

**FACULTAD DE  
FILOSOFÍA  
Y EDUCACIÓN**



**PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
VALPARAÍSO**

# **Investigación-acción para 4° Año Medio: Una herramienta para potenciar habilidades de comprensión inferencial en el aula a través de estrategias de lectura.**

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

**Profesor Guía:**

Ana María Riveros

**Alumno:**

Esteban Alegría Rivera

Viña del Mar, Junio de 2019

## **Resumen**

El presente estudio tiene como objetivo pormenorizar la implementación de un plan de acción en un contexto educativo real, a través de una metodología de investigación-acción. El problema pedagógico tiene relación con dificultades de comprensión lectora inferencial, habilidad que será potenciada con el uso de estrategias de lectura en torno a los enfoques comunicativo y sociocultural de la lengua. Este proceso metodológico permite visibilizar prácticas pedagógicas que pueden ser perfectibles a través de una reflexión consciente y una justificación adecuada de las decisiones pedagógicas que fueron diseñadas. Esta investigación no presenta el apartado de análisis de evidencias en cuanto a resultados del plan de acción. Sin embargo, el estudio finaliza con una síntesis de la secuencia didáctica, además de aportar con proyecciones y sugerencias a considerar para futuros estudios en contextos de aula.

## **Palabras Clave**

**Investigación-acción - Comprensión inferencial - Estrategias de lectura- Reflexión pedagógica.**

### **1. Introducción: Breve descripción del contexto**

La investigación-acción propuesta en este artículo es parte de un extenso proceso entre Práctica Profesional Docente y Trabajo de Titulación. Estas asignaturas convergen en un solo enfoque, enlace que permite al docente visibilizar prácticas pedagógicas reales y perfectibles con planteamientos de mejora justificados por parte del docente en formación/investigador. El contexto de aplicación de la investigación tomó lugar en un Liceo perteneciente al sistema municipal de educación, ubicado en la ciudad de Viña del Mar, específicamente, en un curso Cuarto Año Medio, compuesto por 25 alumnas y 13 alumnos. La metodología utilizada es la investigación-acción, la cual permite una expansión de un conocimiento científico, y al mismo tiempo, la solución de un problema pedagógico (Martínez, 2000). Esta metodología será abordada con mayor detalle en los siguientes apartados.

Los problemas pedagógicos que surgen a través del análisis, la observación y las entrevistas con docentes pueden ser variables y ser parte de diferentes ejes o áreas, lo que conlleva a identificar uno o más problemas en relación a problemáticas relacionadas con la práctica docente, con el desempeño de los alumnos en ciertas habilidades, o actitudes que dificultan el clima de aula. Estos son algunos ejemplos que pueden surgir como problemáticas reales y contextualizadas que son muy importantes de evaluar de manera consciente por parte del profesorado y del personal del establecimiento. No obstante, para el presente estudio se destacó una problemática relacionada con la asignatura de Lengua y Literatura. En detalle, los estudiantes tienen dificultades en relación a la habilidad de lectura y comprensión inferencial de textos literarios. Esta habilidad será descrita, explicada y dividida en sus respectivos niveles, lo cual permite distinguir cuáles son las *estrategias* más efectivas para lograr una mejora en ellas, siendo este un pilar para la *hipótesis* que se plantea en esta investigación. En síntesis, el objetivo de esta investigación-acción es implementar una serie de *estrategias de lectura* desde un enfoque comunicativo y sociocultural que darían cuenta de un progreso en la habilidad de comprensión inferencial y una base esencial para la interpretación de textos literarios.

## **2. Marco teórico**

La investigación-acción propuesta por el docente en formación se guía por dos enfoques; por un lado, el enfoque comunicativo, en palabras de Cassany (1999) expone que el paradigma de este objetivo es plantear creaciones de situaciones reales en el aula, las cuales permiten que los estudiantes puedan interactuar, dialogar y compartir ideas. En este contexto, el docente funciona como mediador de estos procesos dialógicos y prácticos, no como mero transmisor de contenidos. Continuando con la idea del rol del profesor, MINEDUC (2009a) postula que el profesor debe “desarrollar al máximo las capacidades comunicativas de los estudiantes para que puedan desenvolverse con propiedad y eficacia en las variadas situaciones de comunicación que deben enfrentar” (p. 3). Es decir, el objetivo del enfoque es potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes más que adquirir y recopilar información, en situaciones de comunicación que sean significativas para los estudiantes, las

cuales pueden ser aplicadas en contextos dentro y fuera del aula. El presente estudio se enfoca en el eje de lectura, una de las tres dimensiones propuestas para potenciar las habilidades en los estudiantes. Según los Planes y Programas de MINEDUC (2009b) la lectura variada de textos permite que los estudiantes conozcan diversas realidades a su experiencia personal, además de aprender conceptos, estructuras gramaticales y otros (p. 29). Asimismo, el eje de lectura tiene como objetivo que los estudiantes “se conviertan en lectores activos y críticos, capaces de informarse a través de la lectura, formar una opinión, comprender y proponer interpretaciones, y apreciar el valor y significación de los textos” (MINEDUC 2009b, p. 29). Este objetivo se asemeja al enfoque de la lectura como práctica sociocultural, el cual será explicado a continuación.

En torno al enfoque sociocultural, diversos autores presentan la idea en que el foco de la lectura no está principalmente en el texto, sino en el lector y las interacciones que emergen de la lectura, gracias a la interpretación, al diálogo y a la búsqueda de nuevos significados por quienes leen. En palabras de Labeur, Frugoni y Cuesta (2008) “los lectores no carecen de saberes sobre la lengua y la literatura, sino que cada uno de ellos nos muestra que esos conocimientos no son universales, sino diversos” (p. 9). Valorar de esta forma las interpretaciones de los estudiantes es vital, sin restringir el análisis de los textos en base al criterio del profesor, limitante que puede reflejar un déficit de lectores que juzguen y evalúen los textos literarios y que, al mismo tiempo, disfruten de la lectura. En palabras de Anwandter y Bombal (2015) la funcionalidad de las preguntas en torno a la lectura permiten que los estudiantes conformen “una comunidad interpretativa de las lecturas de su entorno” (p. 101). En el marco del enfoque sociocultural, es vital utilizar este tipo de preguntas en aula, fomentando la interpretación en esta comunidad de alumnos, en la cual el docente es un mediador de la riqueza del diálogo propuesto por los estudiantes, ya sea de manera oral o escrita. Estos elementos que son parte de un aprendizaje significativo no siempre encuentran espacios dentro del espacio áulico como, por ejemplo, las conclusiones, las formas de expresar, los sentimientos, percepciones que los estudiantes experimentan antes, durante y después del proceso lector (Anwandter y Bombal, 2015). De esta manera, el enfoque mencionado tiene relación con la intención de lograr una comprensión más profunda en los

estudiantes, donde se da espacio a la interpretación de textos literarios y elaborando proyecciones que emergen de esta interacción entre lector, texto y contexto.

Existen variadas definiciones en torno a la comprensión inferencial de textos, no obstante, se ha considerado oportuno el modelo propuesto por Giovanni Parodi (2004) sobre la habilidad de comprensión y sus derivados: “el conjunto de procesos mentales que -a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado” (p. 51). Por consiguiente, cuando el lector se enfrenta a estos procesos de comprensión, utiliza tres herramientas diferentes para llegar a una comprensión coherente; en primer lugar, el lector toma en cuenta la estructura textual del texto leído, en segundo lugar, las proposiciones entregadas por el mismo texto y en tercer lugar, la activación de conocimientos previos por parte del lector, elemento importante que relaciona contenidos e ideas nuevas con las previas, formando nuevos significados para ser comunicados de manera oral o escrita, este último en relación a la comprensión inferencial ya sea local o global del texto.

Según el autor, se pueden clasificar las inferencias en dos tipos; fundamental o “relacionadoras” las cuales por su nombre, relacionan ideas presentes en el texto y son ejecutadas fácilmente o de manera automática por un lector experto. Se dividen en inferencias causa-efecto, inferencias temporales, inferencias espaciales, sustituciones léxicas y pronominalizaciones (Parodi, 2005). El segundo tipo de inferencia es de tipo elaborativa u “optativa”, de su nombre se entiende que no son acciones obligatorias a ejecutar en un texto. No obstante, son importantes para lograr una comprensión crítica y valorativa del texto leído (Parodi, 2005). Estas inferencias son influidas por los conocimientos previos de los lectores, sus creencias y valores. Según Parodi (2005) cuando las inferencias elaborativas tienen un fin meramente evaluativo puede llevar a que todas las respuestas de los alumnos sean válidas. En este caso, no se pretende especificar por parte del investigador si las inferencias elaborativas son correctas o no, sino que la intención es que los estudiantes puedan alcanzar esta habilidad (a través de *estrategias de lectura*) para ser lectores activos que toman una postura clara al momento de la lectura. Parodi (2005) también menciona otro tipo de

inferencia optativa; las inferencias valorativas o evaluativas permiten formular juicios a través de la lectura, que también tienen relación con las características de las inferencias elaborativas. Para el presente artículo, se prestará especial atención a la comprensión inferencial de tipo fundamental y elaborativa.

Como se mencionaba anteriormente, la comprensión inferencial se potenciará a través de *estrategias de lectura*. Solé (1992) plantea este concepto como un procedimiento general o específico por parte del lector de forma automática o consciente para lograr una meta de la manera más efectiva posible, en este sentido, la comprensión de textos. Para Solé (1992) las *estrategias* tienen la potencialidad de ser adecuadas, modificadas y aplicadas de diversas formas dependiendo del objetivo de lectura y del mismo lector y al mismo tiempo, propone objetivos de lectura que permiten al lector dirigir y controlar los procesos lectores de manera metacognitiva y autónoma (una vez aprendidas). Para la investigación-acción, se recopilaron las *estrategias de antes, durante y después de la lectura* (Solé 1992), el uso de *estrategias* relacionadas con la utilización de recursos digitales (TICs), las cuales según Sánchez (2003) las TICs en el aula tienen “un propósito explícito en el aprender. Es aprender X con el apoyo de la tecnología Y” (p. 10). En este caso, los alumnos se apoyan en las herramientas tipo blog, para que puedan producir, leer y discutir diversos textos producidos por ellos mismos a través de la potencialidad y la inmediatez que solo las herramientas digitales pueden proveer, el uso de *tramas narrativas* que permiten a los estudiantes construir conocimientos coherentes en relación al texto (Cairney, 1992) y finalmente, *estrategias* basadas en la lectura como práctica sociocultural, como por ejemplo, la estrategia de formulación de preguntas generales y especiales de lectura (Chambers, 2007) y así también en el sentido de la práctica sociocultural, la *estrategia* de leer, discutir y escribir (Colomer, 1993) la cual relaciona la discusión de textos con la elaboración de escritos para dar cuenta de lo aprendido en el aula, enlazando lectura y escritura con el fin de llegar a una comprensión profunda de lo leído. Para dar cuenta de lo aprendido, se utilizará el taller literario a través de recursos digitales. La estrategia de implementar talleres literarios en aula apunta a abrir espacios de posición lectora, explicitar inquietudes en relación a lo leído y comentar prácticas de lectura (Delmiro Coto, 2002). Estas *estrategias* tienen un foco principalmente en la comprensión inferencial

y la interpretación de textos literarios, las cuales permiten comprender lo leído a través de actividades que no están automatizadas ni se centran en el texto y su significado literal.

### 3. Metodología

La investigación educativa que se plantea en el presente informe tiene relación directa con una investigación-acción, la cual según Martínez (2000), el fin de la investigación-acción en el ámbito educativo es investigar y analizar una problemática para luego ofrecer e implementar una serie de estrategias, procedimientos, actividades y materiales para poder resolverla. En este caso, la investigación-acción está situada en un contexto real y concreto, específicamente, en un curso de enseñanza media, poniendo “énfasis en la participación de los sujetos investigados” (Martínez, 2000, p. 30). Es decir, esta investigación y su determinado problema, al igual que el planteamiento de la *hipótesis* y sus *objetivos*, son estudiados por el docente en formación “experimentados, vividos y sufridos por él” (p. 32) y no un problema teórico descontextualizado que no tiene una implementación real, por ello se destaca la importancia de los estudiantes como coinvestigadores, el rol del docente como mediador de los aprendizajes esperados y al mismo tiempo, la resolución efectiva de la investigación. No obstante, el plan de acción está sujeto a modificaciones, cambios y posibles suspensiones en relación al contexto educacional, ya que como se mencionaba anteriormente, al ser un contexto real educativo puede presentar múltiples variables al momento de implementar la investigación-acción.

En el caso de las metodologías a implementar en aula, en primer lugar se presenta la metodología por descubrimiento, que para Ausubel (1983) permite que lo que va a ser aprendido no se presenta en su forma final por parte del docente, sino que es función del estudiante reconstruir este aprendizaje y ser incorporado significativamente en la estructura cognitiva. En este caso, son los estudiantes los que tienen que llegar a una reflexión sobre sus propios aprendizajes y las habilidades que están utilizando al momento de abordar textos literarios, tomando en cuenta sus propios conocimientos previos y las *estrategias* a utilizar. Por ejemplo, en el plan de acción los estudiantes aprenden y utilizan las *estrategias de lectura por momentos* (Solé, 1992), para que en las futuras sesiones ellos puedan acercarse de manera

autónoma a un texto nuevo, utilizando las *estrategias* aprendidas en las sesiones previas. Por lo tanto, tiene coherencia con la definición de Ausubel (1983), donde la intención es que lo aprendido por el estudiante (estrategias de lectura) sea re-construido en textos narrativos nuevos (incorporación significativa de éstas). Además, constantemente en las actividades de inicio se les solicita a los estudiantes que propongan definiciones, experiencias o respuestas que no han sido influenciadas por el docente, es decir, ellos mismos construyen sus aprendizajes en torno a los conocimientos previos, predicciones, resolución de preguntas, etc.

En segundo lugar, la metodología basada por modelado (Bruner, 1997) también permite que los estudiantes puedan comprender de qué forma se pueden utilizar las *estrategias* vistas en aula. En palabras de Bruner (1997) “el experto busca transmitir una habilidad adquirida a través de la práctica repetida a un novato que, a su vez, debe entonces practicar el acto modelado para tener éxito (p. 7). Esta metodología se utiliza en las primeras sesiones, ya que la imitación de habilidades no permite un aprendizaje significativo por parte del estudiante, más bien es un puente a habilidades cognitivas más elevadas. Así también, la metodología expositiva se utiliza para que los estudiantes puedan comprender e identificar las diferencias entre habilidades y *estrategias* que el docente propone para que puedan potenciar la comprensión lectora, no obstante, esta metodología solo se utiliza en momentos fortuitos de la sesión, ya que se intenta siempre mantener una interacción permanente con los estudiantes y el diálogo que pueda formarse en cuanto a lo aprendido. En cuarto lugar, se seleccionó la metodología de aprendizaje basado en el pensamiento (Swartz, 2008) que no se centra en los contenidos de la asignatura, sino en aprender a pensar y progresar en habilidades de alto nivel cognitivo como, por ejemplo, evaluar, formar opinión, interpretar y sacar conclusiones de lectura de forma autónoma. Todas las habilidades anteriores son en pos de la *comprensión inferencial fundamental y elaborativa* en los estudiantes. Swartz (2008) entrega tres puntos importantes a la hora de lograr un pensamiento eficaz en los estudiantes. En primer lugar, se emplean “procedimientos mentales apropiados para un ejercicio de pensar determinado” (2008, p.28). En segundo lugar, “conducir estos procedimientos para dar lugar a comportamientos mentales amplios y productivos relacionados con el hecho de pensar” (p. 28) y finalmente, la metacognición donde se “realizan estas dos cosas basándonos en la valoración que se nos pide y nuestro plan para llevarlo a cabo” (p.28). La intención es que logren este pensamiento eficaz teniendo todas las herramientas necesarias para lograr

habilidades de comprensión inferencial, a través de las *estrategias de lectura* donde son ellos mismos los que valoran y juzgan la efectividad de cada uno y cómo se realiza esta actividad de pensamiento en aula. Para ello, tendrán el apoyo del docente en formación, que será un mediador y un puente entre el aprendizaje del alumno y las habilidades a evaluar.

En torno al proceso de levantamiento de evidencias para determinar el problema didáctico, en primer lugar se implementó la evaluación diagnóstica de la asignatura de Lenguaje y Comunicación para los cuartos medios. En ella, se contemplan preguntas de selección múltiple y de desarrollo, evaluando las habilidades de extracción de información explícita e implícita y la interpretación de textos literarios y no literarios. Esta evaluación fue un aporte importante con a la investigación en curso, ya que se categorizaron las habilidades más descendidas donde la comprensión inferencial y la interpretación de textos fue el nivel más descendido. En síntesis, 36% de los estudiantes tienen dificultades en cuanto a la comprensión implícita de textos literarios y un 45% tiene dificultades para interpretar textos. En segundo lugar, el instrumento utilizado fue test de comprensión inferencial propuesto por el profesor en formación. Este *test* contiene una pregunta de selección múltiple y cuatro preguntas de desarrollo (abiertas y tipo ensayo). En el *test* construido por el profesor en formación, en las tres preguntas seleccionadas para el levantamiento de evidencias los alumnos que logran responder de manera correcta no alcanzan el 50%. Asimismo, el *test* incluye un apartado que evalúa los gustos de lectura de los estudiantes y sus apreciaciones en torno a la asignatura de Lengua y Literatura. En tercer lugar, se seleccionó la bitácora del profesor en formación, la cual contiene notas importantes que reflejan algunos procesos dentro del aula. Junto a esto, en las notas de campo se presentan apuntes de entrevistas informales con la profesora mentora, elementos que también aportaron de manera significativa al reconocimiento del problema didáctico en aula.

#### **4.1 Problema Didáctico e Hipótesis**

Para levantar las evidencias del *problema didáctico*, como se mencionaba en el apartado anterior, el docente en formación realizó una implementación de *tests* de comprensión lectora inferencial, una evaluación diagnóstica acerca de la comprensión literal, inferencial e interpretativa de los estudiantes, además de las entrevistas con la profesora tutora y una

observación detenida en el aula, se logró una categorización de diversos elementos que se agruparon en las siguientes macrocategorías o temas:

1. Clases con metodologías más prácticas
2. Dificultad en la comprensión inferencial
3. Utilización de textos atrayentes

En torno al análisis de las evidencias mencionadas previamente, se reconoce como *problema didáctico* la dificultad de alcanzar una comprensión inferencial óptima a través de la lectura de textos literarios en los estudiantes de Cuarto Año Medio. Como *hipótesis* para la investigación actual, se pretende potenciar la comprensión inferencial de tipo fundamental y elaborativa, a través de diversas *estrategias* para mejorar la habilidad descendida. Por un lado, se implementarán *estrategias* basadas en un enfoque comunicativo como, por ejemplo, las tramas narrativas, momentos de la lectura y la utilización de herramientas digitales. Por otro lado, se implementarán *estrategias* basadas en la lectura como práctica sociocultural como, por ejemplo, la estrategia de leer, discutir y escribir, el uso de foros literarios para generar diálogos en el aula y la elaboración de preguntas generales y especiales. El desarrollo de estas *estrategias* en el aula potenciaría la habilidad de interpretación de textos literarios en el aula, habilidad importante en el proceso para lograr lectores competentes.

#### **4.2 Objetivo General y Objetivos Específicos**

El *objetivo general* del plan de acción es potenciar la comprensión inferencial de tipo fundamental y elaborativa en textos literarios, desde el enfoque comunicativo y la lectura como práctica sociocultural, utilizando de manera transversal el uso de *estrategias de lectura* como base para una comprensión crítica de textos literarios y la interpretación. Expresado lo anterior, los *objetivos específicos* que se desprenden del *objetivo general* son los siguientes:

1. Potenciar la comprensión inferencial fundamental de textos literarios desde los lineamientos del enfoque comunicativo, utilizando *estrategias de lectura* para antes, durante y después de la lectura.

2. Fortalecer la comprensión inferencial elaborativa de textos literarios a través del enfoque sociocultural, utilizando *estrategias* de TICs en aula, para la generación de diálogos a través de foros de discusión literaria.
3. Potenciar la lectura inferencial fundamental y elaborativa como base para la interpretación a través de un comentario literario.

## **5. Diseño de Intervención**

A continuación, se presentará una síntesis descriptiva de las ocho sesiones que se desprenden del plan de acción, sesiones que reflejan la intención por parte del docente en formación de potenciar las habilidades de comprensión lectora inferencial, como se puede reconocer a lo largo de la mayoría de las sesiones a través de las *estrategias* y actividades propuestas. La progresión de objetivos está basada en la taxonomía de Marzano (2007), la cual provee una guía para el desarrollo de habilidades de pensamiento. En cuanto a los objetivos de aprendizaje, se entiende la progresión como “recuperación, comprensión, análisis y utilización del conocimiento” (Gallardo, 2009, p.7). Estas habilidades se materializan a lo largo de la sesión 1 hasta la sesión 7. Para la última sesión, se toma en cuenta los procesos metacognitivos del estudiante a través de un seguimiento de la efectividad de los procesos al momento de cumplir la tarea asignada. Para guiar al lector del presente artículo, se especifican a continuación las ocho sesiones planificadas:

Sesión 1. Analizar textos en base a estrategias de comprensión lectora inferencial. (45 minutos)

Sesión 2. Analizar textos literarios mediante estrategias de comprensión lectora asociadas a momentos de lectura. (90 minutos)

Sesión 3. Fortalecer la comprensión inferencial fundamental mediante la lectura de textos literarios utilizando recursos digitales. (90 minutos)

Sesión 4. Analizar un relato/cuento distópico utilizando las estrategias de comprensión lectora, a través de estrategias de lectura por momentos, de forma autónoma. (45 minutos)

Sesión 5. Fortalecer la comprensión inferencial a través de la lectura de un relato distópico utilizando estrategias de formulación de preguntas generales y especiales. (45 minutos)

Sesión 6. Fortalecer la comprensión inferencial a través del diseño y elaboración de un comentario literario mediante la utilización de estrategias de lectura. (90 minutos)

Sesión 7. Potenciar la comprensión inferencial fundamental y elaborativa y la interpretación mediante la elaboración de un comentario literario a través de la herramienta blog. (45 minutos)

Sesión 8. Evaluar la efectividad de las estrategias utilizadas para inferir textos literarios a través de un foro de discusión. (45 minutos).

En el caso de la coherencia con los contenidos y objetivos de aprendizaje propuestos por los Planes y Programas del MINEDUC (2009b) para el curso Cuarto Año, la investigación-acción se enmarca en la Unidad I denominada “Tradición y cambio”. Para el presente plan de acción se plantea el análisis de obras de anticipación social a través del eje de lectura, específicamente según los objetivos del documento oficial se extrae el AE 3 “Analizar, interpretar y comparar novelas de anticipación social distópica” (p. 48). No obstante, este aprendizaje esperado es modificado para el presente plan de acción, donde se seleccionan las habilidades de comprensión lectora inferencial e interpretación a lograr por los estudiantes a través de textos literarios. Los textos que se analizarán de la sesión 4 a la sesión 8 son dos relatos distópicos a elección del alumno. Específicamente, deben elegir entre el cuento “Un camino a través del aire” de Ray Bradbury o “El visitante” relato extraído de “El hombre ilustrado” del mismo autor. Por lo tanto, existe una selección coherente en relación a objetivos de aprendizaje que son parte de los Planes y Programas propuestos por el Ministerio

de Educación, responden a una progresión de habilidades de bajo nivel a habilidades de alto nivel cognitivo, al foco en el eje de lectura y así también al uso coherente de contenidos y la respectiva selección de textos.

En cuanto a los *contenidos conceptuales*, se destaca la comprensión inferencial como concepto clave que está presente a lo largo de la totalidad de la secuencia didáctica, además del concepto inferencias y también las *estrategias de lectura*. Los *contenidos procedimentales* dan cuenta de las tareas que los estudiantes deben lograr para completar las actividades propuestas en la sesión, ya sea la identificación o la aplicación de *estrategias de lectura* en el aula, la lectura de textos narrativos y la elaboración de comentarios literarios para ser presentados a sus compañeros de clases. Los *contenidos actitudinales* de la secuencia didáctica tienen relación con el respeto frente a los pares, la proactividad para lograr las tareas (ya que requieren de una autonomía por parte del estudiante), no obstante, se explicita de modo oral la importancia de solicitar ayuda al profesor en formación cuando sea necesario.

En cuanto a las *estrategias* propuestas, desde la sesión 1 a la sesión 4, las *estrategias de lectura* planteadas a los estudiantes tienen el fin de reconocer, identificar, analizar textos narrativos en función de la comprensión inferencial fundamental (y sus subtipos). Las *estrategias de lectura por momentos* de Solé (1992) permiten lograr los aprendizajes esperados y potenciar las habilidades de comprensión lectora, ya que permiten al estudiante entablar objetivos de lectura previos, detenerse en la lectura y formular hipótesis, predicciones, problemas de comprensión local y elaborar síntesis en base a lo leído o dar cuenta de interrogantes que no fueron resueltas luego de la lectura. La estrategia de las *tramas narrativas* (Cairney, 1992) es una técnica diseñada para que los estudiantes puedan leer textos literarios de modo oral y formulen representaciones coherentes de lo leído, en parejas o grupos. Gracias a esta estrategia, se pueden desprender otras preguntas dirigidas por el docente en formación.

De la sesión 4 a la sesión 8, las *estrategias* se utilizan de manera autónoma por los estudiantes y se enfoca en potenciar la comprensión inferencial elaborativa por parte de los alumnos. Por ejemplo, en la sesión 4 los estudiantes retoman las *estrategias de lectura por momentos* (Solé,

1992) y las aplican en otros textos literarios, dando cuenta de un aprendizaje de las *estrategias* aprendidas en clases anteriores. Una estrategia que se enfoca en la lectura como práctica sociocultural planteada en la sesión 5 es el uso de preguntas generales y especiales. En palabras de Chambers (2007) las preguntas generales son aplicables en diferentes tipos de textos, las cuales “amplían el rango del lenguaje y referencias” (p. 99) de manera que estimulan de diferentes formas el acercamiento a textos literarios. En el caso de las preguntas especiales, se espera que los estudiantes encuentren las particularidades necesarias para comprender los textos, es decir, hay ocasiones donde son los mismos alumnos “quienes perciben rasgos significativos que el docente no había notado” (Chambers, 2007, p. 102). Por esto, el rol del docente es mediar el diálogo y las experiencias que puedan surgir con el estímulo de este tipo de preguntas. Para lograr la implementación de esta estrategia, se plantearon una serie de preguntas generales y especiales. En las siguientes sesiones los alumnos retornarán a la lectura del relato distópico seleccionado, teniendo estas *estrategias* de lectura aprendidas de manera consciente para elaborar un comentario literario que tiene como objetivo develar un progreso en la comprensión de textos literarios, y al mismo tiempo, reconociendo su valor como texto real, ya que serán leídos por los estudiantes pares. Estas *estrategias* se destacan por especificar que el foco no está puesto en el texto, sino en las lecturas individuales de cada uno de los alumnos y como estas lecturas son evaluadas y valoradas por sus pares. Por consiguiente, con esta diferenciación, se puede observar una preocupación por potenciar la habilidad de comprensión inferencial que les permitiría más adelante llegar a una comprensión interpretativa de los textos literarios, nivel cognitivo más elevado que los anteriores.

Para vislumbrar de mejor forma la diferenciación en el plan de acción, en la primera mitad de las sesiones se propone una serie de *estrategias* que potencian la *comprensión inferencial fundamental y elaborativa*. En la segunda mitad del plan de acción, los estudiantes aplican estas *estrategias* de forma autónoma y al mismo tiempo, hay una preocupación por potenciar la comprensión elaborativa de textos literarios (que tiene relación con la interpretación de textos literarios), por ejemplo, a través del comentario literario y el foro literario, evaluaciones que permiten a los estudiantes expresarse de manera más libre en comparación a otras metodologías de aula (preguntas de selección múltiple, preguntas cerradas, preguntas

de verdadero y falso, preguntas pareadas). Para guiar su aprendizaje, los estudiantes tendrán una rúbrica que les permite contemplar los indicadores de evaluación (ver anexo, rúbrica de evaluación sumativa).

Las actividades propuestas en la secuencia didáctica tienen como principal objetivo la comprensión inferencial de textos y también actividades para potenciar la interpretación de textos literarios. Por ejemplo, en las primeras sesiones las actividades de lectura se enfocan en los tipos de inferencias disponibles, aprender a reconocerlas y ver ejemplos de ellas. Luego, en las sesiones 4 hacia adelante, las actividades de lectura y comprensión de textos permiten un progreso a la actividad final, ya que permiten un andamiaje entre lo comprendido gracias a las *estrategias* de lectura y la elaboración del comentario literario. En síntesis, con esta secuencia se intenta tomar metodologías más bien prácticas y donde el foco está principalmente en el estudiante y su propio aprendizaje, más que encasillar el proceso al criterio del profesor. Por ello, se dan varias instancias en las cuales es el alumno es quien decide cómo avanzar, dónde detenerse y cuándo pedir ayuda. Al mismo tiempo, se dan instancias donde el alumno puede aprender y ser retroalimentado por sus pares, lo cual da a entender que se toman en cuenta las apreciaciones de la lectura de los estudiantes y pueden ser tan válidas como cualquier otra, dando espacio a ese proceso de interpretación que aparece de forma muy escasa en la sala de clases.

En torno a lo anterior, cabe destacar que se seleccionaron textos literarios como cuentos, poemas, y fragmentos de novelas, dando cuenta de una heterogeneidad a la hora de seleccionar materiales didácticos para los diferentes gustos lectores de los estudiantes. De la misma forma, las preguntas seleccionadas también dan cuenta de un nivel cognitivo coherente en cuanto a habilidades de comprensión inferencial y sus aprendizajes logrados a lo largo de los últimos meses. Además, como se mencionó en los párrafos anteriores, se presentan una serie de preguntas en las cuales el estudiante puede autorregular su proceso de aprendizaje, dónde detenerse, cuáles son las dificultades y fortalezas y según sus estimaciones, opinar qué es lo que falta por aprender. Para ello en determinadas sesiones del plan de acción se plantean preguntas de carácter metacognitivo, controlando su propio

aprendizaje y reflexionando sobre la efectividad de las actividades, textos o *estrategias* utilizadas en la sesión.

## 5.2 Plan de Evaluación

Por una parte, las evaluaciones formativas de la secuencia didáctica se dividen en tickets de salida los cuales permiten hacer un cierre significativo para los estudiantes y para el docente en formación, ya que permite hacer preguntas que dan cuenta de una comprensión de lo aprendido en la clase; además de preguntas dirigidas y abiertas en las actividades de lectura oral o silenciosa, autónoma o dirigida. Finalmente, se logra evaluar de manera formativa a través de la retroalimentación por parte del docente en formación sobre la aplicación de las *estrategias de lectura* en los textos narrativos que se abordarán en las sesiones.

Por otra parte, en torno a la evaluación sumativa de la secuencia, los alumnos deben elaborar de un comentario literario sobre un relato distópico, utilizando las *estrategias* aprendidas en clases y reflejando una capacidad de lectura inferencial fundamental y elaborativa, además de una interpretación personal de lo leído. Por un lado, el comentario literario debe presentar un análisis en base a inferencias fundamentales (causa-efecto, temporales, espaciales) las cuales permiten llegar a una comprensión óptima del texto. Por otro lado, el comentario debe presentar una reflexión que se elabora por parte del lector, la cual proyecta elementos, ideas, valores o creencias que se desprenden del texto, enfocados en la interpretación del lector. Todos estos indicadores de evaluación están explicitados en la rúbrica de evaluación (revisar anexo) la cual será entregada a los estudiantes para que tengan claridad al momento de abordar la lectura (objetivos de lectura) y su elaboración textual (comentario literario). El formato seleccionado para la evaluación será tipo *blog*, donde los alumnos escribirán de manera online, para luego poder participar de un foro literario. Este foro permitirá visualizar la retroalimentación entre estudiantes a través de comentarios tomando en cuenta su apreciación personal de los textos producidos por los demás alumnos. La evaluación sumativa tiene relación directa con las habilidades que se han potenciado en las sesiones anteriores, es decir, la *comprensión inferencial fundamental y elaborativa*, además de la aplicación efectiva de las *estrategias* utilizadas en el aula, dejando un espacio para que los

alumnos puedan evaluar las mismas y expresar sus opiniones en cuanto a la efectividad de ellas.

### **5.3 Descripción General de una sesión:**

En el siguiente apartado del estudio, se seleccionó una de las sesiones implementadas en aula, correspondiente a la sesión 2 del plan de acción, la cual será descrita y justificada en cuanto al objetivo seleccionado, las *estrategias* utilizadas y los materiales para el desarrollo de la habilidad descendida. El objetivo de la sesión es “Analizar textos literarios mediante *estrategias* de comprensión lectora asociadas a momentos de lectura” (revisar anexo sesión 2). En cuanto al objetivo de aprendizaje, el análisis de textos literarios permite al estudiante progresar y potenciar las habilidades de comprensión lectora de tipo inferencial y elaborativa, elemento sustancial del presente estudio. En cuanto a los momentos de la sesión, en el inicio se formula una actividad de activación de conocimientos previos, utilizando el material didáctico “Caperucita Roja”, poema de Gabriela Mistral. Para ello, se plantea una serie de preguntas en relación con *estrategias* de lectura previas al abordaje del texto (Solé, 1992). Las preguntas son las siguientes: ¿Cuál es la intención de leer el texto en clases? ¿Qué podemos reconocer sobre el título del poema? ¿De qué creo que tratará el poema? Estas preguntas tienen directa relación con las *estrategias de lectura* por momentos (Solé, 1992). El docente en formación promoverá la reflexión personal de los estudiantes para que ellos de manera autónoma puedan llegar a la conclusión de que estas preguntas tienen relación con *estrategias de lectura*. Esta discusión se realizará de manera oral en el inicio de la clase. El docente en formación será un mediador de esta actividad, proponiendo turnos de habla, guiando la lectura o promoviendo un clima de aula propicio para el aprendizaje.

En el desarrollo de la sesión, los estudiantes aprenderán sobre los principales tipos de comprensión inferencial, sus definiciones y ejemplos aplicados, a través de una presentación *powerpoint*. Se realizarán preguntas dirigidas y abiertas para corroborar el aprendizaje en el aula. Luego, se efectuará un modelado sobre las *estrategias* de lectura por momentos (Solé, 1992). Estas *estrategias* aprendidas serán implementadas por parte de los estudiantes en la lectura del texto “La noche boca arriba” de Julio Cortázar. Para ello, se plantearán preguntas

previas a la lectura como, por ejemplo, predicciones sobre las ideas propuestas en el texto, además de pausas durante la lectura para resolver preguntas prediseñadas por el profesor en formación para guiar la lectura y finalmente, preguntas que se plantean luego de la lectura (revisar preguntas en anexo). Para el cierre de la sesión, los estudiantes reflexionarán sobre sus aprendizajes a través de preguntas metacognitivas, permitiendo observar la efectividad de las *estrategias* aplicadas y cómo pueden ser utilizadas en otros contextos de aprendizaje (revisar anexo).

La sesión detallada fue bastante significativa para el docente en formación y para los mismos estudiantes, ya que se pudo lograr el objetivo de aprendizaje a través de las *estrategias* de lectura por momentos (Solé, 1992). Además, se logró implementar la metodología por descubrimiento (Ausubel, 1983) a través del proceso autónomo de aprendizaje por los estudiantes y la metodología por modelado de las *estrategias* expuestas en clases. En el caso de la actividad inicial, los estudiantes pudieron lograr comprender de forma autónoma la intención de las preguntas realizadas, llegando a la conclusión de que utilizamos *estrategias* de lectura, ya sea de manera consciente o automática. En conjunto, se realizó una definición de “*estrategias*” y “comprensión”. Fue valioso observar cómo los estudiantes podían llegar a elaborar definiciones por sí mismos, a través de los mismos comentarios que surgían en el aula. El docente en formación guió este proceso de aprendizaje de manera activa, dando pistas para que los mismos alumnos produjeran nuevos conocimientos. En el desarrollo de la sesión también se logró aplicar de manera efectiva las *estrategias de lectura*. En el caso de las *estrategias* para antes de la lectura, se formularon predicciones por varios estudiantes (las cuales fueron todas correctas al final de la lectura), se planteó un objetivo de lectura y surgió una discusión interesante sobre el autor del texto y una obra famosa que los alumnos habían leído anteriormente (Rayuela). Algunos de los estudiantes sentían disgusto por la selección del autor en cuanto a esta experiencia que no había sido agradable para ellos, no obstante, en base al diálogo entre el docente y los estudiantes, se logró instar a los estudiantes a darle otra oportunidad al autor, en este caso, en relación al cuento seleccionado para la actividad. Es necesario entablar estos espacios de discusión en el aula donde el docente se preocupe por la opinión personal de los estudiantes, sus apreciaciones de lectura y qué es lo que esperan a la hora de leer textos literarios en clases (objetivos de lectura). En cuanto a las preguntas durante

la lectura, se hizo una serie de pausas en momentos significativos del texto, formando una discusión activa sobre algunas pistas que el mismo narrador entregaba para una comprensión óptima del texto. Algunas de las preguntas durante la lectura tienen el foco en las experiencias previas del lector y su comprensión inferencial elaborativa como, por ejemplo, “¿Por qué el protagonista sueña con olores? ¿Ustedes sueñan con olores?” En base a esta pregunta surgieron varias opiniones y reflexiones en torno a conocimientos previos de los alumnos y sus apreciaciones. Esta pregunta tiene una característica especial, ya que es una pregunta sobre experiencias universales. Todos los seres humanos soñamos, es decir, todos podemos opinar sobre esta experiencia en torno a diferentes interpretaciones, habilidad que se logró potenciar en la sala de clases. Luego de la lectura, los estudiantes reflexionaron sobre el final del texto, en el cual surgieron dudas sobre el desenlace del cuento (dilema entre realidad y ficción dentro del relato). Gracias a las *estrategias* para después de la lectura (Solé, 1992) la mayoría de los estudiantes logró comprender la intención del narrador y el motivo por el cual el texto literario estaba intencionalmente expresado de esa manera y no de otra. Cabe destacar que todas las preguntas planteadas fueron en relación a la comprensión inferencial (fundamental y elaborativa) de textos literarios (revisar anexo). El cierre de la clase fue breve, ya que se logró una discusión oral bastante amplia y en profundidad sobre la lectura en el desarrollo de la sesión, tema a considerar para futuras sesiones.

## **6. Reflexión crítica: Aspectos logrados y no logrados**

En torno a los aspectos logrados y no logrados en la investigación-acción propuesta en el presente estudio, en primer lugar cabe destacar que solo se logró implementar dos de las ocho sesiones propuestas en el plan de acción. La causa principal de la dificultad para la implementación de estas sesiones fue la suspensión indefinida de las clases en el establecimiento educacional por la movilización de profesores, lo que llevó a dejar en pausa el estudio, el levantamiento de evidencias y así también el acompañamiento del docente en formación en aula. En relación a cambios en el plan de acción, se modificó la sesión 5, la cual tenía como objetivo “Analizar un relato/cuento distópico utilizando las *estrategias* de comprensión lectora, desde un enfoque sociocultural”. En esta sesión, los estudiantes lograrían comprender textos literarios a través de *estrategias de lectura* creativas. No

obstante, las *estrategias* planteadas originalmente no tenían coherencia con el *objetivo general* del plan, ya que para el desarrollo de esta sesión debían crear finales alternativos de un relato leído en clases. La habilidad de creación tiene un nivel cognitivo más elevado que la habilidad de comprender, analizar o evaluar. Por ello, no tenía directa relación con el objetivo del plan de acción. Por lo tanto, la sesión fue revisada, evaluada y retroalimentada por la docente tutora de Práctica Profesional Docente. Se llegó a la conclusión de reconstruir la sesión, planteando un nuevo objetivo de aprendizaje: “Fortalecer la comprensión inferencial a través de la lectura de un relato distópico utilizando *estrategias* de formulación de preguntas generales y especiales”. De este modo, en el desarrollo de la sesión los estudiantes deben reflexionar y dialogar en relación a *estrategias* de lectura, específicamente, en cuanto a preguntas generales y especiales (Chambers, 2007) planteadas por el docente en formación, teniendo presente el objetivo de fomentar la habilidad descendida en los estudiantes.

Referente a modificaciones de actividades en aula, en la sesión 1 del plan de acción los estudiantes aplicarían *estrategias de lectura* basadas en *tramas narrativas* (Cairney, 1992). En relación a la construcción coherente de textos literarios en base a la lectura, el objetivo de la sesión no se cumplía de manera óptima en cuanto a esta estrategia. Por ello, gracias a la retroalimentación de la docente tutora se hizo una serie de modificaciones en cuanto a preguntas en relación a la lectura, permitiendo así actividades que potencien la *comprensión inferencial fundamental y elaborativa*. Fue un desafío la transición de preguntas cerradas (preguntas de selección múltiple y preguntas de carácter literal) a preguntas abiertas, esto a causa de que los estudiantes no estaban acostumbrados a esta metodología de clase. Independiente de lo anterior, el grupo curso en general tiende a participar activamente de la clase, lo que permitió un diálogo significativo en la sala de clases. Correspondiente a los momentos de la sesión, es necesario mencionar que a la hora de planificar previamente las sesiones, no siempre se tiene en cuenta las interrupciones que emergen en el aula como, por ejemplo, las dudas de los estudiantes en relación a otros aspectos de la asignatura (fechas de entrega de otras evaluaciones, inasistencias y retroalimentaciones de evaluaciones anteriores) además de interrupciones en cuanto a instrucciones o novedades expresadas por otros docentes, paradocentes o inspectores. Principalmente, estas interrupciones afectaron a los

cierres de la sesión, los cuales no fueron implementados en su totalidad, siendo modificados a criterio del profesor en formación. Tener presente estas variables es sustancial para lograr una planificación que proponga sesiones viables y coherentes dependiendo del contexto del establecimiento y sus estudiantes.

## **7. Conclusiones y Proyecciones**

En síntesis, la metodología de investigación-acción (Martínez, 2000) permite al docente en formación identificar problemáticas que se presentan en el aula, en este caso, la dificultad de los estudiantes a la hora de establecer inferencias de tipo fundamental y elaborativa. En relación al plan de acción propuesto, las primeras dos sesiones fueron eficaces a la hora de responder al objetivo de aprendizaje y por parte de los estudiantes, lograr nuevos conocimientos aplicables en otros contextos de aula. Correspondiente a la teoría, todas las *estrategias* y metodologías aplicadas en el aula fueron justificadas en base a textos oficiales del Ministerio de Educación, artículos de investigación científica y textos especializados de literatura y pedagogía. Este proceso fue relacionado con la práctica docente, la cual tiene el fin de aplicar esta abstracción de elementos en contextos reales, modificando ciertas partes a criterio del docente en formación. Como se mencionaba en los apartados anteriores de este estudio, no fue posible el levantamiento de evidencias producidas por los estudiantes. No obstante a lo anterior, es posible que el plan de acción sea aplicado luego de publicar el presente estudio.

Correspondiente a propuestas de mejora para futuros estudios, se sugiere tener en consideración las horas pedagógicas de la asignatura de Lengua y Literatura en el curso asignado para la investigación-acción. Por ejemplo, en el contexto del presente estudio solo se presentaban 4 horas pedagógicas a la semana, las cuales eran divididas entre los días lunes, miércoles y viernes. Esto dificultaba delimitar de manera óptima los momentos de la sesión, ya que ciertas sesiones de una hora pedagógica (45 minutos) presentaban una serie de interrupciones en aula, afectando al cumplimiento del objetivo de aprendizaje. Como mejora presentada para este contexto en particular, se llegó a un acuerdo con el Profesor Jefe de Curso, quien permitió utilizar horas correspondientes a Consejo de Curso para formar

sesiones completas (dos horas pedagógicas). Como sugerencia para nuevos estudios, el investigador-docente debe prever estas dificultades u obstáculos de manera proactiva, presentando soluciones viables para lograr los objetivos de aprendizaje y los tiempos en aula. Otro aspecto a mejorar en las actividades propuestas en aula es fomentar la participación activa de todos los estudiantes. El docente tiene la labor de comprobar que el objetivo de aprendizaje sea logrado por todos los alumnos y no solo de los estudiantes más participativos. Por ello, es sustancial planificar instancias de participación que incluyan a todos los estudiantes, a través de preguntas, actividades, guías, tickets de salida, etc; de manera oral y escrita. En relación al contexto educativo del estudio, los estudiantes tenían una buena disposición para participar de las actividades y gran parte de sus apreciaciones de la lectura eran acertadas. No obstante, hubo ciertos alumnos que no participaron de forma activa pero que escuchaban respetuosamente a sus compañeros. Por lo tanto, es el rol del docente reconocer a los estudiantes más introvertidos o distantes para acercarlos al diálogo en aula, a la participación activa y a compartir experiencias de lectura que pueden aportar de manera significativa en la sesión.

En torno a las proyecciones sobre la secuencia didáctica, el plan de acción tiene como objetivo principal potenciar la habilidad de *comprensión inferencial fundamental y elaborativa*, lo cual permitiría que en sesiones posteriores a este estudio puedan lograr llegar a una interpretación de textos literarios y así también, establecer una base para evaluaciones investigativas sobre relatos distópicos. En relación a las *estrategias* aplicadas en el aula, la intención por parte del docente en formación es que puedan ser utilizadas por los alumnos de forma autónoma en otros textos literarios, con objetivos de lectura funcionales o por goce estético de la lectura. Estos objetivos de lectura se relacionan con los enfoques comunicativo y sociocultural de la lengua, en el primero, dando cuenta principalmente de los propósitos concretos de los textos (Cassany, 1999) y además, una interpretación de los textos literarios, dando cuenta de una reflexión personal de experiencias y sensaciones propias del lector. Es primordial que se aborden estos dos enfoques en las prácticas pedagógicas, las cuales permiten un balance entre las diferentes actividades y *estrategias* que se implementan en el aula. En palabras de Vázquez (2012) “cuando leemos, imaginamos, construimos un universo personal con posibilidades infinitas. Las palabras construyen y evocan imágenes que

asociamos con recuerdos, acervos e historias personales” (p .56). Estos universos son creados gracias a la potencialidad de la literatura como herramienta cultural vital para la creación de nuevos mundos y significados. Por ello, es sustancial el rol que cumple la interpretación de textos literarios, ya que permite a los estudiantes tener una opinión, una crítica, un comentario o una descripción de los sentimientos, de las ideas o de los pensamientos que pueden florecer en base a la lectura y el conocimiento adquirido por cada uno de los estudiantes. Estas posibilidades infinitas de lectura permiten múltiples respuestas a una interrogante, donde lo principal es que el docente permita este flujo de conocimiento y aprendizaje de forma práctica y libre, dando ciertas herramientas en el camino que son un apoyo a las habilidades cognitivas más complejas como esta. Por ello, la motivación es avanzar en enfoques didácticos que propongan al lector/estudiante como el protagonista del acto que es la lectura, y no al docente o al mismo texto como el personaje principal. Por lo tanto, potenciar la *comprensión inferencial fundamental y elaborativa* permite establecer las bases necesarias para lograr progresar en las habilidades de interpretación de textos literarios. Finalmente, las *estrategias* mencionadas en el presente estudio pueden ser utilizadas en contextos fuera de aula como, por ejemplo, la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Las *estrategias de lectura* permiten lograr una comprensión inferencial de textos literarios, pero así también pueden ser aplicables en textos no literarios, los cuales están presentes en este tipo de evaluaciones, lo que da cuenta de la versatilidad y la potencialidad de estas estrategias a la hora de ser utilizadas en diversos contextos. De esta forma, sería sustancial que estas *estrategias de lectura* puedan ser retomadas por la docente mentora en el segundo semestre escolar, permitiendo así enlazar conocimientos previos con nuevos textos literarios, logrando un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes.

### **Referencias Bibliográficas**

Anwandter, C., Bombal, M. (2015). *La comunidad que lee*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Editorial Trillas: México.

Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*, cap. 2, Editorial Visor.

Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

- Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 111-116.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Revista de Lingüística y Literatura*, 36-37, pp. 11-33.
- Colomer, T. (1993). La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 1518.
- Delmiro Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
- Gallardo, K. (2009). *Manual Nueva Taxonomía Marzano y Kendall*. Recuperado de: [http://www.cca.org.mx/profesores/congreso\\_recursos/descargas/kathy\\_marzano.pdf](http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf)
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Revista Electrónica Agenda Académica*, 7 (1), pp. 27-39.
- Ministerio de Educación Argentino. (2008). *Prácticas de lectura y escritura: entre la escuela secundaria y los estudios superiores. Apoyo al último año del nivel secundario para la articulación con el nivel superior*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2009a). Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación, *Ministerio de Educación Unidad de Currículum y Evaluación*, 2.
- MINEDUC. (2009b). *Programa de Estudio. Actualización 2009. Cuarto Año Medio*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación de Chile.
- Parodi, G. (2005). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto? *Revista Signos*, 38(58), pp. 221-267.
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sánchez, J. (2003). Integración Curricular de TICs Concepto y Modelos. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), pp. 51-65.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Swartz, R. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Santiago: Ediciones SM.
- Vázquez, E. (2012). *Imagen y palabra*. Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

## Anexos

### Rúbrica de evaluación sumativa: Comentario Literario y Foro literario

Crterios	Excelente (4)	Competente (3)	Mejorable (2)	En proceso (1)
<b>Comprensión Inferencial fundamental</b>	El comentario literario presenta claramente un análisis en base a inferencias de tipo fundamental, ya sea de causa-efecto, inferencias temporales o espaciales que le permiten llegar a una comprensión óptima del texto.	El comentario literario presenta un análisis en relación a las inferencias vistas en clases, pero no cumple con los diferentes tipos.	El comentario literario presenta un análisis en relación a las inferencias vistas en clases, pero las inferencias o interpretaciones son imprecisas o superficiales.	El comentario no presenta un análisis en relación a las inferencias vistas en clases.
<b>Comprensión inferencial elaborativa</b>	El comentario literario presenta inferencias elaborativas, en el cual se reconoce claramente una comprensión más allá de lo presentado por el texto gracias al enlace entre sus conocimientos previos, su experiencia, sus valores y creencias.	El comentario literario presenta inferencias elaborativas, en la cual no se reconoce claramente una comprensión más allá de lo presentado por el texto, enlazando sus conocimientos previos, su experiencia, sus valores y creencias.	El comentario literario presenta inferencias elaborativas, que no tienen relación con elementos que se desprenden del texto ni con los conocimientos previos del lector, sus valores y creencias.	El comentario literario no presenta inferencias elaborativas.
<b>Interpretación de la lectura del relato distópico.</b>	A partir de la lectura inferencial efectuada, ofrece interpretaciones precisas, exhaustivas y convincentes de los elementos fundamentales que forman parte de los problemas, situaciones o dilemas planteados en el relato distópico.	A partir de la lectura inferencial efectuada, ofrece interpretaciones de los elementos fundamentales que forman parte de los problemas, situaciones o dilemas planteados en el relato distópico.	A partir de la lectura inferencial efectuada, ofrece interpretaciones de algunos de los elementos fundamentales que forman parte de los problemas, situaciones o dilemas planteados en el relato distópico.	No ofrece interpretaciones de los elementos fundamentales que forman parte de los problemas, situaciones o dilemas planteados en el relato distópico.

<b>Aprendizaje entre pares</b>	El estudiante comparte sus opiniones y evaluaciones en los comentarios literarios de sus compañeros (mínimo 2) valorando nuevos significados encontrados en la lectura, opiniones divididas sobre ella u otros aspectos que pueden emerger de la lectura.	El estudiante comparte sus opiniones y evaluaciones solo con un compañero, valorando nuevos significados encontrados en la lectura, opiniones divididas sobre ella u otros aspectos que pueden emerger de la lectura.	El estudiante comparte sus opiniones pero de forma superficial y no hay una opinión clara o la valoración de un nuevo significado a través de la lectura.	El estudiante no comparte sus opiniones o evaluaciones con sus compañeros.
<b>Contexto de producción</b>	El comentario literario presenta una relación clara y justificada entre el contexto de producción y las ideas propuestas en el texto, dando cuenta de una justificación a la hora de comprender el texto.	El comentario literario presenta una relación entre el contexto de producción y las ideas propuestas pero no son claras.	El comentario literario presenta una relación entre el contexto de producción y las ideas pero de manera deficiente o de forma superficial.	El comentario literario no presenta una relación entre el contexto de producción y las ideas del texto.
<b>Valor estético</b>	El comentario literario presenta una conclusión donde se expresa el valor estético del texto, su riqueza y su relevancia, en base a una interpretación personal entre el lector y el texto.	El comentario literario presenta una conclusión donde se expresa el valor estético del texto, pero de forma superficial.	El comentario literario presenta una conclusión donde se expresa el valor estético del texto pero de manera deficiente.	El comentario literario no presenta una conclusión donde se exprese el valor estético de la obra ni una apreciación personal.
<b>Estrategias de lectura</b>	Se presenta un diálogo por parte de los estudiantes a través de los foros literarios, evaluando la efectividad de las estrategias de lectura para comprender los textos literarios.	Se presenta un diálogo por parte de los estudiantes a través de los foros literarios, sin evaluar la efectividad de las estrategias de lectura para comprender los textos literarios.	Se presenta un diálogo por parte de los estudiantes a través de los foros literarios, pero no se mencionan las estrategias de lectura para comprender los textos literarios.	No se presenta un diálogo en los foros literarios. (No hay comentarios por parte del estudiante).