

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE



DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA
BAJO UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN LITERARIA: INVESTIGACIÓN-
ACCIÓN REALIZADA EN SEGUNDO AÑO MEDIO

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

Profesora Guía:

Carolina López Díaz

Alumna:

Gabriela Andrea Torres Kurten

Viña del Mar, Julio - 2016

Índice

I. Introducción	3
II. Análisis del contexto de aplicación	4
III. Metodología	8
IV. Marco teórico	10
V. Plan de acción	13
1. Objetivo general y objetivos específicos del plan de acción	14
2. Objetivos de la unidad	15
3. Objetivos de aprendizaje de la secuencia didáctica	15
VI. Análisis de evidencias	16
VII. Reflexión	23
VIII. Conclusiones y plan de mejora	25
IX. Bibliografía	27

I. Introducción

Este trabajo tiene como objetivo presentar el proceso de diseño, implementación y evaluación de una investigación-acción llevada a cabo durante la práctica docente final, en el marco de Trabajo de Titulación. Esta se realizó en el Segundo Medio F del Instituto Marítimo de Valparaíso (IMV), entre los meses de marzo y junio de 2016. Para llevar a cabo esta investigación-acción, primero se identificó una problemática presente en el contexto, la cual consistía en la dificultad de los estudiantes para lograr un nivel de comprensión adecuado de un texto, particularmente en los procesos inferenciales e interpretativos de la lectura, luego se elaboró un plan de acción, el cual fue implementado y posteriormente evaluado en cuanto a la consecución de los objetivos planteados en el mismo y, finalmente, se realizó una reflexión y análisis a partir de todo el proceso.

El plan de acción implementado consistió en una secuencia didáctica compuesta por ocho sesiones, insertas en la unidad de Narrativa, cuyo objetivo general era desarrollar diversas estrategias de comprensión para el incremento de los niveles inferencial e interpretativo en los estudiantes, desde un enfoque de educación literaria. Los objetivos específicos de la secuencia didáctica son: desarrollar estrategias ligadas a los distintos momentos de la lectura para mejorar la comprensión y meta-comprensión de textos narrativos literarios, desarrollar estrategias inferenciales para incrementar el nivel de comprensión y, por último, aplicar herramientas didácticas de comprensión y creación literaria para favorecer la interpretación de textos por parte de los estudiantes.

II. Análisis del contexto de aplicación

El Segundo Medio F del IMV está conformado por 37 estudiantes, 16 alumnas y 21 alumnos. A cargo de la jefatura de este curso se encuentra la profesora de Lenguaje y Comunicación. Cuatro estudiantes de este curso se encuentran ingresados en el Programa de Integración Escolar (PIE), de modo que una vez a la semana reciben apoyo durante las clases por parte de la profesora Diferencial.

En cuanto a las metodologías utilizadas por la profesora mentora para el desarrollo de sus clases, predominan la expositiva y por modelado, más que por descubrimiento. En este punto resulta necesario enfatizar que la profesora incita a que todos los estudiantes asuman un rol activo a lo largo de sus clases, realizando constantes preguntas individualizadas, en muchas ocasiones, repitiendo el ejercicio con distintos alumnos. De este modo, pese a la predominancia de las clases expositivas y por modelado, las clases resultan de igual modo centradas en los estudiantes como protagonistas.

El clima de aula que se genera en la sala suele ser de alta participación por parte de los alumnos. Sin embargo, es importante señalar que si bien la mayoría de los estudiantes demuestran interés y atención para trabajar, resulta imprescindible el monitoreo permanente por parte de la docente para verificar y alentar el trabajo de los estudiantes, principalmente contribuyendo a incrementar la velocidad con la que estos trabajan. Por otra parte, en cuanto a la disciplina en el aula, si bien los estudiantes en general demuestran ser respetuosos con las normas tanto institucionales como las de la clase, algunos requieren de llamados de atención individualizados para no interrumpir el desarrollo de la sesión.

Con respecto al material de trabajo para las clases, todos los alumnos cuentan con un *cuaderno del estudiante*, el cual fue confeccionado por los mismos profesores del departamento de Lenguaje con el objetivo de homogenizar los contenidos y actividades con que se trabaja en cada uno de los cursos, además de entregar una especie de marco para diseñar las planificaciones de las sesiones. Una condición impuesta por la profesora mentora fue el uso de este cuaderno y sus actividades para el desarrollo de las sesiones, de modo que la propuesta de secuencia didáctica se limita a lo que se puede trabajar a partir de él.

Ahora bien, durante la primera etapa de observación del curso, se pudo recopilar diferentes evidencias que permiten el levantamiento de una problemática presente en el contexto de los alumnos. La primera evidencia fue una Evaluación Diagnóstica (**Anexo 1**) que tenía por objetivo evaluar el desempeño de los estudiantes en los siguientes aprendizajes: extraer información explícita, extraer información implícita, incremento de vocabulario, interpretación y argumentación. Los resultados de esta evaluación indican que las mayores dificultades de los estudiantes se encuentran, en primer lugar, en *interpretación*, seguido de *extraer información implícita*, tal como se presenta en el gráfico 1.

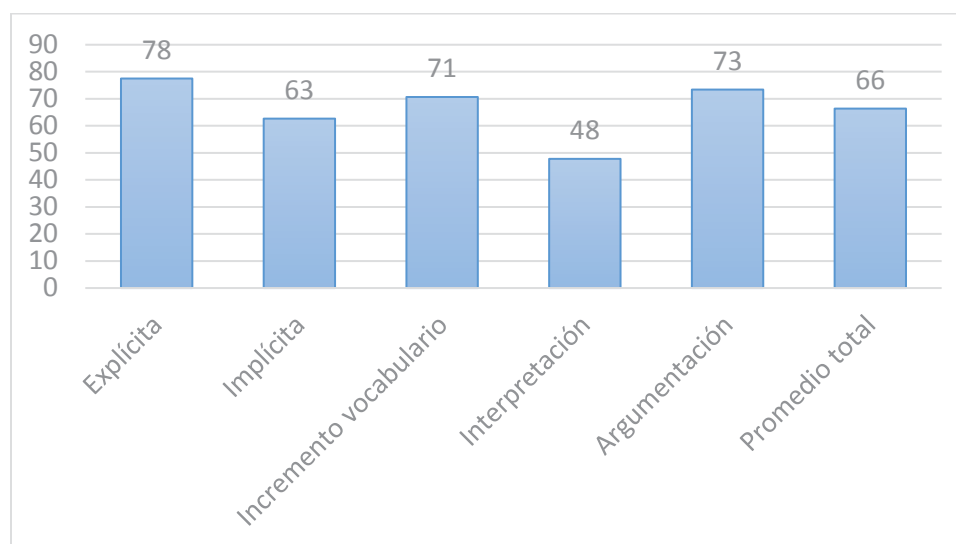


Gráfico 1. Resultados Evaluación Diagnóstica según Indicador de Evaluación

A partir de este mismo instrumento, fue posible comparar los resultados del curso en relación con los otros segundos medios del mismo establecimiento. Estos indican, tal como se observa en la tabla 1, que si bien el nivel de logro alcanzado por los estudiantes del Segundo Medio F en *extraer información explícita* es bastante superior el de los demás cursos, respecto a la *interpretación*, el nivel de logro alcanzado por este curso es inferior al promedio de los otros segundos medios.

	Explícita	Implícita	Incremento vocabulario	Interpretación	Promedio total
2° medio F	78	63	71	48	65
Promedio otros cursos	68	63	70	55	64

Tabla 1. Resultados Evaluación Diagnóstica en comparación con otros cursos

Por último, mediante este mismo instrumento fue posible observar, a través del ítem de preguntas de respuesta breve, que muchos estudiantes no comprendieron las preguntas de la prueba, dado que sus respuestas apuntaban a algo diferente de lo que se les preguntaba (**Anexo 1.1**).

Un segundo instrumento utilizado para recopilar información fue un Cuestionario Actitudinal (**Anexo 2**), aplicado a mediados del mes de marzo. El cuestionario, como se puede observar en el gráfico 2, cuenta con siete preguntas que aluden a cómo se siente el estudiante con respecto a: (1) la asignatura de Lenguaje en general, (2) la lectura de textos literarios, (3) la lectura de textos no literarios, (4) la escritura de textos literarios, (5) la escritura de textos no literarios, (6) la exposición oral y por último (7) la lectura en voz alta. A cada pregunta, los alumnos debían asignar un número del 1 al 5, que se traduce en una gradación desde sentirse muy inseguro/a con el aspecto evaluado hasta muy confiado/a.

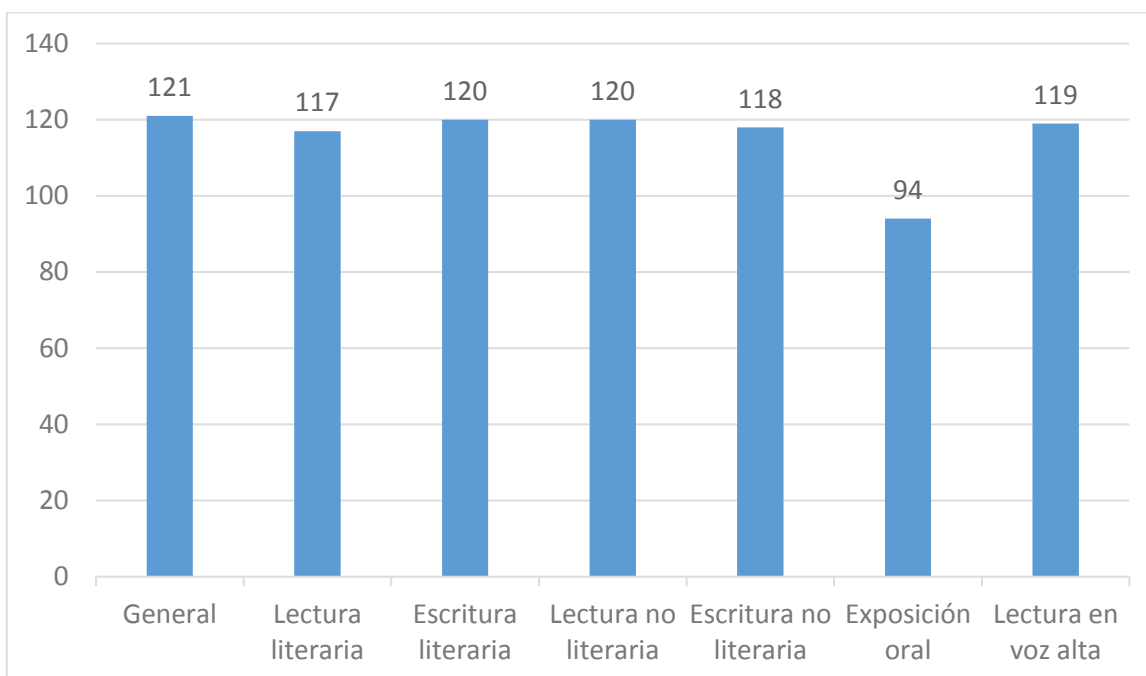


Gráfico 2. Resultados Cuestionario Actitudinal

Los resultados de este cuestionario revelan que la mayor inseguridad de los estudiantes se concentra en el ámbito de las exposiciones orales, mientras que en lectura indican sentirse bastante confiados. Sin embargo, esta seguridad por parte de los estudiantes no se condice con los resultados obtenidos en la Evaluación Diagnóstica, por lo que se puede

constatar que estos no solo tienen dificultades para comprender lo que leen, sino que además tienen escasa conciencia de su propio nivel de comprensión al momento de leer. Por otra parte, a partir del segundo ítem de este instrumento, que busca indagar acerca de lo que más y lo que menos les gusta de la clase de Lenguaje, se puede constatar que los alumnos en general sienten interés y gusto por la misma, demostrando su preocupación en algunos casos al responder que lo que menos les gusta es no comprender lo que leen.

Por último, una tercera evidencia surgió a partir de las observaciones de clases. Algunas situaciones concretas que se han manifestado en el aula son, por ejemplo, que al buscar las ideas principales de un texto, la mayoría de los estudiantes recurre a las partes literales de este para encontrarlas, mientras que en muy pocas oportunidades se atreven a expresar una interpretación más allá de lo que el texto manifiesta de manera explícita. Otro ejemplo que resulta necesario enfatizar, es que al momento de leer un texto de manera individual, muchos estudiantes hacen preguntas con respecto al texto que apuntan a información que se expresa de manera explícita en él, pese a que en el cuestionario actitudinal gran parte de los alumnos constató sentirse confiada en la lectura tanto de textos literarios como no literarios.

Por lo tanto, a partir de toda la información recolectada en las diferentes evidencias, fue posible afirmar que una problemática presente en el Segundo Medio F del IMV es la dificultad que tienen los alumnos para superar el nivel de comprensión literal de los textos, es decir, la dificultad para lograr una comprensión inferencial e interpretativa de los mismos, en la que no solo recurran a la información del texto, sino también a sus conocimientos previos y a su imaginación. Entonces, a modo de hipótesis se pudo afirmar que, si se implementan actividades en pos de desarrollar diversas estrategias de comprensión para enfrentarse a los textos, los estudiantes tendrán una mejora en sus habilidades comprensivas.

III. Metodología

Para llevar a cabo esta investigación-acción, se siguió la metodología propuesta por Martínez (2000), la cual consiste, en términos generales, en identificar un problema, elaborar un plan de acción, ejecutarlo y evaluar la superación del problema inicial, repitiendo este ciclo de etapas de manera recursiva.

En primer lugar, se realizó un proceso de acercamiento y observación del contexto en el que se llevó a cabo la investigación-acción, el cual constó de dos semanas. En esta primera aproximación, se realizó una observación de los estudiantes mientras que las clases eran conducidas por la profesora mentora. Durante esta etapa se llevó un registro escrito de observaciones, a partir del cual se pudo constatar las formas de interacción entre profesora y alumnos, nociones sobre sus intereses, motivaciones y principales dificultades, entre otros.

En segundo lugar, se identificó un problema presente en el contexto, con el fin de posteriormente proponer una solución. Este problema consistió en la dificultad de los estudiantes para lograr un nivel de comprensión adecuado de un texto, particularmente en los procesos inferenciales e interpretativos de la lectura. Luego de la identificación del problema, se realizó un análisis del mismo, en el que se tuvieron en cuenta las principales dificultades u obstáculos para solucionarlo.

En tercer lugar, se realizó la formulación de diferentes hipótesis que permitiesen explicar y poner solución al problema didáctico establecido. Una vez seleccionada la hipótesis, se procedió a reunir toda la información recopilada durante la primera fase de observación, para así establecer las evidencias que permitiesen sustentar el levantamiento del problema didáctico. Luego, se realizó una revisión teórica asociada a la problemática levantada y se llevó a cabo un proceso de categorización de la información.

En cuarto lugar, se diseñó un plan de acción con el fin de solucionar el problema didáctico establecido. La secuencia didáctica se elaboró basándose en las actividades propuestas en el cuaderno del estudiante del IMV. Por lo tanto, gran parte de la secuencia consiste en una ampliación o reformulación de lo que allí se plantea, dirigiendo el foco de las

sesiones al desarrollo de las distintas estrategias de comprensión. Esta secuencia fue implementada entre el 23 de mayo y el 15 de junio del presente.

Finalmente, se llevó a cabo un proceso de evaluación de la implementación realizada, con el fin de reflexionar de manera crítica y sistemática en torno a la ejecución del plan de acción y los resultados conseguidos a partir de este. Para esto, se reunió toda la información recopilada a partir de las actividades realizadas por los alumnos, las evaluaciones formativas, entre otros instrumentos de evaluación, para así realizar un análisis de los resultados obtenidos. Por último, se realizó una reflexión a partir de los aspectos logrados y no logrados de la secuencia, y se propuso un plan de mejora para una posible posterior aplicación.

IV. Marco teórico

La enseñanza de la literatura ha pasado por diferentes etapas a lo largo de la historia, tal como plantea Lomas (2002). Desde la Edad Media hasta el siglo XIX, las minorías ilustradas aprendían literatura para adquirir habilidades de elocución, siendo esta el modelo canónico del discurso tanto oral como escrito. Desde el siglo XIX hasta nuestros días, en cambio, con el surgimiento de los estados nacionales, la enseñanza de la literatura ha tenido por objetivo dar a conocer el patrimonio cultural nacional y generar una adhesión emotiva a las obras canónicas de la literatura de cada país. A partir de 1960, ante el fracaso del enfoque del canon, la enseñanza se volvió a la adquisición de hábitos lectores y la formación de lectores competentes. La influencia del formalismo y del estructuralismo radicó en metodologías como el análisis científico y el comentario del texto en las aulas. Desde la década de los ochenta, con el auge de los enfoques comunicativos, el foco sale del texto y empieza a situarse en el lector, surgiendo conceptos como el placer de la lectura.

Ahora bien, siguiendo lo planteado por Lomas (2002), el nuevo modelo que surge en la enseñanza de la literatura, a partir de los años ochenta, es el modelo de educación literaria. Este nuevo paradigma en didáctica de la literatura implica un cambio de orientación, como plantea Margallo (2012), que “consiste en sustituir la aspiración de formar lectores especialistas, conocedores de la historia de la literatura y capaces de aplicar técnicas de comentario sofisticadas, por la de lectores con hábitos de lectura consolidados capaces de comprender los textos literarios” (p.140). A partir de este nuevo modelo, la literatura es entendida como una forma específica de comunicación con el mundo, con otros y con uno mismo (Lomas, 2002). Entonces, el texto literario se manifiesta como una forma de expresión que permite abrir el abanico de experiencias del lector. El texto literario consiste por tanto en un uso creativo del lenguaje, a la vez que invita al “diálogo entre el mundo personal y el mundo ajeno de quienes lo han escrito” (Lomas, 2002, p.8).

Entonces, a partir de este enfoque resulta necesario enmarcar las diferentes estrategias que se busca desarrollar en los estudiantes para enfrentarse a los textos literarios. En primer lugar, “Las estrategias son procesos flexibles y orientados a una meta, que operan en varios niveles al mismo tiempo y que interactúan entre sí en distintos momentos del procesamiento” (Cubo de Severino, 2000, p.11). Las estrategias, por lo tanto, deben ser enseñadas como

contenidos procedimentales a los estudiantes, de manera que estos los desarrollen de manera progresiva, adquiriendo paulatinamente una mayor responsabilidad de su proceso de comprensión.

Una primera clase de estrategias que se busca desarrollar en los estudiantes son las estrategias ligadas a los distintos momentos de la lectura (Solé, 1998). Las estrategias antes de la lectura apuntan fundamentalmente a establecer propósitos de lectura, es decir, preguntarse por qué y para qué se lee determinado texto. También estas apuntan a facilitar el acceso al conocimiento previo del lector, por lo que incorporar diferentes recursos (como canciones, videos musicales, dinámicas, entre otros) resulta adecuado y además motiva a los estudiantes. Por otro lado, las estrategias durante la lectura apuntan a que los alumnos logren identificar las ideas claves, relacionar los conceptos e ideas, elaborar y comprobar hipótesis, controlar, supervisar y tomar decisiones en pos de su proceso de comprensión. Por tanto, en esta fase resultan importantes técnicas como subrayar el texto, elaborar esquemas, releer, reflexionar y realizar preguntas. Por último, las estrategias después de la lectura consisten en recapitular, valorar y verbalizar (ya sea de manera oral o escrita). Por lo que resultan útiles las preguntas orales, resúmenes orales y escritos, comentarios, esquemas, entre otros.

Una segunda clase de estrategias que se intenta desarrollar en los alumnos son las inferenciales. Para empezar, Parodi (2005) define la inferencia como:

El conjunto de procesos mentales que –a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee– un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado (p.7).

Estas son clasificadas por el mismo autor en dos grandes grupos, las fundamentales y las optativas. Las inferencias fundamentales corresponden a las correferenciales, las causa-efecto, las temporales y las espaciales. En cambio, las inferencias optativas corresponden a las elaborativas y las evaluativas. Sacerdote y Vega (2002) plantean la necesidad de desarrollar estrategias inferenciales en los lectores para lograr una lectura eficaz y una comprensión adecuada. Para ello, las autoras proponen la utilización de cuestionarios en las lecturas que incluyan preguntas literales, en las que las preguntas y las respuestas se encuentran en el texto, y preguntas inferenciales, en las que ni las preguntas ni las respuestas

estén en el texto, sino que los alumnos tengan que buscar las pistas del texto que permitan hacerlas y responderlas.

Una tercera clase de estrategias que se trata de desarrollar en los estudiantes son las propias de la comprensión de textos literarios, propuestas por Cairney (1999), con el objetivo de que los alumnos logren interpretaciones coherentes a partir de sus lecturas. Por un lado, se utilizará la estrategia *trama narrativa*, en la que los estudiantes deben escribir la serie de acciones que la componen en un esquema, de modo que logren construir una representación coherente del texto. Esta estrategia resulta importante como primer paso para luego elaborar interpretaciones más acabadas de los textos narrativos literarios. Por otro lado, se utilizará la estrategia *ficha de personaje*, en la cual los alumnos reflexionan en torno a los rasgos y características de un personaje de un texto leído, teniendo la posibilidad de incluir sus propias interpretaciones con respecto a dicho personaje. A partir de la socialización de las fichas, los estudiantes pueden verificar cómo es posible lograr diferentes formas de ver un mismo personaje en un grupo numeroso de personas.

En cuanto a algunas metodologías, se utilizarán las herramientas didácticas del *taller de lectura y de escritura literaria*, propuestos por Labeur, Frugoni y Cuesta (2007). La primera herramienta consiste en la lectura en voz alta de un texto literario, cuyo foco está en los comentarios que realizan tanto estudiantes como docente, en pos de la elaboración de diversos significados, manifestación de ideas y opiniones, entre otros. Por otro lado, el taller de escritura literaria consiste en la manipulación de textos literarios o bien la creación de textos de intención literaria. Esta última herramienta, según Lomas (2002), permite la libre expresión de ideas, sentimientos y fantasías por parte de los adolescentes. Esto a partir del trabajo con consignas de escritura o bien a partir de modelos expresivos y géneros textuales.

V. Plan de acción

El siguiente plan de acción (**Anexo 3**) se propone con el objetivo de incrementar la comprensión inferencial e interpretativa de los estudiantes del Segundo Medio F del IMV. Para ello, se implementa una secuencia didáctica compuesta de ocho sesiones en las que se desarrollan progresivamente diferentes estrategias de comprensión, bajo un enfoque de educación literaria. La secuencia didáctica se introduce en la Unidad 2 del Programa de Estudio para Segundo Año Medio propuesto por el MINEDUC (2011), la cual corresponde a Narrativa. Antes de llevar a cabo la implementación de la secuencia, se realizó un repaso de los contenidos que los estudiantes debían manejar a modo de conocimientos previos, los cuales corresponden a los contenidos conceptuales de los elementos de la narración (tipos de narrador, espacio y tiempo).

La secuencia de acciones que se proponen para la intervención se articula en torno al desarrollo de diversas estrategias de comprensión. En primer lugar, se busca el desarrollo de estrategias ligadas a los distintos momentos de la lectura (Solé, 1998), las cuales se trabajan a partir de preguntas. Los estudiantes responden preguntas antes, durante y después de la lectura de los textos con el fin de que estos logren monitorear su propia comprensión. Estas se combinan con estrategias inferenciales (Sacerdote y Vega, 2002) que permitan a los estudiantes relacionar las acciones presentes en los textos, estableciendo causas, consecuencias y finalidades, además de deducir las intenciones, motivaciones o sentimientos de los personajes. En último lugar, se aplican herramientas didácticas de comprensión y creación literaria (Cairney, 1999), como ficha de personajes, creación de un breve relato de intención literaria, elaboración de la trama narrativa, para que los estudiantes logren interpretar textos literarios, relacionando la información entregada en el texto con sus conocimientos previos. De este modo, los estudiantes lograrán lecturas personales de los textos enfatizando la construcción de significados y elaboración de hipótesis de lectura.

Las actividades que se proponen en la secuencia didáctica, en su mayoría, consisten en una ampliación o reformulación de lo propuesto en el cuaderno del estudiante elaborado por los profesores del departamento de Lenguaje antes de iniciar el año escolar. Esto se debe a que si bien la profesora mentora permite la inclusión de nuevas actividades y textos para el desarrollo de las clases, esta sostiene que las actividades del cuaderno del estudiante deben

ser desarrolladas en su totalidad. Es por este motivo que para la secuencia se utilizan como base los tanto los textos y actividades como las habilidades y contenidos que en el cuaderno se proponen, mientras que se incluyen actividades y preguntas complementarias para llevar a cabo los objetivos que la secuencia busca lograr.

En cuanto al material didáctico que se utiliza en la secuencia, se propicia el uso de material de carácter audiovisual. Esto se debe, principalmente, a los estilos de aprendizaje observados en los estudiantes del Segundo Medio F. Además, los estudiantes han demostrado un mayor interés y motivación por las clases en las que se realizan actividades con material audiovisual, que con otros tipos de actividades. Por otra parte, con respecto a las metodologías que se utilizan en la secuencia, predominan las expositivas y por modelado, por sobre las por descubrimiento. Esto se debe fundamentalmente a las recomendaciones de la profesora mentora para elaborar las sesiones, quien enfatizó la necesidad de mostrar el paso a paso de cualquier actividad a los estudiantes, además de presentar la información de manera deductiva.

1. Objetivo general y objetivos específicos del plan de acción

Objetivo general
Desarrollar diversas estrategias de comprensión para el incremento de los niveles inferencial e interpretativo en los estudiantes del Segundo Medio F del IMV, desde un enfoque de educación literaria.
Objetivos específicos
OE1: Desarrollar estrategias de antes, durante y después de la lectura en los estudiantes para mejorar la comprensión y metacompreensión de textos narrativos literarios.
OE2: Desarrollar estrategias inferenciales para incrementar el nivel de comprensión literaria de los estudiantes.
OE3: Aplicar herramientas didácticas de comprensión y creación literaria para favorecer la comprensión interpretativa de los estudiantes.

2. Objetivos de la unidad

Objetivos de la unidad	
Aprendizaje	Indicador
Analizar e interpretar novelas y textos narrativos breves, considerando:	<ul style="list-style-type: none"> › Tema, › Narrador, › Personajes, › Acciones, › Espacio, › Tiempo de la narración: presencia de analepsis y prolepsis, condensaciones, tiempo referencial histórico.
Evaluar los textos leídos considerando:	<ul style="list-style-type: none"> › Temas y problemáticas presentes relación con otros textos (intertextualidad) › Contexto de producción. › Relaciones con el contexto de recepción.

3. Objetivos de aprendizaje de la secuencia didáctica

Sesión 1	Sesión 2
Comprender y analizar los elementos del texto narrativo.	Analizar un cuento a partir de su contexto de producción y recepción.
Sesión 3	Sesión 4
Analizar un cuento aplicando estrategias de comprensión.	Analizar e interpretar un cuento mediante estrategias de lectura.
Sesión 5	Sesión 6
Analizar las relaciones de intertextualidad.	Interpretar un cuento a partir de la elaboración de la trama narrativa.
Sesión 7	Sesión 8
Interpretar un cuento a partir de la elaboración de la trama narrativa.	Interpretar un libro ilustrado y crear un breve relato a partir de la lectura.

VI. Análisis de evidencias

A continuación se presentan y analizan las diversas evidencias recolectadas tanto durante como después de implementado el plan de acción.

1. Taller de lectura y escritura literaria

A partir de las actividades realizadas en la sesión 4 (**Anexo 4.1**), fue posible observar que los estudiantes en general demostraron un aumento en la **participación y motivación** hacia la lectura y la escritura. En primer lugar, el texto resultó ser bastante significativo para los estudiantes, dado que narraba la historia de una adolescente que, al igual que ellos, asistía a sus primeras fiestas. Luego de la lectura, los estudiantes reflexionaron en torno al desenlace del cuento, conectándolo con sus vidas personales, lo cual provocó nuevamente una alta participación. Después de ello, respondieron las preguntas del cuaderno del estudiante, las cuales se fueron comentando una a una, generándose un diálogo en el que los alumnos entregaban su opinión con fundamentos y comentaban las opiniones de sus compañeros.

Además, los estudiantes se enfrentaron con gran motivación a la actividad de escritura. Muchos hicieron comentarios como “Por fin vamos a hacer algo divertido” o “Esta actividad sí me gustó”. Incluso estudiantes que generalmente demuestran un gran desinterés por las clases de Lenguaje se sintieron motivados para escribir y realizaron con gusto la actividad. Otros estudiantes necesitaron ayuda para empezar a escribir sus textos, pero una vez que tenían el inicio, ya podían continuar de manera independiente.

A partir de esta actividad es posible constatar que un aspecto fundamental a la hora de seleccionar los materiales que se utilizarán en las clases es que se relacione con los intereses y con la etapa de la vida en la que se encuentran los estudiantes. De este modo, la actividad será más significativa para ellos, además de que mejorará la participación y disposición a trabajar en las clases. Por otro lado, mediante esta actividad se puede afirmar además que los estudiantes lograron el objetivo de la sesión, en tanto que se logró no solo **analizar e interpretar** un cuento dialogando al respecto, sino que además se logró crear un breve relato en el que los estudiantes se apropiaron del tema del cuento leído y lo ajustaron

a su propio punto de vista y a su contexto particular, demostrando sus habilidades interpretativas antes de conocer si quiera el concepto de interpretación.

2. Desarrollo de Guía 4 – La trama narrativa

La Guía 4 (**Anexo 4.2**) fue utilizada en las sesiones 6 y 7 con el objetivo de acompañar a los estudiantes en la elaboración de la trama narrativa del cuento “La noche boca arriba” de Julio Cortázar, de modo que esta les fuese útil para posteriormente realizar una interpretación coherente del relato. La guía contiene dos ítems, el primero está compuesto por preguntas a realizar antes de la lectura del cuento y el segundo contiene una definición del concepto de trama y las guías necesarias para que los estudiantes la elaboren por su cuenta.

Si bien esta guía estaba pensada para ser trabajada de manera independiente por los estudiantes, dada la complejidad del texto tuve que leer el cuento en su totalidad en conjunto con el grupo curso, para facilitar la comprensión del mismo. Esto resultó positivo en tanto que permitió que los estudiantes centraran su atención en el desarrollo de la estrategia de elaborar la **trama narrativa** del texto, lo cual era el objetivo de la sesión.

A partir de esta actividad, los estudiantes pudieron comprobar que si bien cada uno de ellos escribió la trama a su manera, todas apuntaban más o menos a los mismos aspectos del relato, solo con sutiles diferencias. Por otra parte, a medida que se llevaba a cabo la lectura y el desarrollo de la actividad, realicé diferentes preguntas orales de tipo inferencial, de modo que los estudiantes realizaran **inferencias** y fuesen deduciendo las acciones que ocurrían en el relato, además de los sentimientos de personajes, relaciones de causa-efecto al interior de la historia y, por último, el significado de algunas palabras desconocidas para ellos.

Si bien resultó positivo realizar estas preguntas de manera oral, en el sentido de que todos podían escuchar las preguntas y las respuestas de sus compañeros, aportando diferentes significados a su propia lectura, quizá hubiese sido más efectivo que los estudiantes contaran con las preguntas por escrito, de modo que tuviesen claro y de manera explícita qué clase de preguntas es necesario ir haciéndose al momento de leer un texto literario, para lograr una comprensión más acabada.

3. Interpretaciones a partir de la lectura de “La noche boca arriba”

Una vez elaborada la trama del cuento, los estudiantes se reunieron en parejas y escribieron sus propias **interpretaciones** a partir de la lectura (**Anexo 4.3**). Estas fueron evaluadas utilizando como base los distintos niveles de comprensión lectora que se presentan en los Estándares de Aprendizaje otorgados por el MINEDUC.

Para esta actividad en particular, los estudiantes alcanzaban el Nivel Adecuado en la medida que entregaban una interpretación propia coherente con el sentido global del texto y para fundamentarla, eran capaces de utilizar sus conocimientos previos y localizar información del texto que les permitiera sostener la hipótesis de lectura que planteaban. El Nivel Elemental, en cambio, era alcanzado en la medida que los estudiantes entregaban una interpretación fundamentada con impresiones personales acerca de lo planteado en el texto. Por último, los estudiantes lograban un Nivel Insuficiente si repetían o parafraseaban lo que ocurría en el texto, quedándose únicamente con su sentido literal, sin una mayor elaboración de significados propios.

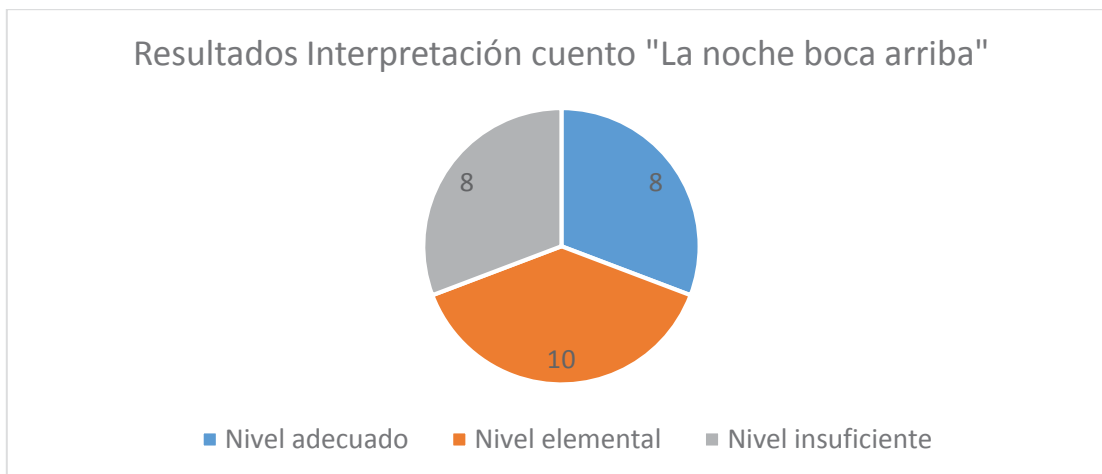


Gráfico 3. Resultados Evaluación Formativa: Interpretación cuento “La noche boca arriba”

A partir del gráfico 3 es posible afirmar que en términos generales, los alumnos se encontrarían repartidos equitativamente entre los tres niveles de comprensión. Sin embargo, resulta importante enfatizar la baja participación que hubo en esta clase en particular, puesto que de 32 estudiantes presentes ese día, solo 26 entregaron sus interpretaciones escritas. Esta baja participación puede tener su origen en que los estudiantes habían leído el cuento ya hace

una semana atrás, por lo que pese a haber recordado el cuento a partir de las mismas tramas narrativas que ellos habían construido, quizá su participación y desempeño hubiese sido diferente de haber realizado la actividad justo al finalizar la lectura. Otra posible causa de esta baja participación puede ser porque el día antes de desarrollar esta actividad, los estudiantes recibieron la retroalimentación de una prueba de comprensión que buscaba justamente evaluar sus habilidades interpretativas. En general el desempeño en esa prueba fue bastante bajo, por lo que muchos estudiantes se desmotivaron luego de conocer sus resultados. Este instrumento será comentado con mayor detalle más adelante.

Por último, es relevante mencionar que quizá esta actividad no era adecuada para el momento de la secuencia en el que la situé, debido a la dificultad que conllevaba tanto la lectura del texto como la elaboración de la interpretación. Dado el contexto particular en el que se realizó la secuencia, hubiese sido mejor realizar un modelado de interpretación antes de realizar una actividad como esta, de modo que los alumnos se pudieran haber enfrentado más preparados para ella.

4. Resultados Evaluación de Comprensión Lectora

Entre las sesiones 6 y 7 de la secuencia didáctica, los estudiantes realizaron una evaluación de comprensión lectora (**Anexo 4.4**) elaborada por parte del departamento de Lenguaje de IMV. Esta evaluación consistía en una prueba de selección múltiple que se aplicó con el objetivo de evaluar las habilidades de los estudiantes para: extraer información explícita, inferir información implícita e interpretar textos. En los siguientes cuadros se presentan los resultados obtenidos en los ítems que para este análisis resultan más relevantes, es decir, inferencia e interpretación.

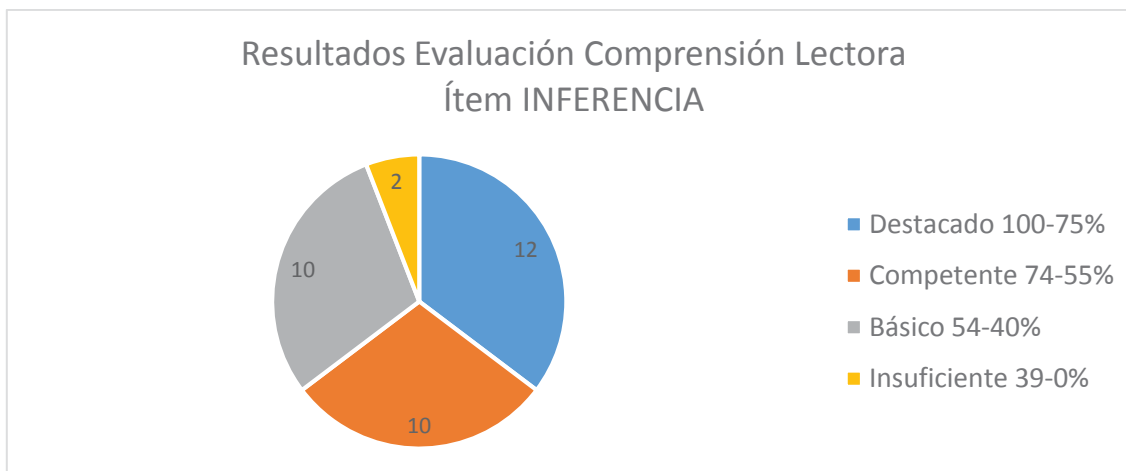


Gráfico 4. Resultados Evaluación Comprensión Lectora: Ítem Inferencia

El gráfico 4 muestra un buen desempeño en habilidades inferenciales por parte de los estudiantes, puesto que más del 50% de ellos se encuentra entre los niveles competente y destacado. Sin embargo, la situación cambia en interpretación, puesto que tal como muestra el gráfico 5, esta vez la mayoría de los estudiantes se encuentra entre los niveles básico e insuficiente.

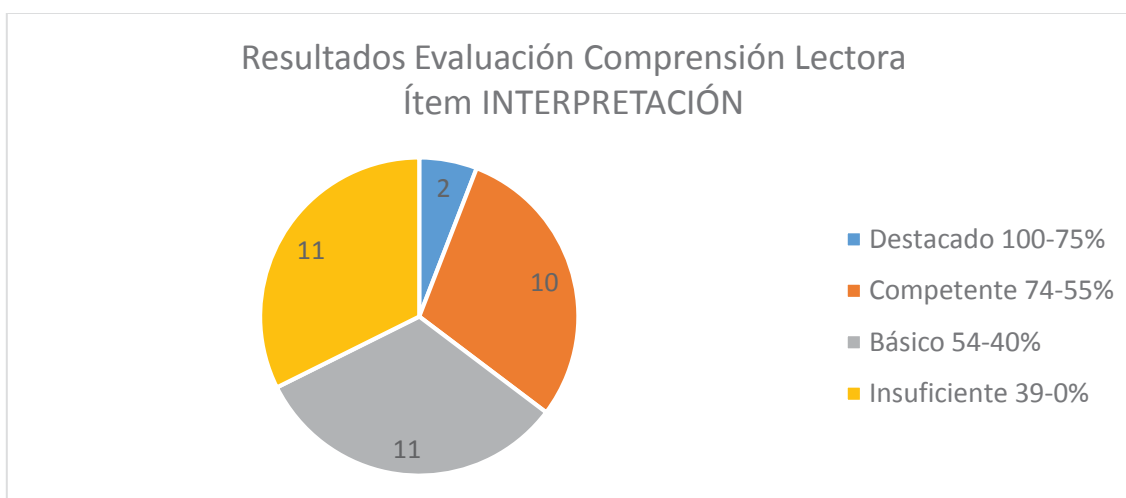


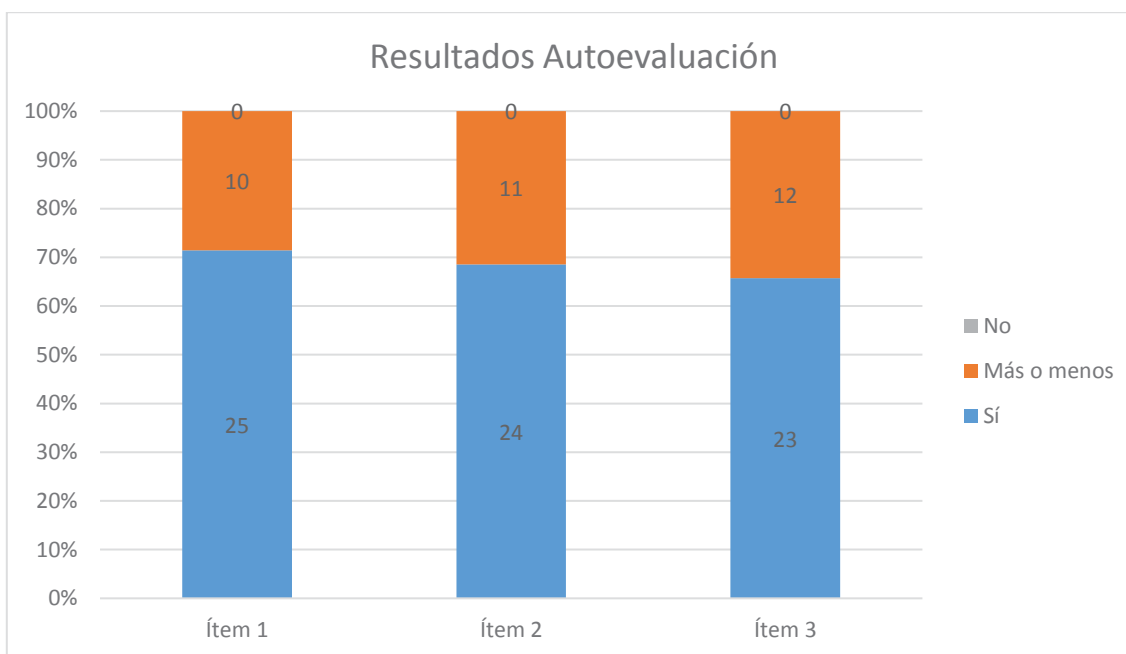
Gráfico 5. Resultados Evaluación Comprensión Lectora: Ítem Interpretación

Esta disparidad en los resultados puede tener relación con un avance en el desarrollo de estrategias inferenciales por parte los alumnos, a partir de la secuencia didáctica implementada. Esto es posible de suponer ya que en el momento en el que se realizó la evaluación, los estudiantes ya habían trabajado sus habilidades inferenciales, pero no las interpretativas. Sin embargo, es importante recalcar que en muchas oportunidades, los

estudiantes no suelen desarrollar estas evaluaciones a consciencia, leyendo y respondiendo de manera apresurada, por lo que los resultados pueden verse comprometidos.

5. Autoevaluación

Luego de finalizada la secuencia didáctica, los estudiantes realizaron una autoevaluación (**Anexo 4.5**) para constatar su propio desempeño en la asignatura. El instrumento constaba de tres afirmaciones a las que los alumnos debían responder “sí”, “más o menos” o “no”. Además, de manera opcional, los estudiantes podían escribir un párrafo en el que señalaran lo que más y lo que menos les había gustado de la asignatura durante estos últimos meses.



Ítem 1: Siento que ahora tengo más herramientas para enfrentarme a la lectura de los textos.

Ítem 2: Creo que mi nivel de comprensión ha mejorado en los últimos meses.

Ítem 3: Pienso que ahora puedo extraer más información de un texto que antes.

Gráfico 6. Resultados Autoevaluación

A partir de los resultados de la Autoevaluación que se pueden observar en el gráfico 6, es posible constatar que, en términos generales, todos los estudiantes creen haber mejorado sus habilidades de lectura, puesto que cerca del 70% de los alumnos afirma creer que tiene más herramientas para la lectura (en este caso las estrategias ligadas a momentos de la lectura

y estrategias propias de la comprensión literaria como ficha de personajes y trama narrativa), que su nivel de comprensión ha mejorado y que ahora puede extraer más información de un texto que antes (esto es, que pueden no solo extraer información explícita, sino también deducir a partir de inferencias e interpretaciones).

6. Interpretaciones a partir de diferentes micro-cuentos

Si bien este instrumento no era parte de la propuesta didáctica, sí resultó una forma útil de recopilar información sobre las habilidades interpretativas de los estudiantes. Finalizada la secuencia, los alumnos debían reunirse en grupos de tres personas y se les asignó un micro-cuento, el cual debían **interpretar y fundamentar** a partir de sus conocimientos previos y pistas textuales. Cada alumno era responsable de su propia interpretación, por lo que, a diferencia de la actividad anterior (interpretar “La noche boca arriba”) que se realizaba en parejas, en esta actividad los estudiantes demostrarían sus habilidades individuales para interpretar textos breves.

A partir de esta actividad (**Anexo 4.6**), los estudiantes fueron evaluados de acuerdo a una adecuación de los niveles presentados en los Estándares de Aprendizaje. Los alumnos en Nivel Adecuado lograron realizar una interpretación coherente con el sentido global del texto, a partir tanto de su conocimiento previo como de las pistas textuales, incluyendo diferentes partes del texto para fundamentar sus hipótesis. En Nivel Elemental, los estudiantes solo se basaron en sus impresiones a partir de fragmentos del texto y en sus conocimientos previos, logrando una interpretación básica del micro-cuento. Por último, en Nivel Insuficiente se encuentran aquellos alumnos que solo se quedaron con el sentido literal del texto, o bien realizaron una interpretación que no era posible de sostener a partir de lo que se planteaba en el relato, entrando en contradicción con el mismo.

En Nivel Insuficiente se encontraban solo unos pocos alumnos que luego de una retroalimentación, fueron capaces de elaborar interpretaciones más adecuadas, logrando subir a los niveles Elemental o Adecuado. La gran mayoría del curso se encuentra entre los niveles superiores, en tanto que lograron interpretaciones utilizando fragmentos del texto o bien utilizando el sentido completo del texto para elaborarlas.

VII. Reflexión

En primer lugar, resulta necesario constatar las dificultades al momento de implementar la propuesta de secuencia didáctica. Si bien esta inicialmente constaba de ocho sesiones consecutivas, esto no pudo ser llevado a cabo de ese modo por diferentes motivos. La primera sesión de la secuencia, por ejemplo, no pudo ser realizada en su totalidad, dado que ese día los estudiantes tenían una salida a terreno y llegaron más tarde de lo esperado. A la clase siguiente, la profesora mentora se hizo cargo del curso para realizar una lectura en clases del libro correspondiente al plan lector, por lo que una vez finalizado eso, tampoco se alcanzaron a terminar las actividades planificadas para la sesión 1. De este modo, no se pudo realizar la evaluación diagnóstica para el inicio de la secuencia, ya que la profesora mentora decidió que se debía continuar con las actividades del cuaderno del estudiante.

Las sesiones 2, 3, 4, 5, y 6 pudieron desarrollarse de manera adecuada y secuencial, de modo similar a como se planteaba en la planificación. Sin embargo, luego de la sesión 6 los estudiantes tuvieron que realizar la prueba correspondiente al plan lector, por lo que la secuencia se vio interrumpida. A la clase siguiente, los estudiantes tuvieron una retroalimentación de otra prueba, realizada la semana anterior en un horario distinto a la clase de Lenguaje, por lo que nuevamente se debió aplazar la implementación de la secuencia.

Esta retroalimentación resultó bastante perjudicial para el desarrollo de la clase siguiente (sesión 7), dado que muchos estudiantes afirmaban no saber interpretar, negándose a participar en el desarrollo de las actividades. Este motivo, sumado al hecho de que la lectura del cuento se había realizado hace ya una semana atrás, repercutió de forma negativa en el desempeño y participación de los estudiantes, pues de 32 estudiantes presentes ese día, solo 26 entregaron sus interpretaciones escritas.

A causa de estas diferentes dificultades y sobre todo por falta de tiempo, la última clase (sesión 8) planificada para la secuencia no pudo ser llevada a cabo, puesto que los alumnos debían continuar con las actividades planteadas en el cuaderno del estudiante. Estas actividades, sin embargo, resultaron muy significativas para los alumnos, pues estos pudieron continuar desarrollando sus habilidades interpretativas, a partir de la lectura de diferentes micro-cuentos.

A partir de la aplicación de la secuencia es posible constatar que, pese a las dificultades que surgen desde el contexto de aplicación, las cuales se pueden considerar inherentes a los contextos educativos, el método investigación-acción resulta especialmente práctico para formular diseños didácticos apropiados y adecuados a la diversidad de situaciones de aula. Su principal atributo es que puede reformularse constantemente a partir de la reflexión y la retroalimentación, de modo que el plan de acción, en este caso, la secuencia didáctica, puede perfeccionarse constantemente para adecuarse al siempre cambiante contexto escolar.

VIII. Conclusiones y plan de mejora

En primer lugar, es posible concluir que la motivación y participación de los alumnos fue muy variable a lo largo de las sesiones, por lo que es difícil constatar de manera tajante un resultado general. En otras palabras, algunos estudiantes alcanzaron altos niveles de interés en algunas sesiones, mientras que en otras no, y viceversa con los demás estudiantes.

En segundo lugar, en cuanto al desarrollo de las estrategias de comprensión, tanto las ligadas a momentos de la lectura como las inferenciales, si bien es posible afirmar que los estudiantes lograron un buen desempeño en términos generales, un aspecto no muy logrado es el desarrollo de la autonomía suficiente por parte de los alumnos como para llevar a cabo su propio proceso de metacognición. Esto se puede deber a que la manera en que fueron enseñadas las estrategias no fue lo suficientemente clara y explícita para que los alumnos pudieran acogerlas como propias.

En tercer lugar, la aplicación de herramientas didácticas de comprensión y creación literaria tuvieron un efecto positivo en los estudiantes, en tanto que permitieron que los alumnos se enfrentaran a la lectura y la escritura de un modo distinto al que están acostumbrados a trabajar en el aula. Esto tuvo un impacto positivo sobre todo en la participación de los alumnos en lo que se refiere a compartir sus opiniones hacia el curso.

Ahora bien, la primera mejora que requiere esta propuesta de secuencia didáctica es aumentar el número de sesiones, para así poder desarrollar de manera más adecuada y acabada cada uno de los objetivos que en ella se proponen.

En cuanto a la habilidad inferencial, particularmente en lo que se refiere a la construcción del material didáctico para trabajarla, resulta necesario que tanto en las guías de trabajo como en las PPT se manifieste de manera clara y explícita en qué momento se le solicita al estudiante realizar inferencias para obtener información del texto, de modo que este sea consciente de cuándo y con qué propósito está utilizando dicha habilidad. De lo contrario, es difícil que el estudiante pueda desarrollar la autonomía necesaria para supervisar y controlar su propio proceso de comprensión en relación con esta habilidad en particular, es decir, que evalúe su propio proceso de metacognición, sin que sea la profesora la encargada de asegurarse de su comprensión.

Por lo tanto, otra mejora necesaria para la secuencia didáctica es explicitar el desarrollo de las habilidades metacomprendivas a lo largo de todo el proceso, partiendo con un modelado de cómo ir evaluando la propia comprensión de los textos. Luego resultaría provechoso elaborar una guía de trabajo, para que los alumnos puedan ir paulatinamente adquiriendo autonomía para regular su proceso metacognitivo, hasta que logren realizarlo por su cuenta sin necesidad de guías.

Por otra parte, en cuanto a la habilidad interpretativa, esta requiere ser trabajada de manera más sistemática y progresiva. Algo que le falta a la secuencia son al menos dos sesiones en que se realice un modelado por parte del docente para que los estudiantes comprendan cómo se realiza paso a paso una interpretación fundamentada de un texto literario. Esto se realizó en el curso luego de llevar a cabo la implementación trabajando con micro-cuentos y se obtuvo resultados positivos, tanto a nivel de desempeño como a nivel de motivación y participación por parte de los estudiantes.

Por lo tanto, esta secuencia en particular necesita al menos dos clases que se sitúen entre las sesiones 4 y 5 para que la profesora realice un modelado de interpretación. A su vez, la profesora debe modelar cómo se fundamenta una interpretación, es decir, a partir de sus conocimientos previos y de la información presente en el texto. De este modo, los estudiantes podrán trabajar de manera más autónoma en las sesiones posteriores, como por ejemplo, para realizar la actividad de elaborar la trama narrativa y su posterior interpretación, en las cuales tuvieron grandes dificultades.

En síntesis, en la primera sesión extra la profesora realiza un modelado de interpretaciones a partir de diferentes micro-cuentos. Luego los estudiantes se reúnen en grupos de 3 integrantes y cada grupo recibe un micro-cuento. Cada integrante del grupo debe realizar una interpretación diferente y fundamentarla a partir del mismo relato. Luego cada grupo presenta las tres interpretaciones elaboradas frente al curso y se realizan comentarios. Ahora bien, dada la cantidad de estudiantes que presenta este contexto, es importante que para que pasen adelante cada uno de los grupos se necesita de una clase más en la que también se realice un cierre, donde profesora y alumnos comenten las principales fortalezas y dificultades de realizar la actividad.

IX. Bibliografía

- Cairney, T. (1999). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Cubo de Severino, L. (2000). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.
- Labeur, P., Frugoni, S. y Cuesta, C. (2007). *Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Revista Kikirikí*, 64, 43-50.
- Margallo, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.
- MINEDUC (2011). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio para Segundo Año Medio*.
- MINEDUC (2015). *Estándares de Aprendizaje. Lectura. Segundo medio*.
- Parodi, G. (2005). Las inferencias: conceptos y estrategias. *Comprensión de textos escritos* (pp.43-58). Buenos Aires: Eudeba.
- Sacerdote, C. y Vega, A. M. (2002). Capítulo 2: Las estrategias inferenciales. Un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora. En L. Cubo de Severino. (Ed.), *Leo pero no comprendo*. Córdoba: Comunicarte.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.