumentos); método para el análisis de un texto argumentativo (procedimiento para identificar tesis y argumentos).</p>	<p><b>Inicio:</b> el profesor señala el objetivo de la sesión. Luego, activa los conocimientos previos de los estudiantes en relación con textos argumentativos, para lo cual proyecta una reseña sobre la película <i>Coco</i>: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OKkFBcCP_hhw&amp;t=3s">https://www.youtube.com/watch?v=OKkFBcCP_hhw&amp;t=3s</a> Luego del visionado, a través de preguntas dirigidas, el profesor interroga: ¿cuál es la tesis expuesta?, ¿qué argumentos brinda el emisor para sustentarla? En la medida en que los estudiantes responden, el profesor toma nota en</p>	<p>Computador. Data. Pizarra. Plumones. Presentación Ppt. comentario de Madame Bovary. Guía para analizar texto argumentativo o [anexo 11-12 —hay una</p>	<p><b>Tipo de evaluación</b></p> <p>Evaluación sumativa: análisis de texto argumentativo.</p>

		<p><b>Procedimental:</b> lectura de reseña o comentario crítico; análisis de texto argumentativo; diálogo en torno a reseñas o comentarios.</p> <p><b>Actitudinal:</b> realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante.</p>	<p>la pizarra y, en forma paralela, complementa las respuesta de los estudiantes.</p> <p><b>Desarrollo:</b> el profesor asigna a cada grupo (con copia para cada miembro) un texto de intención argumentativa: <i>Carlos Cerda: sobre encuentros y desencuentros</i> (Garay, S.) y <i>Por qué Poli Délano</i> (Rosell, R.). que guardan relación con el relato elegido por ellos. De este modo, cada reseña o comentario versa sobre el relato en sí o bien el autor y su obra. En cualquiera de los dos casos, los estudiantes deben identificar la postura del autor, los argumentos que brinda y vincular aquello con el texto literario que les corresponde, cuestión que tendrán que consignar en una guía. Antes de que comiencen, el profesor modela la actividad y expone el análisis hecho por él de un comentario sobre <i>Madame Bovary</i> [anexo 10]; luego, brinda un momento para resolver dudas; enseguida, deben comenzar a trabajar.</p> <p>Hecha esta actividad, el profesor retira las guías de trabajo. Luego, abre un espacio para discutir en torno a los textos recién leídos; así, solicita a cada grupo que exprese su postura acerca de la reseña o comentario que les haya correspondido de acuerdo con su lectura del cuento seleccionado. El profesor procura generar un</p>	<p>diferencia entre una y otra versión de la guía de acuerdo con el autor que les correspondió]</p> <p>Cuentos.</p> <p>Textos de Garay y Rosell.</p> <p>Ticket de salida [anexo 13].</p>	<p><b>Indicadores de evaluación</b></p> <p>Identifican la tesis expuesta.</p> <p>Reconocen los argumentos dados.</p> <p>Analizan cómo se vinculan tesis y argumentos.</p> <p>Vinculan el texto argumentativo</p>
--	--	---	--	--	--

			<p>diálogo entre los estudiantes, ya que, si bien los cuentos seleccionados por cada grupo son distintos, coinciden las temáticas (exilio o migración) y, en algún caso, los autores.</p> <p><b>Cierre:</b> por último, el profesor suministra a cada grupo que un ticket de salida en que tendrán que señalar brevemente si la lectura del texto argumentativo contribuyó o no a su lectura del relato, por qué (p. ej. aportó información desconocida o bien les brindo una perspectiva que no habían considerado) y si supuso alguna dificultad el análisis del texto argumentativo. Ante cualquier duda, el profesor da la ocasión para que los estudiantes pregunten.</p>		con el texto literario.
4	Planificar un texto de intención literaria para plasmar en él la interpretación de un texto narrativo breve.	<b>Conceptual:</b> <i>storyboard</i> (definición, características y pasos para su elaboración); cómic (elementos básicos).	<b>Inicio:</b> el profesor comienza la clase señalando el objetivo de la sesión. Luego, se proyectan, alternadamente, fragmentos del cuento “La gallina degollada” de Horacio Quiroga y la transposición a cómic hecha por Breccia [anexo 14]. Durante esto, el docente realiza preguntas dirigidas a los estudiantes: ¿cómo materializa el cómic el transcurso del tiempo que plantea el cuento?, ¿qué diferencias argumentales existen entre el original y la historieta?, ¿hasta qué punto	Computador. Data. Pizarra. Plumones. Ppt. con fragmentos del cuento “La gallina degollada” (Quiroga).	<b>Tipo de evaluación:</b>  Evaluación sumativa: elaboración de <i>Storyboard</i> .

		<p><b>Procedimental:</b> lectura de cuentos; elaboración de <i>storyboard</i>; uso de los insumos <i>trama narrativa</i>, <i>sociograma</i> y <i>comentario crítico</i>.</p> <p><b>Actitudinal:</b> realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante.</p>	<p>la transposición es fiel a la narración de Quiroga? El docente emplea la pizarra para tomar nota de los aspectos más relevantes que se susciten durante el diálogo.</p> <p><b>Desarrollo:</b> al arrancar con el desarrollo de la clase, el profesor se aboca a indicar los elementos básicos del cómic o narrativa gráfica; de igual manera, pone hincapié en el valor semántico que comportan tales elementos, ya que los estudiantes tendrán que emplearlos de acuerdo con su particular interpretación del relato que hayan escogido. Para lo anterior, el profesor emplea una presentación Ppt. [anexo 15] y, una vez que ha concluido, brinda un momento para resolver dudas.</p> <p>Luego, el docente solicita a los alumnos que constituyan los grupos de trabajo correspondientes. Enseguida, devuelve a cada uno su portafolio y señala la actividad a realizar. Así, indica que en lo sucesivo comenzarán la producción del cómic propiamente tal y que, para ello, pueden apoyarse en los insumos con los que se han provisto hasta aquí: <i>trama narrativa</i> y <i>sociograma</i>. Específicamente, en esta sesión en</p>	<p>Ppt. con fragmentos de los cómics “La gallina degollada” (Breccia) y “El matadero” (Breccia).</p> <p>Guía para elaboración de <i>storyboard</i> [anexo 16].</p> <p>Pauta para evaluar <i>storyboard</i> [anexo 17].</p> <p>Material de apoyo para elaboración del cómic [anexo 18].</p> <p>Copias de cuentos elegidos por</p>	<p><b>Indicadores de la evaluación</b></p> <p>Plantean una interpretación coherente del relato seleccionado.</p> <p>Seleccionan un pasaje del relato que sustenta su interpretación.</p> <p>Componen cada viñeta (personajes y elementos del espacio físico).</p>
--	--	--	---	--	---

		<p>particular deben <i>planificar</i> la historieta a través de la confección de un <i>storyboard</i>, es decir, los bocetos de cada página y viñeta. Para ello, deben seguir los siguientes pasos planteados en la guía que se les proporcionará: 1) indicar su interpretación del relato; 2) seleccionar un fragmento de la obra, el más representativo de acuerdo con la interpretación en cuestión; 3) transponer el pasaje elegido, elaborando el borrador de los diálogos, cuadros de texto y bosquejando los ambientes y personajes; 3) precisar cualquier otro detalle que estimen pertinente (p. ej. el número de viñetas por página y sus dimensiones). Asimismo, el profesor provee de un material de apoyo para la confección del cómic. Tras brindar un espacio para resolver dudas, los estudiantes pueden comenzar a trabajar. En este lapso, el docente brinda apoyo a cada grupo.</p> <p><b>Cierre:</b> el profesor retira los <i>storyboard</i> de los estudiantes. Enseguida, proyecta un fragmento de la adaptación gráfica de “El matadero” (cuento de Echeverría transpuesto por Breccia) [anexo 15 –parte final]. Les indica a los estudiantes que, en ese cómic se quiere expresar la dicotomía <i>civilización-barbarie</i> donde unos personajes representan lo primero, mientras que</p>	<p>los estudiantes.</p>	<p>Producen diálogos y/o cuadros de texto.</p> <p>Respetan las normas gramaticales.</p> <p>Cuidan su caligrafía.</p>
--	--	---	-------------------------	--

			<p>otros lo segundo. En ese sentido, el profesor les solicita a los estudiantes que señalen qué elementos de los vistos sobre narrativas gráficas distinguen y cómo estos expresan la interpretación que Breccia realiza del relato.</p> <p>Luego, interroga a los estudiantes en torno a las eventuales dificultades que pudiesen haber surgido al trasponer el relato original a un nuevo formato y, también, los inconvenientes que eso pudo suponer para expresar la interpretación.</p>		
5	Elaborar un texto de intención literaria para plasmar en él la interpretación de un texto narrativo breve.	<p><b>Conceptual:</b> etapas de la elaboración de borrador del cómic.</p> <p><b>Procedimental:</b> lectura de cuentos; elaboración de <i>borrador</i> del cómic; uso de los insumos <i>trama narrativa</i>,</p>	<p><b>Inicio:</b> el profesor comienza proyectando el video <i>Las diferentes versiones de Batman</i> [<a href="https://www.youtube.com/watch?v=RqiAOa73dVQ">https://www.youtube.com/watch?v=RqiAOa73dVQ</a>], tras lo cual pregunta a los estudiantes: ¿qué rasgos distinguen a una versión de otra?, tales rasgos: ¿redundan en que el personaje nos dé una impresión distinta?, en ese sentido: ¿cómo incide el uso de los colores y la forma que, en cada caso, se da a Batman? El propósito de esto es insistir sobre el valor semántico de los distintos aspectos del cómic y cómo cada uno de estos elementos es capaz de comunicar, cuestión que los estudiantes deben tener presente al elaborar su cómic, ya que deben expresar a través</p>	<p>Computador. Data. Pizarra. Plumones. Guía [anexo 19] y hojas para elaborar borrador del cómic. Pauta de evaluación borrador [anexo 20]  Lápiz grafito.</p>	<p><b>Tipo de evaluación</b></p> <p>Evaluación sumativa: elaboración de <i>borrador</i> de cómic.</p>

		<p><i>sociograma, comentario crítico y storyboard.</i></p> <p><b>Actitudinal:</b> realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante.</p>	<p>de él su interpretación del cuento. Enseguida, el docente indica el objetivo de la sesión.</p> <p><b>Desarrollo:</b> el profesor solicita a los grupos que se reúnan. Devuelve los portafolios y retroalimenta, en términos generales (y a algún grupo en particular si es necesario) los <i>storyboard</i>. Luego, les indica a los alumnos que deben <i>textualizar</i> —entendiendo este término en un sentido amplio— su cómic. Antes de que comiencen, el profesor les proporciona una guía que detalla los pasos a seguir: corregir diálogos y cuadros de texto de acuerdo con los comentarios del profesor; delimitar el espacio a utilizar en cada hoja; precisar las dimensiones de cada viñeta; distribuir en cada viñeta personajes, entorno y elementos narrativos —texto escrito—; finalmente, dibujar las ilustraciones y redactar el texto con lápiz grafito (el profesor proveerá de papel a cada grupo). También, tendrán que justificar en esa guía el porqué de la elección de los recursos según su interpretación. Durante el desarrollo de la tarea, el profesor brinda apoyo a cada grupo y alumno que lo requiera.</p>		<p><b>Indicadores de la evaluación</b></p> <p>Definen los aspectos básicos del cómic (viñetas, encuadre, personajes, etc.).</p> <p>Fundamentan el uso de los recursos semióticos según su interpretación del relato.</p>
--	--	--	---	--	--

			<p><b>Cierre:</b> por último, el docente retira el material. Luego, les pregunta si experimentaron alguna dificultad, qué utilidad tuvo el material elaborado en las clases precedentes y qué complejidades comporta el paso del texto monomodal al multimodal, de igual manera, inquiera acerca de qué aspectos han considerado para plasmar su interpretación del cómic.</p>		<p>Cuidan su caligrafía y ortografía.</p> <p>Cuidan la presentación material del trabajo.</p>
6	<p>Revisar y editar un texto de intención literaria para plasmar en él la interpretación de un texto narrativo breve.</p>	<p><b>Conceptual:</b> pasos para <i>entintar</i> el cómic; valor semántico de elementos básicos del cómic (viñetas, colores, tipografía, etc.).</p> <p><b>Procedimental:</b> lectura de cuentos; uso de los insumos <i>trama narrativa, sociograma, comentario crítico y storyboard;</i></p>	<p><b>Inicio:</b> el profesor proyecta el video <i>¿Psicología del color? Aprende el significado de los colores</i> [<a href="https://www.youtube.com/watch?v=3RRuIXZX8ZU">https://www.youtube.com/watch?v=3RRuIXZX8ZU</a>] tras lo que propone las siguientes preguntas a los estudiantes: ¿coinciden con la interpretación que se ofrece sobre ciertos colores?, ¿estiman que, efectivamente, cada color tiene un sentido aparejado? El fin es volver sobre una cuestión tocada en las sesiones precedentes: el valor semántico de los diversos códigos presentes en el cómic y, en el caso particular de esta sesión, el valor del color. Una vez hecho esto, se indica el objetivo de aprendizaje.</p>	<p>Pizarra. Plumones. Borrador del cómic.</p> <p>Rotuladores.</p> <p>Lápices de colores.</p> <p>Rúbrica para evaluar producto final [anexo 21].</p> <p>Pauta de auto y</p>	<p><b>Tipo de evaluación</b></p> <p>Evaluación sumativa: entrega de versión definitiva del cómic.</p> <p><b>Indicadores de la evaluación</b></p>

		<p>edición del <i>borrador</i>; realización de auto y coevaluación.</p> <p><b>Actitudinal:</b> realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante.</p>	<p><b>Desarrollo:</b> los grupos se reúnen y, entonces, el docente proporciona a cada uno su portafolio. Luego, retroalimenta los borradores realizados en la sesión anterior de manera general (y a algún grupo en particular si es necesario). Tras esto, les indica a los alumnos que procedan a realizar las correcciones pertinentes y, a continuación, se aboquen a <i>entintar</i> sus trabajos: marcar con rotulador imágenes y texto, además de pintar; asimismo, tendrán que elaborar un “epílogo” breve hacia el final, en el que expliciten su interpretación, fundamenten la elección del fragmento o pasaje transpuesto en cómic y expliquen el uso dado a los recursos semióticos (de esta manera, el profesor puede corroborar si el cómic efectivamente comunica la interpretación de los estudiantes). Antes de que comiencen, el profesor insiste en que la elección de los colores y la tipografía, en tanto son aspectos que tienen un significado y, por tanto, no pueden emplearlos de forma gratuita, sino que acorde con su interpretación.</p> <p><b>Cierre:</b> por último, el docente retira el material para la revisión final y eventual proceso de posproducción que él llevará a cabo. Luego, les pregunta si experimentaron alguna dificultad, qué utilidad tuvo el material elaborado en las</p>	<p>coevaluación [anexo 22].</p>	<p>Determinan los aspectos básicos del cómic.</p> <p>El cómic es consistente con el relato original (guarda una relación de semejanza en términos argumentales).</p> <p>Fundamentan el uso de los recursos semióticos de acuerdo con su interpretación.</p>
--	--	---	--	---------------------------------	---

			<p>clases precedentes y qué complejidades comporta el paso del texto monomodal al multimodal, de igual manera, inquiera acerca de qué aspectos han considerado para plasmar su interpretación del cómic y cómo este formato les permitió complementar y enriquecer su lectura del cuento. Finalmente, el docente proveerá de una pauta de auto y coevaluación, las cuales serán retiradas por el docente al final de la clase.</p>		<p>Cuidan su caligrafía y ortografía.</p> <p>Cuidan la presentación material del trabajo.</p>
--	--	--	--	--	---