

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



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

**DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN
INTERPRETATIVA DE TEXTOS LITERARIOS
NARRATIVOS BREVES A PARTIR DEL MODELO DE
EDUCACIÓN LITERARIA: PROPUESTA DIDÁCTICA
PARA SEGUNDO AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA**

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

Profesor Guía:

Carolina López

Alumno:

Jimena Andrea Peñaloza Valenzuela

Viña del Mar, Julio -2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE APLICACIÓN	6
1.1 Problema e hipótesis	9
2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	10
3. MARCO TEÓRICO	12
3.1 Modelo de Educación Literaria	12
3.2 Competencia Literaria	13
3.3 Interpretación de texto literarios	15
3.4 Estrategias de comprensión	17
4. PLAN DE ACCIÓN	19
5. ANÁLISIS DE LAS EVIDENCIAS	22
5.1 Análisis cualitativo	22
5.2 Análisis cuantitativo	24
6. REFLEXIÓN	38
6.1 Conclusiones	41
6.2 Plan de mejoras.....	42
7. BIBLIOGRAFÍA	45
8. ANEXOS	46

INTRODUCCIÓN

La presente investigación-acción se llevó a cabo en el Segundo año Medio “B” del Instituto Marítimo de Valparaíso. Siguiendo el texto de Martínez Miguélez (2000), la investigación se constituyó por diversas etapas, que de manera progresiva fueron cumpliéndose. De este modo, este informe final pretende dar cuenta del proceso realizado, partiendo desde la identificación del problema didáctico, hasta finalmente realizar una reflexión en torno a los resultados obtenidos luego de la aplicación del plan de acción.

Es así, como gracias a la recolección de diferentes evidencias, se pudo evaluar el cumplimiento (o no cumplimiento) del Aprendizaje Esperado de la Unidad de Narrativa, específicamente del eje de lectura de los Planes y Programas, en el cual se basó la presente propuesta:

AE 01 Lectura: Analizar e interpretar novelas y textos narrativos breves, considerando: tema, narrador, personajes, acciones, espacio y tiempo de la narración.

AE 02 Lectura: Evaluar los textos leídos, considerando: temas y problemáticas presentes, relación con otros textos (intertextualidad), contextos de producción, relaciones con el contexto de recepción.

A partir de lo anterior, junto con la problemática y la hipótesis, se estableció el siguiente objetivo general de la propuesta:

Desarrollar la comprensión interpretativa de textos literarios narrativos breves en estudiantes de Segundo año Medio a través del uso de estrategias de lectura que permita, desde un modelo de educación literaria, resaltar la figura del alumno como un lector activo en la construcción progresiva de sentido de variados cuentos.

Una vez identificado el objetivo general, surgieron los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar el conocimiento metacomprendivo en la lectura que permita la planificación, monitoreo y evaluación de la comprensión de textos narrativos breves.
- Promover un modelo de educación literaria que permita resaltar la figura del alumno como lector activo frente al texto.

- Aplicar estrategias para desarrollar la comprensión de textos literarios, tales como: subrayado de ideas, sociograma literario, entrevistas a personajes, y ficha literaria (adaptada de la ficha de personajes).

Estos tres objetivos específicos más el objetivo general del plan de acción permitieron generar y formular los objetivos de las 9 sesiones de la propuesta didáctica, los cuales se ordenaron de manera progresiva

Sesión 1: Identificar elementos de la narración, tales como: narrador, personajes y acciones.

Sesión 2: Identificar y analizar los diferentes elementos de la narración, tales como: narrador, personajes, acciones y espacio (físico, psicológico y social).

Sesión 3: Explicar la relación de los diferentes elementos de un texto narrativo breve con la interpretación de los textos.

Sesión 4: Analizar el tiempo, narrador, personajes, acciones y espacio en el cuento “La gallina degollada” de Horacio Quiroga.

Sesión 5: Interpretar el cuento “Francina” de Marta Brunet a partir del tema la “inocencia”, para comprender el contexto de recepción de la obra.

Sesión 6: Analizar e interpretar el contexto de producción de “Cleopatra” de Mario Benedetti con el contexto de recepción, para comprender la influencia que ejerce en la obra.

Sesión 7: Interpretar y comparar relaciones intertextuales en un texto narrativo.

Sesión 8: Analizar e interpretar los elementos de la narración en “La noche boca arriba” de Julio Cortázar.

Sesión 9: Crear a partir de la lectura: “La noche boca arriba” de Julio Cortázar una ficha de lectura que contenga una interpretación de los elementos de la narración y de una temática a libre elección.

El siguiente trabajo de titulación, está conformado en primer lugar, por el análisis del contexto de aplicación. En segundo lugar, se encuentra la metodología de investigación-acción. Luego presentaremos los distintos conceptos teóricos trabajados por medio del marco referencial. En cuarto lugar, describiremos el plan de acción diseñado e implementado en

Segundo Medio “B”, posteriormente, se presentará el apartado de análisis cuantitativo y cualitativo de evidencias, luego se presenta una reflexión en torno al proceso de investigación. Después, presentaremos las conclusiones y el plan de mejoras de la secuencia didáctica diseñada, y, por último, la bibliografía y los anexos.

1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE APLICACIÓN

La propuesta didáctica fue realizada en el Segundo Año Medio “B” del Instituto Marítimo de Valparaíso. Para contextualizar el contexto de aplicación del plan de acción, comenzaremos con la descripción del curso, el cual estaba conformado por 37 alumnos (17 hombres y 20 mujeres). Dentro de este grupo, dos alumnas pertenecían al Programa PIE, ya que fueron diagnosticadas con Dificultad Específica del Aprendizaje, por ende sus evaluaciones eran diferenciadas.

La infraestructura de la sala permitía que la asignatura de lenguaje se desarrollara con normalidad, debido a la conformación del espacio físico que era amplio, seguro y además, poseía buena iluminación natural y artificial. Por otro lado, la sala no tenía ningún tipo de distracción externa, ya que se ubicaba en el tercer piso del colegio, lo que posibilitaba que el ruido externo de la calle no traspasara ni interrumpiera las actividades de la clase. Por otra parte, el aula contaba con recursos tecnológicos, como data, proyector y pizarra acrílica. En cuanto a la conformación de los bancos, estos se encontraban ordenados tradicionalmente, es decir los alumnos se sentaban mirando hacia el pizarrón y hacia el escritorio del profesor.

Ahora bien, con respecto al clima del aula existía una tendencia hacia el bullicio, sin embargo, los estudiantes tendían a obedecer rápidamente ante una llamada de atención por parte del docente, especialmente cuando eran amenazados con una anotación al libro. Otro aspecto “negativo”, fue la despreocupación de algunos alumnos por sus calificaciones, puesto que se conformaban con un 4,0 y no les importaba superarse. Esto último podía deberse a la motivación o aspiración personal de cada estudiante. Otra debilidad de los estudiantes, era que les costaba tomar la iniciativa con respecto a las tareas o actividades que se les encomendaba, de modo que el profesor debía estar constantemente supervisando y presionando para que trabajen.

En lo concerniente a los factores contextuales, se puede apreciar que el establecimiento se caracteriza por promover el respeto a la diversidad de opiniones, asimismo el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes se ve fuertemente motivado por esta condición. Por lo mismo, dentro del aula existe una diversidad de opiniones frente a determinadas temáticas. Así también, no hay restricción de temas, ya que el docente tiene la libertad de exponer temas

polémicos, tales como el aborto, la eutanasia, el matrimonio homosexual, la legalización de la marihuana, entre otros.

Por otra parte, antes de comenzar con la implementación del plan de acción, el método de aprendizaje predominante es por descubrimiento, ya que el profesor constantemente realizaba preguntas a los estudiantes, permitiéndoles que construyeran su propio conocimiento. Por tanto, los contenidos se descubren a través de preguntas que se encontraban en el cuaderno del estudiante, como por medio de interrogaciones que el profesor realizaba. De acuerdo a lo anterior, el método utilizado por el profesor influía positivamente en los alumnos, ya que eran capaces de aprender los contenidos o conceptos activamente mediante su propio discernimiento, sin embargo, según algunos estudiantes, la monotonía de las clases producía aburrimiento, ya que todos los días trabajaban con el cuaderno del estudiante, esto significaba que debían leer un texto en conjunto con el profesor y luego responder preguntas individualmente referidas a él, por tanto no existía una variación en las actividades.

Ahora bien, el cuaderno del estudiante era la herramienta base de la asignatura de lenguaje, puesto que en él se encontraban los contenidos y textos a tratar durante todo el año. Tal como en otros establecimientos emplean el texto del estudiante, el cuaderno cumplía la misma función, con la diferencia de que este último fue creado por el Departamento de Lenguaje del colegio, es decir fue producido por un conjunto de docentes de la asignatura.

De esta forma, los estudiantes de todos los niveles recibían gratuitamente este cuaderno al inicio de cada año, el cual contenía las unidades correspondientes, como también los aprendizajes esperados, los indicadores de evaluación, textos para la lectura (expositivos, narrativos, poéticos y dramáticos) y actividades correspondientes a cada unidad. Cabe agregar que las planificaciones estaban basadas en los contenidos del cuaderno del estudiante, lo que reflejaba la importancia de dicho recurso, sin embargo, esto no impedía que el profesor desarrollara guías o actividades complementarias al cuaderno.

Por otra parte, es relevante destacar que la relación de respeto y confianza que se daba entre el profesor mentor y los alumnos generaba un ambiente agradable y ameno, ya que si bien les costaba tener autonomía con respecto a sus quehaceres académicos, no dudaban en consultar o plantear sus ideas, y obedecen fácilmente ante la presencia del profesor.

Ahora bien, antes de comenzar la implementación de la secuencia didáctica, tuve semanas de observación del curso, donde pude recolectar evidencias, la cual arrojó información relevante acerca del aprendizaje de los estudiantes. La primera evidencia correspondió a los resultados del diagnóstico que fue aplicado en el mes de marzo (anexo 1). La evaluación diagnóstica de comprensión lectora, comprendía principalmente 4 ejes, extracción de información explícita e implícita, incremento de vocabulario e interpretación. De estos 4 ejes, los estudiantes del 2°Medio B tuvieron mayor déficit en interpretación de textos. Posteriormente, se les aplicó un segundo instrumento que consistía en un cuestionario de preguntas abiertas que apuntaba a identificar cuál era la apreciación de los alumnos frente a la clase de lenguaje, para ello se realizaron dos preguntas de carácter anónimo: ¿qué es lo que más te gusta de la clase? y ¿qué es lo que menos te gusta de la clase? Los resultados obtenidos en el cuestionario (anexo 2) arrojaron que lo que más les gustaba a los estudiantes era: ver videos, participación conjunta, y las explicaciones del profesor. En cuanto a la segunda pregunta, la mayoría opinó que las interrupciones de los compañeros era lo que más les desagradaba de la clase.

El tercer instrumento que se aplicó al Segundo Medio B fue un cuestionario, que pretendía medir la actitud de los estudiantes frente a la lectura (anexo 3), un total de 33 alumnos participó respondiendo este instrumento. Dentro de los resultados de cada ítem, se pudo observar que: un 88% de los encuestados considera que es relevante la lectura, luego un 79% prefiere la lectura silenciosa, a un 94% le gusta cuando entienden lo que leen, un 55% de los estudiantes se sienten identificados con lo que leen, 64% considera que puede expresar lo leído con sus propias palabras, y finalmente, un 50% del curso necesita pedir ayuda para comprender las lecturas y un 50% no. El cuestionario de actitud frente a la lectura evidencia claramente que los alumnos tienen una actitud positiva con respecto a la lectura, puesto que la mayoría considera relevante la lectura en sus vidas, la mayoría se siente identificado con lo que lee. Estas afirmaciones daban cuenta de que los estudiantes se sentían atraídos por la lectura, sin embargo, preferían leer en silencio, situación que no se daba en la sala de clases, puesto que siempre se pedía que leyeran en voz alta. Por otra parte, la mitad de un curso pide ayuda a sus compañeros para comprender las lecturas, y esto se demuestra al momento de responder las preguntas del cuaderno una vez leído el texto escrito, ya que comienzan a conversar y preguntar sobre la lectura.

Por último, un cuarto instrumento fue el resultado obtenido de la prueba de comprensión lectora del libro “Volar sobre el Pantano” de Carlos Cuauhtémoc (anexo 4), ya que en dicha prueba hubo 11 rojos y el promedio general del curso fue de un 4,8. La prueba tenía un total de 12 preguntas que apuntaban a la extracción explícita de información e interpretación. Este resultado, podía indicar que un factor determinante era la falta de comprensión lectora, como también la falta de estudio.

Ahora bien, los datos recogidos y analizados pusieron de manifiesto que los estudiantes tenían la dificultad al momento de comprender los textos escritos, específicamente al momento de extraer información explícita y al momento de interpretar los textos. Cabe señalar, además, que en el cuaderno del estudiante predominaban las preguntas de tipo literal, sin embargo, según los Planes y Programas los alumnos de Segundo Medio deberían ser capaces de extraer información implícita, como también interpretar los textos, ya que de acuerdo a los Planes y Programas del año anterior (Primero Medio), en la Unidad 1 AE 01 Lectura, los estudiantes debían ser capaces de “Analizar e interpretar novelas y cuentos en clases” (Mineduc, 2011). Debido a lo anterior, los alumnos debían ser capaces de interpretar todo tipo de textos escritos, ya que no tan solo en la Unidad de Narrativa se exige esto, sino que también en los textos poéticos, dramáticos y no literarios. De este modo, era urgente que los alumnos pudieran alcanzar este nivel, puesto que en los Planes y Programas de 2º medio, en la Unidad 1 AE 01 eje de lectura, los estudiantes debían ser capaces de integrar a sus lecturas el análisis e interpretación de los textos.

1.1 Problemática e hipótesis

Es así como este contexto, junto con la evidencia recogida y el análisis realizado, permite develar sin mayores dificultades la problemática subyacente, que consiste en que los alumnos del Segundo año Medio B del Instituto Marítimo de Valparaíso, tienen dificultades en el eje de lectura, específicamente en la comprensión interpretativa de textos literarios breves. Se evidencia así, que carecen de estrategias de lectura que favorezcan la interpretación cabal de un texto, como también no se contribuye a la formación de lectores activos y competentes.

En cuanto a la problemática identificada, se propone la siguiente hipótesis: Para que los estudiantes desarrollen la interpretación de textos narrativos breves deberían trabajar con variadas estrategias de lecturas que permitan contribuir a su capacidad interpretativa, y tener

un rol activo en las lecturas, tal como establece el modelo de educación literaria, otorgando nuevos significados a los textos mediante pistas textuales y sus conocimientos previos.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca dentro de la metodología de investigación-acción, la cual, según Martínez Miguélez (2000), es un proceso por medio del cual el docente es investigador, mientras que los sujetos investigados se posicionan como “coinvestigadores”, ya que colaboran activamente en el planteamiento del problema de investigación, los instrumentos metodológicos que deben utilizarse, el análisis de datos y la interpretación de ellos, los resultados y el plan de mejora o las soluciones que se diseñarán para el futuro (Martínez Miguélez, 2000). En cambio, el profesor como sujeto investigador del proceso, ya que actúa como un facilitador para ser consultado dentro del proceso, capaz de analizar, observar y resolver dificultades y limitaciones que surjan.

Dado lo anterior, la investigación acción dentro del aula, “trata de ofrecer una serie de estrategias, técnicas y procedimientos para que ese proceso sea riguroso, sistemático y crítico, es decir, que reúna los requisitos de una <<investigación científica>>” (Martínez Miguélez, 2000:28). A su vez, el docente-investigador a través de la observación y la reflexión, identifica uno o varios problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje, para llevar a cabo un plan de acción viable y adecuado al contexto y a la problemática inicial, con el fin de encontrar una mejora al problema, ya que tal como señala Martínez Miguélez (2000), la mayoría de los investigadores en educación, “prefieren hacer investigación sobre un problema, antes que investigación para solucionar ese problema. La Investigación-Acción trata de realizar ambas cosas al mismo tiempo”.

Ahora bien, la investigación que presentamos ha estado conformada por una sucesión de diferentes etapas del proceso de investigación-acción en el aula, las cuales, según Martínez Miguélez (2000), ya fueron señaladas por Kurt Lewin (padre de la “investigación-acción”) en 1946. Para comenzar, la etapa 1 corresponde al *diseño general del proyecto*, que consiste en el acercamiento a la problemática investigativa, ya que esto “ayudará a definir un esquema de la investigación, el área de estudio, la selección y el posible requerimiento de medios y recursos” (2000:33). Esta fase 1 permitió adentrarnos en la metodología de la investigación-acción a través de la lectura del texto de Martínez Miguélez (2000), “La investigación acción

en el aula”. A su vez, esta fase permitió introducirnos en torno a la investigación que llevaríamos a cabo durante todo el semestre en el Segundo medio B del Instituto Marítimo de Valparaíso.

La segunda fase, consiste en la *Identificación de un problema importante*, tal como su nombre lo indica, en esta etapa se pretende identificar un problema que el docente-investigador desea solucionar o mejorar dentro del aula. De esta manera, esta fase se implementó mediante observaciones del curso durante la asignatura de Lenguaje y Comunicación, donde finalmente se pudo identificar el problema didáctico, para posteriormente dar paso a la tercera fase que consiste en el *Análisis del problema*, la cual “puede revelar las causas subyacentes de problema” (Martínez Miguélez, 2000). Al momento de formular el problema didáctico, se presentan una serie de posibles hipótesis que intenten explicar el problema didáctico. Es así, que en la cuarta fase nos encontramos con la *Formulación de hipótesis*, la cual surgió a raíz de la problemática identificada, e intenta “explicar y solucionar el problema, en la cual hay que concentrar el estudio” (Martínez Miguélez, 2000). Gracias a la formulación de la hipótesis y al problema didáctico, se ha podido establecer el objetivo general y los objetivos específicos que sustentarán el plan de acción.

En la etapa de *Recolección de la información necesaria*, corresponde a la búsqueda y recogida de información que permita sustentar la propuesta investigativa. De esta manera, los instrumentos de recolección de evidencia fueron los siguientes: dos cuestionarios de preguntas abiertas, una evaluación diagnóstica, y un control de lectura. Posterior a esta fase, nos encontramos con la etapa 6, que consiste en la *Categorización de la información*, la cual nos permitió organizar y sintetizar la información recogida de la evidencia. Luego, del análisis y categorización de la evidencia, la siguiente etapa, corresponde a la *Estructuración de la evidencia*, la cual se integró la reflexión teórica de otros investigadores que sustentaran el análisis de las evidencias. Es así, como se integraron diversos autores y estudios teóricos-disciplinarios, tales como: Parodi (2010), Peronard (1998), Solé (1996), entre otros. Luego de esto, nos encontramos con la etapa siguiente que corresponde al *Diseño y ejecución de un Plan de Acción*, tal como señala Martínez Miguélez (2000) “un buen plan de acción constituye la parte más <<activa>> de la investigación en el aula”, puesto que en esta fase se

llevaron a cabo diversas actividades, recursos, estrategias que debieron ser minuciosamente estudiadas para poder ser diseñadas e implementadas posteriormente en el curso.

Por otra parte, la etapa 9: *Evaluación de la Acción Ejecutada*, responde a la pregunta “¿los resultados del plan de acción, una vez ejecutados, solucionaron el problema o no?” (Martínez Miguélez, 2000:36). Esta pregunta, permitió reflexionar y analizar críticamente acerca del plan de acción implementado durante las 9 sesiones a través de recolección de nuevas evidencias que permitieran dar cuenta del proceso llevado a cabo por los estudiantes al final del proceso. Finalmente, tal como señala Martínez Miguélez (2000) en su artículo, la investigación-acción no acaba con esta última etapa de la evaluación final del plan de acción, ya que es un proceso recursivo, en el que llegado al punto final se puede comenzar desde la fase 2, realizando un nuevo diagnóstico del problema mediante la disposición de todos los elementos analizados en las etapas anteriores.

3. MARCO TEÓRICO

La investigación se articula en base a cuatro temáticas teóricas: modelo de educación literaria, competencia literaria, interpretación de textos narrativos y estrategias de comprensión.

3.1 Modelo de educación literaria

Nuestra investigación está sustentada bajo el modelo de educación literaria que pretende desarrollar la competencia lectora en los estudiantes, pero antes de adentrarnos en el concepto de competencia lectora, es relevante señalar la transformación que ha sufrido la enseñanza de la literatura en este último tiempo. En primer lugar, los principales cambios que el paradigma de educación literaria supone en la enseñanza de la literatura, se pueden resumir en sus dos grandes objetivos: fomentar el hábito lector y desarrollar habilidades de interpretación en los alumnos (Margallo, 2012). Ambos objetivos tienen como foco central u meta final, la formación de lectores competentes. En cuanto al primer aspecto, es necesario que la escuela o el centro escolar propicie espacios para la lectura autónoma y optativa de los estudiantes, tales como: la biblioteca del establecimiento o la sala de clases; lugares que les permitan avanzar en sus variadas lecturas.

Ahora bien, para que los estudiantes progresen en cuanto a la complejidad de sus lecturas, es necesario que este proceso se retroalimente con la ayuda del segundo objetivo de la educación literaria: el desarrollo de la habilidad de interpretación. El avance en la interpretación, debe desarrollarse de manera exclusiva en la clase o asignatura de Lenguaje y Comunicación o de Lengua y Literatura, que, a diferencia del objetivo anterior, la modalidad de lectura debe ser guiada y obligatoria. Esta guía debe ser realizada por el docente, quien debe actuar como un mediador en el proceso lector del estudiante, y, a su vez debe entregar claves interpretativas a los alumnos.

A diferencia de modelos anteriores o tradicionales, en el que “las tareas de aula se basaban en la memorización y repetición de información como prácticas habituales” (Bombini, 2001), este nuevo paradigma de educación literaria no se centra exclusivamente en la enseñanza de los contenidos propios de la literatura, el foco está en la formación de lectores competentes activos, capaces de interpretar y de gozar un texto de manera autónoma, ya que ¿de qué le sirve a un estudiante conocer y memorizar los tipos de narradores si no es capaz de comprender un texto narrativo? ¿Cómo se espera que un alumno comprenda un texto si el profesor no lo ha dotado de herramientas necesarias para que pueda interpretar correctamente una obra? De acuerdo a lo anterior, el modelo de la educación literaria pretende responder a estas dudas llevando a cabo objetivos sólidos como fomentar el hábito lector y avanzar en la interpretación de los estudiantes, los cuales deben ser abordados de manera conjunta. En este sentido, cabe señalar que de acuerdo a nuestra propuesta didáctica, la finalidad está centrada en el segundo objetivo, avanzar en la interpretación. De esta forma, el profesor debe actuar como un moderador que guíe y acompañe este proceso. Así también, será el encargado de escoger las lecturas idóneas para avanzar en la interpretación de los estudiantes.

3.2 Competencia literaria

La competencia literaria, es un concepto de gran relevancia en este nuevo paradigma de educación literaria, ya que es el objetivo final al que se aspira llegar. Dentro de este marco, el estudiante se concibe como un lector activo, capaz de aplicar estrategias de lecturas y habilidades interpretativas para enfrentarse a un texto. De acuerdo a lo anterior, “el fin de la formación de la competencia literaria es el de adquirir por la experiencia y desarrollar por el aprendizaje los saberes necesarios para leer una obra literaria” (Mendoza, 2008:19).

De esta forma, para poder contribuir al desarrollo de la competencia literaria, el estudiante es el principal sujeto en el proceso lector, ya que es quien establece conexión con el texto literario. Para ello, es el colegio en conjunto con los profesores quienes deben apoyar y entregar las herramientas necesarias para que el estudiante desarrolle progresivamente la competencia literaria mediante lo que Teresa Colomer, propone en su libro *Andar entre libros* (2005), nos referimos a las siete líneas de progreso que el estudiante (en compañía del profesor) debe realizar paulatinamente. A continuación, presentamos de manera sintética las líneas de progreso literario:

a) *De sentir la literatura como algo ajeno a sentirse implicados en ella:* Para que los alumnos progresen en este aspecto, es necesario que el docente se preocupe de realizar actividades que permitan crear conexiones con los libros y autores, y así, se sientan concernidos por el universo de los libros.

b) *Del dominio incipiente de las habilidades lectoras a su dominio experto:* Los ejercicios y actividades, como ofrecer un tiempo de práctica lectora en el aula o en la biblioteca junto con la lectura modalizada y compartida en el aula, son instancias necesarias para que los estudiantes puedan poner en práctica modos correctos de lecturas que deben interiorizar.

c) *Del conocimiento implícito de las convenciones al conocimiento explícito:* Para lograr este aspecto, se debe tener en cuenta la importancia de enseñar y explicitar convenciones y términos especializados para hablar sobre obras literarias o interpretar las lecturas. De esta forma, es importante que el estudiante pueda argumentar utilizando un metalenguaje literario, y así analizar literariamente un cuento o una novela, ya sea en la escuela o fuera de ella.

d) *De la apreciación de un corpus restringido de lecturas a otro más amplio:* Para que el estudiante logre este aspecto, el docente deberá identificar los gustos literarios de los alumnos, o ver “dónde están” posicionados los estudiantes con respecto a sus lecturas. De modo que este sea el punto de partida para comenzar a progresar y ampliar paso a paso nuevas lecturas, y así lograr la autonomía de disfrute del estudiante. Para ello, es apropiado que los alumnos sepan que hay una variedad de corpus, con ofertas variadas, para diferentes momentos y funciones particulares.

e) De formas limitadas de fruición a formas diversas: La autora menciona que la ampliación del corpus de lecturas está estrechamente vinculada con la posibilidad de disfrutar con distintos aspectos. Lo anterior, permite dibujar un itinerario donde los estudiantes podrán experimentar distintos grados de placeres, quizás les agrada leer a simple vista un libro con el cual se sienten identificados. Lo importante es que el docente pueda mostrar que la lectura no solo debe limitarse a lo más “accesible”, sino que hay otras formas de goce que requieren de una mayor elaboración o análisis.

f) De la interpretación literal a la más compleja: La literatura nos enseña de que hay algo más allá de la mera literalidad que envuelve un texto. Asimismo, la lectura crítica es fundamental para determinar ciertos matices o contradicciones, así divisar elementos “ocultos” o que a simple vista no se logran apreciar. Por tanto, es conveniente que el docente promueva actividades que permitan razonar y comprender la obra a medida que resuelven las tareas.

g) De la recepción descontextualizada al uso de la contextualización: La séptima y última línea de progreso en el avance del aprendizaje literario, consiste en que para entender un texto a cabalidad se necesita recurrir a ciertos elementos que nos ofrezcan un contexto de la obra. De este modo, preguntarnos sobre el autor, su época, la intención del texto o sus vicisitudes históricas nos ayudarán a entender mejor lo que se narra en un determinado texto.

De acuerdo a lo anterior, para formar lectores competentes es necesario que la institución escolar, los docentes y los contenidos, luchen por un mismo objetivo (Margallo, 2012), y se preocupen de descolarizar las enseñanzas y prácticas de la literatura, de tal modo que los estudiantes sin dificultad puedan integrarse en una comunidad lectora, fuera de la sala de clases, y así “evitaremos que los adolescentes asimilen la lectura como una obligación escolar y que una gran mayoría descarte incorporarla a sus hábitos de ocio” (Margallo, 2012).

3.3. Interpretación de textos

En primer lugar, según la literatura estudiada, el acto de leer es algo más que decodificar palabras, ya que leer permite conocer el mundo a través de las palabras. Por tanto, la lectura no debe considerarse un mero trabajo visual y decodificador; debe considerarse, en su facultad comprensiva, como una herramienta poderosa de aprendizaje. Esta lectura

comprensiva de textos escritos es un tema recurrente en los estudios sobre la educación y también, en muchos otros aspectos. De hecho, comprender es casi sinónimo de saber, pero algunas de las preguntas que surgen al momento de profundizar sobre esta temática son: ¿qué sucede cuándo se comprende? ¿Qué recursos o mecanismos se ponen en juego en este fundamental proceso? ¿Cómo desarrollar esta habilidad en todos los alumnos?

En primer lugar, con respecto a la teoría estudiada, Parodi (2010) señala que vivimos en un mundo compuesto por diversos signos decodificables. Estos signos, sin embargo, adquieren significado y se vuelven característicos para nosotros solo cuando realizamos relaciones entre el signo y nuestra memoria a largo plazo. Dado lo anterior, y puesto que la lectura se basa en signos verbales, el acto de leer no debe pasar solo por decodificar palabras, lo cual sería un acto mecánico, sino que mayor a eso es darles sentido a lo que leemos según nuestra propia experiencia y conocimiento. Esta lectura que va más allá de un acto decodificador mecánico es lo que podemos definir como lectura comprensiva. Esto se relaciona con la importancia que los alumnos otorgan al hecho de sentirse identificados con la lectura, ya que es precisamente esta experiencia lo que hará significativa su lectura. Ahora bien, relacionando la práctica con la teoría, se puede analizar que, quizás la afinidad o la “buena relación” que los alumnos del Segundo medio B tienen con la lectura se deba a este hecho, ya que al sentirse cómodos con la lectura permite que la gocen y la valoren.

Ahora bien, entenderemos el concepto de interpretación de textos como: el acto de “atribuir una valoración personal a lo expuesto -formal, conceptual y semióticamente- en el texto; por ello tiene lugar después de la comprensión, o, como mucho, paralelamente a ella” (Mendoza, 2008:5). De esta forma, los textos literarios han de ser interpretados por los lectores, quienes darán un nuevo significado a la lectura, es decir realizarán una “actividad de reconstrucción de significado” del texto (Mendoza:2000).

Dado lo anterior, también es relevante señalar lo que Colomer (1997) establece sobre las interpretaciones que los lectores realizan de un texto, quien señala lo siguiente:

“la interpretación aboca a la constatación de la diversidad y multiplicidad de las repuestas personales ante los textos, un aspecto que la lectura guiada en la escuela no ha potenciado ni incluso aceptado hasta ahora” (Colomer, 1997: 12)

De esta forma, para llevar a cabo una interpretación de textos es necesario que el docente escuche y atienda las variadas respuestas que los estudiantes darán frente a un solo texto. Es así, como en nuestra propuesta se permitió aceptar todas las respuestas de los estudiantes. En el caso de que un estudiante interpretara una lectura alejado de lo que el texto proponía o no simplemente no tenía relación con el texto, el profesor se preocupaba de explicarle la situación para que no volviera a cometer el mismo error. Por último, para que los estudiantes llevaran a cabo una interpretación de textos literarios, debían apoyarse del texto a través de pistas textuales, y a través de sus conocimientos previos, de tal modo que la interpretación no sea una mera repetición de lo que el autor del texto quiso decir, sino que también, es relevante que el lector entregue un nuevo significado a la lectura, de modo que la interpretación de un texto literario, permita generar una “hipótesis acerca de su sentido” (Álvarez, 2010). Dicha reconstrucción de sentido debe ser guiada siempre por el profesor-mediador.

3.4 Estrategias de comprensión

Ahora bien, para que los lectores realicen una interpretación de texto narrativo o desarrollen la competencia lectora, es fundamental entregarle herramientas, dotarlos de estrategias de lecturas que les permitan comprender mejor un texto.

De esta forma, la investigación que presentamos está sustentada en lo que propone Cairney en su texto *Enseñanza de la comprensión lectora* (1992), quien en el capítulo VI plantea diversas estrategias para desarrollar la comprensión de textos literarios que deben estar bajo la tutela del profesor, ya que él es quien determinará qué estrategias son más adecuadas de aplicar en tal o cual contexto educativo. De este modo, para esta propuesta se han tomado algunas estrategias de dicho autor, tales como: el sociograma literario, ficha de personaje (adaptado a ficha de lectura) y entrevista a un personaje. A continuación, se detallan cada una de estas estrategias mencionadas:

Sociograma literario: Es una técnica que permite ordenar o registrar gráficamente distintos datos de un tema. En el caso de un texto literario, el sociograma se construye colocando a cada personaje en un círculo, de modo que se puedan trazar líneas entre ellos dependiendo de la relación que tengan dentro del texto. De esta forma, en cada línea o interacción se describe de manera concisa la relación que hay entre los personajes. Debido a la complejidad

de esta técnica, Cairney (1992), recomienda que el profesor realice un modelado de esta estrategia mediante un texto estudiado por todos, de modo que los estudiantes puedan entender mejor la elaboración de este.

Ficha de personaje: es una estrategia que permite que los estudiantes puedan prestar atención a las cualidades y relaciones que establecen los protagonistas de una obra literaria, con otros personajes. Cairney (1992), señala que esta técnica puede variar tanto en su formato como en su composición. De esta forma, la ficha de personaje nos permitió modificar y agregar algunos aspectos para llevar a cabo una ficha literaria, es decir que no se centrara solamente en el análisis de un personaje del texto, sino que se pudiera aplicar a diferentes aspectos globales del cuento.

Entrevista a los personajes: Esta estrategia consiste en “meterse en el personaje” a través de sus cualidades descritas en el texto y a su forma de actuar y pensar. Por tanto, esta actividad requiere de mucho conocimiento sobre el personaje, como también del texto narrativo. Por otra parte, esta estrategia permite que el estudiante escoja libremente el personaje con el cual quiere trabajar, lo importante es que se sienta cómodo y quiera saber más del personaje.

Ahora bien, cabe mencionar que en nuestra propuesta también se estudiaron las estrategias de lectura de Isabel Solé (1996), las cuales se aplicaron durante las 9 sesiones de la implementación. Solé (1996) señala que es muy importante motivar la lectura de los estudiantes, es por esto que propone las estrategias “antes”, “durante”, y “después” de la lectura, ya que durante la estadía en el colegio, se ha podido constatar que los alumnos no aplican ninguna estrategia, ni siquiera al momento de comenzar a leer un texto. De esta forma, en cuanto el “antes” de la lectura, permite establecer los propósitos del texto, como también activar los conocimientos previos. Una de las estrategias que más se aplicaron en la propuesta, fueron las predicciones de lectura mediante pistas textuales. La estrategia “durante” la lectura, permite que el estudiante o el lector vaya verificando si las predicciones se van cumpliendo o no, por otra parte, permite la detención de la lectura para constatar si están comprendiendo el texto mediante preguntas. La estrategia “después” de la lectura, es importante realizar preguntas de metacognición, además de realizar actividades como resúmenes, mapas conceptuales, etc., que permitan analizar e interpretar lo leído.

4. PLAN DE ACCIÓN

El plan de acción (anexo 5) constituyó la parte más activa de la investigación, ya que en él se propusieron actividades, estrategias y evaluaciones, tanto formativas como evaluativas, que pretendían resolver o mejorar la problemática identificada al comienzo de la intervención.

Ahora bien, el proceso de elaboración de la propuesta didáctica se puede resumir en dos palabras: arduo y consciente. En cuanto al primero, para llevar a cabo las sesiones fue necesario observar detenidamente los intereses y gustos de los estudiantes, como también la forma de enseñanza que más les atraía. Debido a la gran diversidad de gustos dentro de la sala de clase, se tuvieron que recopilar una serie de evidencias y pruebas que permitieran tomar consciencia del contexto escolar en el que se estaba inserto. Es así, como a través de diagnósticos y cuestionarios se pudieron obtener ciertas conclusiones que permitieron esbozar algunas ideas para armar el plan de acción a la luz del contexto y de los gustos de los estudiantes.

Para comenzar a describir el plan de acción, revisaremos los recursos empleados en él. la planificación se basó principalmente en el cuaderno del estudiante que es una herramienta de trabajo creada por el Departamento de Lenguaje del colegio, el cual integra a través de las cuatro unidades (Textos no literarios, Narrativa, Dramática y Género lírico) diferentes textos y preguntas “después de la lectura”. Como material imprescindible y obligatorio del establecimiento, se ha tenido que incluir en las sesiones textos narrativos presentes en el cuaderno del estudiante.

Otro recurso utilizado en la secuencia didáctica, fue el texto del estudiante de Segundo año Medio del Ministerio de Educación del 2014, especialmente para la clase de intertextualidad, ya que dicho texto contaba con un material sólido para trabajar dicho contenido. De esta forma, se utilizaron las definiciones de intertextualidad y plagio presentes en la página 60 y 61 del libro, respectivamente. Así también, se empleó el cuento “La tela de Penélope o quién engaña a quién” (2006) de Augusto Monterroso, y por último se aplicaron algunas preguntas después de la lectura de la página 61.

En cuanto a las guías de trabajo, fue el recurso que me permitía analizar el desempeño de cada estudiante, ya que las actividades se adaptaban al contenido de la clase, por ende, el alumno respondía en base a lo que había comprendido ese día. Pero más allá del contenido, la guía estaba enfocada principalmente en el texto literario, es decir cada clase se leía un texto narrativo diferente, y en base a ese texto, se realizaban las actividades de la guía, ya que el fin último de la implementación era desarrollar la interpretación de textos narrativos breves, más que enseñar contenidos. Por tanto, la guía permitió evaluar formativamente a los estudiantes, como también retroalimentarlos a medida que la profesora se paseaba por los puestos resolviendo dudas.

Por otra parte, los recursos de aprendizajes utilizados son aquellos que se adaptan al contexto y a la realidad escolar. Por ello, el data show y el proyector fueron herramientas imprescindibles al momento de iniciar la clase, ya que permiten proyectar videos en instancias de motivación o activación de conocimientos previos. Además, sirven para proyectar presentaciones en power point, como por ejemplo: biografías de autores.

Ahora bien, estos recursos permitieron que el diseño de la secuencia fuera variada e interactiva. Por otra parte, siguiendo el modelo de educación literaria, el plan de acción procuró crear instancias de conversación entre profesor y alumno, para que paulatinamente comenzaran a opinar sobre la interpretar de los textos. Por otra parte, se crearon actividades que fueran grupales, ya que esto permitía que los alumnos pudieran compartir con sus pares sus ideas en torno a la lectura.

Cabe señalar, además, que la secuencia didáctica se diseñó a partir del Aprendizaje Esperado de la Unidad de Narrativa, los cuales dieron luz a los siguientes objetivos de sesión:

APRENDIZAJE ESPERADO	OBJETIVO SESIÓN
AE 1: Analizar e interpretar novelas y textos narrativos breves, considerando: <ul style="list-style-type: none"> • Tema • Narrador, • Personajes, • Acciones, 	CLASE 1: Identificar elementos de la narración, tales como: narrador, personajes y acciones.
	CLASE 2: Identificar y analizar los diferentes elementos de la narración, tales como: narrador, personajes, acciones y espacio (físico, psicológico y social).

<ul style="list-style-type: none"> • Espacio, • Tiempo de la narración 	<p>CLASE 3: Explicar la relación de los diferentes elementos de un texto narrativo breve con la interpretación de los textos.</p>
	<p>CLASE 4: Analizar el tiempo de la narración, narrador, personajes, acciones y espacio en el cuento “La gallina degollada” de Horacio Quiroga.</p>
<p>AE 2: Evaluar los textos leídos considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temas y problemáticas presentes • Relación con otros textos (intertextualidad) • Contexto de producción. • Relaciones con el contexto de recepción 	<p>CLASE 5: Interpretar el cuento “Francina” de Marta Brunet a partir del tema la “inocencia”, para comprender el contexto de recepción de la obra.</p>
	<p>CLASE 6: Analizar e interpretar el contexto de producción de “Cleopatra” de Mario Benedetti con el contexto de recepción, para comprender la influencia que ejerce en la obra.</p>
	<p>CLASE 7: Interpretar y comparar relaciones intertextuales en un texto narrativo.</p>
	<p>CLASE 8: Analizar e interpretar los elementos de la narración en “La noche boca arriba” de Julio Cortázar.</p>
	<p>CLASE 9: Crear a partir de la lectura: “La noche boca arriba” de Julio Cortázar una ficha de lectura que contenga una interpretación de los elementos de la narración y de una temática a libre elección.</p>

En cuanto a lo anterior, los contenidos de la Unidad de Narrativa no tan solo se estructuraron de acuerdo al objetivo de la clase, el cual iba aumentando de complejidad, sino también se organizaron de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, en la primera sesión, solamente se enseñaron los tipos de narrador, los personajes y las acciones, ya que de acuerdo a la realidad escolar no hubiera sido posible ver todos los elementos de la narración en una sola clase. Es por ello, que el contenido sobre los elementos narrativos se segmentó en diferentes sesiones, con la finalidad de asegurarme que los alumnos comprendieran cada contenido de manera más acabada, y a su vez, pudiera relacionar el contenido con el texto. Esto último, estaba determinado por el contexto escolar en el que se aplicó la secuencia didáctica, ya que el colegio exige que los profesores enseñen contenidos más que habilidades.

Por otra parte, en cada sesión nueva se agregaban conocimientos antiguos y ya aprendidos en las sesiones anteriores, es decir, si en la primera sesión se trabaja con “tipos de narradores, personajes y acciones”, en la segunda sesión se trabajaría con “tipos de narradores, personajes y acciones (contenido antiguo), más espacio físico, psicológico y social (contenidos nuevos). Asimismo, desde esta parcelación de los contenidos se propondrían sesiones que aunaran todos los contenidos.

5. Análisis de las evidencias

5.1 Análisis cualitativo

En análisis cualitativo se realizó mediante 3 categorías, tales como: metodología, contexto escolar y clima de aula.

Metodología

La metodología fue una categoría fundamental para llevar a cabo la implementación, puesto que, al llegar a un curso nuevo y desconocido, observaba que los estudiantes respondían y participaban en las clases de lenguaje, por tanto, antes de enfrentarme al curso debía apostar por una metodología que fuera adecuada para los alumnos. Desde esta desafiante visión, tuve que considerar el uso de tics, trabajos grupales, además de clases lideradas por método por descubrimiento. Por otro lado, el método de aprendizaje mayormente implementado en la clase fue el método por descubrimiento, ya que eran los mismos estudiantes quienes “descubrían” los contenidos

Dentro de la metodología resalta un objetivo específico de la propuesta que consistía en: promover un modelo de educación literaria que permita resaltar la figura del alumno como lector activo frente al texto. En primer lugar, la metodología de la clase se sustenta bajo el modelo de educación literaria, ya que se pretende que los estudiantes participen activamente en el proceso de lectura. Esto quiere decir, que los verdaderos protagonistas de la clase son los mismos alumnos, y no el profesor ni tampoco las partes de la narración. De esta forma, las actividades estaban orientadas bajo esta perspectiva, para que los estudiantes se volvieran lectores activos, y fueran capaces de reflexionar y opinar libremente sobre los textos, pero siempre bajo el monitoreo de la profesora, puesto que como se señala en el modelo, los profesores deben actuar como mediadores del proceso de lectura.

Contexto escolar

El contexto escolar, es un aspecto importante dentro de la implementación, puesto que influyó en el diseño y en la realización de este. De esta forma, debido a que la secuencia se tuvo que implementar en un contexto real de educación, se tuvieron que adecuar los contenidos conceptuales que fueron extraídos de los Planes y Programas de 2° Año Medio. De esta forma, los contenidos no tan solo se estructuraron de acuerdo al objetivo de la clase, el cual iba aumentando de complejidad, sino que también se organizaron de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, de modo que los elementos de la narración se tuvieron que subdividir en distintas sesiones. Así, cada sesión nueva se agregaban conocimientos antiguos y ya aprendidos en las sesiones anteriores, es decir, si en la primera sesión se trabaja con “tipos de narradores, personajes y acciones”, en la segunda sesión se trabajaría con “tipos de narradores, personajes y acciones (contenido antiguo), más espacio físico, psicológico y social (contenidos nuevos). Asimismo, desde esta parcelación de los contenidos se propondrían sesiones que aunaran todos los contenidos. Los textos narrativos se seleccionaron en base a los objetivos de la sesión, es decir los cuentos debían ser lo más idóneos y representativos para trabajar dichos contenidos. Por ejemplo, “Francina” era ideal para trabajar con el contexto de producción y contexto de recepción de la obra, ya que en él se reflejaba claramente dichos elementos, debido al contexto escolar, se tuvo que usar el cuaderno del estudiante, puesto que era una exigencia del establecimiento.

Finalmente, la propuesta didáctica se basó principalmente en el cuaderno del estudiante, que tal como mencionó en otro apartado, es un recurso indispensable y obligatorio de trabajo. Por tanto, la secuencia se tuvo que adecuar a esta exigencia e incluirlo en las sesiones.

Clima de aula

El clima de aula era un factor importante en el aprendizaje de los estudiantes, es por ello que desde el primer momento este aspecto incidía en la realización normal de clase. El curso está compuesto por un total de 37 alumnos, y desde el primer día el profesor mentor puso en evidencia que al menos 5 estudiantes interrumpían continuamente las clases, sin embargo, el curso era considerado uno de los más “tranquilos”. Ante este panorama, fue necesario aplicar ciertas medidas que permitieran el orden y el correcto desempeño de la clase. Es así, como durante la implementación se generaron instancias para revertir esta situación por medio de

cambios de puestos, “amenazas” de anotación al libro o de equis en el actitudinal, medios que se utilizan de manera obligatoria en el establecimiento para mejorar y controlar el comportamiento de los estudiantes.

Si bien, el clima del aula se mantenía controlado, no faltaban alumnos que interrumpían o dificultaban la clase, es así como algunos tres alumnos (en un cuestionario) consideraron que las clases no habían sido lo suficientemente motivadoras, ya que algunos estudiantes dificultaban e interrumpían constantemente la clase. Sin embargo, pese a la apreciación de estos tres alumnos, cabe destacar que cada vez que la profesora pedía silencio en la sala o le llamaba la atención, inmediatamente se callaban. El problema que quizás vieron los estudiantes, fue que consideraron que durante todas las clases existían llamados de atención constantes a algunos estudiantes, los cuales siempre eran los mismos. En otras palabras, no existieron clases “perfectas”, y sin bullicio alguno, puesto que los estudiantes “de siempre”, tarde o temprano cometían un acto que era sancionado por la profesora mediante retos, llamados de atención, cambios de puestos, anotaciones, etc.

5.2 Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo se llevó a cabo mediante la revisión de 3 aspectos: Se analizó el desempeño de los estudiantes a través del trabajo final, luego se analizó el trabajo metacognitivo por medio de un cuestionario, y finalmente se analizó el desempeño actitudinal por medio de la autoevaluación.

Trabajo final- Interpretación de un microcuento

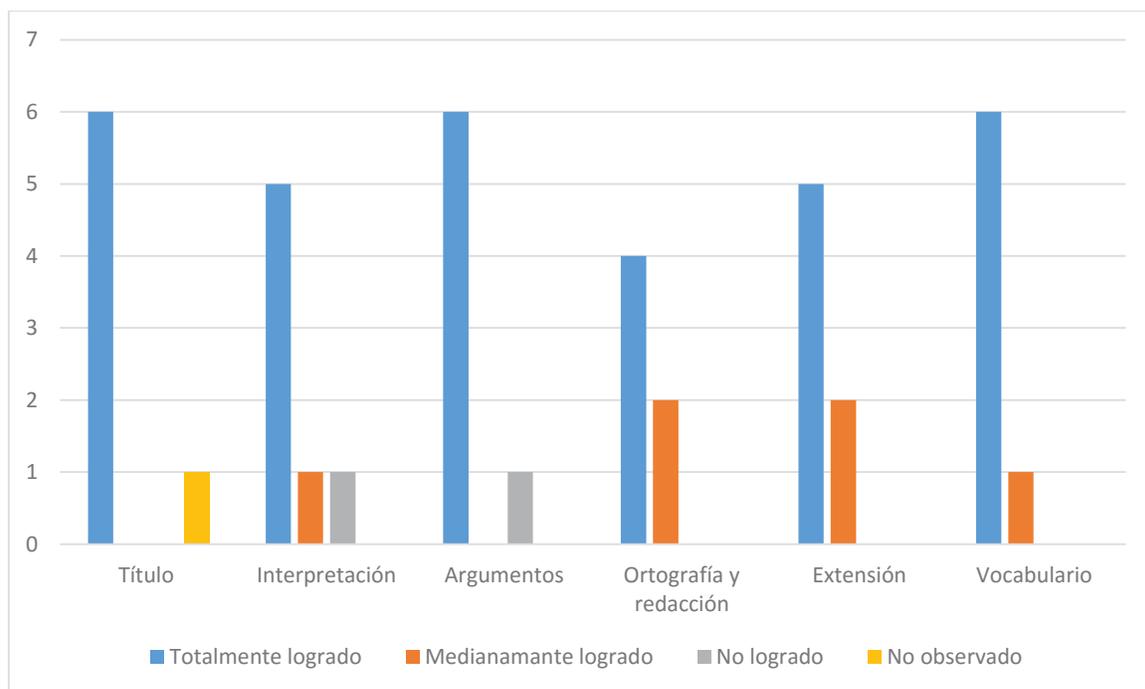
El trabajo final (anexo 6) de la implementación, sufrió algunas modificaciones, sin embargo, tal como en la propuesta inicial, consistía en la interpretación de un texto narrativo breve a partir de los conocimientos previos y pistas textuales que ofrecía el microcuento. Dicha actividad se llevó a cabo en grupos de tres personas, sin embargo, un grupo estaba conformado por 4 personas. A partir de este trabajo grupal se realizará un análisis cuantitativo por medio de la rúbrica de evaluación. A continuación, se presentan los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 1:

Criterios	Totalmente logrado	Medianamente logrado	No logrado	No observado
Título representativo	6	0	0	1
Interpretación	5	1	1	0
Argumentos de la interpretación	6	0	1	0
Ortografía y redacción	4	2	0	0
Extensión	5	2	0	0
Vocabulario variado, pertinente y formal	6	1	0	0
Cantidad de trabajos	7			

Antes de comenzar con el análisis, cabe mencionar, que faltan 4 grupos no han hecho entrega de su trabajo. En total serían 11 trabajos, sin embargo, debido a circunstancias externas, solamente se analizarán los resultados de los 7 trabajos entregados en el plazo estipulado por la profesora.

Gráfico 1:



De acuerdo al gráfico, se puede observar que la mayoría logró alcanzar el nivel máximo de la rúbrica: el “totalmente logrado” en cada uno de los criterios. En cuanto al título, se puede observar que un total de 6 alumnos de 7 en total, lograron alcanzar el máximo nivel, es decir cumplieron con las indicaciones que se dieron antes y durante el desarrollo del trabajo final. De este modo, los estudiantes pudieron crear un título adecuado para cada una de las interpretaciones, que permitiera sintetizar la interpretación del microcuento asignado. Solo un grupo alcanzó el nivel más bajo que era el “no observado”, puesto que no presentaron en su trabajo ningún título representativo para cada interpretación. Con respecto a esto último, se puede inferir que los estudiantes no escucharon o no atendieron a las explicaciones de la profesora, o simplemente no consideraron necesaria la inclusión de dichos títulos.

En cuanto al criterio de la interpretación, la mayoría logró identificar al menos tres posibles interpretaciones del microcuento asignado, es decir cada integrante con el apoyo de sus pares debían crear una interpretación propia del texto, la cual debía ser única e irreplicable. Por otra parte, en el gráfico se observa que un grupo alcanzaron un medianamente logrado en este aspecto, ya que los estudiantes del grupo lograron solamente identificar dos posibles interpretaciones del microcuento, y no tres. Así también, se puede observar que un grupo no logró lo exigido en la rúbrica, ya que solo pudieron identificar una interpretación, y no tres.

Ahora bien, en el criterio de los argumentos de la interpretación, la gran mayoría de los estudiantes lograron responder positivamente a este aspecto, ya que la interpretación presentada por estos grupos, tenía relación con el texto, y fueron capaces de entregar un nuevo significado a la lectura. En cambio, el grupo que no logró alcanzar el máximo nivel, porque la interpretación solo tuvo relación con el texto, pero no aportaron un nuevo significado o no fueron “más allá” del texto. De esta manera, solo se quedaron en el nivel literal del microcuento, puesto que solo se basaron en lo que el texto señalaba.

En lo que respecta a los aspectos formales del trabajo, se puede observar en el gráfico que la gran mayoría respetó las normas de ortografía y redacción, en cambio solo dos grupos lograron medianamente este aspecto, puesto que el trabajo presentó un mínimo de errores (3) de ortografía. Si bien la profesora dio instancias para resolver dudas de ortografía o redacción, no todos los grupos aprovecharon esto, e incluso estos dos grupos que tuvieron algunos mínimos errores de ortografía y redacción entregaron el trabajo tardíamente. Por

tanto, quizás no tuvieron la instancia de la clase para aprovechar de resolver las dudas con la profesora.

En cuanto a la extensión, se solicitó que los estudiantes debían redactar por cada interpretación un mínimo de un párrafo de cuatro líneas. Este aspecto se decidió incluir en la evaluación, porque la gran mayoría de los estudiantes tendía a responder en una o dos líneas sus ideas. El gráfico evidencia que dos alumnos de 7 lograron medianamente este criterio, puesto que el texto en total presentó una extensión de tres párrafos de menos de tres líneas, es decir cada interpretación o alguna de las interpretaciones tenían solo 3 líneas, y no cuatro, por tanto, estos estudiantes lograron de manera parcial este aspecto.

Por último, en cuanto al criterio del vocabulario, se observa que gran parte de los equipos presentó un vocabulario variado, formal y pertinente para el desarrollo del trabajo, en cambio solo un grupo logró medianamente este aspecto, ya que el texto presentó redundancias, e informalidades. Es importante considerar que este grupo entregó el trabajo de manera desfasada, por ende, se deduce que no tuvieron las instancias suficientes para preocuparse de integrar en sus trabajos un vocabulario y un lenguaje variado, formal y pertinente.

Cuestionario

Otro instrumento que apliqué al final de la implementación fue un cuestionario de preguntas abiertas, que pretendía conocer la valoración frente a la clase de la Unidad de Narrativa (anexo 7) Los resultados de este cuestionario se desprenden a continuación:

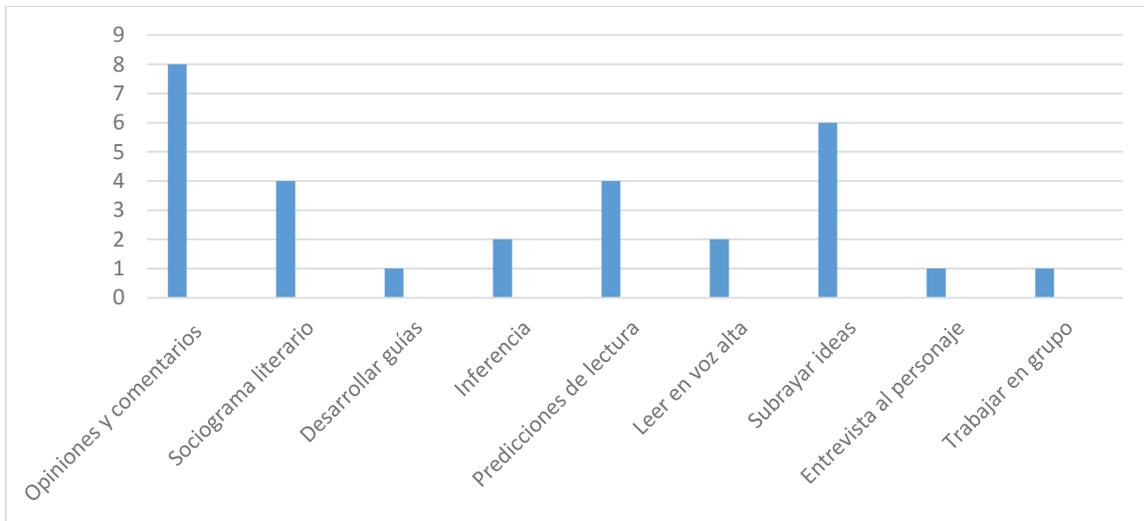
Tabla 2

1. ¿Qué estrategias de las que aplicamos en las actividades de lectura en la Unidad de Narrativa, te sirvieron para comprender mejor los textos narrativos? ¿Por qué?	
Opiniones y comentarios después de las lecturas	8
Sociograma literario	4
Desarrollar guías	1
Inferencias frente al texto	2
Predicciones antes de la lectura	4
Leer en voz alta	2
Subrayar o destacar ideas en los textos	6

Entrevistas al personaje	1
Trabajar en grupo	1
2. ¿Cuál es la actividad que más te gustó en la unidad de narrativa? ¿Por qué?	
Actividad de intertextualidad	3
Lluvia de ideas	3
Actividades grupales	3
Actividad del texto Francina en cartulina	5
Leer variados cuentos	4
Análisis de título	1
Interpretación de textos narrativos	4
Entrevista a un personaje	1
3. ¿Las actividades realizadas en la Unidad de Narrativa fueron realmente motivadoras? ¿Por qué?	
Sí, fueron motivadoras	20
No motivadoras, pero si ayudaban mucho	1
No, porque los compañeros metían bulla	3

Antes de comenzar el análisis cuantitativo, cabe señalar que solo 29 estudiantes aplicaron este cuestionario. Ahora bien, considerando los resultados de la tabla 2, se pueden apreciar diferentes respuestas por parte de los estudiantes, las cuales fueron agrupadas en categorías. Para mayor profundización en el análisis, se presenta a continuación los gráficos que detalla por separado las respuestas de cada pregunta:

Gráfico 2: Pregunta 1 (*¿Qué estrategias de las que aplicamos en las actividades de lectura en la Unidad de Narrativa, te sirvieron para comprender mejor los textos narrativos? ¿Por qué?*)

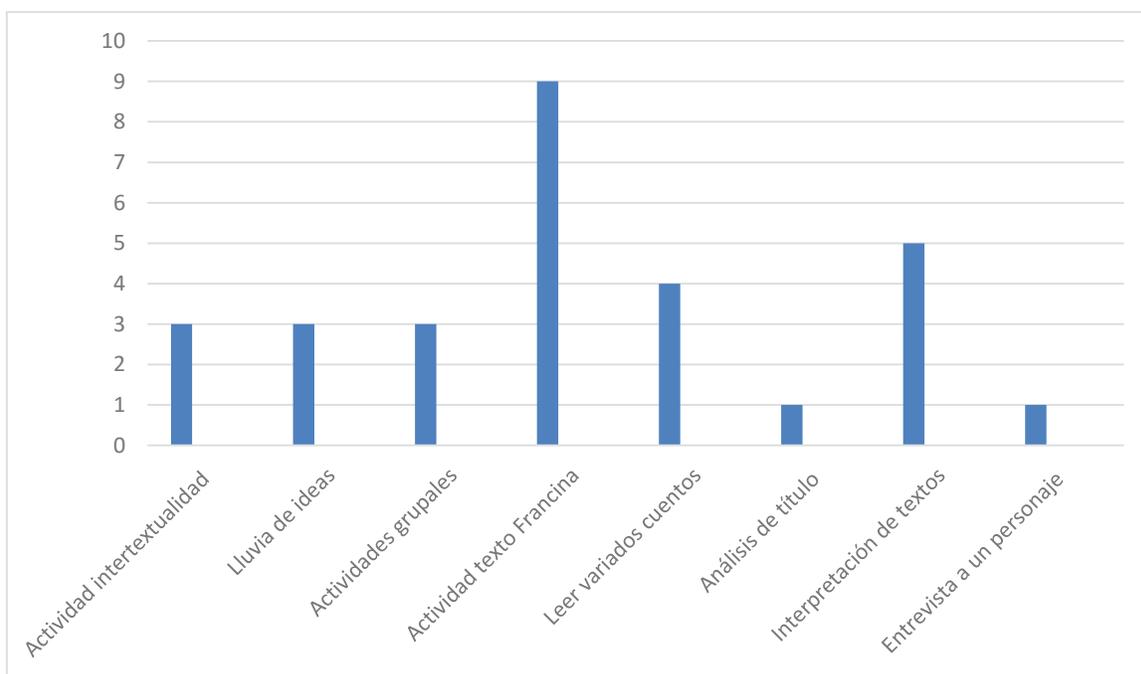


Como se puede apreciar en el gráfico, las respuestas de los estudiantes se pudieron agrupar en 9 categorías. De acuerdo a los resultados, se puede observar que la estrategia que más les sirvió a los estudiantes para comprender mejor un texto, fue la opinión y comentarios de los compañeros después de las lecturas. Lo anterior, se puede justificar debido a que fue una de las actividades que siempre se llevó a cabo durante todas las sesiones, puesto que permitía que todos los estudiantes apreciaran la diversidad de opiniones e interpretaciones ante un texto, al mismo tiempo las discusiones después de la lectura permitían plantear y resolver dudas que el texto suscitaba. Así, todos en conjunto colaboraban y reflexionaban frente al cuento.

Por otra parte, una segunda estrategia que permitió una mayor comprensión de los textos narrativos en los estudiantes, fue subrayar o destacar las ideas principales en un texto, como también encerrar en un círculo a los personajes y sus características. Esta estrategia se llevó a cabo desde el comienzo de la implementación, ya que es una estrategia que permitía la concentración del estudiante durante la lectura. Asimismo, el alumno se fijaba y detenía en los aspectos más importantes del cuento. Luego, una de las estrategias más útiles para comprender un texto narrativo fue la predicción antes de la lectura a partir del título del cuento, ya que permitía conectar los conocimientos previos del lector con el título, y además permitía generar una infinidad de ideas acerca de lo que podría tratar el texto. En el mismo nivel, se ubica también la estrategia del sociograma literario, que facilitaba la comprensión de las relaciones entre personajes.

De esta forma, se puede concluir (a través de los resultados) que todos los estudiantes lograron identificar y recordar al menos una estrategia que les permitió la comprensión cabal de un texto.

Gráfico 3: Pregunta 2 (*¿Cuál es la actividad que más te gustó en la Unidad de Narrativa? ¿Por qué?*)



Se puede observar que la actividad que más les gustó en la Unidad de Narrativa, fue la actividad grupal del texto de “Francina” de Marta Brunet, que consistía en crear un comentario en una red social ficticia (Facebook, twitter, Instagram, WhatsApp, etc.) acerca de la personalidad del personaje principal del cuento. De acuerdo a las respuestas de los estudiantes, la mayoría manifestó que esta actividad había sido la preferida porque era creativa y entretenida.

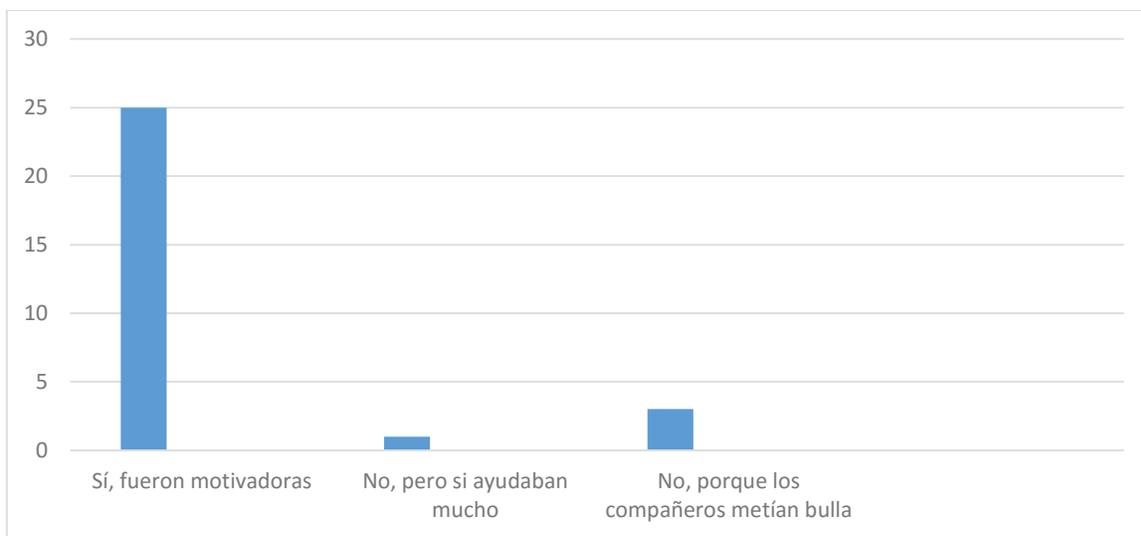
Por otra parte, las actividades que más les gustaron a algunos estudiantes fueron la lectura de variados cuentos, y la interpretación de ellos. Ahora bien, si bien estas dos categorías eran la esencia de las clases, puesto que se pretendía desarrollar la interpretación de textos narrativos breves, los alumnos catalogaron la habilidad de leer y de interpretar como “actividades”. Pero ante sus sorprendidas respuestas, se puede deducir que durante todas las clases se sintieron

conformes y a gustos, ya que como dije anteriormente, la esencia de la implementación era la lectura e interpretación de variados cuentos.

Luego de esto, las actividades que más les gustaron a los estudiantes fueron la actividad de intertextualidad, la lluvia de ideas y las actividades grupales. En cuanto a la primera, los estudiantes respondieron que les había gustado esta actividad porque les pareció entretenida, y aprendieron que algunos textos se relacionan con otros. La actividad de lluvia de ideas se realizaba, en algunas ocasiones, al inicio de las clases como activación de conocimientos previos. A veces, para realizar esta lluvia de ideas, se escribía una palabra importante en la pizarra y se hacía entrega de unos post-it a cada estudiante para que escribiera lo que recordaba de dicho término, luego de unos minutos cada alumno debía pegar alrededor de la palabra su propia lluvia de ideas para luego compartir con el resto de los compañeros. Otra de las actividades que más les gustaron a los estudiantes durante las clases, fueron las actividades grupales, las cuales permitían compartir e intercambiar opiniones frente a los textos. De esta forma, los estudiantes enriquecían sus conocimientos.

Por otro lado, solo un estudiante respondió que la actividad que más le había gustado era el análisis del título del texto, es decir la predicción “antes de la lectura” a partir del título del cuento. La alumna justificó su elección, argumentando que este tipo de actividades eran más interesantes y didácticas. Por último, al igual que en el caso anterior, solo un estudiante respondió que la actividad que más le había gustado era la entrevista a un personaje, porque (según el estudiante) había sido divertida. Esta actividad individual se llevó a cabo después de la lectura del cuento de terror “La gallina degollada” de Horacio Quiroga, y consistía en entrevistar a un personaje del texto.

Gráfico 4: Pregunta 3 (*¿Las actividades realizadas en la Unidad de Narrativa fueron realmente motivadoras? ¿Por qué?*)



De acuerdo al gráfico 4, se puede observar que la gran mayoría de los estudiantes (20 de 24 alumnos), consideran que las actividades realizadas en la Unidad de Narrativa fueron realmente motivadoras: “sí (las actividades fueron motivadoras), porque con ayuda de la profesora pude reconocer varios personajes e ideas principales”, “sí, ya que (las clases) fueron bien interesantes y entretenidas”, “sí, porque entendí y aprendí” , “sí, porque eran muy entretenidas y como eran entretenidas, daban más motivación para aprender”, “sí, ya que la profesora se esforzó realmente en que las clases fueran interactivas”, “sí, porque cualquier duda la profe lo explicaba inmediatamente y hacia actividades sobre el tema”. Lo anterior, son algunas de las respuestas de los 20 estudiantes que consideraron las actividades como motivadoras. En cambio, solo 4 alumnos opinaron que las clases no fueron del todo motivadoras. De estos cuatro estudiantes, solo uno opinó que las clases efectivamente no habían sido motivadoras, pero si “ayudaban mucho”. Los tres restantes, consideraron que las clases no habían sido motivadoras porque (según los estudiantes):

- “el mal comportamiento de algunos de mis compañeros con la profesora dificultaba la realización de las actividades, y también daban un mal ambiente en la sala de clases”,
- “ya que mis compañeros no respetaban a la profesora, lo que dificultaba la realización de las actividades”.
- “porque mis compañeros gritan mucho y no dejan hacer las clases como se debe hacer”.

A partir de las tres respuestas anteriores, se puede ver que producto del mal clima de aula, opinaron que las clases no habían sido lo suficientemente motivadoras.

Autoevaluación

El último día de la implementación se llevó a cabo una autoevaluación (anexo 8) realizada por los estudiantes, quienes debían (auto)evaluar la calidad de su desempeño en la asignatura. A partir de esto, es posible realizar un análisis cuantitativo que da cuenta del trabajo de los propios alumnos frente a los diferentes indicadores que se desprenden a continuación:

Tabla 3:

Indicadores	Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente
1. ¿Mantuve autodisciplina durante el desarrollo de las clases?	9	9	9	1
2. ¿Fui responsable con los plazos de entregas de trabajos y tareas?	13	5	10	0
3. ¿Aporté con ideas, apreciaciones y/o reflexiones para el desarrollo de las sesiones?	7	8	13	0
4. ¿Demostré compromiso, responsabilidad y dedicación con cada tarea asignada en las clases?	9	11	5	3
5. ¿Compartí mis conocimientos con mis	5	9	12	2

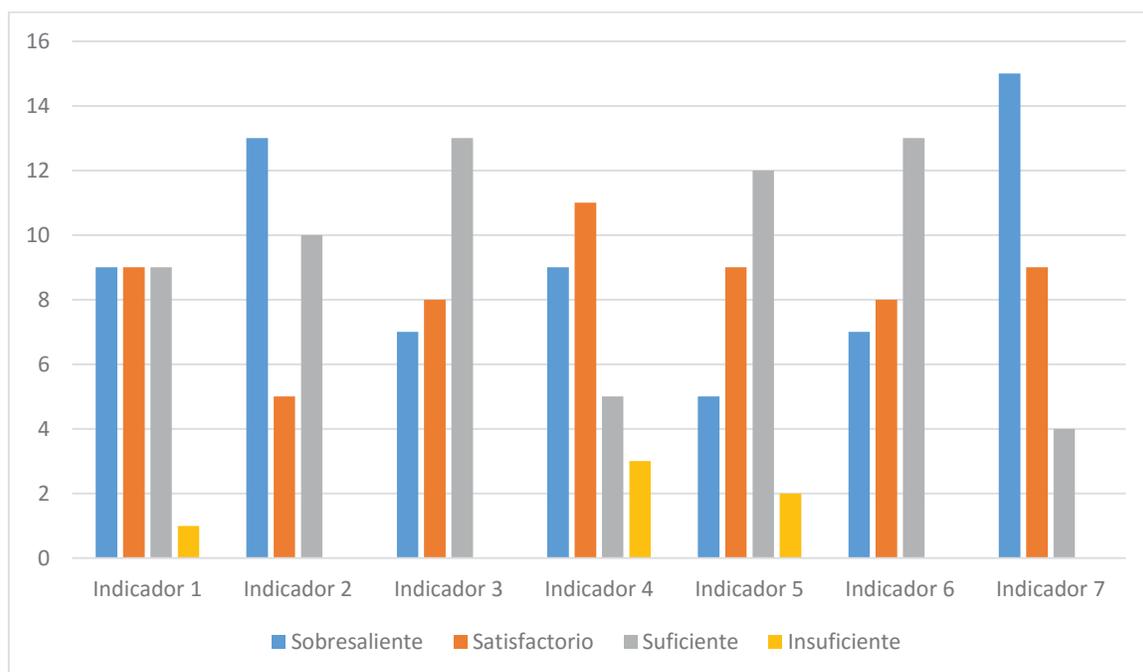
compañeros a fin de desarrollar un aprendizaje significativo?				
6. ¿Consideré cada uno de los comentarios y críticas realizadas a mi trabajo a fin de mejorar el desarrollo de mi aprendizaje?	7	8	13	0
7. ¿Respeté y escuché las opiniones de mis compañeros?	15	9	4	0

Cabe señalar que, durante la aplicación de la autoevaluación, solo estaban presentes 28 estudiantes de los 37 en total, puesto que los 9 restantes se encontraban ausentes en la clase por diferentes razones.

Ahora bien, considerando los resultados obtenidos en la autoevaluación se puede observar en la tabla que existe una variedad de respuestas, lo que indica la diversidad dentro del aula. A grandes rasgos, lo que se puede concluir es que la mayoría de los estudiantes tiene una visión positiva con respecto a su desempeño, ya que la minoría consideró en los indicadores 1, 4 y 5 que su desempeño era “insuficiente”, es decir, según sus experiencias personales, no lograron responder de manera óptima frente a las exigencias de las actividades.

A continuación, para dar mayor detalle de los resultados, se presentará un gráfico con cada uno de los indicadores de la autoevaluación:

Gráfico 5:



El indicador uno planteaba si el estudiante había mantenido la autodisciplina en el desarrollo de las sesiones, tal como se muestra en el gráfico 5, se puede ver que de manera igualitaria la mayoría de los estudiantes posicionaron su compartimiento en el nivel sobresaliente, satisfactorio y suficiente, es decir en los niveles “aceptables” dentro del rango. Sin embargo, solamente un alumno (de los 28) reconoció no haber mantenido la autodisciplina dentro de la sala. Tal como se evidencia, se puede interpretar que la gran mayoría de los estudiantes consideraron que mantuvieron la disciplina durante las clases de la Unidad de Narrativa, y efectivamente dichos resultados reflejan lo que se vivió en la sala de clases, ya que cuando algunos tenían un mal comportamiento o hacían desorden, la profesora llamaba su atención e inmediatamente ponían atención a la clase.

Con respecto al indicador dos, refiere principalmente si el estudiante era responsable con los plazos de entregas de los trabajos y tareas, ya que todos los trabajos tenían una fecha límite para ser entregados y, en algunos casos, evaluados. En el gráfico, podemos observar que la mayoría consideró que su responsabilidad con los plazos de las entregas fue sobresaliente, luego un gran número también considera que su responsabilidad fue suficiente, es decir fue regular en la entrega de los trabajos. Como se puede evidenciar en el gráfico, ningún estudiante consideró que fue insuficiente en el cumplimiento de los plazos de entregas. Tal

como se observó en las clases, los estudiantes cumplían muy bien con la entrega de los trabajos en la fecha estipulada, ya que evitaban que se descontaran puntajes en la evaluación final, como también impedía que tuvieran equis (x) en el actitudinal.

El indicador tres señalaba si el estudiante había aportado con ideas, apreciaciones y/o reflexiones para el desarrollo de las sesiones, esto apuntaba no tan solo al aporte libre y voluntario del estudiante, sino también si el alumno respondía o aportaba con ideas al momento de realizarle preguntas de forma dirigida (esta última indicación fue explicada de manera oral). Tal como se registra en el gráfico, ningún estudiante se consideró insuficiente en este aspecto, por tanto, la gran mayoría consideró que su participación fue suficiente. Lo anterior, se puede interpretar que todos los estudiantes tuvieron instancias de participar y dar a conocer sus ideas y reflexiones frente a los compañeros, y efectivamente todos alguna vez aportaron frente al curso con sus apreciaciones e interpretaciones.

En cuanto al indicador cuatro, este señalaba si el estudiante había demostrado compromiso, responsabilidad y dedicación con cada tarea asignada en las clases, y los resultados revelan que tres estudiantes consideraron que no demostraron compromiso, responsabilidad y dedicación a las tareas. Si bien es la gran minoría que piensa que su desempeño fue insuficiente en este enunciado, no deja de ser significativo, pues demuestra que durante todo el proceso no lograron involucrarse de manera comprometida con las tareas encomendadas, por tanto, se puede deducir que no tuvieron la suficiente motivación para sentirse atraídos por las tareas. Frente a este panorama no tan positivo, existe, por otra parte, una gran mayoría que consideró que su compromiso y dedicación frente a las tareas fue satisfactorio, es decir lograron sentirse interesados con las actividades y tareas asignadas.

El siguiente enunciado, indicada si el estudiante había compartido sus conocimientos con los compañeros a fin de desarrollar un aprendizaje significativo, este enunciado apuntaba a evidenciar si el estudiante al momento de trabajar en grupo era capaz de compartir sus ideas y lo que sabía acerca de lo que se estaba trabajando. Como se observa en el gráfico, este indica que solo dos estudiantes consideraron que no compartieron sus conocimientos con el resto de sus compañeros. En cambio, la gran mayoría consideró que compartió de manera suficiente o de manera regular sus conocimientos con los demás, lo que refleja que no siempre sucedía esto.

El indicador 6, se refería si el estudiante había considerado cada uno de los comentarios y críticas que los compañeros realizaban a sus trabajos, a fin de mejorar el desarrollo de su aprendizaje. En el gráfico, se evidencia que existió una recepción positiva frente a la retroalimentación de sus pares, ya que ningún alumno puso la opción “insuficiente” frente a este enunciado. De esta forma, la gran mayoría consideró que fue suficiente la recepción de los comentarios y críticas de sus compañeros frente a los trabajos realizados. Esto también, señala que la gran mayoría se sentía cómodo dentro de su grupo de trabajo, puesto que siempre la profesora les dio la libertad de reunirse por afinidad o amistad.

El indicador 7, en relación con el enunciado anterior, daba cuenta si el estudiante respetó y escuchó las opiniones de sus compañeros. Este indicador no solamente aludía al trabajo en grupo cuando debían respetar las ideas de sus pares, sino también cuando los estudiantes escuchaban atentamente los comentarios y opiniones en voz alta de sus compañeros frente a la clase. El gráfico refleja que la gran mayoría consideró que su comportamiento ante esta situación fue sobresaliente, es decir siempre escucharon y respetaron las ideas de sus compañeros. Efectivamente, durante las sesiones se evidenció este buen comportamiento, puesto que desde el comienzo existía una gran tolerancia y respeto por la opinión de los demás.

Ahora bien, dicha autoevaluación aplicada al final de las sesiones, dio cuenta de cuál fue la percepción que tuvieron los estudiantes frente a las clases de Narrativa, y según los resultados se puede apreciar que existe una apreciación positiva frente al desempeño personal de cada estudiante, pese a los casos aislados que se consideraron insuficientes ante algunos indicadores. Finalmente, dicha autoevaluación pretendía que los estudiantes tuvieran este recurso de metacognición frente al desempeño de sus quehaceres académicos para que ellos mismos reflexionaran y evaluaran su comportamiento en el desarrollo de las clases.

Finalmente, gracias a las evidencias recogidas y analizadas anteriormente, la gran mayoría de los estudiantes mostraron interés y preocupación por las clases, y esto no tan solo se reflejó en la autoevaluación y cuestionario, sino también se vio reflejado en el trabajo final de la interpretación de los microcuentos, puesto que la gran mayoría fueron capaces de construir diferentes interpretaciones de un mismo texto. Por tanto, de manera cuantitativa y cualitativa,

los resultados fueron favorables y positivos en relación a algunos casos aislados que no respondieron adecuadamente a algunos criterios.

6. Reflexión

La investigación-acción que se llevó a cabo durante meses, constituyó un gran desafío desde el momento inicial, ya que no se tenía tanto conocimiento con respecto a lo que significaba realizar este tipo de investigación. Sin embargo, gracias a diferentes teorías y autores, fue posible llevar a cabo esta propuesta didáctica. De acuerdo a lo anterior, la investigación se llevó a cabo con éxito, ya que la mayoría de los objetivos pudieron concretarse, esto bien se reflejó en el análisis cuantitativo y cualitativo de las evidencias recolectadas al final de la implementación.

Es así, como a través del plan de acción se pueden evidenciar el cumplimiento de los objetivos, los cuales comenzaron con la identificación del problema didáctico y la hipótesis dando lugar al objetivo general de la secuencia didáctica. De acuerdo a lo anterior, el objetivo general fue elaborado a partir del problema didáctico que consistía en la dificultad que tenían los estudiantes en la comprensión interpretativa de textos escritos. Lo anterior, fue determinado gracias a la evidencia recogida a principio de año, como por ejemplo el diagnóstico de lenguaje y comunicación que se aplicó. Luego, se tuvo que identificar el aprendizaje esperado de la Unidad de Narrativa, específicamente el eje de lectura (el que ya estaba fijado de antemano). Por tanto, los objetivos de la sesión debían estar determinados por el AE 01 y AE 02 de los Planes y Programas. Es así, como los objetivos de la sesión se estructuraron a partir de los Aprendizajes Esperados. Estos objetivos partieron desde habilidades más simples, tales como: reconocer e identificar, hasta las más complejas, como: interpretar y crear, con el fin de que los estudiantes paulatinamente y progresivamente fueran avanzando y desarrollando diferentes habilidades cognitivas.

Por otra parte, en cuanto a los gustos e intereses de los estudiantes, se procuró que la lectura fuera cercana a ellos, o más bien, se procuraba acercar la lectura a su realidad juvenil. De este modo, luego de las lecturas se realizaban preguntas de la vida cotidiana que tuvieran relación con el texto recién leído, así también existió preocupación por los videos, ya que se buscaban aquellos que fueran motivantes para ellos, y que tuvieran una relación con los textos que se iban a trabajar en clases. De esta forma, el plan de acción se pudo concretar gracias a

los coinvestigadores de este proceso, los estudiantes, quienes cooperaron directamente con la mejora de la problemática inicial a través de sus intereses, gustos, estilos de aprendizajes, etc.

De manera particular, es relevante dar a conocer los principales aspectos logrados en la implementación. En primer lugar, tal como se reflejó en el análisis, la mayoría de los estudiantes logró llevar a cabo una interpretación del texto narrativo a partir de lo que se exigía en la rúbrica de evaluación. Este resultado, se debió principalmente a las actividades previas que se realizaron para llegar a esta actividad mayor, donde los mismos estudiantes se transformaron en lectores activos ante el microcuento, cuyo rol de la profesora fue actuar de moderador ante el proceso, tal como Margallo (2012) enfatiza en su texto.

Otros de los aspectos logrados durante la implementación, fue la motivación inicial y la activación de conocimientos previos, pues los estudiantes siempre respondían bien ante las breves actividades introductorias. De esta forma, en muchas ocasiones salió a la luz que las actividades que más les interesaba a los estudiantes eran aquellas relacionadas con videos, es decir la interacción de las clases con medios audiovisuales eran su predilección. Tomando en cuenta lo anterior, se quiso insertar videos que tuvieran relación con la clase y con el texto. Efectivamente, en la primera clase, se proyectó el video de “Hola, soy German”, y los estudiantes inmediatamente engancharon con él, e incluso la clase partió con risas y buen ánimo, pese a ser un día lunes a las 8 de la mañana. De esta manera, se puede evidenciar que los estudiantes comenzaban las clases de manera diferente y dispuestos a aprender de una manera más dinámica. Es así, como una estudiante manifestó que efectivamente lo que más le gustaba era que “comenzábamos bien la clase”.

Es relevante dar cuenta cómo la práctica con la teoría van de la mano, ya que si bien a la luz de lo que se vivió y experimentó en la implementación, se puede sustentar con aspectos teóricos, especialmente con aquellos métodos que se estudiaron y aplicaron con la finalidad de llegar al objetivo general de la propuesta didáctica. Es así, como algunas estrategias extraídas de Cairney en su texto Enseñanza de la comprensión lectora (1992), fueron realizadas con éxito, e incluso los mismos estudiantes dieron cuenta de esto en el último cuestionario aplicado. De esta forma, el sociograma literario pudo ser uno de las estrategias que les ayudó a alguno de los estudiantes a comprender mejor un texto, puesto que permitía

organizar las ideas en torno a los personajes principales y secundarios, y ver las relaciones entre ellos. Asimismo, todos los estudiantes lograron desarrollar la actividad con gran dedicación.

Por otra parte, en cuanto a la motivación y disciplina de los estudiantes, se puede observar que los estudiantes cada vez que comprendían algo se motivaban con la lectura y los textos, y se daban cuenta que eran capaces de interpretar y comprender un texto por sí solos. En este punto, fue fundamental aplicar diversas estrategias, para que ellos mismo descubrieran las que mejor les ayudaban a comprender un texto, para que en otros ramos o en el futuro pudieran usarlas.

De esta forma, no tan solo el sociograma fue una estrategia eficiente para ellos, sino que también lo fue el comentario de texto o el conversatorio que se daba después de la lectura, ya que tal como señala Colomer (2005) en su libro *andar entre libros*, es fundamental que a los estudiantes se les otorgue instancias de compartir las lecturas. Tal como se evidencia en el cuestionario final, la gran mayoría de los estudiantes consideró que esta actividad les permitía comprender mejor un texto narrativo, ya que la profesora dedicaba varios minutos a que los estudiantes opinaran y participaran sobre la lectura, quienes se mostraban siempre muy colaborativos y respetuosos al momento de comentar sus ideas.

Por otra parte, las estrategias antes, durante y después de la lectura (Isabel Solé, 1996), permitieron crear instancias reflexivas del texto. De esta forma, algunos estudiantes opinaron que la predicción o anticipación de la lectura por medio de pistas textuales o extra- textuales, permitieron generar una mayor expectación de lo que venía. Además, esta actividad iba acompañada de la participación de todos los alumnos quienes, a medida que daban sus ideas y apreciaciones, la profesora escribía en la pizarra a modo de lluvia de ideas o a través de post-it que los alumnos llenaban, con tal de tener una evidencia al final de la clase para comprobar o verificar las predicciones de lecturas. Por otro lado, el “durante la lectura”, fue una instancia enriquecedora para todos, ya que permitía evaluar si los estudiantes estaban siguiendo la lectura, también posibilitaba aumentar la concentración de lo que se leía, y se resolvían dudas. De esta forma, al momento de llegar al final del texto, los estudiantes tenían una idea más acabada del texto, lo que permitía una rápida y mejor comprensión del mismo.

Finalmente, las actividades que más interesaron y motivaron a los estudiantes, fue el trabajo con materiales como post-it, cartulinas y plumones. De hecho, siempre los estudiantes se mostraban entusiastas al emprender estas actividades. Es así, como la actividad de Francina fue realizada con éxito, ya que los grupos pudieron crear e imaginar libremente una conversación con este personaje. Por otra parte, siguiendo a lo que Cairney (1992) proponía en su texto, la mayoría de las actividades eran desarrolladas en grupos, puesto que permite el diálogo y el intercambio de ideas entre los estudiantes.

6.1 Conclusiones

Finalmente, esta investigación-acción se logró mediante diferentes etapas que permitieron analizar y reflexionar críticamente sobre el proceso. De esta manera, a través de las evidencias recogidas, el problema didáctico planteado, la hipótesis y los objetivos, fueron elementos claves para llevar a cabo el diseño del plan de acción, el cual aplicado en el Segundo Medio “B” del Instituto Marítimo de Valparaíso.

Ahora bien, durante la implementación existieron algunas dificultades que es necesario resaltar, ya que, si bien la secuencia se diseñó a partir de un contexto educativo real, no estaba exenta de presentar falencias o imprevistos al momento de ser aplicada en clases. Es así, como en ocasiones, tuve problemas con el computador o el audio, lo que retrasaba la clase, sin embargo, trataba de agotar todas las posibilidades para que se pudiera proyectar el video, hasta que efectivamente lo lograba. Otra dificultad que encontré, fue que los estudiantes muchas veces se retrasaban con las lecturas, es decir no se terminaban en el momento ni en el tiempo estipulado, por ende, también se retrasaban las clases.

Por último, siguiendo el modelo de educación literaria, mi rol fue principalmente de mediadora, ya que los verdaderos protagonistas de la clase fueron los propios estudiantes quienes, a través de sus conocimientos previos, predicciones de lecturas, y preguntas, analizaban e interpretaban los textos narrativos. Asimismo, la secuencia didáctica se enfocó principalmente en actividades que posibilitaban la interpretación de variados textos narrativos, más que facilitar ejercicios de comprobación de contenidos. A pesar de algunas dificultades surgidas durante el proceso, se observó en el análisis cuantitativo y cualitativo de la implementación, que los resultados fueron positivos, ya que la gran mayoría de los estudiantes logró interpretar un texto narrativo mediante la lectura activa, la colaboración de

sus pares, y mediante una serie de estrategias aprendidas y trabajadas durante la implementación.

6.2 Plan de mejoras

En lo que respecta a la propuesta de mejora de la implementación, considero que sería muy bueno extender el tiempo destinado a las actividades con los estudiantes, especialmente la actividad final de la interpretación del microcuento, ya que no alcanzó el tiempo para socializar y compartir las ideas de cada microcuento asignado a cada grupo. De esta forma, hubiera sido interesante y beneficioso para cada alumno comentar y analizar las interpretaciones en conjunto. Sin embargo, solo fue posible monitorear el trabajo de cada grupo y resolver dudas durante la clase de manera personalizada, es decir sin que los otros grupos vieran las correcciones que realizaba a un equipo en particular, lo cual hubiera sido muy enriquecedor para todos.

Por otro lado, sería relevante generar instancias óptimas de disciplina en la sala de clases, ya que, si bien se lograba mantener el orden de algunos estudiantes después de un reto, no era suficiente para disminuir o zanjar definitivamente el mal comportamiento, ya que las constantes amenazas lograban ser un “parche”, pero no era la “cura” definitiva para la disciplina de los estudiantes. De esta forma, sería interesante prestar más atención a este aspecto, y buscar estrategias o métodos más efectivos para mejorar el comportamiento de los estudiantes, quizás una buena opción sería preguntar a los propios alumnos su apreciación frente a la disciplina y al clima de aula, como también llegar a un acuerdo para mantener el respeto y el orden en la clase de lenguaje.

Por otra parte, durante la implementación, se observó que debido al poco tiempo de la clase, los cierres muchas veces no se lograron concretar, dificultando la comprobación de los contenidos, pero sobre todo porque no existió mucha profundización en cuanto a preguntas de metacomprensión para analizar qué estrategias les había gustado más o les había servido para comprender mejor el texto. Efectivamente, llevar a cabo este proceso durante la implementación era fundamental, puesto que respondía a uno de los objetivos específicos de la propuesta didáctica, sin embargo, como se mencionó, no existió una mayor profundización. Por otra parte, debido a que no se alcanzaban a realizar algunos cierres, no se podía enfatizar y verificar los avances del curso en cuanto a la interpretación de textos.

Otro aspecto que no se logró concretar y poner en práctica en la implementación de la secuencia, fue la actividad final, puesto que en la propuesta inicial se planificó la realización de una interpretación del cuento “La noche boca arriba” de Julio Cortázar, la cual no se pudo concretar, ya que por decisión del Departamento de lenguaje del Instituto, se exigió que todos los segundos medios debían realizar en una fecha específica la interpretación de un microcuento.

Pese a que la actividad era totalmente compatible con el objetivo general de la propuesta, la interpretación de textos, no fue posible llevar a cabo una reflexión acabada de cada microcuento, ya que cada grupo tenía un microcuento diferente, pero también por razones de tiempo, no se pudo compartir las apreciaciones de todo el curso frente a los diferentes textos. En cambio, según lo planificado en la propuesta inicial, si se hubiera llevado a cabo la actividad del texto de Julio Cortázar, hubiera existido una mayor profundización del texto en sí, puesto que todo el curso estaría trabajando con un mismo cuento, y tal como se trabajó durante todas las clases, se hubiera compartido las apreciaciones e interpretaciones del texto. A pesar de esto, los resultados de los estudiantes fueron óptimos, y respondieron de manera favorable.

En cuanto a la disciplina del curso, fue un desafío constante para la profesora, ya que todas las clases debía llamar la atención de algunos alumnos, lo que quizás era algo molesto y desmotivante para algunos estudiantes que preferían una clase más tranquila. Sin embargo, se puede resaltar que era posible controlar a los alumnos más desordenados e inquietos de la clase, y no era una dificultad o un factor mayor para la realización de esta.

Por otra parte, en ocasiones surgieron problemas con el proyecto o el computador, lo que retrasaba inmediatamente lo planificado en la clase. Este problema surgía porque los notebooks que se empleaban en la sala, no estaban en buenas condiciones, sin embargo, a pesar del tiempo que se invertía tratando de arreglar y solucionar los problemas, siempre se lograban ver los videos, imágenes o un power point. Debido a que el inicio de las clases estaba tan estructurado y organizado, era muy difícil improvisar con otros recursos que no fueran los propuestos en la secuencia didáctica inicial. En cuanto a lo anterior, hubo solamente dos clases que se tuvieron que retrasar producto de esto.

Por otro lado, otra dificultad dentro de la implementación, fue el hecho de que muchas veces los estudiantes tardaban en sus lecturas más de lo calculado. Es así, como se retrasaba la planificación y las actividades de las sesiones. De esta forma, es relevante destacar que siempre se trabajó con un texto por sesión, ya que según el contexto y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes era más bien lento, sin embargo, aun trabajando con un solo texto, muchas veces la lectura se extendía más de la cuenta.

7. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, I. (2010). "Leer, analizar, interpretar, juzgar: cuatro operaciones básicas de los estudios literarios". Academia.edu.

Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En: Alvarado, M. (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires. Disponible en:

<http://ifdvregina.rng.infed.edu.ar/sitio/upload/bombinigustavolaliteraturaenlaescuela.pdf>

Cairney, T. H. (1992). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia: Morata.

Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora", en SIGNOS, n. 20, Centro de Profesores de Gijón, Gijón, pp. 6-15 (reedición en Lomas, Carlos -comp., El aprendizaje de la comunicación en las aulas, Paidós, Barcelona, 2002.

Colomer, T. (2005). Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de la Cultura Económica.

Cuaderno del estudiante (2016). Instituto Marítimo de Valparaíso.

Margallo, A. M. (2012). Claves para formar lectores adolescentes con talento. España: Leer. es.

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

Mendoza, A. (2008). "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria". Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/154715.pdf>

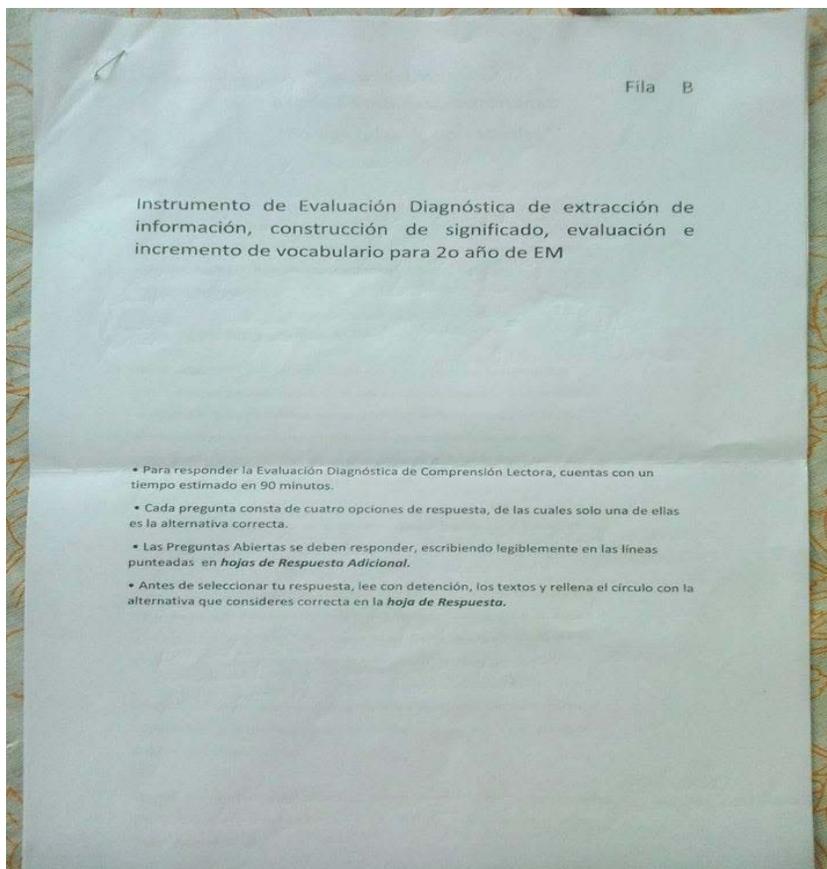
Ministerio de Educación (2014). Texto del estudiante Segundo año Medio. Santiago de Chile: Ediciones SM.

Parodi, G. (coord). (2010). Saber leer. Instituto Cervantes, Madrid: Aguilar.

Solé, I. (1996). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Grao.

8. ANEXOS

ANEXO 1: Evaluación diagnóstica

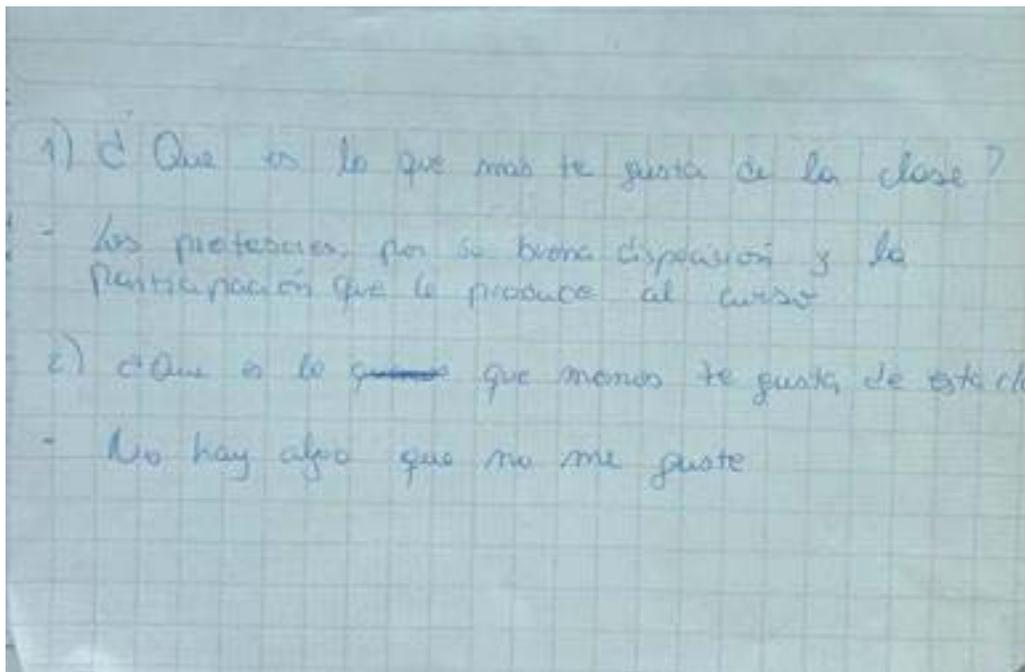
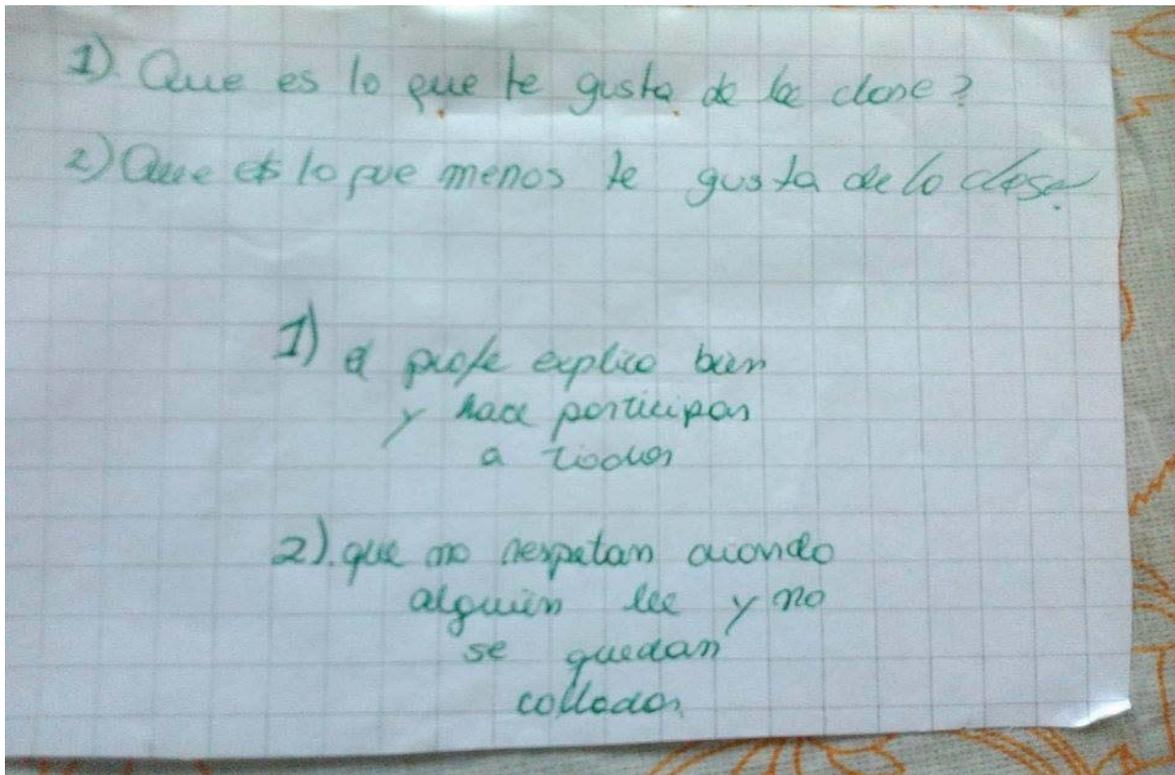


2ºG VALDES GIL YESSENIA	206353500	25,0	40,0	80,0	100,0
2ºG VEGA SAAVEDRA ISMAEL	204834865	75,0	40,0	40,0	100,0
2ºG VERGARA PONCE RICARDO	204789509	100,0	60,0	80,0	66,7
2ºG VIDELA ZAMORA NELSON	207076430	100,0	60,0	100,0	66,7
2ºG ZAMORA SOTOMAYOR CAROLINE	205420827	100,0	100,0	100,0	66,7

Resultados de Informe Prueba Diagnostico Lenguaje 2º Medios 04,03,16
 Nº de Alumnos evaluados 234
 % de Alumnos con logro Promedio inferior al mínimo 25,64%

Promedio General de Logros	EXPLIC	IMPLIC	INCREM	INTERP
CURSOS	68,1	63,3	70,1	55,9
2ºA	68,6	66,9	68,6	58,1
2ºB	61,8	64,7	70,6	56,9
2ºC	68,6	62,3	77,1	67,6
2ºD	61,7	57,5	65,6	47,9
2ºE	70,5	64,8	67,9	58,6
2ºF	78,2	62,6	71,6	46,2
2ºG	68,2	63,6	69,1	54,5
Nº de alumnos con logro inferior al mínimo	83	61	33	90

ANEXO 2: Cuestionario



ANEXO 3: CUESTIONARIO ACTITUD FRENTE A LA LECTURA

CUESTIONARIO – Actitud frente a la lectura

Nombre: Condorito garcía 2ºB

A continuación, invitamos a que respondan de forma individual el cuestionario. La duración estimada para responderlo es de 10 minutos. Para ello, deberán utilizar lápiz pasta de color azul o negro, y deberán marcar con una X la opción que mejor los identifique. En caso de error o equivocación, utilizar el corrector.

Afirmaciones	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Me gusta leer en voz alta	X				
Suelo concentrarme al leer en silencio		X			
Suelo expresar lo leído con mis propias palabras	X				
Me gusta la lectura silenciosa	X				
Creo que no soy capaz de expresar lo leído con mis propias palabras					X
Pienso que no es relevante la lectura					X
Regularmente no reconozco términos o conceptos claves en la lectura				X	
Generalmente pido a ayuda a otros compañeros para comprender la lectura			X		
Creo que me siento identificado con algunas lecturas		X			
Me gusta cuando entiendo lo que leo	X				

ANEXO 4: Control de lectura “Volar sobre el pantano”

Control de lectura “Volar sobre el pantano”

Indicaciones:

- ❖ Debes responder de manera obligatoria las seis primeras preguntas destacadas en **NEGRITA**.
- ❖ Una vez resuelto el primer ítem, debes elegir 3 preguntas más para responder (de la 7 a las 12)
- ❖ En total debes responder sólo 9 preguntas.

1. Elija uno de los siguientes temas presentes en el libro y explique cómo estos puede afectar en la vida de una persona.

- Soledad
- Malas influencias
- Baja autoestima

2. En la escena de la cabaña, ¿Por qué crees que Martín actuó de esa manera?

3. ¿Por qué crees que Alma no le contó a nadie lo que ocurría con el tío Ro?

4. ¿Qué enseñanza te ha dejado el libro?

5. ¿Qué opinas del actuar de los padres de Alma, al enterarse de lo que ocurría con el tío Ro? Fundamente.

6. ¿Con qué propósito Zahid escribió el libro?

7. Explique las consecuencias que trajeron a su vida los malos actos de los siguientes personajes:

- Zahid:
- Ro:
- Alma:

8. ¿De qué forma influyó el padre de Joel en la vida de Zahid?

9. ¿Por qué Lisbeth no se queda con su bebé? ¿Usted qué opina de la decisión que tomó?

10. ¿Cómo Zahid perdió su ojo? Explique.

11. ¿Qué crees que significa volar sobre el pantano? Explique con ejemplos de su vida.

12. ¿Qué tenían en común Alma y Lizbeth y por qué Zahid le pide a esta última que cuente su historia al iniciar el relato?

Instituto Marítimo de Valparaíso

*Anexo 5: “Plan de Acción” se presenta en la carpeta adjunta.

ANEXO 6: TRABAJO FINAL

Instituto Marítimo de Valparaíso
2° Medio "B"

Rubrica Evaluación: Trabajo escrito Microcuento

Integrantes: Katherine S., Axel G., Manuel G.

Criterios	Totalmente logrado	Mediamente logrado	No logrado	No observado
Título representativo	El título de cada interpretación es totalmente adecuada y sintetiza la interpretación del microcuento (3 puntos)	En general, cada título presentado es adecuado y sintetiza la interpretación del microcuento (2 puntos)	El título presentado es poco adecuado y no sintetiza suficientemente la interpretación (1 punto)	No presenta ningún título representativo para cada interpretación (0 puntos)
Interpretación	Los estudiantes logran identificar al menos tres (3) posibles interpretaciones del microcuento asignado (3 puntos)	Los estudiantes logran identificar solo dos (2) posibles interpretaciones del microcuento asignado (2 puntos)	Los estudiantes logran identificar solo una (1) posible interpretación del Microcuento asignado (1 punto)	Los estudiantes no logran ninguna interpretación (0 puntos)
Argumentos de la interpretación	La interpretación presentada tiene relación con el texto, y entrega un nuevo significado a la lectura (6 puntos)	En su mayoría, la interpretación presenta relación con el texto, y entrega un nuevo significado a la lectura (4 puntos)	La interpretación es parcial, ya que la interpretación solo presenta relación con el texto sin entregar un nuevo sentido o ir más allá del texto, o vagarosa (2 puntos)	La interpretación no se relaciona con el texto, y el nuevo significado no es coherente (0 puntos)
Ortografía y redacción	La presentación del trabajo cumple y respeta las normas de ortografía y redacción (3 puntos)	La presentación del trabajo solo presenta un mínimo de errores (3) de ortografía y redacción (2 puntos)	La presentación del trabajo presenta algunos errores (hasta 5) de ortografía y redacción (1 punto)	No respeta normas de ortografía y redacción (más de 6 faltas) (0 puntos)
Extensión	El texto presenta una extensión mínima de tres párrafos de cuatro líneas cada uno (3 puntos)	El texto presenta una extensión de 3 párrafos de menos de 3 líneas (2 puntos)	El texto presenta una extensión de 3 párrafos de 2 líneas (1 punto)	El texto no respeta la extensión requerida. Presenta menos de tres párrafos, y no cumple con las líneas asignadas (0 puntos)
Utiliza un vocabulario variado y formal	El texto presenta vocabulario variado, formal y pertinente para el desarrollo del trabajo (3 puntos)	El texto presenta algunas redundancias o vocabulario impertinente e informal (hasta tres) (2 puntos)	El texto presenta (hasta 5) redundancias y/o imprecisiones (1 punto)	No presenta un vocabulario variado, pertinente y formal (más de 6 faltas) (0 puntos)
Total puntos	21 puntos			
Puntaje Obtenido	21			
Nota Final	7.0			

Instituto Marítimo de Valparaíso

Y Interpretación Del Microcuento

Katherine Sepúlveda
Axel Quijaba
Manuel Gutiérrez

2ºB

Interpretación 1: "el hombre que nunca estuvo solo"

Anal: Yo creo que el hombre pensaba que era el último en la Tierra, pero no sabía que había otra persona a parte de él, esta persona fue la que tocó la puerta.

Interpretación 2: "la verdad de Adán y Eva"

Anal: Era una mujer la que tocó la puerta, yo creo que es otra versión de la historia de Adán y Eva, donde Adán no es el primer hombre, sino el último, y Eva su mujer. Su deber es Repoblar la Tierra.

Interpretación 3: "la locura"

Anal: Yo creo que el era esquizofrénico, o tenía alguna enfermedad parecida. El relato es del "mundo" en el que vivía, está contado desde su perspectiva. Tal vez estaba encerrado en un manicomio y su mente le hacía pensar que era el "único" en el mundo.

ANEXO 7: CUESTIONARIO

CUESTIONARIO

Nombre: _____ Fecha: _____

A continuación, te invito a responder este breve cuestionario de preguntas abiertas, a través de comentarios escritos, con el fin de conocer tu valoración frente a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, específicamente en la Unidad de Narrativa.

Para ello, debes responder individualmente en los recuadros en blancos, con lápiz pasta azul o negro. En caso de equivocación, puedes utilizar corrector.

1) ¿Qué estrategias de las que aplicamos en las actividades de lectura en la Unidad de Narrativa, te sirvieron para comprender mejor los textos narrativos? ¿Por qué?

2) ¿Cuál es la actividad que más te gustó en la unidad de narrativa? ¿Por qué?

3) ¿Las actividades realizadas en la Unidad de Narrativa fueron realmente motivadoras? ¿Por qué?

QUESTIONARIO

Nombre: Katherine Sepúlveda Fecha: 22/06/2016

A continuación te invito a responder este breve cuestionario de preguntas abiertas, a través de comentarios escritos, con el fin de conocer tu valoración frente a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, específicamente en la Unidad de Narrativa. Para ello, debes responder individualmente en los recuadros en blanco, con lápiz pasta azul o negro. En caso de equivocación, puedes utilizar corrector.

1) ¿Qué estrategias de las que aplicamos en las actividades de lectura en la Unidad de Narrativa, te sirvieron para comprender mejor los textos narrativos? ¿Por qué?

Me gustaron los comentarios y anotaciones después de leer un texto, ya que solucionaban dudas que se daban durante la lectura y también conocíamos las diferentes interpretaciones que cada uno daba al texto.

2) ¿Cuál es la actividad que más te gustó en la unidad de narrativa? ¿Por qué?

Leer textos con intertextualidad, porque me parecían entretenidas y además se daban a ver diferentes puntos de vista de distintos autores en base a un solo hecho.

3) ¿Las actividades realizadas en la Unidad de Narrativa fueron realmente motivadoras? ¿Por qué?

Yo creo que no, porque el mal comportamiento de algunos de mis compañeros con la profesora dificultaba la realización de las actividades y también daban un mal ambiente en la sala de clases.

ANEXO 8: AUTOEVALUACIÓN

Pauta de autoevaluación

Nombre: _____ Curso: 2°Medio B

A continuación, te presentamos esta autoevaluación para evidenciar, la calidad de tu desempeño en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, específicamente durante la Unidad de Narrativa. Debes marcar con una "X" la opción que consideras es la que mejor refleja tu desempeño en el semestre.

1. ¿Mantuve autodisciplina durante el desarrollo de las clases?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado

2. ¿Fui responsable con los plazos de entregas de trabajos y tareas?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado

3. ¿Aporté con ideas, apreciaciones y/o reflexiones para el desarrollo de las sesiones?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado

4. ¿Demostré compromiso, responsabilidad y dedicación con cada tarea asignada en las clases?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado

5. ¿Compartí mis conocimientos con mis compañeros a fin de desarrollar un aprendizaje significativo?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado

6. ¿Consideré cada uno de los comentarios y críticas realizadas a mi trabajo a fin de mejorar el desarrollo de mi aprendizaje?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado

7. ¿Respeté y escuché las opiniones de mis compañeros?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado

Lenguaje y Comunicación
Instituto Marítimo de Valparaíso

Pauta de autoevaluación

Nombre: Arturo Gálvez Curso: 2° Medio B Fecha: 22/06/16

A continuación te presentamos esta autoevaluación para evidenciar la calidad de tu desempeño en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, específicamente durante la Unidad de Narrativa.
Debes marcar con una "X" la opción que consideras es la que mejor refleja tu desempeño en el semestre.

1. ¿Mantuve autodisciplina durante el desarrollo de las clases?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado
X				

2. ¿Fui responsable con los plazos de entrega de trabajos y tareas?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado
X				

3. ¿Aporté con ideas, apreciaciones y/o reflexiones para el desarrollo de las sesiones?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado
X				

4. ¿Demostré compromiso, responsabilidad y dedicación con cada tarea asignada en las clases?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado
X				

5. ¿Compartí mis conocimientos con mis compañeros a fin de desarrollar un aprendizaje significativo?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado
	X			

6. ¿Consideré cada uno de los comentarios y críticas realizadas a mi trabajo a fin de mejorar el desarrollo de mi aprendizaje?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado
X				

7. ¿Respeté y escuché las opiniones de mis compañeros?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado
X				

Lenguaje y Comunicación
Instituto Marítimo de Valparaíso

Pauta de autoevaluación

Nombre: Villego Cortes Curso: 2° Medio B Fecha: 22/06

A continuación te presentamos esta autoevaluación para evidenciar la calidad de tu desempeño en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, específicamente durante la Unidad de Narrativa.
Debes marcar con una "X" la opción que consideras es la que mejor refleja tu desempeño en el semestre.

1. ¿Mantuve autodisciplina durante el desarrollo de las clases?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado
			X	

2. ¿Fui responsable con los plazos de entrega de trabajos y tareas?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado
	X			

3. ¿Aporté con ideas, apreciaciones y/o reflexiones para el desarrollo de las sesiones?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado
		X		

4. ¿Demostré compromiso, responsabilidad y dedicación con cada tarea asignada en las clases?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado
			X	

5. ¿Compartí mis conocimientos con mis compañeros a fin de desarrollar un aprendizaje significativo?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado
		X		

6. ¿Consideré cada uno de los comentarios y críticas realizadas a mi trabajo a fin de mejorar el desarrollo de mi aprendizaje?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado
	X			

7. ¿Respeté y escuché las opiniones de mis compañeros?

Sobresaliente	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	No observado
X				