PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

Investigación-Acción en 1° medio.
Aplicación de estrategias de lectura para favorecer la interpretación de textos líricos.

Trabajo de titulación para optar al grado de Licenciado en Educación y al Título de profesor de Castellano y Comunicación

Profesora: Carolina González

Estudiante: Cabrera Santander, Ithan

Viña del mar, junio 2019

Aplicación de estrategias de lectura para favorecer la interpretación de textos líricos. Investigación-Acción en 1° medio

Resumen: En este trabajo se realiza un recorrido por el proceso de investigación-acción, en sus fases de observación, determinación del problema, plan de acción, implementación y levantamiento de resultados para la reflexión de las prácticas docentes. El estudio fue realizado en un 1° año medio y su finalidad fue mejorar la competencia interpretativa en la comprensión de textos líricos. Para ello de se determinó la necesidad de emplear estrategias de lectura que mediaran la profundización en los niveles de interpretación de los estudiantes a la vez que se hicieran más conscientes de su proceso de aprendizaje. La lectura activa propiciada hacia los estudiantes impulsó la conexión entre sus conocimientos del mundo, el contexto literario y los significados del texto lírico, de forma tal que fueron capaces de generar hipótesis de lectura coherentes con el sentido global de los poemas. Destacaron de forma positiva dentro del proceso de construcción de interpretaciones, las estrategias de investigación para contextualizar la lectura y el parafraseo como estrategia para generar inferencias.

Palabras Clave

Investigación-Acción; Interpretación; Lírica; Estrategias de lectura

1. Introducción

El presente artículo tiene por objetivo dejar evidencia de la investigación-acción (en adelante I-A) llevada a cabo por un profesor en formación durante su práctica docente profesional en el área de Lengua y Literatura. Su finalidad es realizar un aporte a la construcción del conocimiento, a través de los resultados obtenidos al implementar una propuesta didáctica fundada en los cimientos teóricos y prácticos que fueron adquiridos durante los años de estudio en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

La I-A fue llevada a cabo en un centro educativo humanista científico, particular subvencionado ubicado en la ciudad de Viña del Mar, dentro del cual se trabajó con un 1° medio constituido por 36 alumnos, 18 mujeres y 18 varones, de los cuales 2 tenían NEE, sin embargo no afectó en el desarrollo de la secuencia. A través de la observación de dicho contexto, se evidenció que los estudiantes no lograban generar una lectura comprensiva a nivel de análisis e interpretación de textos líricos. Si bien comprendían proposiciones a nivel local, no eran capaces de relacionar la información, ni atender a la estructura o elementos del género. Además, durante el proceso de comprensión no utilizaban estrategias asociadas a los momentos de la lectura.

Bajo el supuesto de que la lectura de los estudiantes se volvía superficial debido a que no tenían las habilidades estratégicas que les permitieran vincular la nueva información con sus

conocimientos y extraer información implícita, se determinó, como objetivo general de estudio en la I-A, que los estudiantes elaboraran una interpretación de textos líricos, aplicando estrategias de comprensión asociadas a los momentos de la lectura y reforzando el proceso metacognitivo, con la finalidad de mejorar su nivel de comprensión.

Para dar cuenta del proceso de la I-A, se ha divido el artículo en apartados que corresponden a las distintas etapas comprendidas en este método de investigación. En primer lugar, se presenta un marco teórico para definir los principales conceptos que sustentan la propuesta; en segundo lugar, se describe la metodología de investigación en materia educativa, considerando el levantamiento del problema didáctico dividido en categorías de estudio, además se precisan la hipótesis y los objetivos que rigieron el plan de acción. En tercer lugar, se detalla el diseño de la intervención refiriéndose a todos los factores que inciden en la planificación de la secuencia didáctica enfocada al desarrollo de la habilidad.

Seguido de lo anterior, se exhiben los resultados de la implementación del plan de acción, analizando las evidencias desde el levantamiento de nuevas categorías cuyos valores han sido interpretados de forma cuantitativa y cualitativa. Finalmente, se manifiesta una reflexión crítica de los aspectos logrados y no logrados en el proceso de ejecución del plan de acción, con el objetivo de poder proyectar conclusiones y propuestas de mejoras a los procedimientos aplicados durante la I-A.

2. Marco teórico

Con base en la marcada orientación literaria de la unidad de aprendizaje, y en específico en la dimensión de la lírica que se trabajó durante el plan de acción, se ha revisado bibliografía pertinente para sustentar el trabajo que permitió mediar los aprendizajes de los alumnos. A continuación, se presenta el desglose conceptual desde lo más general, hacia las precisiones más técnicas que permitan entregar las bases sobre las cuales se sustentan los procedimientos realizados en el plan de acción.

2.1 Enfoque sociocultural:

Primero, hay que entender que todo el diseño del currículo está cruzado por un enfoque cultural y comunicativo, al menos así lo declara el Mineduc (2015) al señalar que tiene como objetivo formar individuos comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas. Mendoza (2008) declara que la educación literaria es parte de la formación cultural del individuo, teniendo como eje el proceso de recepción del

lector, el cual integra las relaciones entre los sistemas sociales y culturales, dentro de un momento histórico y en un contexto determinado. El autor aporta además que habría que buscar aquellos puntos de contacto que la tradición ha conservado en el pensamiento y en el sentir. En este sentido, se entiende que el enfoque cultural promueve los alumnos deben ser capaces de comunicar las relaciones establecidas entre su contexto cultural y otro; cuyo caso, en este plan de acción, pertenece al contexto cultural del romanticismo en favor de atender los objetivos de aprendizaje del currículo.

2.2 Modelo de educación literaria:

Descrito el enfoque, es necesario tener claridad de hacia dónde dirigir el trabajo que media la recepción sociocultural de la literatura, para ello se ha situado la planificación en el modelo de educación literaria tomando como base lo expuesto por Munita (2017), quien establece que por sobre los análisis formales de literariedad o el dominio de un patrimonio de obras, se hace fundamental como objetivo la progresiva adquisición de una forma de leer que avance en la competencia interpretativa de los estudiantes, de forma que puedan utilizar esta competencias en sus propias lecturas al finalizar su escolaridad (p. 385) . Margallo (2012) en tanto, asegura que este avance en la competencia interpretativa beneficiaría a su vez a la construcción de hábitos de lectura, siempre y cuando se logre entregar a los estudiantes nuevas herramientas -o modos de leer- que les permitan alcanzar nuevos niveles de profundización en la comprensión y por consiguiente ampliar las posibilidades de disfrute de los textos. Para conseguir este resultado se ha propuesto emplear la lectura estratégica y así mediar la profundización de la lectura con la finalidad de avanzar en la competencia interpretativa.

2.3 Lectura estratégica

Como se aclaró en el punto anterior, el hábito de lectura fundado en la forma de leer que avanza hacia la competencia interpretativa puede consolidarse a través de la utilización de estrategias. Una vez estas hayan sido incorporadas cognitivamente permitirán al lector emplear una serie de pasos de forma flexible, dinámica y optativa en diferentes contextos. En el problema didáctico se ha evidenciado que los alumnos no poseen estrategias definidas que les permitan acceder a la interpretación del texto lírico de forma consistente. Por tanto, es necesario plantear la lectura estratégica como norma de trabajo, así lo afirman Ambrós y Ramos (2008): “el texto poético suele presentar una serie de características que obligan a

adaptar el modelo lineal clásico (antes de la lectura, durante la lectura, después de la lectura" (p. 144). Esta sentencia nos lleva al trabajo de Solé (1992), ya que la autora señala una serie de estrategias acotadas a cada momento de la lectura. A partir de ese modelo por momentos, se extraerán algunas estrategias que sean pertinentes y factibles de llevar a cabo en el contexto del aula.

Además, asociadas a estos momentos se incorporaron estrategias metacognitivas postuladas por López y Arciniegas (2003), que si bien pueden solaparse con las estrategias de Solé (1992), deben entenderse desde un enfoque distinto, focalizado en el proceso estratégico y la concientización sobre las prácticas de lectura. Estas estrategias son ordenadas por los autores de la siguiente forma: Antes de la lectura: Planificación en base a propósitos y estrategias para conseguirlos; durante la lectura: Supervisión orientada a controlar la calidad del proceso; y después de la lectura: Evaluación de los logros con relación a los objetivos en la etapa de planificación. Estos aspectos fueron articulados entre el desarrollo de la habilidad interpretativa y el refuerzo metacognitivo en el uso de estrategias para la lectura.

2.4 Metacognición

Lacon y Ortega (2008) retoman la definición de Flavell (1976) estipulando que la metacognición es el conocimiento del individuo respecto de sus propios procesos cognitivos. Se entiende como la supervisión constante, la regulación y organización de los procesos sobre los que se actúa en búsqueda de una meta u objetivo determinado. Luego agregan que la metacognición ayuda al desarrollo de los conocimientos declarativos y procedimentales, lo que se fortalece con los años, integrándose a un conjunto de conocimientos metacognitivos que cada persona desarrolla en su vida. Los autores también separan dos dominios para el modelo de metacognición de Flavell (1985); una instancia alude a los conocimientos que tienen las personas sobre la cognición, en relación con tareas y concernientes a estrategias. Y el segundo dominio metacognitivo, refiere a las experiencias o sensaciones que experimenta conscientemente un individuo que lleva a cabo un proceso, por ejemplo: darse cuenta de la dificultad de la tarea, advertir posibles errores o sentir que está alcanzando su objetivo. Cabe señalar que gran parte del trabajo metacognitivo se evaluó formativamente, pero también hubo instancias de autoevaluación que permitieron al alumno implicarse y hacerse consciente de su proceso de aprendizaje.

2.5 Interpretación

Ya que la dirección del modelo de educación literaria es el avance en la competencia interpretativa, es menester definir que se entenderá por interpretación. Álvarez (2014), propone que la interpretación es un texto diferente del que se lee, oral o escrito, en el que el lector ha decodificado y recogido la experiencia que el texto literario encierra. Ricoeur (2002) propone que el texto nunca está cerrado en sí mismo, sino que se abre a las posibilidades del discurso del lector, el cual le dará continuación y lo articulará con sus propios conocimientos del mundo y de la lengua, esta continuación de Ricoeur (2002) es a la vez aquel texto diferente que propone Álvarez (2014). Se agrega para terminar de complementar el concepto la noción de Ambrós y Ramos (2008), quienes afirman que la interpretación es la integración de la comprensión literal dentro del sistema de referencias culturales propios del individuo, quien a partir de esa integración extraerá el máximo significado connotativo que le sea posible. Además, añaden que hay una estrecha vinculación entre la generación de inferencias y la construcción de la interpretación, puesto que la inferencia como proceso cognitivo va actualizando la información connotativa, lo que radica en nuevas hipótesis sobre los significados que surgen de lo leído.

2.6 Inferencias

Según León (2011) las inferencias son "el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana" (p. 15). De manera sencilla, se entienden como una operación cognitiva en la cual se establece una conclusión a partir de la información disponible. Para este trabajo, con la búsqueda de operacionalizar la generación de las inferencias, se ha tomado la propuesta de clasificación de Inferencias de Salceda (2015) el cual después de una revisión de diversas taxonomías orienta las inferencias según el tipo de pregunta que se quiere hacer. De estas se utilizarán las inferencias de tipo pragmáticas las cuales plantean el tema de un texto cuando no está explicito. El autor señala que este tipo de inferencias responden a preguntas como "¿Qué me está contando aquí?" o "¿Qué quiere decir todo esto?"; además, puntualiza que no se abordan elementos concretos o palabras de forma individual, sino que se aborda el texto en su conjunto global y que para ello es necesario contar con conocimiento del mundo, conocimiento sobre el tema del texto, sobre el autor, el contexto y sobre los géneros literarios. Precisamente estos últimos son los

aspectos con los que se trabajó el plan de acción para responder a los objetivos de aprendizaje del currículum.

3. Metodología

Enfocándose en la educación, Suárez (2002) propone que la I-A es un procedimiento de investigación en el cual los indagadores están implicados dentro de la misma realidad estudiada, la cual es explorada con el fin de mejorar una situación específica. Así también, Martínez (2000) propone que: "la I-A por medio de la reflexión crítica y el autocuestionamiento, identifica uno o más problemas del propio desempeño docente, elabora un plan de cambio, lo ejecuta, evalúa la superación del problema y su progreso personal" (p.31) esto con la finalidad de mejorar la eficiencia de las prácticas educativas. Martínez (2000) propone una secuencia de etapas a seguir dentro del contexto educativo entendiéndolo como una serie de ciclos de repetición en los cuales se va reflexionando sobre los procesos e incorporando modificaciones en cada ciclo. Sin embargo, en el contexto de la práctica profesional, debido al tiempo con el que se cuenta se ha debido adaptar el esquema metodológico del autor manteniendo las operaciones primordiales en un solo ciclo que culmina con la reflexión y propuestas de mejora.

De esta manera la primera etapa, consistió en tener un acercamiento al contexto del colegio y del curso para familiarizarse con las prácticas y las relaciones entre estudiantes y docentes. En esta fase, además de la observación propiamente tal, se emplearon instrumentos para recoger información tales como entrevistas al docente de la asignatura y otros docentes que trabajaran con el curso con el fin de considerar que tipo de estrategias de enseñanza les eran útiles y cuales eran sus percepciones acerca del nivel en las habilidades del curso. La totalidad de los alumnos eran provenientes de diferentes colegios y se habían integrado hace muy poco en el centro educativo por lo que la formación con la que provenían era muy heterogénea tal y cómo lo describían los profesores; esto implicó la necesidad de incorporar otros instrumentos para recopilar información suficiente para la siguiente etapa.

La segunda etapa consistió en detectar un problema, a partir de la observación se identificó que los alumnos en su gran mayoría no efectuaban ningún tipo de estrategias de lectura como subrayar o anotar ideas, de ahí que se aplicó un cuestionario para pesquisar la frecuencia de uso de estrategias en los distintos momentos de la lectura, además se aplicó un test de estilos de aprendizaje y una evaluación diagnóstica de los contenidos curriculares

enfocados a la comprensión, análisis e interpretación para determinar en qué nivel cognitivo estaban los alumnos, además de la integración de algunas preguntas metacognitivas que implicaban que los alumnos describieran pasos para analizar y para interpretar textos literarios.

Al analizar el conjunto de datos se procedió a establecer posibles categorías que orientaran la formulación del problema didáctico, así es como basados en los datos obtenidos se detectó la baja cantidad de alumnos que investigan sobre el autor o las obras para contextualizar las lecturas; así también la poca conciencia que tienen sobre sus procesos cognitivos y las operaciones que realizan para comprender; y la falta de estrategias que acompañen el proceso de lectura. Se determinó a partir de esos tres aspectos la necesidad de atender las siguientes categorías: **1) investigación para contextualizar las obras literarias** entendidas desde la actualización del conocimiento propuesto por Solé (1992), **2) metacognición para mejorar la consciencia sobre el propio aprendizaje** desde la perspectiva de Lacon y Ortega(2008) y finalmente, **3) Estrategias de lectura que permitan avanzar en la competencia interpretativa**, atendiendo a los objetivos de formación de lectores propuestos por Margallo (2012) y Munita (2017); todas estas acepciones referidas en el marco teórico.

En consecuencia, desde la categorización de los aspectos principales se formuló el siguiente problema didáctico: Los estudiantes del 1° medio observado, no logran generar una lectura comprensiva a nivel de análisis e interpretación de textos líricos. Logran comprender proposiciones a nivel local, sin embargo, no son capaces de relacionar la información, ni atender a la estructura o elementos del género. Durante el proceso de comprensión no utilizan estrategias asociadas a los momentos de la lectura. Su lectura se vuelve superficial debido a que no tienen las habilidades estratégicas que les permitan vincular la nueva información con sus conocimientos y extraer información implícita.

Luego, la hipótesis que sustenta el plan de acción se construyó sobre la premisa de que la aplicación de estrategias asociadas a los momentos de lectura, llevadas a cabo en una situación de aprendizaje que reforzara el proceso de lectura de forma metacognitiva, permitiría a los estudiantes realizar una interpretación de textos líricos a la vez que los hiciera más conscientes de su proceso de aprendizaje.

Para operar la hipótesis, tomando en cuenta los contenidos curriculares se estableció como objetivo general: **interpretar textos líricos, aplicando estrategias de comprensión asociadas a los momentos de la lectura y reforzando el proceso metacognitivo**. A partir de este objetivo general, se han conformaron los siguientes objetivos específicos:

1. Aplicar estrategias de comprensión asociadas a los momentos de la lectura

2. Investigar y determinar la información contextual que permita generar la interpretación

3. Evaluar la pertinencia de las estrategias de lectura empleadas para lograr la interpretación.

Las siguientes etapas de la metodología en la I-A consistieron en diseñar un plan de acción que respondiera a los objetivos postulados, analizar los resultados obtenidos en términos de logros y reflexionar acerca de los mismos para proyectar conclusiones y propuestas de mejora a todo el proceso. Estas etapas serán desarrolladas con mayor amplitud en los siguientes apartados.

4. Diseño de intervención

4.1 Marco curricular

Para el diseño del plan de acción se insertaron los objetivos de la I-A mencionados en el apartado anterior dentro del marco curricular correspondiente a los planes y programas dispuestos por el Mineduc, específicamente en la primera unidad de aprendizaje para el nivel de 1° medio: "La libertad como tema literario" (Narrativa y lírica), desde donde se seleccionaron los siguientes objetivos de aprendizaje pensados en el desarrollo de la habilidad:

-OA 4: Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: Los símbolos presentes en el texto, la actitud del hablante hacia el tema que aborda. El significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema.

-OA 7: Comprender la relevancia de las obras del Romanticismo, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.

-OA 8: Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando: Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal, La presencia o alusión a personajes, temas o símbolos del romanticismo

La secuencia didáctica de la I-A en la cual se trabajaron los OA señalados tuvo un total de 6 sesiones donde se articularon contenidos y estrategias específicos para dirigir el

aprendizaje. Dentro de los contenidos conceptuales se contempló la lírica y el *Romanticismo* con sus temas literarios y estos se trabajaron en todas las sesiones. Ya que el trabajo de interpretación fue dado por momentos de la lectura, se revisó conceptualmente la ficha de autor en cuanto contenido y estructura para facilitar la investigación. Luego, debido al bajo conocimiento de los procesos cognitivos de los alumnos también se dio espacio teórico a los conceptos de análisis e interpretación, así como también los conceptos de predicciones e inferencias para poder sustentar las actividades dentro del aula. En cuanto a la lírica se trabajaron los elementos internos correspondientes a hablante, motivo, objeto, actitud y temple de ánimo.

En cuanto a lo procedimental, la progresión durante las clases va desde la planificación de la lectura, para luego pasar a la investigación, selección de información, toma de apuntes de internet, predicción de información, inferencias, análisis, paráfrasis de texto y finalmente la escritura de interpretación. Y sobre lo actitudinal, se extrajo desde los requerimientos actitudinales del currículo el respeto por las opiniones diversas, trabajo colaborativo, reflexión de la experiencia humana propia y ajena, valoración de las posibilidades que da el discurso poético, estos contenidos son transversales a la secuencia teniendo lugar en los distintos momentos de cada clase y tienen por objeto la formación valórica del estudiante.

4.2 Estrategias de enseñanza y aprendizaje.

El pilar que sostiene las decisiones metodológicas en cuanto a estrategias y actividades de clases fue pensado desde el modelo de recepción del texto poético de Ambrós y Ramos (2008) citado en el marco teórico. Dicho modelo, se destaca principalmente por entender que el trabajo de comprensión e interpretación del texto poético con estudiantes de secundaria debe ser pensado desde múltiples instancias en los momentos de la lectura para acceder a la información del texto, ya que debido a su amplitud semántica y lenguaje figurado es necesario la constante relectura del poema para conformar la hipótesis de lectura que dé sentido a los significados puestos en juego. Al modelo descrito se le incorporaron otras estrategias que complementan el proceso de interpretación con el fin de responder a los objetivos de la investigación-acción.

La selección del corpus de poemas trabajados fue pensada desde los contenidos curriculares sobre el romanticismo, pero también en consideración al postulado de Munita

(2017), el cual señala que para avanzar en la competencia interpretativa los textos deben presentar un desafío que requiera movilizar el uso de estrategias para acceder a la comprensión. Así también se determinó el trabajo en grupo para favorecer la discusión y comentario de ideas asociadas a la lectura.

La secuenciación de actividades más importantes parte desde el momento antes de la lectura, en el cual Solé (1992) propone la determinación de un objetivo de lectura, el cual correspondía la formulación de la interpretación y a partir de ahí actualizar el conocimiento previo. Para ello los alumnos conocieron la estructura y contenidos de la ficha de autor que les permitió tener una representación de la información que debían buscar en la red y seleccionar para contextualizar la lectura. Reunida la información los estudiantes se enfrentaron a la estrategia de predicciones sobre el poema que interpretarían donde debían inferir el contenido a partir solo del título y la información que tenían del autor. Esta estrategia apuntaba a formar representaciones mentales sobre el contenido que beneficiaran la posterior comprensión de este.

Ya durante la lectura del poema, se aplicó la estrategia de parafraseo e inferencias, la actividad consistió en que los estudiantes fueron develando el significado comprendido con sus propias palabras y transfiriendo el lenguaje figurado a una explicación del mismo, la inferencia, por tanto, es de tipo pragmática con énfasis en la lectura lógico-cultural, pues intenta responder a la pregunta tipo "¿Qué quiere decir todo esto?" y tiene que ver con los objetivos del lector (Salceda 2015). Para guiar los procedimientos de forma más estructurada se ha tomado como recurso el modelo de generación de inferencias de Beers (2003) "its says, i say, and so…" revisado por Flores (2017), en el cual los alumnos parafrasean lo que dice el texto para deducir el sentido local y global del mismo y posteriormente responder unas preguntas dirigidas a el análisis de los elementos internos con la nueva información que han extraído.

En la fase después de la lectura, se trabajó la escritura del comentario interpretativo en el cual se solicitó la presencia de tres aspectos: El análisis de los elementos internos del género, el análisis desde el contexto literario y la hipótesis de lectura desde el punto de vista personal. Los aspectos señalados tienen fundamento en la necesidad de responder a los OA mencionados anteriormente y a la articulación de la interpretación como la puesta en juego de los valores socioculturales del texto y el lector (Ricoeur, 2002). Finalmente, los alumnos

evaluaron y describieron las estrategias utilizadas a lo largo de las sesiones para trabajar el componente metacognitivo pensado para esta secuencia, dando cuenta de los conocimientos declarativos y procedimentales (Lacon y Ortega, 2008) obtenidos en esta experiencia de aprendizaje.

En cuanto a las estrategias de enseñanza enfocadas al desarrollo de la habilidad interpretativa y la metacognición se dio especial énfasis en la pre-instruccional a la declaración de objetivos de clase y resumen de la clase anterior; en lo co-instruccional a las señalizaciones durante la lectura del poema o en la investigación, el uso de analogías para explicar los procedimientos y el modelado de las estrategias de lectura que debían emplear los estudiantes; y en lo post-instruccional, a la síntesis de los contenidos mediante post preguntas que mantenían relación con los objetivos. Dichas estrategias están basadas en Diaz y Hernández (2002) y han sido seleccionadas tanto para desarrollar la metacognición como para atender la dificultad de trabajar textos líricos.

4.3 Progresión de objetivos y descripción de una sesión representativa.

Los contenidos, estrategias y actividades desplegados en el punto anterior fueron dispuestos mediante la siguiente progresión de objetivos:

Sesión	Objetivo
1	Planificar la lectura de un texto lírico considerando las estrategias a utilizar en cada momento
2	Investigar autores del romanticismo para contextualizar la lectura de un texto lírico considerando datos biográficos y temas literarios
3	Aplicar estrategia de predicción para mejorar la comprensión del texto lírico
4	Aplicar estrategia de comprensión inferencial y paráfrasis en la lectura de un poema
5	Escribir interpretación del poema considerando elementos internos del género lírico, contexto literario e hipótesis de lectura desde el punto de vista personal
6	Evaluar las estrategias utilizadas para interpretar el poema

Como señala León (2011) las inferencias son “el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana”. Así también, las inferencias toman especial relevancia dentro de la mediación de la lectura dirigida a la interpretación. Si bien se emplean conexiones inferenciales en varias sesiones, destaca la estrategia de parafraseo que propone Flores (2017) ya que esta induce la generación de las mismas de manera consciente con la finalidad de buscar sentidos locales y globales que favorezcan la interpretación del texto. Por ello se describe de a continuación la

sesión número 4 (de manera general y se adjunta al anexo (Anexo 1) con el detalle del plan de clase y su respectivo material didáctico.

Dicha sesión se caracterizó por iniciar activando los conocimientos previos sobre el concepto de inferencia para luego deducir cuál es la importancia que tenía ese proceso cognitivo dentro de la comprensión del poema. Luego se les solicitó a los alumnos que sin leer la definición explicaran qué era el romanticismo, ante la respuesta acertada el docente señaló que ese ejercicio era el parafraseo y lo realizarían durante la clase. Seguidamente, el docente modeló en conjunto la estrategia utilizando un poema diferente de los que tenían los alumnos (Anexo 2). Tanto el modelado como el trabajo en grupos de los estudiantes consistió en llenar una tabla adaptada del modelo de Beers (Flores, 2017), la cual estaba incluida en la guía de trabajo (Anexo 3), dicha tabla debía identificar los números de los versos que los estudiantes parafraseaban en una primera columna, en la segunda columna iban los textos propios del parafraseo a nivel local de los estudiantes y en la tercera columna debían ir las conclusiones sobre qué quería decir el poema en sentido más global. Posteriormente los alumnos respondieron preguntas de identificación de elementos internos del género lírico para vincular su trabajo de inferencias con el análisis del género. La actividad fue monitoreada por el docente para mediar la lectura y revisar el avance. Al cierre de la clase los alumnos contestaron preguntas metacognitivas dirigidas a evaluar la eficacia de este procedimiento para comprender el sentido del poema.

4.4 Plan de evaluación.

Para la planificación de cómo evaluar los aprendizajes de los alumnos se tuvo en consideración la necesidad de responder a un enfoque sociocultural, el empleo de una lectura estratégica, el reforzamiento del proceso metacognitivo y, por supuesto, la formulación de la interpretación que considerara: los elementos internos del género lírico, el contexto literario de la obra y la hipótesis de lectura desde le punto de vista personal.

Ante esto surgió la necesidad de construir un portafolio que registrara el proceso a evaluar, la incorporación y uso de estrategias desde el enfoque metacognitivo, y la interpretación del poema, evaluándose el portafolio con una primera calificación sumativa. Así también, la interpretación escrita fue considerada para evaluar el producto con la segunda calificación sumativa. Dentro del portafolio se incorporaron diversos instrumentos para evidenciar el logro y los aprendizajes de las estrategias utilizadas por los alumnos y se

construyó una escala de apreciación que midió el nivel de logro en el empleo de aquellas estrategias; los documentos eran los siguientes: 1) Ficha de autor, 2) Guía predicciones, 3) Guía de inferencias, 4) Interpretación, 5) Guía evaluación de las estrategias.

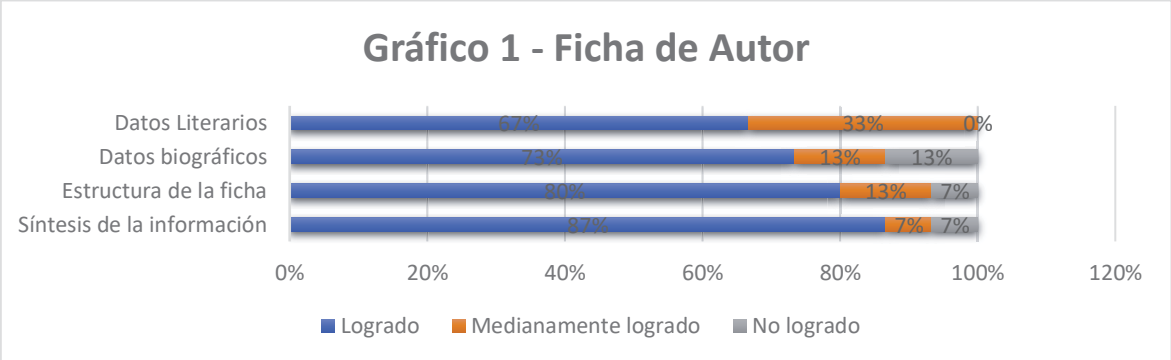
En cuanto a la interpretación se construyó una rubrica descriptiva con los aspectos que debía integrar el comentario interpretativo formulado por los estudiantes. Considerando el análisis de los elementos internos del género, el análisis desde el contexto literario, la hipótesis de lectura desde el punto de vista personal, y también aspectos como la justificación con pistas textuales, la coherencia, redacción y ortografía. Los parámetros de evaluación del aprendizaje serán descritos con mayor detalle en el siguiente apartado.

5. Análisis de evidencias:

La sistematización de los datos obtenidos se operacionalizó a través de categorías que corresponden a las planteadas durante el levantamiento del problema y están orientadas a verificar el cumplimiento de los objetivos específicos de la I-A.

5.1 Categoría 1: Investigación para la contextualización de la lectura

El objetivo específico asociado a esta categoría es: investigar y determinar la información contextual que permita generar la interpretación. Para dejar en evidencia la investigación y atender el propósito de seleccionar o determinar información contextual, los alumnos presentaron una ficha en la cual debían respetar la estructura que ordenaba los datos. Además, debían ser capaces de sintetizar la información para cumplir con la extensión dada con la tarea. Por último, la calidad de la información fue evaluada en tanto cumpliera de forma coherente con los datos solicitados por el docente.



Se constató que donde existe una mayor dificultad es en la determinación de los datos literarios del autor, esto se debió principalmente a que los alumnos no sabían especificar o reconocer cuales son los temas literarios y usaban categorías que les eran dadas como

“romanticismo” o “poesía”. Si bien un alto porcentaje de alumnos logró realizar la ficha de autor de manera óptima, buscando y seleccionando información pertinente, hubo que precisar posteriormente cuales eran posibles temas literarios, pues era necesario tenerlo en consideración para las posteriores estrategias ya que como se señala el las Bases curriculares del Mineduc (2015): “en la investigación los alumnos y las alumnas amplían sus conocimientos para realizar interpretaciones más complejas y contextualizadas” (p. 36).

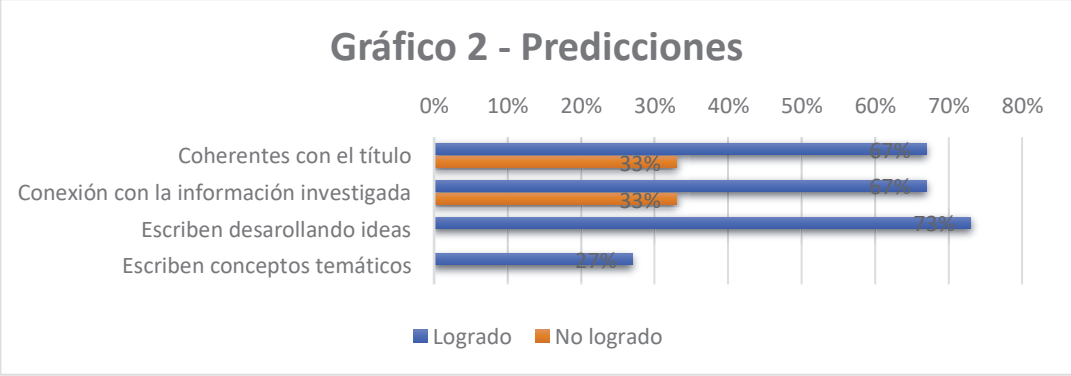
Teniendo en considerarción que luego de la aplicación de la encuesta sobre uso de estrategias de lectura en el periodo de levantamiento del problema se concluyó que un 80% del curso nunca o casi nunca investigaba sobre el contexto de la obra o su autor, en este sentido, conseguir porcentajes de logro sobre un 67% en cada aspecto se convierte en un porcentaje considerablemente alto, desde donde se puede desprender que los alumnos tienen las aptitudes para cumplir con este tipo de tarea, pero no la realizaban, perjudicando sus posibilidades de comprensión de la obra.

5.2 Categoría 2: Estrategias de lectura para mediar la interpretación

Dejando en claro que la investigación también es una estrategia, se presentarán a continuación los resultados de tres estrategias usadas en la secuencia didáctica, las cuales atienden a los tres momentos de la lectura respectivamente.

5.2.1 Predicciones

Para lograr el objetivo de esta estrategia los alumnos debían realizar 3 predicciones sobre el contenido del poema que iban a leer, la condición de logro radica en que además de la información semántica del título debían hacer relaciones con la información que habían investigado sobre el autor y el contexto.

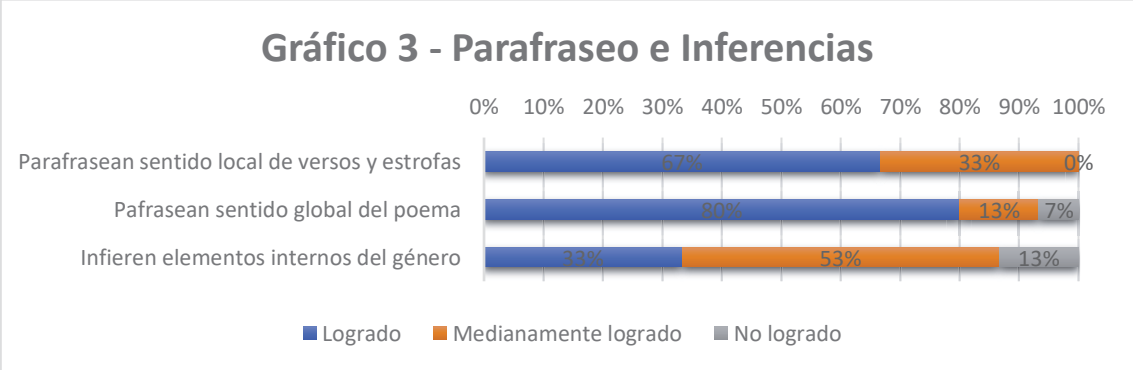


Considerando las condiciones de logro antes señaladas anteriormente se puede establecer que un 67% del curso pudo emplear la estrategia de manera adecuada, mientras que el otro 33%

tuvo errores con la interpretación del título o bien no alcanzó el número de predicciones solicitadas, esto puede explicarse, porque así como se expresa en el gráfico, el mismo porcentaje de estudiantes que pudo conectar el título con la información del autor fue el mismo que logró establecer la coherencia entre sus predicciones y las posibilidades semánticas del título. Respecto de la forma en cómo escriben las predicciones, un 73% del curso elabora ideas sobre el contenido, ya sea haciendo un listado de ellas o redactando un párrafo y allí se contiene también al mismo 67% que pudo conectar sus predicciones con los investigado; mientras que un 27% tendió a listar conceptos temáticos aislados como "muerte" o "tristeza". Este último porcentaje no implica que la predicción esté errada, sin embargo, es un indicador de que quienes vinculan la información del título con el contexto son capaces de realizar predicciones más elaboradas y por tanto se dirigen de mejor manera a la comprensión del texto.

5.2.3 Parafraseo e inferencias

El objetivo de la estrategia de parafraseo e inferencias fue mediar la comprensión del texto poético a nivel local y global durante la lectura. Aquí los alumnos debían deducir el significado de los versos, develando el lenguaje figurado con sus propias palabras e indicando el segmento que estaban parafraseando. Para derivar el significado a la lengua común, los alumnos deben realizar internamente un proceso de inferencias pragmáticas para traducir la información. Para evaluar este proceso se analizaron los textos que los alumnos redactaron a nivel local y a nivel global por separado, donde debían superar la literalidad de los enunciados y reformular con sus conocimientos; debía, por tanto, haber una diferenciación clara a lo largo del poema entre las voces del texto lírico y la del estudiante, y no solo repetir la información en otro orden. Luego debían analizar la información obtenida para determinar los elementos del género lírico.



Como se refleja en el gráfico, los alumnos en general pudieron llevar a cabo el ejercicio en términos de parafraseo en sentido local y global, siendo este último el que obtuvo mayores resultados, ya que el sentido global viene precedido por la extracción de significados locales de los alumnos, por ende, en esa instancia los estudiantes ya han acercado el texto poético a sus propios términos facilitando la generación de relaciones.

A su vez, el grupo curso presentó problemas al analizar la información para determinar los elementos internos del género, si bien el porcentaje que no logró el ejercicio corresponde solo a un 13% una gran parte (53%) tuvo problemas a la hora de justificar los elementos con información del poema como tal o bien tenían problemas en la coherencia entre la categoría y la justificación, en mayor medida esto se debe al poco dominio conceptual de los elementos del género, sin embargo este aspecto volvió a retomarse en el modelado de la interpretación para mejorar el desarrollo de la habilidad.

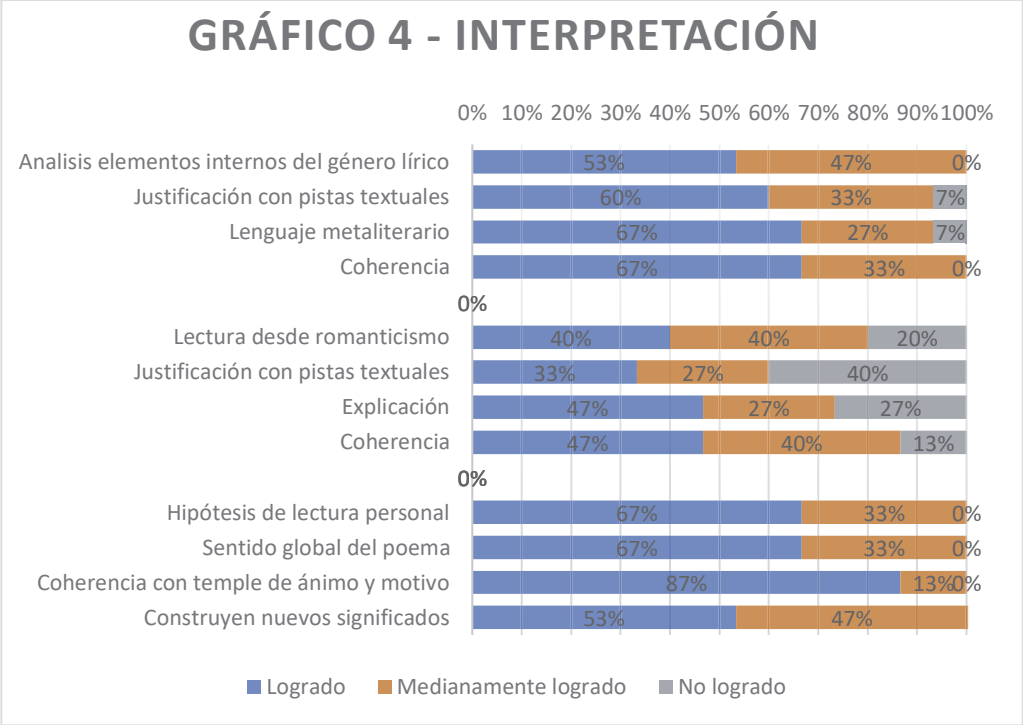
5.2.4 Escritura de la interpretación:

La interpretación es la habilidad entorno a la que se planteó la secuencia didáctica puesto que durante un diagnóstico de comprensión sobre géneros literarios se observó que los alumnos tenían muchas dificultades para analizar e interpretar un poema alejado de su contexto cultural, principalmente se detectó que un 24% del grupo curso podía explicar el sentido global de un poema atendiendo al motivo lírico y la actitud lírica; y un 21% podía inferir el sentido de versos a nivel local en relación con el tema del poema. Su mayor efectividad se daba en justificar el temple de ánimo con citas del texto, sin embargo, solo llegaba a un 33% el grupo que lograba la tarea de manera óptima. Estos porcentajes se vieron favorecidos al aplicar estrategias de lectura que incluían la propia escritura del comentario interpretativo, el cual, como se dijo en el plan de evaluación, debía abarcar los siguientes tres aspectos:

	Aspecto	Logro Final
a)	Análisis de los elementos internos del género	53%
b)	Análisis desde el contexto literario	40%
c)	Hipótesis de lectura desde un punto de vista personal	67%

Si bien ya se está interpretando información en los puntos a y b, la hipótesis de lectura desde el punto de vista personal es donde se pretendía evidenciar el texto y significado que el lector

construye para sí mismo a partir de la incorporación de sus conocimientos (Ricoeur (2002), Los resultados obtenidos para cada aspecto han sido los siguientes:



Posteriormente a la estrategia de parafraseo e inferencias, se modeló la forma en que se debía justificar el análisis de los elementos internos, lo que ayudó a aumentar de un 33% a un 53% el total de alumnos que lograron de forma efectiva el ejercicio, cabe destacar que emergió a partir del modelado el subaspecto "metalenguaje literario" el cual no había sido intencionado, pero que evidencia la asimilación de conceptos propios del género en un 67% del curso, porcentaje que duplica el estado inicial de los alumnos respecto del análisis de elementos del género.

Además, se modeló también la forma de escribir la interpretación para los aspectos de lectura desde el contexto literario y desde el punto de vista personal. Así, los alumnos pudieron construir un texto siguiendo el modelo y aportando las interpretaciones de sus propios poemas asignados. El aspecto más descendido en términos de logro fue la lectura desde el contexto literario, puesto que, aunque los alumnos tuvieron una fase de investigación que utilizaron para las predicciones *antes de la lectura*, el contexto literario no se trabajó de forma integrada con la fase *Durante la lectura*, bajando el nivel de conexiones posibles.

Finalmente, la lectura desde el punto de vista personal, mediada por los pasos de análisis anteriores, obtuvo el mayor índice de logro (67%). Los alumnos fueron capaces de

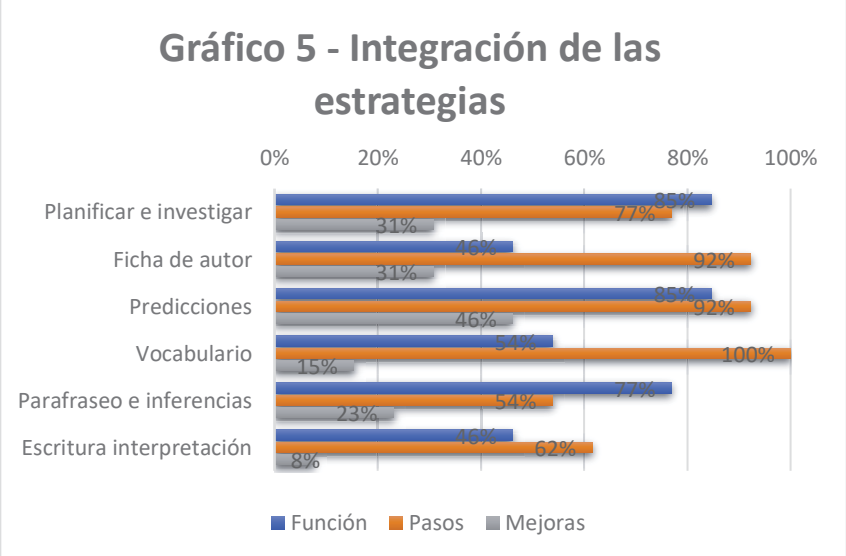
entregar una lectura que construía nuevos significados, aportando sus propios conocimientos y apreciaciones sobre los significados del poema, separando la literalidad de los enunciados y justificando su lectura de forma coherente con el temple de ánimo y el motivo lírico del poema. Este trabajo se debió principalmente a la recursividad de las lecturas del texto poético proporcionado por las distintas estrategias aplicadas, pese a que fuese un grupo que aplica por primera vez este tipo de trabajo. Y, en comparación al 24% que pudo interpretar el sentido global de un poema durante el diagnóstico se realza la necesidad de esta recursividad para enfrentar el texto poético, ratificando la funcionalidad el modelo de recepción poética de Ambrós y Ramos (2008).

5.2 Categoría 3: La metacognición en la lectura interpretativa

El objetivo asociado a esta categoría fue: evaluar la pertinencia de las estrategias de lectura empleadas para lograr la interpretación. Se muestran, por tanto, los resultados de la integración y valoración de las estrategias por parte de los alumnos para detectar el grado de impacto que tienen en la incorporación de los procedimientos para favorecer el hábito lector y la competencia interpretativa.

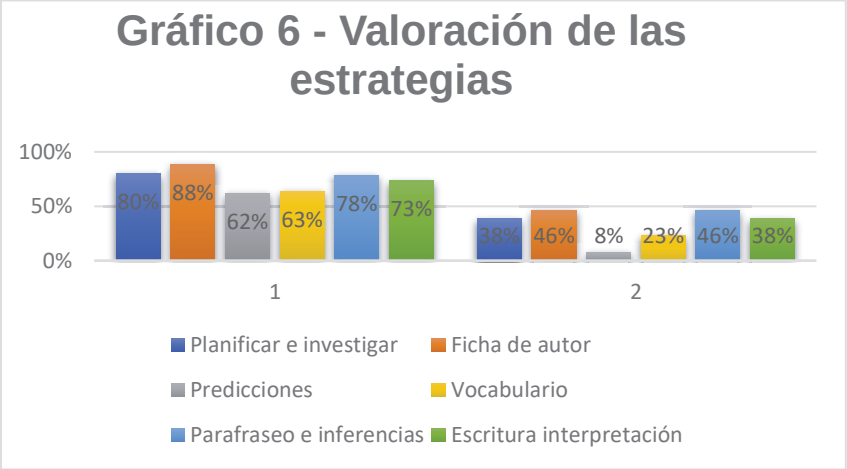
Para medir el grado de integración de las estrategias se les pidió a los estudiantes que las describieran y propusieran mejoras para cada una. El ejercicio se evaluó considerando si en las respuestas los alumnos eran capaces de señalar la función de cada estrategia, cuáles eran los pasos que realizaron y las posibles mejoras, buscando de esta forma evidenciar los conocimientos declarativos y procedimentales que Lacon y Ortega (2008) asocian a la metacognición.

Como se aprecia en el gráfico, las cuatro primeras estrategias han podido ser descritas por la mayor parte de los estudiantes en términos procedimentales, sin embargo, las estrategias de parafraseo e interpretación decaen. Esto se produce ya que la dificultad cognitiva que demandan dichas



estrategias es superior y los procesos que los alumnos han de llevar a cabo son más complejos, haciéndolos difíciles de transferir a la escritura. La baja cantidad de propuestas de mejora se debe a que los alumnos no conocen otras estrategias o formas de trabajo con las cuales compararlas ya que no están acostumbrados a la lectura por momentos. Llama particularmente la atención, que la interpretación tenga un menor porcentaje de logro en la descripción respecto de su función como estrategia; puede desprenderse que los alumnos no asociaron el ejercicio de escribir la interpretación como otra forma de comprensión de lo leído, sino que solo lo tomaron como el trabajo que debían entregar para la calificación sin conectarlo con su proceso de interpretación

Ahora bien, la escritura de la interpretación, pese a no haber sido descrita ampliamente con su función dentro del proceso, obtiene mejores resultados en la valoración que hacen los alumnos sobre las estrategias dentro del proceso de lectura ejecutado.



En el tramo 1 se muestran los resultados obtenidos tras la aplicación de una escala de valoración de 1 a 5, donde los grupos de trabajo otorgaron puntaje a cada estrategia utilizada dentro del proceso de interpretación. El máximo puntaje que cada estrategia podía obtener eran 60 puntos equivalentes al 100% de valoración de la estrategia por parte del curso. A partir de ello se desprendió que la estrategia que más impacto tuvo en el proceso fue la escritura de la ficha de autor, la cual tiene estrecha relación con la investigación previa; luego, la estrategia de parafraseo e inferencias fue valorada por los alumnos como una herramienta útil para extraer las “ideas principales” del texto lírico y comprenderlo mejor.

La escritura de la interpretación fue valorada por los alumnos como una forma de expresar lo que comprendía y entregar un punto de vista personal sobre el poema y finalmente las estrategias de predicciones y vocabulario tuvieron un menor impacto probablemente

porque atienden a segmentos muy acotados del poema como una palabra o el título y los pasos realizados para trabajar la estrategia eran más simples en comparación a los otros procedimientos.

En el tramo 2 se muestra el porcentaje del curso que usaría nuevamente una estrategia para interpretar o comprender un texto, los resultados son más bien bajos y podría establecerse que son poco significativos, sin embargo puede explicarse porque la instrucción que se les entregó a los alumnos fue que mencionaran libremente cuales estrategias volverían a usar, por lo que podían contestar solo una opción y dar por concluida la pregunta, dispersando los puntajes entre las diversas estrategias y el total de grupos. En este sentido destacan las estrategias de Ficha de autor y Parafraseo ya que cerca del 50% de alumnos declaran que volverían a usar dichas estrategias. Al comparar ambos tramos de valoración, el tramo 2 podría haberse visto afectado debido al planteamiento de la instrucción, se considera que si se hubiese preguntado por el uso de cada estrategia por separado y no solo la que quisieran los alumnos habría resultados diferentes, probablemente más cercanos a los del tramo 1.

6. Reflexión crítica:

Los logros obtenidos a partir de la implementación del plan de acción se han ido desplegando durante cada categoría del apartado de análisis de las evidencias. El problema didáctico inicial dictaba que los estudiantes no eran capaces de realizar una lectura comprensiva a nivel de análisis e interpretación de textos líricos presuponiendo que se debía a la falta de conocimientos estratégicos que les permitieran acceder a esos niveles de comprensión. Se ha evidenciado cómo las estrategias han aportado a la construcción de sentido en los diferentes momentos de la lectura.

Iniciando por la fase de investigación, se lograron los aspectos esenciales de búsqueda y selección de la información gracias a la incorporación de la ficha de autor como guía, la cual fue una de las estrategias mejor valoradas por los estudiantes debido a que les permitió contextualizar la lectura y los significados. Luego, las predicciones reforzaron la relevancia de la etapa de investigación, puesto que el nivel de logro en cuanto a coherencia y desarrollo de ideas estuvieron estrechamente relacionadas con las conexiones hechas con la información investigada; esta estrategia podría verse muy afectada si los lectores no han generado

conocimientos previamente sobre el contexto de producción de las obras, puesto que la distancia sociocultural crea dificultades en el acceso a sus significados.

Ya en la fase durante la lectura, los niveles de logro aceptables en la generación de inferencias a partir del parafraseo que develaban sentidos locales y globales fueron principalmente por el trabajo de modelado de la estrategia y la mediación del docente con los estudiantes, a través del uso de analogías que les permitieran entender cómo extraer significados del lenguaje figurado, pese a ello entre un 20% y 30% de los estudiantes se mantuvo en una comprensión literal, probablemente por el nivel de desarrollo cognitivo acorde a su edad que los mantiene aún alejados de las abstracciones del lenguaje. Lo no logrado dentro de esta frase fue la vinculación de las inferencias con los elementos internos del género, ya que los estudiantes tenían un bajo dominio del género, sin embargo, se planteó una secuencia recursiva que retomara estos elementos y para mejorar ese trabajo se tomó la decisión de volver a modelar el análisis de elementos para la escritura de la interpretación.

En la interpretación en sí, se mejoraron los índices de logro en cuánto a análisis de los elementos internos y paralelamente se observó que los estudiantes al seguir el modelado evidenciaron la utilización de metalenguaje literario, sería bueno en adelante trabajar el metalenguaje literario de manera más consciente e intencionada desde el inicio de la secuencia. Un aspecto bajo en niveles de logro fue el análisis a partir de los temas del romanticismo, puesto que los alumnos no pudieron conectarlo de manera óptima con los poemas, esto marca la dificultad de conectar los contextos socioculturales entre el estudiante y el texto. Por último, la hipótesis de lectura donde debía determinarse el sentido global del poema a la vez que evidenciase la voz y la interpretación de los alumnos distanciados de la literalidad del poema, se logró avanzar de un 24% a un 67% lo que reafirma que las estrategias incorporadas permitieron avanzar a los jóvenes en la competencia interpretativa.

7. Conclusiones y proyecciones:

La tarea del docente como investigador instaura la necesidad de la constante reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje; las etapas de observación, identificación de un problema, plan de acción, y análisis de resultados para la reflexión, requieren una compleja sistematización de las operaciones a realizar y los tiempos otorgados durante la práctica profesional demandan un rápido despliegue de instrumentos y recogida de datos. Aunque el desafío como profesores en formación y a la vez investigadores es difícil de enfrentar, no

dista de los tiempos que tienen los profesores dentro del aula para determinar cómo trabajar de mejor manera los contenidos. Sin duda este proceso ha concluido con una mejora en el problema detectado dentro del aula en directo beneficio de los estudiantes, mas, también ha repercutido en el crecimiento del investigador y sus conocimientos didácticos.

Dentro de las mejoras a la metodología como investigador habría que mencionar la necesidad de sistematizar la entrega de las guías del portafolio de forma que el docente siempre sea quien las porte, puesto que los adolescentes del grupo curso no cuentan con la capacidad de hacerse responsable de la totalidad de las entregas y por tanto el trabajo del investigador puede verse afectado en la recogida a tiempo de los datos. Así también, puede incorporarse una guía de investigación de forma más concreta a través de rutas de exploración y posibilidades de páginas web donde encontrar información.

Le metodología que ha sido empleada con un solo ciclo de investigación deja como proyecciones de avance la incorporación de nuevas estrategias de lectura que complementen las que los estudiantes ya han adquirido, además podría integrarse no solo la interpretación de un poema sino la comparación de varios textos líricos dentro del género estudiado.

1. Referencias bibliográficas:

Álvarez, I. (2014) Pistas para la práctica de la interpretación de textos literarios en la sala de clases. En Actas del II Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer?. Lecturas de Juventud. En línea. https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/08/Actas-II-Seminario-Qué-Leer-Cómo-Leer.pdf

Ambrós, A., & Ramos, J (2008) Estrategias de recepción del texto poético para el alumnado de la ESO. *En Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*, pp. 143-158,Horsori.

Flores, J. F. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Universidad de concepcion. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente.

Lacon, N. y Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. Revista Signos. Estudios de Lingüística, vol. 41 (27), 231-255.

León, J. A., Solari, M., Olmos, R., & Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral.

López, G., & Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. Revista Lenguaje, 31, pp. 118-141.

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

Mendoza, A. (2008) La educación literaria : bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. En línea: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_

Mineduc (2015). Bases curriculares Lengua y literatura. 7° a 2° medio.
Mineduc (2016). Lengua y Literatura. Programa de estudio Primero medio
Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. Educação e Pesquisa, 43(2), 379-392.
Ricoeur, P. (2002*) Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México, Fondo de Cultura Económica p. 95-109.
Salceda, J. C. R. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. Investigaciones sobre lectura, (4), 107-122.
Solé, Isabel. (1992) *Estrategias de lectura.* España: GRAÓ.
Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 1 Nº 1

2. Anexos

Anexo 1. Planificación de una sesión representativa.

N° sesión	4	**Duración**	90 minutos
Objetivo de la sesión	Aplicar estrategias de comprensión inferencial y paráfrasis en la lectura de un poema		
Contenidos	**Conceptuales:** Lírica, Romanticismo, Paráfrasis **Procedimentales:** Análisis, Generación de inferencias, Paráfrasis **Actitudinales:** Respeto por las opiniones diversas, interés por el aprendizaje propio y de los compañeros, trabajo colaborativo.		
Actividades	**Inicio:** El docente recapitula a través de preguntas dirigidas el concepto de inferencias visto en clases anteriores para activar el conocimiento previo, guía las preguntas en función de que los alumnos puedan responder ¿Cuál es la importancia de realizar inferencias para comprender el significado en un poema? Luego el docente lee una pequeña definición de romanticismo y le pide a 2 estudiantes que verbalicen lo que dice la definición con sus propias palabras, una vez que los alumnos hacen el ejercicio el docente señaliza que esa operación se llama parafrasear y que es una forma de dar cuenta de lo que comprendemos al transformarlo a nuestras palabras. Entonces se anota el objetivo en la pizarra y se enuncia la actividad del día. **Desarrollo:** La actividad tal y como lo menciona el objetivo es aplicar la estrategia de generación de inferencias "*Eso dice, yo digo, entonces…"* basada en el cuadro de Beers (2003) en la cual se llena un cuadro en torno a unas preguntas, las cuales tendrán como base: ¿Qué quiere decir el hablante lírico en cada estrofa? Para ello el docente modelará la actividad en conjunto con sus estudiantes en la pizarra con un fragmento de dos estrofas del poema *Princesa* de Rubén Darío. Se irá preguntando alternadamente a estudiantes que quiere decir cada verso, dejando también la participación libre de los estudiantes que quieran aportar y se llenará el cuadro en la pizarra. El ejercicio termina una vez que		

	se ha parafraseado completamente el poema y se responden las siguientes preguntas: - ¿Cuál es el tema del poema y qué dice el hablante lírico sobre él? - ¿Cuál es el temple de ánimo del hablante y en qué versos se puede identificar? - ¿Cuál es la actitud lírica predominante en el poema? Luego se les indica a los alumnos que deben proceder de la misma forma en sus grupos y con sus poemas, se anotan las preguntas realizadas en la pizarra para que también sean respondidas por los alumnos luego de su análisis. El docente monitorea la actividad ayudando a mediar la lectura y contestando posibles preguntas. **Cierre:** En esta instancia se les pide a los alumnos que escriban en sus cuadernos qué fue lo que más le costó al utilizar esta estrategia y qué utilidades puede tener para la comprensión de textos líricos y otros tipos de texto. Se les da un tiempo a los alumnos para que escriban sus respuestas, entonces se recapitula los pasos del ejercicio preguntando cual es la relevancia del parafraseo y las inferencias en la comprensión y se comparten algunas.
Recursos	Pizarra - Plumón - PowerPoint -Ticket de Salida
Evaluación (Tipo, instrumento, indicadores)	-Evaluación formativa -Metodología de modelado y taller Indicadores de evaluación: - Formulan paratextos que dan cuenta del sentido local del poema en cada estrofa. - Identifican tema, temple de ánimo y actitud lírica

Fragmento del poema para modelar la actividad.

La princesa está triste... ¿Qué tendrá la princesa?
Los suspiros se escapan de su boca de fresa,
que ha perdido la risa, que ha perdido el color.
La princesa está pálida en su silla de oro,
está mudo el teclado de su clave sonoro,
y en un vaso, olvidada, se desmaya una flor.

—«Calla, calla, princesa —dice el hada madrina—;
en caballo, con alas, hacia acá se encamina,
en el cinto la espada y en la mano el azor,
el feliz caballero que te adora sin verte,
y que llega de lejos, vencedor de la Muerte,
a encenderte los labios con un beso de amor

Anexo 3. Guía de Parafraseo de inferencias

Guía 2 Parafraseo e inferencias

Objetivo: Aplicar estrategias inferencias y parafraseo para la comprensión del texto lírico.

Nombre:

Autor: **Poema:**

I) Rellene el siguiente cuadro indicando los versos que se van a parafrasear y sus inferencias.

El texto dice	Yo digo	Entonces…

II) A partir del ejercicio anterior responda las siguientes preguntas:

1)¿Cuál es el tema del poema y qué dice el hablante lírico sobre él?
2)¿Cuál es el temple de ánimo del hablante y en qué versos se puede identificar?
3)¿Cuál es la actitud lírica predominante en el poema?