



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**

Facultad de Educación

**Pedagogía en Educación Diferencial con Mención en Dificultades del
Aprendizaje Escolar**

Proyecto de Título

**CONVERSACIONES LITERARIAS EN MODALIDAD VIRTUAL PARA
MEJORAR COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DE 3ERO
BÁSICO EN UNA ESCUELA DE LA COMUNA DE INDEPENDENCIA**

**Para optar al grado académico y título profesional de Licenciado(a) en
Educación y Profesor(a) de Educación Diferencial con mención en
Dificultades del Aprendizaje Escolar**

Por

Catalina Morales Sánchez

Profesora guía: Pamela Giscard Sánchez

Santiago, Chile

2021

Agradecimientos

A mi familia, por soportar mis momentos de estrés y contenerme cuando sentía que no lo iba a lograr.

A mis amigas, Danitza, Valeska y Rocio, por creer siempre en mí y darme su apoyo incondicional en este proceso. Especialmente a mi Dani, que contestaba mis mil y un preguntas.

A las profesoras del 3ero básico por abrirme un espacio en el aula virtual y hacer de mi práctica profesional una bonita experiencia.

Y a los niños y niñas que participaron en este proyecto, que sin ellos nada hubiera sido posible.

¡Gracias infinitas!

Resumen

A nivel nacional persisten las dificultades en el ámbito de lectura. Esto se debe a que en las escuelas se identifican varias barreras de aprendizaje que surgen de la enseñanza tradicional, lo que genera que los alumnos presenten necesidades educativas especiales en el área. Esta investigación-acción analiza cómo la implementación de conversaciones literarias mejora la comprensión lectora de estudiantes con dificultades en el aprendizaje de 3ero básico en una escuela de la comuna de Independencia. Para ello, basado en la propuesta de lectura compartida *Dime* de Aidan Chambers y estrategias planteadas por Isabel Solé, se diseña e implementa siete sesiones de conversaciones literarias en modalidad virtual en torno a libros-álbum, donde la docente cuenta con un repertorio de preguntas para guiar el proceso. Los resultados indican que los estudiantes muestran indicios de comprensión lectora durante las sesiones y que están en proceso a adquirir algunas estrategias para desenvolverse de manera activa en las conversaciones. Se concluye que la implementación de conversaciones literarias con libros-álbum potencia el desarrollo de algunas estrategias de comprensión y fomenta la interacción entre alumnos, permitiendo mejorar sus interpretaciones en base a lo que comentan los compañeros.

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
2.1 Antecedentes.....	8
2.1.1 Contexto educativo de la investigación-acción	8
2.1.2 Bases curriculares: Cómo se concibe la comprensión lectora	9
2.1.3 Resultados de evaluaciones de comprensión lectora.....	12
2.1.4 Barreras de aprendizaje en la enseñanza tradicional	15
2.1.5 Enfoque de esta investigación acción	19
2.1.6 Lectura compartida.....	21
2.1.7 Estrategia predecir, verificar y construir una interpretación	22
2.1.8 Rol del docente.....	23
2.1.9 Importancia de textos literarios en la comprensión lectora	26
3. PROBLEMÁTICA.....	29
4. OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS	32
5. MARCO CONCEPTUAL	33
5.1 Inclusión: Enseñanza para la diversidad	33
5.2 Lectura.....	36
5.3 Modelos de comprensión lectora	38
5.3.1 Modelo ascendente o Bottom up.....	38
5.3.2 Modelo descendente o Top Down	39
5.3.3 Modelo interactivo	40
5.3.4 Comprensión lectora desde el currículum nacional vigente	42
5.4 Lectura a través del maestro	46
5.5 Conversaciones literarias para potenciar la comprensión lectora	49
5.5.1 Tres situaciones compartidas en la conversación literaria	51
5.5.2 Selección de textos literarios para fomentar la interpretación	53
5.5.3 Aporte de libros-álbum para la mejora de interpretaciones	54
5.5.4 Momentos de la lectura.....	57
5.5.5 Tipo de preguntas para profundizar en la comprensión	67
5.6 Rol docente: Consideraciones durante la implementación de conversaciones literarias	72
6. DISEÑO METODOLÓGICO.....	77
6.1 Diseño de investigación	77

6.2	Escenario y participantes.....	78
6.3	Descripción de la acción.....	80
6.4	Instrumentos para recolectar información.....	87
6.5	Procedimientos de análisis.....	90
7.	RESULTADOS.....	93
7.1	Etapla diagnóstica.....	93
7.2	Etapla de implementación: Análisis sesión por sesión.....	99
7.2.1	Sesión 1: “Petit, el monstruo” de Isol.....	100
7.2.2	Sesión 2: “Madrechillona” de Jutta Bauer.....	105
7.2.3	Sesión 3: “Willy, el campeón” de Anthony Browne.....	108
7.2.4	Sesión 4: “Willy y Hugo” de Anthony Browne.....	111
7.2.5	Sesión 5: “El túnel” de Anthony Browne.....	114
7.2.6	Sesión 6: “El túnel” de Anthony Browne.....	116
7.2.7	Sesión 7: “Ramón preocupón” de Anthony Browne.....	119
7.2.8	Análisis de interacciones entre estudiantes durante conversaciones literarias.....	122
7.3	Etapla final: Grupo focal.....	125
8.	CONCLUSIONES.....	128
9.	BIBLIOGRAFÍA.....	136
10.	ANEXOS.....	139
	Anexo 1: Formato de consentimiento para padres/apoderados.....	139
	Anexo 2: Planificación Evaluación diagnóstica.....	140
	Anexo 3: Análisis de evaluación diagnóstica.....	142
	Anexo 4: Ejemplos de notas de campo.....	146
	Anexo 5: Planificación de cada sesión.....	150
	Anexo 6: Ejemplo de análisis de sesión a sesión.....	174
	Anexo 7: Análisis de documentos.....	180
	Anexo 8: Análisis interacciones entre estudiantes.....	184
	Anexo 9: Análisis de grupo focal.....	187

1. INTRODUCCIÓN

La lectura es una práctica que realizamos en nuestra vida cotidiana y necesaria para desenvolvernó en la sociedad, ya que ha permitido que se conserven las tradiciones, cultura e historia de las civilizaciones. Tal como menciona Lerner (2001), la lectura –y escritura- “supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos [...] sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto...” (p.25).

Por muchos años se tuvo la creencia que leer se limitaba a la decodificación de las palabras, por lo que en la escuela bastaba con alfabetizar a los estudiantes. No obstante, hoy sabemos que esta acción trasciende más allá de esto, pues un “buen lector” tiene que comprender el significado que el autor intentó transmitir en el escrito, pero más aún, construir su propia interpretación de lo que lee, es decir, no replicar lo que escritor dice, sino que darle un sentido propio en base a sus conocimientos.

Actualmente, la comprensión lectora que poseen los estudiantes es un tema que preocupa a los docentes, debido a que se ha podido observar en diversas evaluaciones, que el nivel de comprensión de los jóvenes chilenos es bajo a lo esperado. Esto se puede deber a las barreras de aprendizaje que se generan en esta área, por ejemplo, en las escuelas se lleva un trabajo muy estructurado con la lectura, el cual no permite que los estudiantes se involucren con el texto y se les dificulte responder a preguntas que tienen una única respuesta.

Es por ello, que esta investigación-acción busca un enfoque que despierte el gusto por la lectura en los estudiantes y que, a su vez, facilite el involucramiento con la historia, les permita comentar sus interpretaciones y, progresivamente, los lleve a generar estrategias para la comprensión de diversos textos literarios.

Es así, como este proyecto propone el diseño e implementación de conversaciones literarias que permita a los alumnos compartir sus gustos,

disgustos, emociones, experiencias, conocimientos, interpretaciones y un sinfín de pensamientos. Asimismo, se busca que los educandos puedan detenerse y analizar cada texto como algo importante, evitando que sea una tarea más por cumplir.

En este informe, primero se expone el planteamiento del problema con antecedentes contextuales y conceptuales que sustentan esta investigación. Luego, se presenta la problemática y preguntas directrices que guiarán el proyecto. Posteriormente, los objetivos generales y específicos a desarrollar. A continuación, se describe el marco conceptual de esta investigación desde un enfoque constructivista, el diseño metodológico, resultados obtenidos en cada etapa y finalmente, se exponen las conclusiones del proyecto.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Antecedentes

A continuación, se presentan antecedentes contextuales y conceptuales que sustentan la necesidad de abordar la problemática del aprendizaje de comprensión lectora en estudiantes de 3ero básico, a través de la implementación de conversaciones literarias.

En primer lugar, se presenta el contexto donde se sitúa esta investigación-acción. En segundo lugar, se muestra cómo se concibe la comprensión lectora en las bases curriculares nacionales. En tercer lugar, resultados de instrumentos de evaluación SIMCE que permiten conocer el panorama actual de la comprensión lectora de educandos de 4to básico a nivel nacional y escuela. En cuarto lugar, se exponen las barreras que existen en el aprendizaje de comprensión lectora en la enseñanza tradicional. En quinto lugar, se presenta el enfoque que dirige esta investigación acción en base a autores como Alonso y Mateos (1985) e Isabel Solé (1992). Posteriormente, se describen algunas estrategias como Lectura Compartida de Chambers (2007), y predecir, verificar y construir un sentido basado en Solé (1992), para dar a conocer de qué manera se pueden abordar las barreras descritas en la enseñanza tradicional. En séptimo lugar, se alude al rol del docente dentro de las conversaciones literarias y, por último, la importancia de los textos literarios, basado en autores como Eco (1987) y Lerner (2001).

2.1.1 Contexto educativo de la investigación-acción

La presente investigación-acción se desarrollará en un tercero básico de una escuela municipal ubicada en la comuna de Independencia. Este curso está compuesto por 28 estudiantes, de los cuales 4 reciben apoyo del Programa de Integración Escolar.

Debido al contexto de pandemia, durante el año no se realizaron clases presenciales. Sin embargo, se pudo observar que se continúan trabajando los objetivos priorizados de las bases curriculares a través del envío de guías y actividades con el texto del estudiante entregado por el Ministerio de Educación. Cabe agregar, que durante el segundo semestre se llevaron a cabo dos sesiones sincrónicas de lenguaje a través de la plataforma zoom, en las cuales el contenido abordado fue las partes de un cuento y escritura.

Específicamente el área de comprensión lectora, se trabaja con el libro del estudiante (MINEDUC), donde generalmente los alumnos deben leer cuentos adaptados u otros textos cortos y luego contestar preguntas. También, se realizan actividades como dibujar los personajes luego de la lectura o hacer un resumen de ello. No obstante, estas tareas ofrecen pocas oportunidades en que los aprendices puedan detenerse a comentar la lectura, pues se espera que lea todo el texto y luego retenega la información para responder.

Se ha visto que algunos estudiantes leen los textos y al momento de responder las preguntas, recuerdan poco sobre lo leído, vuelven en escasas oportunidades al texto a buscar información o esperan a que las respuestas a las preguntas estén de manera explícita, presentando dificultades para inferir.

Por otro lado, se ha observado que los alumnos tienen cierto rechazo por la lectura, ya que cuando se les pide leer intentan poner excusas, mencionan que *no saben leer bien*, que *no les gustan textos tan largos o que son aburridos*. Esto puede deberse a que las actividades enviadas a la casa permiten establecer poca conexión con el texto, debido a la poca consideración de oportunidades de anticipar, involucrarse en lo leído e identificarse con los personajes.

2.1.2 Bases curriculares: Cómo se concibe la comprensión lectora

Las bases curriculares corresponden a un documento elaborado por el Ministerio de Educación, este “cumple la misión de ofrecer una base cultural

común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel.”(Mineduc, 2018, p. 18).

Específicamente en la asignatura de lenguaje y comunicación, el enfoque del documento sostiene que, durante el proceso educativo, los estudiantes deben adquirir habilidades y competencias comunicativas para “integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada.” (Mineduc, 2018, p. 292). Es por ello, que en esta área se busca, entre otras cosas, que los alumnos desarrollen habilidades que les permitan ser independientes y capaces de resolver desafíos que se presenten en la vida diaria y escolar. Además, ser lectores autónomos que puedan “informarse, aprender y entretenerse a través de la lectura de textos diversos” (Mineduc, 2018, p. 292), como también, expresarse de manera escrita.

Para lograr lo anterior, el documento sostiene que se deben presentar situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral a los estudiantes con la finalidad de que se vean en la necesidad de comprender lo que producen otros y de expresar sus pensamientos.

Cabe destacar, que la visión del marco curricular considera que los alumnos están en constante crecimiento personal y social, por lo que necesita que sus competencias comunicativas progresivamente se vuelvan más complejas mientras avanzan en los niveles escolares. De esta manera, se pretende promover “amplias oportunidades y situaciones que requieran la comprensión y la producción abundante de textos orales y escritos gradualmente más desafiantes.” (Mineduc, 2018, p. 293)

En esa línea, dentro de la organización curricular de Lenguaje y Comunicación, se encuentran tres ejes que permiten visualizar los contenidos que se espera abordar a través de todos los años de escolaridad, estos son: Lectura, Escritura y Comunicación Oral. No obstante, en este apartado se profundizará solamente en Lectura.

En este eje, se apunta a la importancia de este proceso, donde la escuela debe tomar la responsabilidad de “formar lectores activos y críticos, que acudan a la lectura como medio de información, aprendizaje y recreación.” (Mineduc, 2018; p. 294). De esta manera, los establecimientos deben adoptar un enfoque que permita a los estudiantes desarrollarse de forma integral. Como guía para la enseñanza-aprendizaje, el Marco Curricular, proporciona las siguientes dimensiones: Conciencia fonológica y decodificación, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, motivación hacia la lectura, estrategias de comprensión lectora, importancia de los textos.

A partir de éstas, podemos analizar que para ser un buen lector no basta con la decodificación de palabras ni la fluidez que se tiene al leer, sino que también es importante tener en consideración los conocimientos previos de los alumnos y la aplicación de estrategias para la comprensión lectora, ya que como menciona Solé (1992), en *Estrategias de Lectura*,

“El significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que los aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquél” (p.18).

Es por ello, que para efectuar una buena lectura, se debe comprender lo que quiere expresar el autor, reflexionar en base a conocimientos y experiencias previas, establecer conexiones y elaborar una opinión al respecto, entre otras acciones.

Como respuesta a lo anterior, dentro del Marco Curricular, da énfasis a la comprensión lectora, la que entiende que “Comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlo críticamente.” (MINEDUC, 2018, p. 294).

2.1.3 Resultados de evaluaciones de comprensión lectora

A pesar de lo expuesto en el apartado anterior, se ha podido observar una distancia importante entre lo que se pretende que los niños aprendan y sus conocimientos reales, pues tal como se muestra a continuación, gran parte de la población de estudiantes -tanto a nivel nacional como escuela- presentan dificultades en el aprendizaje de esta área.

La Agencia de Calidad de la Educación utiliza la prueba nacional SIMCE, con el objetivo de “evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente” (Agencia de la Calidad, 2020). Ésta se aplica a todos los estudiantes del país que cursan niveles predeterminados y se enfoca en diferentes áreas del currículo.

Para comprender los resultados, es necesario tener en cuenta que en esta área se evalúa localización de información, interpretación, relación y reflexión. Además, el Ministerio de Educación clasifica en tres Niveles de Aprendizaje el logro de los estudiantes en la prueba SIMCE, estos son:

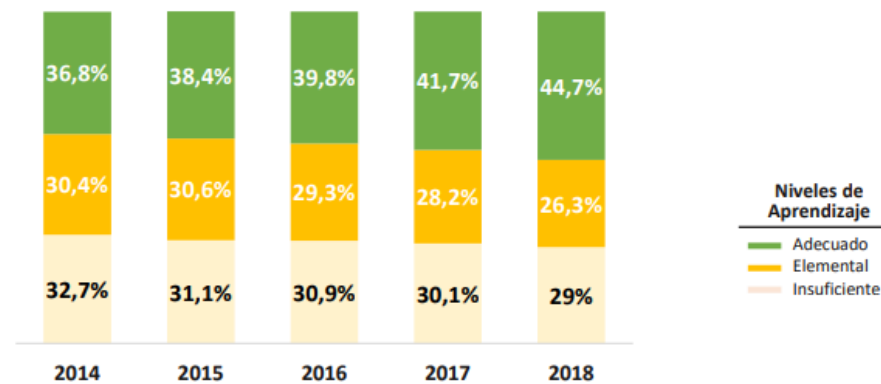
- ❖ **Insuficiente:** En esta categoría, los alumnos no logran demostrar que se han apropiado de los conocimientos y habilidades mínimos estipulados en el currículum.

- ❖ **Elemental:** Significa que los estudiantes logran parcialmente con lo exigido en el currículum. Es decir, logran demostrar que han adquirido los aprendizajes esenciales.

- ❖ **Adecuado:** Los educandos demuestran que se han apropiado satisfactoriamente de los conocimientos y habilidades exigidos por el currículum. (Agencia de la Calidad, 2017; p. 34)

En cuanto a los resultados, a nivel nacional se puede observar que más de la mitad de la población evaluada no logra cumplir satisfactoriamente con los aprendizajes esperados para su nivel de escolaridad. Tal como se muestra

en el gráfico a continuación, en el año 2018, solo el 44,7% de los estudiantes de 4to básico alcanza un nivel de aprendizaje adecuado, mientras que un 55,3% se encuentra entre un nivel insuficiente o elemental. A pesar de que a lo largo de los años se ha presenciado una mejora en los resultados, siendo una mayor cantidad de alumnos que demuestran que localizan información, que son capaces de interpretarla, relacionar con otros datos y reflexionar a partir de los textos, de acuerdo al nivel que cursan, se puede ver que todavía muchos educandos no se han apropiado de las habilidades. Es por ello, que cabe preguntarse qué prácticas se están utilizando y si son efectivas o no.



* Por razones de aproximación estadística, los resultados presentados pueden no sumar necesariamente 100%.

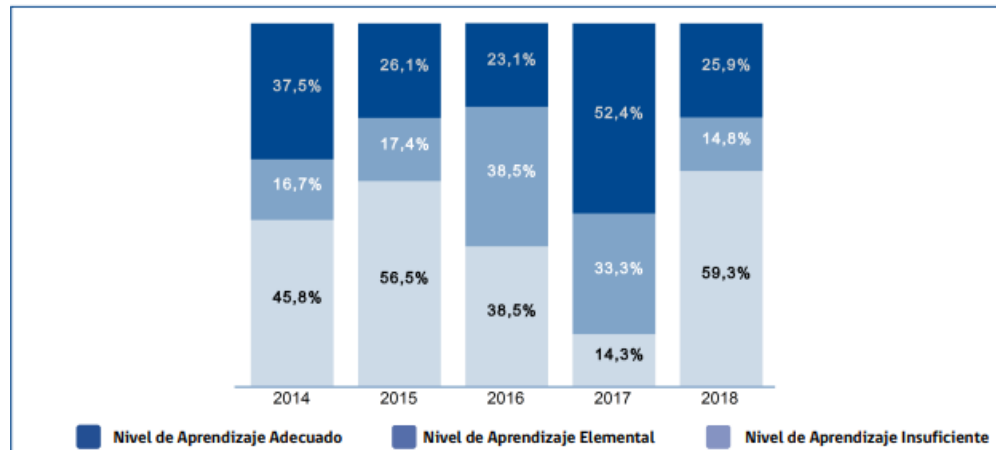
(Agencia de la calidad, 2019)

En relación a los resultados SIMCE en el establecimiento donde se realiza la investigación-acción, se puede apreciar que se encuentran bajo los resultados esperados para su nivel de escolaridad.

Como se puede ver en el siguiente cuadro, un 59, 3% de los alumnos de 4to básico en el año 2018 se ubican en un nivel de aprendizaje insuficiente, es decir, más de la mitad de los escolares no demuestran que han adquirido los conocimientos mínimos exigidos por las bases curriculares en el área de lectura. Esta información nos demuestra que la mayor parte del curso presenta dificultades en las habilidades de localizar, interpretar y reflexionar.

Adicionalmente, en el cuadro se puede observar que con respecto al año 2017, hay una baja significativa en el nivel de desempeño.

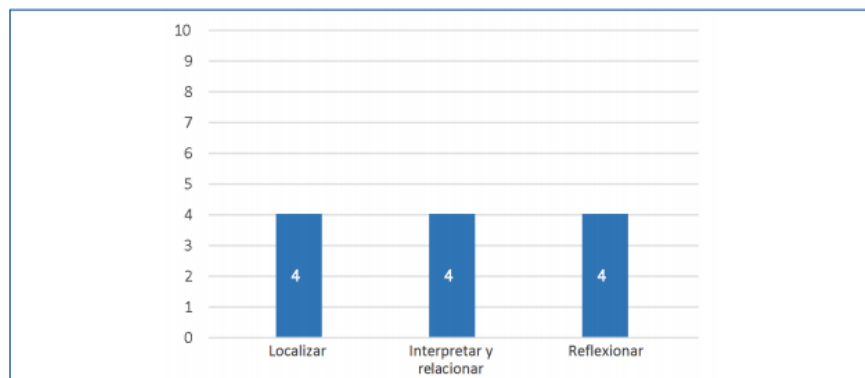
Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Simce Lenguaje y Comunicación: Lectura 4° básico 2014-2018



(Agencia de la calidad, 2019, p.29)

Además, en los resultados de cada habilidad evaluada, los alumnos obtienen un puntaje promedio de 4 puntos de un total de 10, en cada una de las habilidades. Vale decir, que presentan dificultades para localizar información o contestar preguntas explícitas, interpretar y relacionar datos (preguntas implícitas), y para reflexionar sobre lo leído (conectar con experiencias propias).

Puntaje promedio en cada eje de habilidad en Simce Lenguaje y Comunicación: Lectura 4° básico 2018



(Agencia de la calidad, 2019, p.31)

En términos de los estándares de aprendizaje precisados por el Ministerio de Educación, en localizar información, “extraen datos del texto que son muy fácilmente identificables, por ejemplo, que se encuentran en el título, o al emisor de un mensaje cuando firma con su nombre” (Ministerio de Educación de Chile, 2019, p. 20). En la habilidad interpretar y relacionar, “establecen conexiones muy rudimentarias y obvias, apoyándose en información entregada por imágenes que aclaran alguna información del texto” (Ministerio de Educación de Chile, 2019 p. 20). Y en relación con reflexionar, “logran retomar información del texto para usarla en tareas que dependen de rutinas aprendidas, que se han practicado extensivamente con algún tipo de mediación y apoyo.” (Ministerio de Educación de Chile, 2019, p. 20)

2.1.4 Barreras de aprendizaje en la enseñanza tradicional

Dentro de la escuela se encuentran distintas variables que pueden afectar la calidad de formación de los alumnos, e incluso éstas se pueden convertir en barreras que impidan el aprendizaje para todos. Una de ellas, está orientada al enfoque y prácticas que ejerce el docente. Según Aguilera (2004), influyen los aspectos psicosociales, tales como la personalidad del docente, la interacción, sus actitudes, sus expectativas respecto a los estudiantes, entre otros, y por otro lado, los aspectos pedagógicos o metodológicos, ya sea las actividades elegidas, la intención motivadora, etc. Frente a esto, se puede señalar que si las actitudes del docente son negativas, se mantiene bajas expectativas de los logros de los alumnos, las actividades no se ajustan a los conocimientos previos o al ritmo de los pequeños, “pueden generar un clima inadecuado para el aprendizaje, producir obstáculos y, en definitiva, ser causa de Dificultades del Aprendizaje.” (Aguilera, 2004, p. 113).

Dicho lo anterior, se debe saber que en la enseñanza tradicional de lectura y comprensión lectora, surgen también algunos aspectos que funcionan como barreras para el aprendizaje, a continuación se expondrán algunas de ellas:

- **Poco gusto por la lectura**

De acuerdo a las investigaciones realizadas por Teresa Colomer (2005) en *Andar entre libros*, durante el último tiempo se ha podido observar que los estudiantes no logran desarrollar gusto por la lectura en la escuela y esto provoca que posteriormente no sean lectores activos o sean lectores “débiles”. Es decir, que no poseen lenguaje experto respecto a los libros, tienen una colección acotada de obras, no logran clasificarlas en temáticas, no conocen sobre autores, etcétera. Por consiguiente, afecta directamente en la capacidad de comprensión lectora, pues si no se lee constantemente es difícil generar las estrategias de comprensión necesarias para abordar diferentes escritos.

- **Objetivación de respuestas**

Por otro lado, se ha podido estimar que en las clases tradicionales de comprensión lectora se realiza la lectura, se formulan preguntas que los estudiantes deben responder y posteriormente se revisan en conjunto. Sin embargo, muchas veces los docentes esperan una respuesta única y específica, lo que coarta las interpretaciones de los educandos. Tal como menciona Colomer en *Andar entre libros*, “En nuestro contexto educativo, se enseña enseguida a objetivar las respuestas y se oculta la subjetividad, marginando el enlace del texto con el mundo del lector” (2005; p.86). También, en la misma línea, Chambers comenta que estas prácticas algunos estudiosos la denominan un discurso totalizador, que es “el tipo de discusión que busca respuestas específicas a preguntas formuladas en un orden prescrito, en donde una pregunta sigue “lógicamente” a otra” (2007, p. 26).

Lo anterior, provoca que se dificulte la construcción del sentido de los textos, ya que lleva al lector a enfocarse en aspectos concretos de la narración, impidiendo que se pueda involucrar en la obra, que relacione con sus conocimientos o experiencias previas y/o que formule una interpretación y opinión personal de la historia. Si lo relacionamos con los datos obtenidos por la evaluación SIMCE, se puede apreciar que esta es una práctica que

dificulta a los estudiantes desarrollarse de manera integral en este ámbito, pues, con el tipo de actividad descrito, es posible potenciar que los alumnos puedan localizar información en el texto o relacionar algunos aspectos con sus experiencias cotidianas. Sin embargo, la objetivación no permite un análisis profundo que dé espacio para interpretar, manifestar opiniones sobre la narración, plantear hipótesis y/o realizar críticas al texto, entre otras acciones.

- **Comprensión lectora como forma de evaluar**

Por otra parte, se ha podido observar mediante investigaciones, que las actividades que se presentan en las clases de lectura tienen la siguiente secuencia: Lectura en voz alta realizada por los alumnos, en las que cada uno lee un fragmento y se corrigen errores, tras la lectura se realizan una serie de preguntas por parte del profesor y posteriormente se contesta una ficha de trabajo que se enfoca en aspectos de morfosintaxis, ortografía, vocabulario y comprensión de algunos detalles o hechos concretos de la historia (Solé, 1992). No obstante, este tipo de enseñanza no da espacio para desarrollar estrategias de comprensión lectora durante la lectura, ya que no se interrumpe para verificar si los estudiantes están comprendiendo el texto y no les enseña en qué aspectos poner atención u otras guías que les permitan comprender.

Adicionalmente, se ha podido observar mediante investigaciones, que aquellos docentes que conciben la comprensión de lectura como evaluación, durante la lectura buscan controlar los tiempos y mejorar fluidez, para después enfocarse en los significados presentes en el texto, formulando preguntas de diversa complejidad, empezando por las explícitas, de inferencia, y por último, valorativas (Cisternas, Latorre, Alegría, 2013). Esto es una barrera al aprendizaje, pues durante la lectura los estudiantes se orientan a leer sin equivocarse en palabras, leer más rápido, etc. En lugar de desarrollar estrategias para comprender lo que están leyendo.

Es por ello, que esta investigación toma la postura de Solé cuando plantea que este tipo de tareas actúan más como una evaluación de la lectura que una enseñanza, debido a que no se interviene en el proceso para llegar

al resultado. “Al plantear preguntas sobre lo leído, el profesor obtiene un balance del producto, una evaluación de lo comprendido [...]. Sin embargo, no se interviene en el proceso que conduce a ese resultado [...], no se enseña a comprender.” (Solé, 1992; p. 30)

- **Preguntas básicas no son suficiente**

De acuerdo a un seguimiento a la implementación curricular realizado por el Ministerio de Educación (2004), se pudo determinar a través de la revisión de cuadernos, que en la escuela predominan las actividades referidas a la comprensión literal, mientras que la comprensión inferencial es menos frecuente.

Por otro lado, una práctica habitual es que cuando se pide la opinión de los estudiantes, los docentes se limitan a realizar preguntas como: “¿Te gustó el cuento?” “¿Qué fue lo que más te gustó?” “¿Qué consideras que es lo más importante del libro?”, entre otras. Estas preguntas clasificadas como “básicas” (Chambers, 2007) no bastan para profundizar en la comprensión que los alumnos deben desarrollar, puesto que no les permite involucrarse en el texto, interpretarlo o criticarlo. En esa línea, “La indicación de “lo que consideras más importante...lo que más te ha gustado”, [...] se centran en el resultado de la lectura, no en su proceso, y no enseñan cómo actuar en él” (Solé, 1992 p.30).

- **Limitaciones en el contrato didáctico: interpretaciones totalizadoras**

El concepto de contrato didáctico es elaborado por Brousseau (1986), quien explica que, en las interacciones entre docentes, alumnos y el saber, existe una especie de “contrato implícito” en el que se determinan las responsabilidades que posee cada uno y hasta donde llegan sus quehaceres. (Lerner, 2001)

Ahora bien, específicamente en la interpretación de textos, Lerner (2001) basada en Rockwell (s.f) alude a que, dentro de las dinámicas, el docente tiene el derecho sobre la validez de las interpretaciones que se desarrollan durante el proceso de lectura, es decir, tiene la autoridad suficiente como determinar qué es correcto y que no lo es. Por otro lado, los alumnos se limitan a aceptar lo que el maestro expresa y renuncian a sus propias interpretaciones.

Si frente a los momentos de lectura, el maestro no crea instancias en que delegue su responsabilidad de evaluar lo correcto o incorrecto, puede provocar que los educandos más tarde presenten dificultades para buscar información provista por el texto para confirmar o descartar su interpretación, debido a que estarán acostumbrados a esperar la validación del docente. También, puede ser que no aprendan a coordinar diferentes puntos de vista, pues sólo se quedan con uno de ellos. Asimismo, los aprendices tampoco podrán descubrir que mediante la conversación y discusión con otros es que se llegan a acuerdos de mayor objetividad en la comprensión.

En suma, bajo esta mirada, si el educador no da la posibilidad de compartir las responsabilidades entre todos, no se enseña a los estudiantes a ser lectores activos, reflexivos ni críticos.

A partir de lo anterior, esta investigación sostiene que, dichas barreras se superan al establecer conversaciones que lleven a los educandos a interrumpir el texto, de manera que puedan predecir, hipotetizar y plantear o responder preguntas antes, durante y después de la lectura. Así lo veremos a continuación.

2.1.5 Enfoque de esta investigación acción

En el ámbito de comprensión lectora, surgen modelos que intentan explicar los procesos involucrados en su enseñanza. Si bien, se coincide en

que son procesos que se deben desarrollar en varios niveles, aún existe discrepancia en el modo en que estos niveles se relacionan.

El primero corresponde al modelo ascendente, el cual tiene una perspectiva tradicional que considera que la información va de “abajo-arriba”, es decir, parte “desde el reconocimiento visual de las letras hasta el procesamiento semántico del texto como un todo” (Alonso y Mateos, 1985, p.6), donde cada nivel de análisis es un prerequisite de un nivel superior y no se vuelve sobre ellos. Vale decir, que sólo se considera la información que entrega el texto y no los conocimientos previos del lector.

En el modelo descendente, por el contrario, se concibe que la información va de “arriba-abajo”, donde los buenos lectores “al interpretar el significado del texto se sirven más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles gráfico en tanto claves” (Alonso y Mateos, 1985, p. 6). Sin embargo, según las investigaciones, no bastan los conocimientos semánticos ya que el texto también entrega información que es procesada por el lector. Además, Alonso y Mateos (1985) comenta que “sólo cuando el reconocimiento de palabras es automático, los macroprocesos pueden complementar a los microprocesos y no sustituirlos” (p.6).

En esta investigación-acción, se toma como enfoque el modelo interactivo. Una perspectiva que no centra su total atención en el texto ni en el lector, sino que comprende que “El lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél” (Solé, 1992; p.19). Es importante destacar la interacción, pues se asume que los estudiantes no pueden comprender un texto sólo decodificando las palabras, debido a que, si no entienden el significado de dichas palabras o frases, no logran entender lo que quiere expresar el autor. Y por otro lado, el alumno no puede enfrentarse a un texto solamente con sus conocimientos previos, ya que necesita de la información que éste le entrega. En definitiva, el lector debe tener ambas experiencias,

tanto la del modelo ascendente como descendente, para construir su propio significado del texto.

En las conversaciones literarias, el enfoque se ve reflejado ya que si bien es el docente el que lee, los alumnos son lo que deben estar comprendiendo, reflexionando acerca de la información que aporta el texto y lo que ellos conocen, con lo que les hace sentido.

2.1.6 Lectura compartida

Considerando el enfoque adoptado en el párrafo anterior, una propuesta para trabajar la lectura y comprensión lectora, corresponde a la Lectura Compartida por Aidan Chambers en *Dime* (2007).

El enfoque del autor está en que leer no es solo decodificar y juntar palabras, sino que va más allá, es un trabajo en el que hay que aprender a comprender un todo. Como menciona Chambers “Aprender a leer relatos no es solo cuestión de saber conocer patrones verbales; también implica aprender a reconocer los patrones narrativos formales de la historia misma.” (2007; p. 24). Vale decir, es relevante conocer diferentes tipos de textos, y dentro de ellos, distintas voces narrativas, formas de escritura, entre otros tantos elementos del lenguaje, con el objetivo de generar estrategias que permitan construir un sentido.

El propósito de la situación es que los estudiantes tengan la oportunidad de compartir con otros aquello que han leído, puedan expresar cómo se sintieron, qué les gustó o disgustó, de qué manera interpretaron las acciones o emociones de los personajes, o bien, criticarlas.

La conversación literaria, de acuerdo a lo que menciona Chambers (2007), busca ser una instancia parecida a las conversaciones que se dan en las prácticas sociales fuera de la escuela, de tal manera que los aprendices puedan comentar lo leído sin un orden preestablecido. En ese sentido, se evita el “discurso totalizador” que se abordó en el apartado de barreras del

aprendizaje, en el cual se buscan respuestas específicas, puesto que la conversación literaria es un momento en que pueden exteriorizar cualquier aspecto que les llame la atención de manera libre, sin buscar una respuesta correcta que deba ser validada por el profesor.

En esencia, se da espacio a la subjetividad, se comparte el entusiasmo, desconciertos, conexiones y diferentes interpretaciones, tal como se llevan a cabo las conversaciones fuera de la escuela. No obstante, el rol del docente durante la conversación apunta a que puedan profundizar en aspectos que ayuden a comprender mejor, por lo que deberá realizar preguntas relevantes que sirvan a este propósito.

En *Dime* de Chambers, las preguntas se clasifican en básicas, generales y especiales, siendo estas dos últimas las más interesantes para los estudiantes una vez que se apropian del enfoque y que los ayuda a mejorar su comprensión lectora, pues los hace cuestionar el texto, reflexionar y criticar.

2.1.7 Estrategia predecir, verificar y construir una interpretación

Por otro lado, parece relevante implementar conversaciones literarias en las cuales los alumnos tengan protagonismo y se pueda detener la lectura, ya sea para verificar información, generar hipótesis sobre lo que pasará, preguntar o explicar el significado de alguna palabra, entre otras acciones.

Para ello, dentro del proceso de lectura a través del maestro, se puede incorporar la estrategia de “predecir, verificar y construir una interpretación” (Solé, 1992, p. 20). Esto permite que el estudiante esté en constante movimiento conforme se avanza en el escrito y comprenda qué va sucediendo, de qué manera y por qué, basándose en los elementos que componen el relato: escenario, personajes, problemas, resolución, etc. Tal como menciona Solé, “Mediante las predicciones, aventuramos lo que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación, a través de los diversos índices existentes en el texto, podemos construir una interpretación, lo comprendemos.” (1992, p.22). Esta estrategia contribuye enormemente al

propósito de mejorar la comprensión lectora, dado que se enfoca en el proceso de la lectura y eso es lo que finalmente lleva a los alumnos a comprender el texto.

Cabe destacar, que en estas dinámicas es importante que los educandos sean “escuchadores activos”, ya que de esta forma podrán aportar sus visiones respecto a lo leído por el maestro.

Además, se considera que este procedimiento es importante enseñarlo a los lectores que recién están experimentando este nuevo mundo porque “Cuando hipotetizamos y vamos leyendo, vamos comprendiendo, y, si no comprendemos, nos damos cuenta de ello y podemos emprender las acciones necesarias para resolver la situación” (Solé, 1992, p. 22).

A partir de lo anterior, parece relevante incorporar conversaciones literarias que brinden la oportunidad (a los estudiantes) de compartir la lectura. En donde, puedan comentar acerca de sus impresiones previas a la lectura, puedan interrumpir el proceso y detenerse en detalles importantes, en aclarar vocabulario, realizar preguntas acordes, predecir los acontecimientos, generar hipótesis, verificarlas, u otras acciones pertinentes. Además, que se dé la instancia para comentar posteriormente, bajo la guía del profesor, sus gustos, conexiones, desconciertos, etc. Esto ayudará a que los estudiantes puedan comprender durante la lectura, y posterior a ella, y complementar sus pensamientos o perspectivas.

2.1.8 Rol del docente

Por otra parte, el docente debe crear un ambiente propicio para que los estudiantes se sientan cómodos durante las conversaciones literarias, en el que se promueva el respeto, la subjetividad y escucha activa. De esta manera, los educandos se sentirán seguros para expresar sus opiniones, sin sentir presión de si es correcto o no.

Las bases curriculares elaboradas por el Ministerio de Educación, respecto a las dinámicas de Lenguaje y comunicación, señalan que “El rol del docente, es de facilitador, monitor y modelo: es decir, crea un clima que promueve el aprendizaje, ofrece a los estudiantes múltiples oportunidades de usar el lenguaje y de reflexionar acerca de lo aprendido” (Agencia de la calidad, 2018, p. 293). Esto coincide con la visión que siguen las conversaciones literarias, ya que es un espacio en el cual los estudiantes pueden reflexionar a partir de los textos leídos a través del profesor, comentar con sus pares, intercambiar ideas y profundizar en el aprendizaje de la comprensión lectora por medio de preguntas del docente.

Además, el docente es quien guía la lectura en las conversaciones, debido a que a través de esta situación es posible que los estudiantes centren su atención en el contenido del texto y en lenguaje escrito, en lugar de aspectos de sistema de escritura. Paione menciona al respecto que:

“Cuando los niños escuchan leer al maestro se ofrecen oportunidades [...] tales como compartir con otros lo leído, intercambiar impactos y reflexiones, releer para responder a distintos propósitos... A pesar de no enfrentarse de manera directa con los textos, [...] tienen oportunidades de construir algunas estrategias lectoras” (Paione, 2011, p. 5)

En ese sentido, durante la lectura, el docente debe tener en consideración ciertas acciones para que resulte de manera fluida y enriquecedora para los educandos. María Elena Cuter (s.f), establece que el maestro debe conocer el texto que va a leer y no leerlo por primera vez junto con los niños, pues debe planificar la lectura (p. 31). Es importante que el docente pueda anticiparse a qué aspectos le gustaría profundizar, qué preguntas son más oportunas, cuando es conveniente generar hipótesis, en qué momento verificar, qué aporta el libro, etc.

También, la autora menciona que se debe “Respetar la literalidad del texto, las palabras no se cambian [...]. Confiar en que el sentido general del texto otorgue significado a las palabras desconocidas [...]” (Cuter, s.f, p. 32). En estos casos, es importante que los alumnos sean los que pregunten explícitamente por las palabras que no entienden. Muchas veces, pueden entender el sentido a través del contexto proporcionado por la historia, por lo que resulta innecesario detener la lectura para ampliar vocabulario. Sin embargo, si los niños lo desean, se deberá conversar acerca de eso, ya que es parte de la propuesta poder dialogar cuando no se comprende.

Por otra parte, el docente debe considerar que los alumnos que no están acostumbrados a las tertulias literarias, no participarán de manera activa en las primeras dinámicas que se generen. Es por ello, que el profesor debe modelar la actitud que se necesita en estos encuentros. Tal como menciona Cuter (s.f), en *Enseñar lengua en la escuela primaria*.

“Al principio, el docente inicia y sostiene los comentarios. A medida que pasan los meses, los chicos se animan a opinar acerca de los libros, mostrarse ante los demás; aprenden a valorar y a confrontar sus opiniones con las de sus compañeros y a recurrir el texto para dirimir discrepancias entre varias interpretaciones”. (p. 32)

En ese sentido, en una primera instancia, el educador es quien debe elaborar predicciones, hipótesis y verificarlas, con el objetivo de funcionar como un modelo y dar pie para que los estudiantes comprendan la dinámica y se atrevan a participar. Al respecto, Solé (1992) recomienda que “les explique en qué se basa para realizarlas; sería conveniente que algunas previsiones no se cumplieran, y que revisara con los alumnos cuál es la causa.” (p. 23). Vale decir, el maestro debe dar el ejemplo acerca de que lo importante en las conversaciones literarias no es la exactitud que tienen las hipótesis realizadas por los lectores, sino el ajuste o coherencia que tienen,

en base a la información y conocimientos previos con los que cuentan hasta el momento.

Por otro lado, es importante destacar la intervención que debe realizar el docente en función a la comprensión. Pues, el maestro deberá ser un modelo para los educandos al momento de enfrentarse a un texto, ya que en las primeras instancias su rol es ser quien mueva a los estudiantes para lograr una reflexión, debe mostrarles aspectos que pasan inadvertidos, provocar conflictos cognitivos, establecer relaciones con la información que brinda el autor, hacer conexiones con alguna experiencia o conocimiento previo, entre otras acciones. Al respecto Lerner (2002) comenta:

“El maestro [...] aporta informaciones necesarias para la comprensión que no están explícitas en el artículo, pone en evidencia relaciones entre diferentes afirmaciones del autor, hace observables problemas que han pasado inadvertidos para los niños e incita a buscar en el texto elementos para resolverlos, ayuda a localizar la respuesta a preguntas que los niños se hacen mientras leen o bien sugiere postergar la elaboración de esa respuesta hasta haber avanzado un poco más en la lectura, cuestiona algunas interpretaciones de los alumnos y los alienta a confrontarlas, da a conocer y justifica su propia interpretación...”. (p. 10)

De esta manera, se logra que los estudiantes comprendan el texto, pues mediante estas intervenciones, los niños podrán darse cuenta de aspectos que pasaron inadvertidos, generar hipótesis acerca de los hechos, aclarar dudas, establecer relaciones con sus conocimientos previos, etc.

2.1.9 Importancia de textos literarios en la comprensión lectora

Para finalizar, parece relevante destacar cuál es el aporte de los textos literarios. Se sabe que no es lo mismo abordar un texto no literario (tales como noticias, afiches, artículos informativos, etc.), que uno literario (cuentos,

poemas, leyendas, fábulas, entre otros), debido a que este último no siempre cuenta con hechos reales.

A modo de acercamiento a lo que es la literatura, Machado (2002) citada en Colomer (2005) aclara que leer literatura permite que el lector tenga acceso a un patrimonio cultural, por medio del cual se le reconoce su derecho como ciudadano a recibir esa herencia. Además, permite que cada persona pueda insertarse en un mundo de lectores en donde se pueden intercambiar ideas, experiencias y proyectarse hacia un futuro.

En la escuela, los proyectos vinculados a la literatura, según Lerner (2001), orientan a objetivos que son más personales que los referidos, por ejemplo, a aprender (utilizando textos informativos). Estos propósitos pueden ser leer para compartir con lectores, para internarse en el mundo del autor, identificarse con los personajes, o para experimentar aventuras que van más allá de la realidad.

Por otro lado, el aporte que tiene este tipo de textos para desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes, es que estos escritos dan espacio para que los estudiantes puedan realizar más inferencias. Eco (1987) menciona que:

“El texto literario está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar [...] es un mecanismo perezoso que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él [...]. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar”. (p. 77).

Lo anterior, da cuenta de que en estos escritos, el lector tiene mayor incidencia en su sentido. Es por ello, que surge la necesidad de incluir los conocimientos previos que cada uno posee y de esta manera, se abre un espacio para la subjetividad.

Los textos literarios son reconocidos por ser “no cooperativos”, puesto que al utilizar varios recursos estéticos, dificultan la interpretación, lo que exige una actitud cognitiva flexible a los múltiples significados o sentidos que el

lector pueda atribuirle. En ese sentido, el texto requiere que el lector emplee operaciones cognitivas flexibles más altas, pues el escrito no estaría “completo” sin las intervenciones que el receptor le brinda. (Eco, 1987)

Asimismo, Bruner (1986) citado en Chambers (2007) alude a que:

“La función de la literatura [...] es exponernos a dilemas, a lo hipotético, a la serie de mundos posibles a los que puede referirse un texto. [...] otorga extrañeza, hace que lo evidente lo sea menos, que lo incognoscible lo sea menos también, que las cuestiones de valor estén más expuestas a la razón y a la intuición. La literatura, en este sentido, es un instrumento de la libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón [...]”. (p. 38)

3. PROBLEMÁTICA

Considerando lo expuesto anteriormente, en la Bases Curriculares se destaca la importancia de la lectura, coincidiendo con el enfoque constructivista que siguen las conversaciones literarias, donde se considera que la comprensión lectora es una construcción del sentido que cada estudiante elabora en base sus conocimientos previos e interacción con el texto. Sin embargo, la evaluación SIMCE demuestra que en los resultados del ámbito de la lectura, se presentan dificultades en las tres habilidades evaluadas. Como se pudo ver, más de la mitad de los alumnos se ubican en un nivel insuficiente o elemental. En ese sentido, es adecuado decir que la forma en que se aborda la enseñanza no es la más pertinente para responder a los OA que se proponen en las Bases Curriculares.

Al respecto, se aprecia que en el contexto educativo se mantiene una visión en la cual la comprensión lectora es una forma de evaluar la lectura de los aprendices y no se considera como objeto de conocimiento dentro del proceso de enseñanza. Asimismo, predomina un discurso totalizador, en donde se lee y luego contestan preguntas en orden lineal. Esto se ve reflejado en las actividades que se envían a los alumnos en modalidad virtual, ya que las actividades consistían en leer un texto y contestar preguntas explícitas, implícitas y resumir para tenerlo como evidencia de la lectura en lugar de ser un proceso de enseñanza. Es así, como los alumnos generan rechazo hacia la lectura, pues no se sienten involucrados con el texto. También, este tipo de enseñanza afecta directamente la comprensión lectora, debido a que se busca una respuesta específica a la pregunta, sin dar cabida a que los alumnos puedan expresar libremente sus interpretaciones.

No obstante, existen algunas propuestas didácticas que permiten dar un giro a la concepción de la lectura dentro de la escuela y que, paulatinamente, pueden mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Para ello, los alumnos deben tener la oportunidad de participar en conversaciones literarias en la que los docentes guíen el diálogo con

interrogantes que permitan a los escolares expresar su entusiasmo, desconciertos y conexiones.

También, se debe abrir un espacio antes de la lectura para predecir el tema del libro a partir de la portada. De esta manera, los estudiantes podrán generar hipótesis y durante la lectura estar consciente de estas para verificar sus ideas. Igualmente, durante la lectura, el docente debe realizar preguntas que lleven a los estudiantes a construir una interpretación del escrito. Así, podrán adquirir estrategias de lectura que serán enseñadas en un ambiente lector real y con sentido.

Por otro lado, la literatura es una buena instancia para profundizar en las interpretaciones y reflexiones de los aprendices, puesto que al ser textos “no cooperativos” con el lector se abre un espacio de supuestos e imaginación que permiten tener diferentes perspectivas en torno a un mismo tema.

Es por lo anterior que cabe preguntarse, ¿De qué manera la implementación de conversaciones literarias en modalidad virtual mejoraría la comprensión lectora de estudiantes de 3ero básico que presentan dificultades en el aprendizaje?

Preguntas Directrices

- ¿De qué manera interpretan los estudiantes de 3ero básico con dificultades en el aprendizaje antes de la implementación de conversación literarias en modalidad virtual?
- ¿De qué manera incide la conversación literaria en modalidad virtual en las interpretaciones de los alumnos de 3ero básico con dificultades en el aprendizaje?
- ¿Cómo es la interacción que se desarrolla entre los alumnos de 3ero básico con dificultades en el aprendizaje durante las conversaciones literarias en virtualidad?

- ¿Qué percepción tienen los estudiantes de 3ero básico con dificultades en el aprendizaje sobre la implementación de conversaciones literarias en modalidad virtual?

4. OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS

General

- Analizar cómo la implementación de conversaciones literarias en modalidad virtual mejora la comprensión lectora de estudiantes de 3ero básico con dificultades en el aprendizaje.

Específicos

- Conocer las características de la interpretación que tienen los estudiantes de 3ero básico con dificultades en el aprendizaje antes de la implementación de conversaciones literarias en modalidad virtual.
- Analizar cómo la conversación literaria en modalidad virtual fortalece la interpretación de los estudiantes de 3ero básico con dificultades en el aprendizaje.
- Identificar la interacción que se desarrolla entre alumnos de 3ero básico durante las conversaciones literarias en modalidad virtual.
- Identificar la percepción que tienen los estudiantes de 3ero básico con dificultades en el aprendizaje sobre la implementación de conversaciones literarias en modalidad virtual.

5. MARCO CONCEPTUAL

Considerando los antecedentes, preguntas directrices y objetivos desarrollados previamente. A continuación, se presentan referentes teóricos que guiarán la implementación de las conversaciones literarias. En primer lugar, se encuentra un apartado enfocado en la inclusión y cómo se concibe la enseñanza desde esta perspectiva. En segundo lugar, se describe la lectura bajo un enfoque interactivo, los modelos de comprensión lectora existentes y de qué manera se trabaja la comprensión desde el currículum nacional. En tercer lugar, se encuentra la lectura a través del maestro. En cuarto lugar, se describen los aportes de la conversación literaria y, luego, se habla acerca de la selección de textos, situaciones compartidas dentro de la conversación y se profundiza en cada momento de la lectura (Antes, durante y después). En quinto lugar, se describen las preguntas más relevantes para profundizar en la comprensión de los estudiantes. Finalmente, se desarrollan algunas consideraciones que debe tener el maestro durante las conversaciones literarias.

5.1 Inclusión: Enseñanza para la diversidad

De acuerdo con lo que plantean Castillo y Salgado (2018), en *Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas*, basadas en Echeita y Ainscow (2010), el sistema educativo no solo tiene que resguardar el derecho de acceso a la escuela y enfocarse en que deben adquirir los conocimientos mínimos que se proponen en las bases curriculares, sino que debe velar porque todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar en diferentes experiencias de aprendizaje. Estas instancias deben ser de calidad y que les permita a cada niño recibir una educación integral para poder desempeñarse dentro de la sociedad, y no solo para responder a una evaluación estandarizada. Es decir, el sistema educativo debe pensar en “trayectorias formativas que les resulten significativas más allá del espacio de la institución escolar, que las vinculen con el mundo, les posibiliten continuar

aprendiendo a lo largo de la vida y [...] participar activamente en el mejoramiento de la sociedad. "(Castillo y Salgado, 2018, p.229).

Para dar respuesta a lo anterior, se necesita pensar en la diversidad de educandos que se encuentran en las escuelas, y para lograrlo, se requiere "romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales." (Blanco, 1999, p. 16).

Frente a esto, Blanco (1999), propone varias condiciones para desarrollar escuelas inclusivas, entre ellas establecer Políticas educativas y marcos legales que promuevan la inclusión; un Currículo amplio y flexible que se pueda diversificar; Proyectos educativos institucionales que contemplen la diversidad y compromiso con el cambio; Relación de colaboración entre todos los implicados; Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción; Disponibilidad de recursos de apoyo para todos los que los requieran; Desarrollo profesional, entre otras.

Sin embargo, en esta investigación, nos centraremos especialmente en lo que la autora denomina "Enfoques metodológicos que faciliten la diversificación y flexibilidad de la enseñanza", debido a que resulta la más pertinente para orientar el enfoque de esta investigación-acción.

Lo principal de esta condición, es determinar de qué manera organizar las clases para lograr la interacción y participación de todos los alumnos y poder contestar, al mismo tiempo, a las necesidades que cada uno de ellos presenta en algún momento específico. Blanco (1999), señala que la mejor manera de poder responder a estos aspectos es tener un estilo de enseñanza flexible que se adapte a las necesidades e intereses de cada alumno, que utilice diversas estrategias, fomente la autonomía, evalúe el proceso en base a criterios y no por comparación o estandarización, y se fomente el trabajo colaborativo entre profesores.

Si bien es muy amplio el tema de las formas de dar respuestas a la diversidad en el aula, Blanco (1999), considera las siguientes que son relevantes para aventurarse al desarrollo de escuelas más inclusivas:

- **Conocer a los estudiantes:** En el sentido de poder identificar cuáles son las maneras en que cada estudiante aprende mejor y cuáles son las necesidades educativas de cada uno. Esto, con el fin de poder brindar una enseñanza más adecuada para ellos. En el caso, de los educandos que presentan dificultades en el aprendizaje, esta consideración es importante, pues el hecho de tener esta barrera se debe a que no se han realizado los ajustes pedagógicos necesarios para atender a sus requerimientos y no ha sido una enseñanza significativa que le permita desenvolverse de la manera esperada.

Para poder conocerlos, hay que tener en cuenta que es un proceso continuo, en el que cada vez que se inicie un nuevo aprendizaje, “Hay que explorar los conocimientos, ideas y experiencias previas de los alumnos acerca de los nuevos contenidos, y durante el proceso mismo observar cómo progresan para proporcionarles las ayudas necesarias” (Blanco, 1999, p. 17)

-**Construir aprendizajes significativos:** Este proceso implica que todos los aprendices puedan atribuirle un “sentido personal a las experiencias de aprendizaje y establezcan relaciones substantivas entre los nuevos aprendizajes y lo que ya saben.” (Blanco, 1999, p. 17). Es relevante que en las clases los alumnos conozcan el por qué y para qué estudian los distintos contenidos que se les presentan, de esta forma es más fácil que se apropien de ellos y participen activamente durante el proceso.

-**Crear en el éxito de todos:** Esto alude a que los alumnos tengan la sensación de que pueden cumplir con la tarea solicitada y tener éxito en su aprendizaje. Particularmente con los estudiantes que tienen dificultades o han tenido una historia de fracaso escolar, es importante presentarles actividades que se acerquen a los conocimientos que poseen, es decir, plantearles desafíos que con ayuda puedan resolver. Es crucial, que el docente le haga

saber las cosas buenas y pueda sentir que tiene éxito en algunas tareas, de esta forma se reforzará la autoestima que muchas veces tienen muy bajas por no cumplir con lo esperado.

- **Participación de todos:** Se trata de que todos los estudiantes puedan participar en las mismas dinámicas y que progresen en función a su nivel y a sus posibilidades. La idea, es proponer diferentes metodologías que permitan que los alumnos trabajen juntos y no apartar a aquellos que se encuentran desfazados con el programa esperado. Sin embargo, al mismo tiempo se debe considerar, cada nivel de conceptualización que presentan los educandos y adaptar la enseñanza a ellos.

- **Trabajo cooperativo:** Esta estrategia es una de las más eficaz para el aprendizaje. Es sabido que los alumnos no aprenden solamente del profesor, sino que muchas veces pueden comprender mejor los conocimientos con ayuda de sus compañeros, de esta manera, se ha comprobado que las estrategias de aprendizaje cooperativo “tienen efectos positivos en el rendimiento académico, la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal.” (Blanco, 1999, p. 17) Adicionalmente, otorga responsabilidad a los alumnos y facilita el trabajo autónomo.

En base a lo anterior, se desarrolla la propuesta de implementar conversaciones literarias con el fin de mejorar las interpretaciones de los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje.

5.2 Lectura

Para entender mejor por qué es tan importante la comprensión de los textos, debemos empezar diciendo que la lectura es una práctica social, es decir, un ejercicio que se desarrolla en la vida cotidiana de las personas y permite participar en la sociedad. De acuerdo con Paione, Reinoso y Wallace (2011) en el documento *Situaciones de lectura y escritura en la alfabetización inicial*, leer es una práctica, debido a que es una acción que realizan los usuarios del lenguaje con los textos en ciertos momentos, con la finalidad de

cumplir propósitos. Y por otro lado, es social pues en los escritos se expresan rasgos identitarios de la comunidad en las que se encuentran.

Durante muchos años, se consideró que leer se definía como un proceso en el que solamente se debía decodificar o descifrar un código, juntar letras, palabras y oraciones hasta que se lograra leer un texto, es por ello, que la enseñanza estaba enfocada en esos aspectos (Alonso y Mateos, 1985). No obstante, hoy en día, tras varias investigaciones y observaciones de prácticas habituales en los lectores, se puede afirmar que no basta con juntar las palabras, sino que comprenderlas. Braslavsky (2005) siguiendo a Vigotsky menciona que el significado de la palabra cambia de una situación a otra y de la interpretación de una persona a otra, además, “la palabra cobra sentido en el contexto de la frase, pero la frase [...] [en el] contexto del párrafo, el párrafo lo debe al contexto del libro y el libro [...] [al] contexto de toda la creación del autor” (p. 2). Es por ello, que resulta necesario comenzar a poner foco en una enseñanza de la comprensión de un texto en la lectura, pues no es suficiente con “juntar letras”.

Asimismo, Alonso y Mateos (1985) sostienen que “leer [...] fundamentalmente supone la comprensión del significado o mensaje que trata de transmitir [el texto]” (p. 5). Lo anterior, supone que no basta con poder descifrar palabras sino que se debe entender lo que expresa el autor para cumplir con el propósito del escrito.

Desde un enfoque constructivista, Solé (1992) alude que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer objetivos que guían su lectura. Estos objetivos, pueden variar dependiendo de lo que necesite el lector en un momento determinado, entre ellos, buscar información respecto a un tema específico, seguir instrucciones para armar un artefacto, buscar argumentos para defender una postura, entretenerse, etc.

En ese sentido, se concibe que los lectores deben ser “[...] críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la

sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúa [...]” (Lerner, 2001, p. 40). Puesto que, no se espera que repliquen lo que dice el texto, sino que puedan cumplir los objetivos planteados, extraer información que necesitan y enfrentarla con sus conocimientos previos para tomar una postura.

A raíz de este cambio de visión de la lectura, es que surgen diferentes estudios acerca del tema. Por esta razón, en el siguiente apartado se revisará cómo se concibe la comprensión lectora desde distintas perspectivas.

5.3 Modelos de comprensión lectora

A continuación, se abordan los distintos enfoques que surgen dentro del estudio de la comprensión lectora y por otra parte, cuál es la mirada que se tiene sobre la misma desde el currículum nacional.

En el ámbito de comprensión lectora, se han desarrollado distintos modelos que intentan explicar el proceso que se realiza para analizar los textos. Estos coinciden en que la lectura es un proceso multinivel, donde se considera tanto el aprendizaje de grafemas como el sentido global del escrito. Sin embargo, no hay consenso en el modo en que se relacionan estos niveles. (Alonso y Mateos, 1985). A partir de ello, se distinguen tres modelos de procesamiento de la información:

5.3.1 Modelo ascendente o Bottom up

En este modelo, se tiene la concepción de que “La información se propaga de abajo-arriba a través del sistema, desde el reconocimiento visual de las letras hasta el procesamiento semántico del texto como un todo, sin que la relación inversa sea necesaria” (Alonso y Mateos, 1985, p. 6). Vale decir, que se centra en la información que entrega el texto, y una vez que esté dominado el sistema de escritura se pondrá énfasis en el lenguaje escrito.

En la misma línea, Solé (1992) menciona que en este enfoque, “El lector [...] procesa sus elementos componentes, empezando por las letras

continuando con las palabras, frases... en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto” (p. 19). De esta manera, la enseñanza bajo este modelo pone gran énfasis en decodificar, leer con fluidez y controlar el tiempo de lectura, ya que se asume que si el lector logra cumplir cada prerequisite, finalmente logrará comprender el texto sólo por el hecho de reconocer las grafías presentes y leerlas correctamente. Es decir, la autora señala que “Las propuestas de enseñanza [...] atribuyen una gran importancia a las habilidades de decodificación, pues se considera que el lector puede comprender el texto porque puede decodificarlo en su totalidad” (Solé, 1992, p. 19).

No obstante, este enfoque ha sido cuestionado ya que no considera la información que proporciona el lector frente al escrito. Alonso y Mateos (1985) dice que “El conocimiento previo que el lector posee al enfrentarse con un texto puede ser activado en cualquier nivel lo que le permite completar o anticipar el flujo de información ascendente” (p. 6). Es decir, el individuo también complementa la información que decodifica con elementos que conoce previamente, y estos aportan al sentido que construye.

Asimismo, Solé (1992) comenta que este modelo, “No puede explicar [...] que continuamente inferimos informaciones, el que leamos y nos pasen inadvertidos determinados errores tipográficos, y aun el que podamos comprender un texto sin necesidades de entender en su totalidad cada uno de sus componentes” (p. 19). Es por ello, que surge la necesidad de analizar otras teorías de procesamiento de la información.

5.3.2 Modelo descendente o Top Down

Este enfoque, plantea todo lo contrario al modelo ascendente, ya que postula que “El lector no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas”

(Solé, 1992, p. 19). Vale decir, que el lector tiene una predisposición frente al texto y solo recurre a él para validar su pensamiento.

De esta manera, los lectores para interpretar el sentido del texto, utilizan más sus conocimientos sintácticos y semánticos, en lugar de poner su atención en los detalles gráficos que presenta el escrito (Alonso y Mateos, 1985). Asimismo, se considera que las habilidades de decodificación no son relevantes en una primera instancia para comprender el texto, por lo tanto, se enseñan en el último nivel. Además, dichas habilidades, “En las acepciones más radicales se consideran perniciosas para la lectura eficaz” (Solé, 1992, p.19). Lo anterior, debido a que se prefiere enfatizar en el reconocimiento global de palabras más que en cada letra.

Sin embargo, de acuerdo a análisis de movimientos oculares durante la lectura, se pudo determinar que los lectores sí fijan su mirada en cada palabra del texto, sin importar que puedan predecir el contexto de lo que leen.

Si bien, se considera un proceso importante la anticipación, se pudo determinar que “Sólo cuando el reconocimiento de las palabras llega a ser automático, los macroprocesos pueden complementar a los micro procesos y no sustituirlos” (Alonso y Mateos, 1985, p. 6). Es decir, que los conocimientos previos no pueden reemplazar la información que entrega el texto, por lo que también resulta relevante poder procesar la información gráfica al momento de la lectura.

5.3.3 Modelo interactivo

Como se pudo observar anteriormente, ambos modelos resultan necesarios en el procesamiento de información durante la lectura. Sin embargo, ninguno es suficiente por sí solo para explicar lo que sucede cuando una persona lee. Desde el punto de vista de Strange (1980), en caso de que la lectura sólo se realizara de manera descendente, o top down, no sería posible que dos personas lleguen a la misma conclusión general luego de leer el mismo texto y, también, sería improbable que se aprendiera algo nuevo si

solamente se basa en los conocimientos previos. Por otro lado, en el caso de que fuera exclusivamente en forma ascendente, o bottom up, no habría desacuerdos sobre los significados de un texto y no se producirían diferentes interpretaciones personales (Solé, 1997).

De esta manera, surge el modelo interactivo que postula que la comprensión lectora, está dirigida tanto por los datos explícitos del texto como por los conocimientos previos del lector, los cuales operan de forma simultánea (Alonso y Mateos, 1985). En ese sentido, el lector se enfrenta a los elementos que componen el texto (letras, palabras, etc.) y éstas sirven como *input* para el siguiente nivel, mientras que, al mismo tiempo, el texto genera expectativas en el lector a nivel semántico, las cuales guían su lectura y buscan verificación en los elementos del escrito (Solé, 1992). Asimismo, Alonso y Mateos (1985) mencionan que,

“Los procesos de arriba-abajo facilitan la asimilación de la información de orden inferior que sea consistente con las expectativas del lector mientras que los procesos de abajo-arriba aseguran que el lector esté alerta a cualquier tipo de información nueva o que no encaje con sus hipótesis previas” (p. 6-7).

Es así como, en esta perspectiva, se establece que el significado o el sentido no habita en las palabras ni en las frases y, ni siquiera en la globalidad del texto, sino que se asienta en el lector, quien “construye o representa la información del texto, acomodándola a su conocimiento sobre el mundo y a sus propósitos de comprensión en un momento dado” (Alonso y Mateos, 1985, p. 7). Por ende, bajo este enfoque, se encuentra un lector activo que es capaz de procesar la información en varios sentidos, “aportándole sus conocimientos y experiencias previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, [...] construyendo una interpretación para lo que lee y que, [...] es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información” (Solé, 1997, p. 18).

Desde la posición de Colomer (1997), “Leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector” (p. 9). Así, la autora, bajo la influencia de Irwin (1986), establece una interrelación entre tres factores: lector, texto y contexto de la lectura.

El lector proporciona los conocimientos que tiene sobre el mundo y todas las acciones que realiza durante la lectura para entender el escrito. El texto contiene la intención del autor, el contenido y la organización del mensaje que quiere transmitir. Por su parte, el contexto corresponde a las condiciones de lectura, es decir, las intenciones u objetivos del lector y el entorno social en el que se lleva a cabo. (Colomer, 1997)

Tal como menciona Colomer (1997), dichos factores o variables, influyen en la comprensión del texto que va a tener el sujeto. Es por ello, que en la escuela se debe pensar en actividades y libros que sean pertinentes para el alumno, de manera que cuente con los conocimientos necesarios para enfrentarse a la lectura y que la dinámica sea la adecuada para cumplir los objetivos predeterminados.

5.3.4 Comprensión lectora desde el currículum nacional vigente

En los antecedentes de esta investigación se señaló brevemente qué son las bases curriculares y cuál es el objetivo de este documento, donde se pudo ver que corresponden a un documento que orienta la enseñanza y define los conocimientos mínimos que deben ser abordados por las escuelas del país. También, se mencionó su forma de organización. En este apartado, se pondrá foco en los Objetivos de Aprendizaje del área de Lectura que se pretende alcanzar en el nivel de 3ero básico.

Al analizar el documento elaborado por el Ministerio de Educación (2018), se aprecia que presenta objetivos variados que se orientan a cumplir

propósitos como mejorar la fluidez, fomentar el gusto por la lectura, comprender textos literarios y no literarios, asistir a la biblioteca, buscar información en diferentes fuentes para llevar a cabo una investigación y ampliar el vocabulario.

No obstante, al analizar los objetivos de comprensión lectora, se observa ciertas ambigüedades que pueden provocar la distancia que existe entre el aprendizaje esperado y la realidad de los educandos. En el siguiente cuadro, se muestran dos OA extraídos de las bases curriculares de 3ero básico y posteriormente se realiza un análisis de ellos:

OA 2	OA 4
Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: -Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos -Releer lo que no fue comprendido -Visualizar lo que describe el texto -Recapitular -Formular preguntas sobre lo leído y responderlas -Subrayar información relevante en un texto	Profundizar su comprensión de las narraciones leídas: -Extrayendo información explícita e implícita -Reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia -Describiendo a los personajes -Describiendo el ambiente en que ocurre la acción -Expresando opiniones fundamentadas sobre hechos y situaciones del texto -Emitiendo una opinión sobre los personajes

(Ministerio de educación, 2018)

A partir de lo anterior, se puede señalar que en los objetivos se presentan estrategias para lograr una comprensión lectora de mayor calidad, que coinciden con un enfoque interactivo, tales como relacionar la información con sus experiencias y conocimientos previos, recapitular lo leído, formular y responder preguntas, describir, extraer información explícita, implícita y expresar opiniones.

Sin embargo, de acuerdo con Mujica-Johnson (2019), “existe ambigüedad en los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares y en los indicadores sugeridos en los programas de estudio” (Mujica y Concha, 2015, p. 24 citado en Mujica- Johnson, 2019, p. 3). Es así, como en ellos interfiere en gran parte la subjetividad de cada profesor, a modo de ejemplo, tal como se veía en las barreras planteadas en los antecedentes, las actividades que se proponen para estos propósitos generalmente siguen la misma estructura, es decir, se entrega el texto impreso, lectura en conjunto y luego los alumnos contestan individualmente algunas preguntas en una guía, sin ser retomadas posteriormente.

Con lo anterior, queda en evidencia la ambigüedad que puede existir, pues los docentes tienen la visión de que con eso se cumple el objetivo, y que tan solo con emitir una opinión por escrito ya se cumple con el indicador. En ese sentido, depende del enfoque que cada escuela tiene para abordar los contenidos, y no se fomenta desde el currículum un espacio de discusión entre los alumnos en donde se aborden los temas de los textos y se quedan con solo su interpretación.

En esta línea, se concuerda con el autor cuando comenta que:

“Esta flexibilidad en torno a un OA, permite que, en un mismo nivel educativo de diferentes centros escolares, se produzcan diferencias en el volumen de información o práctica desarrollada, y en la dificultad con la que se aborda el contenido del mismo OA” (Mujica- Johnson, 2019, p. 3)

Estas diferencias, se ven reflejadas en los resultados de la evaluación estandarizada SIMCE de lectura, puesto que como pudo verse en los antecedentes, en el establecimiento de la comuna de independencia, más de la mitad de los alumnos se encuentra en un nivel insuficiente, es decir, “Los estudiantes [...] no logran demostrar consistentemente que han adquirido las habilidades y los conocimientos más elementales estipulados en el currículum

para el periodo evaluado.” (Ministerio de Educación de Chile, 2019, p. 4). Esto quiere decir, que las prácticas que se están llevando a cabo para cumplir los objetivos propuestos por el MINEDUC, no son las adecuadas para dar respuesta o el nivel de complejidad que tienen no es el mismo que el que se evalúa.

Cabe agregar, que esta crítica no va dirigida a que los docentes tengan oportunidad de elaborar las clases como ellos lo estiman conveniente para sus estudiantes, sino que si las políticas públicas del país se sostienen en las bases curriculares estandarizadas, que fomentan la competitividad escolar y luego realiza evaluaciones estandarizadas, tiene la responsabilidad de entregar mayores lineamientos a los educadores para poder cumplirlos satisfactoriamente. (Mujica-Johnson, 2019)

Frente a lo anterior, lo que parece más adecuado es dejar de perpetuar la estandarización del currículo y comenzar a impartir una educación bajo un enfoque constructivista, que permita transitar desde una lógica de competencia a una donde se considere el aprendizaje como un proceso que se encuentra inmerso en un contexto social y cultural determinado. De esta forma, los profesores no se verían limitados a seguir las mismas prácticas que permiten alcanzar lo que exigen las evaluaciones del ministerio y podrían incorporar situaciones de aprendizaje activo y con sentido (Mujica-Johnson, 2019; Vygotsky, 1984; Álvarez, 2005).

Por otro lado, mediante las conversaciones literarias se rompe este enfoque donde la comprensión se utiliza para evaluar, porque abren un espacio en el que se busca compartir diferentes pensamientos en torno al libro en lugar de juzgar si está bien o mal. Además, se permite llegar a los mismos objetivos que son planteados en el currículum nacional vigente, pues en la conversación se recapitula, extrae información explícita, implícita, se expresan opiniones por sobre todo, se vuelve a leer, se relaciona con conocimientos y experiencias previas, etc. No obstante, permite cumplirlos de una forma más integral, debido a que da la instancia de debatir al respecto con los

compañeros y no se utiliza una estructura formal que impide la interacción con los demás, como la que se lleva a cabo en la enseñanza tradicional.

5.4 Lectura a través del maestro

Bajo el enfoque que concibe la lectura como una práctica social surgen cuatro situaciones didácticas que permiten enseñar a los estudiantes prácticas de lectores y escritores, incluso antes de ingresar a la escuela primaria y/o de aprender a leer convencionalmente (Paione, 2011). Estas situaciones corresponden a: lectura a través del maestro, lectura por sí mismo, escritura a través del maestro y escritura por sí mismo. En esta investigación en particular, nos referiremos a lectura a través del maestro.

Lerner (2001), en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, plantea que en ciertas condiciones, la institución escolar se convierte en un ambiente ideal para la práctica de la lectura, las cuales deben crearse antes de que los estudiantes lean convencionalmente. Una de ellas corresponde a que el docente tome el rol de intérprete y los niños tengan la oportunidad de leer a través de él.

La intención de esta propuesta, es que el profesor genere un ambiente en el que el alumno no perciba que se le está enseñando a leer, sino que se visualice como una práctica natural que se desarrolla en la sociedad, pese a tener un propósito didáctico oculto. Así, lo explica la autora:

“Al adoptar en clase la posición del lector, el maestro crea una ficción: procede “como si” la situación no tuviera lugar en la escuela, “como si” la lectura estuviera orientada por un propósito no didáctico [...]. Su propósito es, sin embargo, claramente didáctico: lo que se propone con esa representación es comunicar a sus alumnos ciertos rasgos fundamentales del comportamiento lector. El maestro interpreta el papel del lector y, al hacerlo, actualiza una acepción de la palabra

“enseñar” que habitualmente no se aplica a la acción de la escuela”.
(Lerner, 2001, p. 153)

En la enseñanza tradicional se mantiene la postura de que cuando un adulto lee por el estudiante esta no es una verdadera lectura, sino solo cuando lo hace por sí mismo (Kaufman, 2010). Frente a esto, es importante aclarar que “La idea de escenificar ante los alumnos los procesos seguidos por los lectores expertos para obtener una buena comprensión del texto [...] [es] uno de los caminos privilegiados por la investigación educativa para enseñar activamente a comprender” (Colomer, 1997, p. 14).

Lo anterior, se debe a que en las situaciones donde el docente lee a los aprendices en voz alta, estos últimos no sólo escuchan, sino que están participando activamente para construir el significado del texto. Es decir, mientras el adulto está comunicando oralmente lo que expresa el texto, los niños son finalmente quienes interactúan con el escrito, pues deben reconocer la nueva información, relacionarla con sus propios conocimientos y formular un sentido. Asimismo, en estas situaciones se brinda la oportunidad de conocer el lenguaje escrito, donde pueden identificar las características generales de los diversos géneros que se presenten (Kaufman, 2010). De la misma forma, Ana María Kaufman (2010), en *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, manifiesta que:

“Cuando les leen un cuento, no sólo los entretienen y les hacen conocer historias interesantes, sino que les están dando la oportunidad de navegar por la riqueza de los textos literarios, de conocer la superestructura correspondiente al género (siempre van a encontrar un equilibrio inicial, una ruptura de ese equilibrio, la solución del conflicto y el restablecimiento de un nuevo equilibrio), de apropiarse del léxico peculiar de los cuentos... Y esto vale para cualquier texto que los docentes lean a sus alumnos.” (p. 29)

Por otro lado, se tiene conocimiento de que esta práctica se lleva a cabo con mayor frecuencia en los cursos más pequeños, debido a que en esa etapa los niños aún no adquieren el aprendizaje del sistema de escritura de manera convencional, de forma que resulta la mejor forma de acercarlos a las prácticas de lectores. Sin embargo, esta situación didáctica no se debe dejar de implementar una vez que los educandos pueden leer por sí mismos, pues al igual que en sus primeros años, la lectura a través del maestro les proporciona momentos en los que pueden aprender de un lector experto y les permite enfocarse en comprender el texto más que en el código del escrito. Frente a esto Kaufman (2010) plantea que:

“Esta práctica debe continuar a lo largo de toda la escolaridad, aun cuando los alumnos puedan leer por sí mismos. Participando de este tipo de situaciones, el niño se está formando como lector y se está nutriendo de palabras, ideas y formas que incidirán positivamente también en la elaboración de sus producciones escritas aunque, lógicamente, no estará avanzando en su conocimiento del sistema de escritura porque no es ese el objetivo de esta situación”. (p. 68-69)

Asimismo, Lerner (2001) agrega que “El maestro continuará actuando como lector –aunque seguramente no con tanta frecuencia como al comienzo– durante toda la escolaridad, porque es leyéndoles materiales que él considera interesantes [...] como podrá comunicar a los niños el valor de la lectura” (p. 155). Vale decir, el docente debe seguir promoviendo el gusto por la lectura a partir de la lectura que él realiza, de modo que los estudiantes puedan conocer nuevos libros y las características que presenta cada uno.

No obstante, cabe agregar que no es suficiente para enseñar a los estudiantes a leer. Es importante alternar la lectura a través del maestro con aquella que los niños realizan por sí mismos, así podrán desarrollar el aprendizaje de forma integral. Al respecto, Paione (2011) comenta que, si bien, las situaciones donde el docente lee en voz alta son fundamentales en la enseñanza de lectura, también es necesario desarrollar otras situaciones

en las que los educandos interactúen directamente con el texto para elaborar hipótesis y ajustar interpretaciones.

5.5 Conversaciones literarias para potenciar la comprensión lectora

De acuerdo con lo que plantea Chambers (2007) en *Dime*, una de las acciones que realizan los lectores experimentados, es compartir lo que leyeron con un grupo de amigos, los cuales pueden haber o no leído lo mismo. En ese momento, es cuando surge una conversación interesante sobre qué trata el libro, qué es lo que le gustó o disgustó, qué fue lo más impactante, qué le provocó, cómo se sintió, entre otros aspectos que se quiera expresar. De esta manera, teniendo en consideración que la lectura es una práctica social y se quiere formar a los educandos para que puedan aplicar lo aprendido fuera de la escuela, se desea llevar estas situaciones al aula, donde los estudiantes puedan compartir con sus compañeros y maestros la lectura, opiniones, y construir un sentido del texto.

En ese sentido, con la tertulia literaria se busca “crear espacios de lectura compartida en las aulas como lugar privilegiado para disfrutar con los demás y construir sentido entre todos los lectores” (Colomer, 2005, p. 202). Así, la conversación está guiada por necesidades inmediatas de los participantes, las cuales son “expresar satisfacciones o insatisfacciones, [...] articular nuevos pensamientos para escuchar cómo suenan, [...] “sacar” elementos perturbadores provocados por la historia [...], ponerlos a contraluz, por decirlo de alguna manera, para observarlos y de esa manera tener un control sobre ellos.” (Chambers, 2007, p. 26).

Teniendo en cuenta a Chambers (2007), se puede establecer que las conversaciones literarias tienen un gran aporte en la motivación de los estudiantes frente a la lectura. Esto, debido a que permite ampliar el repertorio de obras que los niños conocen, pues a través de las tertulias y recomendaciones de otros, pueden descubrir textos que se adapten a sus intereses y propósitos. Así, se puede apreciar en el siguiente extracto:

“Y cuanto más estudiábamos más nos convencíamos del lugar esencial que ocupa la conversación en la vida lectora incluso del más sofisticado lector, por no hablar del papel central que juega en la vida de los niños que están aprendiendo. (¿Pueden imaginar que un niño se convierta en lector si nadie le ha dicho nunca nada sobre todos los libros entre los que podría escoger y sobre todas esas marcas que está tratando de leer en las páginas?)”. (p. 19)

De este modo, el autor señala que las conversaciones literarias en las que pueden expresarse abiertamente los implicados, brindan un espacio en las que obtienen la información que necesitan, la energía, las ganas y la voluntad de seguir explorando entre los libros. (Chambers, 2007).

Cabe agregar, que estas instancias de tertulias, se llevan a cabo de manera informal, en las que no se sigue una estructura específica de preguntas y respuestas (Chambers, 2007). Esta visión de la lectura difiere de lo que expresábamos en los antecedentes donde se podía apreciar que en las prácticas docentes prevalecía el discurso totalizador y la evaluación de la comprensión lectora. Tal como señala el autor, hablar de literatura “es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto [...]” (Chambers, 2007, p. 27). Como puede verse, no es necesario seguir una lógica de preguntas formuladas una tras otra en un orden preescrito, ya que se logra profundizar en la comprensión mediante la conversación.

Con respecto al aporte de las conversaciones literarias en la mejora de la comprensión lectora, se comparte la postura de Colomer (1997), quien señala:

“La discusión colectiva o en pequeños grupos enriquece la comprensión al ofrecer las interpretaciones realizadas por los demás, refuerza la memoria a largo plazo, ya que los alumnos deben recordar la información para explicar lo que han entendido, y contribuye a

mejorar la comprensión en profundidad y el pensamiento crítico si se ven obligados a argumentar sobre las opiniones emitidas”. (p. 13).

Asimismo, implementar este tipo de actividades dentro de la escuela, aparte de ayudar a la comprensión e interpretación de las obras literarias, “proporciona un aprendizaje inestimable de estrategias lectoras, ya que cada niño tiene la oportunidad de ver la forma en que operan los demás para entenderlas” (Colomer, 2005, p. 202). En este sentido, los alumnos pueden observar cómo el maestro lee, qué acciones realiza durante la lectura, analizar en qué se basan los compañeros para realizar hipótesis, notar en qué momentos se vuelve a revisar el texto, de qué manera los demás conectan con los conocimientos previos, entre otras acciones.

5.5.1 Tres situaciones compartidas en la conversación literaria

Sabemos que las conversaciones literarias no poseen un orden establecido con respecto a los temas que se hablan, sino que depende de las necesidades y deseos del lector. A partir de esa base, Chambers (2007) establece que en general la conversación se puede dividir en tres amplias categorías.

En primer lugar, se encuentra la situación de *Compartir el entusiasmo*, la cual refiere a que, en las conversaciones, los lectores, en una primera instancia, relatan los momentos que más les marcaron y comentan lo que les gustó o no, fundamentando sus impresiones. En ese sentido, los sujetos no comienzan a dar interpretaciones hasta que se reconstruye la historia. Como menciona el autor, “el sentido de una historia para ese grupo de lectores surge de la conversación; no se establece en el inicio y luego se discute, como ocurre por lo general en una conversación académica formal sobre un libro” (Chambers, 2007, p. 22). Lo anterior, se puede contrastar con las barreras del aprendizaje analizadas en el apartado de antecedentes, pues en la enseñanza tradicional predomina el discurso totalizador, el cual no permite que se lleve a cabo una conversación que se daría fuera de la escuela como práctica social. En otras palabras, en base a esta información, la implementación de tertulias

literarias permite superar la barrera de seguir un orden lógico de preguntas y respuestas.

En segundo lugar, aparece *Compartir los desconciertos*, es decir, las dificultades. Según lo que plantea Chambers (2007), “Un lector con frecuencia expresa disgusto ante los elementos de la historia que lo han dejado desconcertado, las cosas que encuentra difíciles de entender” (p. 22). Dicho de otro modo, el aprendiz, generalmente, va a ocultar lo que no entendió de la historia y lo disfraza diciendo que no fue de su agrado, es por ello, que para aclarar las interpretaciones de éste es indispensable que los demás compañeros puedan comentar sus impresiones y realizar conexiones en conjunto. De esta manera, se podrá dar respuesta al desconcierto.

Siguiendo la visión del autor, en esta situación queda en evidencia que el sentido de un texto se construye, pues a través de la conversación, los lectores “discuten lo que les resulta desconcertante y la explicación sugerida, y de aquí surge un entendimiento [...] sobre “de qué se trata” el libro, qué significa, para ese grupo de lectores en ese momento” (Chambers, 2007, p. 23).

Cabe agregar, que al resolver los desconciertos de la historia el individuo puede construir su propio significado de dicha obra. Además, es importante señalar que “la significación de cualquier texto cambia de acuerdo al contexto de la vida de los lectores y de sus necesidades en un momento determinado” (Chambers, 2007, p. 23). Por esta razón, siempre está la posibilidad de que haya múltiples sentidos para un mismo escrito.

En tercer lugar, se encuentra la situación de *Compartir las conexiones* o bien, descubrir los patrones. Este apartado apunta a que los lectores están constantemente armando rompecabezas, resolviendo dificultades, encontrando relaciones significativas entre un elemento del texto y otro (personajes, sucesos, motivos, lenguaje, entre otros) (Chambers, 2007). En base a estas acciones, es que se va construyendo el sentido del escrito.

Para construir este sentido, los educandos deben aprender a ver los diferentes patrones que se encuentran en el libro, debido a que “aprender a

leer relatos no es sólo cuestión de saber reconocer patrones verbales; también implica aprender a reconocer los patrones narrativos formales de la historia misma” (Chambers, 2007, p. 24-25). Esto quiere decir, que los estudiantes deben analizar los escritos en base a los diferentes elementos del lenguaje que se encuentran y reconocer a qué tipo de narración se enfrentan.

No obstante, bajo el modelo interactivo adoptado por esta investigación-acción, se debe destacar que no todos los patrones provienen desde el texto en sí. También, existen patrones extratextuales que ayudan al lector a comprender y son importantes dentro de las tertulias literarias y la construcción del sentido.

Empleando las palabras de Chambers (2007), uno de ellos corresponde a *del mundo al texto*, el que significa que se comparan los sucesos, personajes y lenguaje con lo que conoce de su propia experiencia de vida. De este modo, el autor señala que “Al llevar nuestro propio mundo al mundo del texto y compararlos, descubrimos significados en uno u otro, o en ambos.” (p. 26).

Por otro lado, los lectores *comparan un texto con otro*, es decir, se piensa en similitudes y diferencias que existe entre el libro con otro leído previamente. Así, se pueden entender ambos de una mejor manera. Sin embargo, en este punto, se considera necesario tener en cuenta a Colomer (2005), en *Andar entre libros*, cuando menciona que, “Si se pregunta a los niños si han leído antes otros libros parecidos al que acaban de leer son muy pocos los que establecen redes comparativas que puedan ayudarles a crear sistemas conceptuales con los cuales ubicar sus lecturas” (p. 201). Es por ello, que resulta necesario brindar apoyo a los estudiantes para que puedan establecer conexiones entre muchas lecturas.

5.5.2 Selección de textos literarios para fomentar la interpretación

Como pudo adelantarse en el antecedente que refiere a la importancia de los textos literarios, la literatura brinda un espacio en el que entablar una conversación al respecto puede llevar al lector a dar forma a sus

pensamientos, poder compartir las emociones que experimenta a partir del libro y su construcción de significado. Asimismo, le permite controlar imaginativamente el mensaje que el autor emite e interpretarlo de la forma en que crea útil o que le genere placer. (Chambers, 2007)

Es así como, el desafío de la escuela es que los estudiantes puedan, mediante la literatura, “identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y [ser] capaces de apreciar la calidad literaria” (Lerner, 2001, p. 40)

Sin embargo, es necesario destacar que no todos los libros sirven por igual para profundizar en la elaboración de interpretaciones. De acuerdo con Colomer (2005), los textos que se les presenten a los alumnos deben ser libros que ofrezcan un desafío que permita a los estudiantes pensar en posibles significados y no tener la respuesta de manera explícita. En palabras de la autora,

“Si no hay un significado que requiera un esfuerzo de construcción, no puede negociarse el sentido; si la estructura es siempre convencional, no se aprende a estar atento para anticipar o notar las elipsis; o si no hay ambigüedades interesantes no tiene objeto buscar indicios, releer pasajes y discutir las posibles interpretaciones”. (p. 203)

De este modo, los textos seleccionados para trabajar en las conversaciones literarias deben presentar un reto para los educandos, aunque no uno muy alejado de los conocimientos de estos, sino uno que puedan afrontar. Solé (1992), señala que los tipos de textos que parecen más adecuados corresponden a aquellos que no son conocidos por los alumnos pero que sí conocen respecto a la temática o contenido de este, es decir, deberían tener cierto grado de familiaridad con el lector.

5.5.3 Aporte de libros-álbum para la mejora de interpretaciones

Los libros-álbum se caracterizan por utilizar dos códigos para transmitir el mensaje: el texto y la imagen. A pesar de que la imagen se usa frecuentemente en los escritos, la función que se les da generalmente en otros

tipos de textos, es de acompañar e ilustrar lo que se dice. No obstante, en los libros-álbum se le agrega un valor fundamental, pues no se puede prescindir de ella al momento de contar la historia. Lo anterior, se debe a que “La imagen expande, profundiza, contradice o matiza lo que pone el texto, lo que hace que exista una relación indisoluble entre el texto y la imagen” (Bombal; García y Tagle, 2013, p. 75). Vale decir, que ambos códigos se “reparten” la tarea de sugerir los significados del escrito y son co-dependientes.

Además, como señalan Bombal, García y Tagle (2013), en *Leer, adaptar e interpretar narraciones*, “Las imágenes pueden aportar datos específicos a una narración que difícilmente se lograría sin ellas” (Bombal; García y Tagle, 2013, p. 75). Por ejemplo, con el uso de la imagen se puede jugar con los pensamientos internos del personaje y las acciones que desarrolla, es decir, exponer en el texto una situación en la que el personaje piense una cosa pero en la imagen se vea que hace una la acción contraria. Frente a esto, los niños pueden interpretar la historia de mejor manera a partir de la imagen.

Del mismo modo, Arizpe (2004), en *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, coincide en que:

“La tensión entre el texto y las imágenes son el tema principal de estos libros y exigen una mayor conciencia cognitiva del observador [...] las imágenes transforman el significado de las palabras [...] demandan una lectura recurrente, una tensión entre nuestro impulso de observar las imágenes y no interrumpir el flujo narrativo temporal” (p.49).

En este sentido, el libro plantea un desafío para los lectores, pues existe un juego entre las imágenes y el texto donde se intenta descolocar al lector. Por ello, durante la lectura necesariamente se deben realizar ajustes y calibrar lo que expresan las palabras del texto con las imágenes presentes, esto permite que la implicación del lector en la lectura sea mucho mayor, ya que

debe estar atento a los acontecimientos, al curso de la historia y a relacionar lo que transmiten ambos códigos. (Bombal, García y Tagle, 2013).

En la mayoría de los libros-álbum las palabras que se utilizan son precisas y escasas, generalmente, este tipo de escrito contiene poco texto, esto es debido a que la imagen permite expresar de una manera más directa y evidente algunos temas, por ejemplo, las características físicas de los personajes, el ambiente donde se sitúa la historia, y algunas acciones. (Bombal, García y Tagle, 2013). Frente al uso de la imagen, el Ministerio de Educación de Chile (2012) señala, en un capítulo de *Ver para leer*, que se ha identificado dos funciones de la imagen en el libro-álbum, “una de ellas es la función de crear el mundo ficcional proporcionando algunos de los elementos que forman parte de la narración (ambiente, personajes, punto de vista) y la otra es la función narrativa de la imagen (acciones).” (p. 46)

Sin embargo, no solo la ilustración es la que brinda significado al libro, puesto que la edición también expresa y tiene un valor semántico dentro de la narración, es decir, el diseño, el tipo y tamaño de la letra, el soporte y la composición gráfica igualmente influyen en el mensaje que se quiere transmitir al lector. (Ministerio de Educación de Chile, 2012)

Por otra parte, cabe destacar que muchas veces se asocia a que este tipo de libros corresponde exclusivamente a literatura infantil. No obstante, la lectura de imágenes es una actividad que requiere de destrezas intelectuales y cada vez es más relevante en la sociedad actual, en la que observamos esta información cotidianamente, a través de videos, afiches, entre otros. Es por ello, que se debe fomentar este tipo de lectura y al igual que la escritura, debe enseñarse para comprenderse e interpretarse adecuadamente. (Ministerio de Educación de Chile, 2012)

Sumado a lo anterior, la lectura de libros-álbum es oportuna tanto para niños como para jóvenes, pues presenta narraciones que permite que reflexionen sobre un tema y elaboren su propio juicio sobre este. Así, conocen

desde pequeños, temáticas de la realidad que pueden ser difíciles, serias, profundas y pueden tener una opinión sobre ellas. Sin embargo, pese a hablar de estos temas, no se pierde el placer de la lectura, ya que se expresan a través de las imágenes y metáforas, que ayudan a llevar una lectura más recreativa. (Bombal, García y Tagle, 2013; Ministerio de Educación de Chile, 2012). De esta forma, “el libro entrega valores, conocimientos y sensibilidades, es un estímulo a la creatividad, y proveerá al pequeño lector de herramientas para su adaptación en sociedad y su formación como ser humano” (Ministerio de Educación de Chile, 2012, p.61)

Por otro lado, los libros-álbum sirven como una herramienta para integrar a los que se consideran “malos lectores” y convencerlos de que sí pueden disfrutar de la lectura y literatura, pues como se ha visto, al tener un texto reducido, brindan un espacio en el que se puede entender el mensaje observando las imágenes que se encuentran en él. De esta manera, los educandos que presentan dificultades de aprendizaje en el área, pueden adentrarse en el mundo de lectores y de la literatura a través de este tipo de escritos. (Ministerio de Educación de Chile, 2012)

También, se aprecia que ayudan a superar la barrera del poco gusto por la lectura que existe en los niños y jóvenes, debido a que un estudiante “que siente que puede descubrir y entender el mensaje presente en un libro álbum, será tentado a probar suerte con otro libro, y poco a poco podrá ir avanzando en sus lecturas”. (Ministerio de Educación de Chile, 2012, p. 30)

5.5.4 Momentos de la lectura

Tal como se ha visto en apartados anteriores, bajo el enfoque interactivo, leer se concibe como un proceso. Desde ahí, cabe destacar la importancia de trabajar la lectura en todas sus fases, es decir, antes, durante y después de la misma. Según Solé (1992), en *Estrategias de lectura*, “[...] restringir la actuación del profesor a una de esas fases es adoptar una visión limitada de la lectura y de lo que puede hacerse para ayudar a los niños a

dominarla” (p. 64). Por esta razón, a continuación se describirán algunas estrategias para realizar en el contexto de conversaciones literarias.

Sin embargo, antes se debe mencionar que durante la práctica es difícil determinar qué va en el antes, durante y después de la lectura, pues las estrategias que se verán se deben desarrollar a lo largo de todo el proceso. En ese sentido, no se debe ser tan estrictos en la implementación de ellas. (Solé, 1992)

- **Antes de la lectura**

Realizar actividades antes de la lectura tiene gran importancia para los educandos, puesto que estas orientan la lectura e influirán en la calidad de comprensión que tendrán sobre el texto. En la vida cotidiana los lectores expertos recurren a los escritos con un propósito claro, por ejemplo, leer el periódico para informarse, un libro para entretenerse, seguir instrucciones para armar un estante, entre otras (Cassany, 2012). En la escuela, generalmente, no se encuentran estos objetivos, ya que la lectura pasa a ser un objeto de enseñanza, lo que significa que se enseña el acto de leer como tal y, en ocasiones, se olvidan los propósitos de este proceso.

Debido a lo anterior, es necesario que en la institución, el profesor considere que resulta más fácil para el aprendizaje que los estudiantes cuenten con interés, un motivo determinado y conocimientos previos que los ayuden a enfrentarse a la lectura (Cassany, 2012). En ese sentido, deberá tener en consideración que todas las estrategias que se realicen de manera previa tienen la finalidad de: suscitar la necesidad de leer, donde se brinde a los estudiantes los recursos necesarios para enfrentarse a la lectura con confianza e interés; y, convertir a los alumnos en lectores activos, vale decir, que asumen su responsabilidad frente a ella, aportando sus conocimientos y experiencias previas, expectativas y dudas. (Solé, 1992)

Para introducir a los estudiantes en la lectura del texto, surgen cuatro categorías que permiten orientar las acciones. Estas son: motivación hacia la

lectura, establecer objetivos de lectura, activar conocimientos previos y realizar predicciones sobre el texto.

- **Motivación hacia la lectura**

Toda tarea de lectura que deban realizar los aprendices debería ser motivante para ellos, puesto que de esta manera se desarrolla el gusto por la lectura. Para lograr que se involucren con la actividad, los educandos deben conocer los objetivos que se pretende alcanzar con ella. Cassany (2012), comenta que en el aula se debe evitar que los educandos lean por “obligación” o por cumplir la petición del docente, dado que en la vida real se lee con propósitos predeterminados. Es así, como se debe pensar en los objetivos de la tarea, donde se presente una actividad concreta y clara para desarrollar la lectura.

Además, es importante que los niños sientan que son capaces de lograr dichos términos preestablecidos, por lo que se les debe ofrecer material que los desafíe o les presente un reto, pero, también, que no sea muy alejado de sus conocimientos, ya que podría generar frustración por no cumplir con su tarea. Por otra parte, deberán tener a disposición los recursos necesarios para llevar a cabo la dinámica y contar con la posibilidad de pedir y recibir ayuda cuando lo requieran. (Solé, 1992)

Adicionalmente, Colomer (1997) con la intención de que los educandos generen más expectativas sobre lo que van a leer, señala que una forma de introducir el texto narrativo es con la “utilización de técnicas orales que susciten intriga, ofrezcan una breve sinopsis de la historia y motiven la predicción” (p. 11-12). Es decir, que se ofrezca un pequeño adelanto de lo que se van a encontrar en las páginas.

- **Establecer objetivos de lectura**

Generalmente, el propósito de la lectura en la escuela corresponde a aprender la estructura de un género en específico, vocabulario básico y las funciones comunicativas de cada tipo de texto. No obstante, fuera de la

institución son pocos los momentos que se lee para cumplir esos objetivos, puesto que surgen como una consecuencia de las prácticas de lectura. Por consiguiente, resulta necesario establecer una relación entre los objetivos pedagógicos con los reales. Algunos ejemplos de preguntas que ayudan a esta tarea son: “¿Cuál es la tesis del documento?” “¿Qué argumento aporta?” “¿Qué información nueva nos aporta?”. (Cassany, 2012)

De esta manera, además de ayudar en la motivación, “Los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa el lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto” (Solé, 1992, p. 80). Por esta razón, el docente debe señalar los propósitos que orientan la lectura a desarrollar.

En el caso de realizar conversaciones literarias, la finalidad se acerca a “leer por placer”, la idea de esta, es que el alumno no se sienta presionado en responder preguntas luego de la lectura y pueda ser un espacio en el que logre conectarse emocionalmente con los libros, ya que de esa manera podrá formar el gusto por la lectura (Solé, 1992).

Aunque en las tertulias literarias se formulan preguntas, el enfoque que estas toman es distinto a lo que se entiende en la enseñanza tradicional, donde se interroga para evaluar la comprensión. En la conversación, se parte de los pensamientos que los estudiantes quieren expresar frente al texto, y las preguntas que se realizan para profundizar surgen de la necesidad de comentar lo leído. Por otro lado, mediante las preguntas se busca conocer las interpretaciones de los estudiantes sin objetivizar el contenido, es decir, sin buscar respuestas únicas que se consideren correctas.

- **Activar conocimientos previos**

Antes de que los estudiantes se enfrenten a un texto, parece necesario que los docentes conozcan qué conocimientos poseen los alumnos para abordarlo y comprenderlo. Lo anterior, debido a que si se observa que los educandos están muy alejados del texto es posible que no lo puedan interpretar de la manera esperada. Como señala Solé (1992), en *Estrategias*

de lectura, el bagaje de conocimientos que tienen los alumnos con respecto al tema que se abordará en la lectura, condiciona la calidad de interpretación que construirán. Por otro lado, cabe mencionar, que cuando nos referimos a “bagaje de conocimientos”, cubre desde los conceptos y sistemas conceptuales hasta las expectativas e intereses que genera el lector.

Evidentemente los conocimientos previos que presenten los alumnos no van a ser homogéneos, pues todos los niños viven experiencias diferentes y algunos tienen más contacto con libros que otros, entre otras particularidades. Frente a esto, Cassany (2012), señala que no es conveniente modificar o simplificar el texto original, debido a que se pierde el contacto con la real de escritura. En lugar de eso, se espera que durante la dinámica, el docente pueda brindar algunas informaciones que orienten la lectura y permita a los aprendices partir de una base similar. En palabras del autor, se debe “preparar actividades previas de apoyo para facilitar la comprensión”. (Cassany, 2012, p. 73)

Además, siguiendo a Solé (1992) y Cassany (2012), se puede considerar el informar sobre el tipo de texto al cual se van a enfrentar, dar a conocer la superestructura textual, el propósito, tema o interlocutores. Al tener una idea del contexto, es posible que los niños puedan anticiparse a si leerán algo real o ficticio, saber de qué manera deben leerlo, es decir, si pueden saltarse por subtítulos hasta encontrar algo de interés o deberán seguir la secuencia de la historia, etc. Frente a esto, Solé (1992) sostiene que:

“La idea es que se construyan contextos mentales compartidos que aseguran una comprensión compartida en rasgos generales. Así el alumno posee, antes de iniciarla, un esquema o plan de lectura que le dice qué tiene que hacer con ella y qué sabe él y que no sabe acerca de lo que va a leer”. (p. 91).

Asimismo, se puede “Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema” (Solé, 1992, p. 92). Lo anterior, puesto que en la enseñanza tradicional, se ha visto que en la mayoría de las dinámicas, son los

docentes quienes explican sobre que se refiere un tema, por ejemplo, si el cuento se va a tratar de animales acuáticos, los profesores anticipan cuáles son y dan algunas características. En cambio, en este enfoque, se pretende que sean los alumnos los que puedan relatar algunas experiencias con estos animales, si han visitado un acuario, cuáles han visto, entre otros. La idea es que se sustituya la explicación del profesor y se brinde a los estudiantes la oportunidad de comentar y anticipar el tema del cual van a leer posteriormente. De esta manera, los educandos podrán actualizar sus propios conocimientos previos sobre el tema (Solé, 1992).

Si bien, esta situación puede resultar compleja, ya que los estudiantes muchas veces establecen conexiones que no son lo que se requiere en el momento, y cuentan experiencias que se desvían de la temática, lo recomendado es que luego de las intervenciones de los aprendices, el maestro elabore una síntesis de lo conversado para que puedan organizar la información y, finalmente, comprender y enfrentarse de una mejor manera al escrito. (Solé, 1992)

- Realizar predicciones sobre el texto

Si bien toda la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de predicciones, antes de la lectura también se pueden y se deberían realizar.

Esta estrategia consiste en que los alumnos establecen predicciones acerca de qué va a tratar el libro que van a leer. Para ello, se pueden basar en la superestructura del texto, en el título e ilustraciones de la portada en el caso de libros narrativos. Asimismo, es necesario que recurran a sus propias experiencias, sus conocimientos previos del tema que se aborde y de los conocimientos de los índices textuales. (Solé, 1992)

Realizar hipótesis acerca de lo que va a tratar el escrito, ayuda a establecer un objetivo para la lectura, por lo que resulta bastante efectivo para los estudiantes en cuanto a motivación. Lo anterior, es debido a que el lector tendrá que aventurarse a leer para comprobar si lo que pensaban era acertado

o no, prestará atención a lo que se narra en el libro y podrá comprobar si lo que anticipaba, con solo mirar el título e ilustraciones, es similar o no a lo que expresa el autor. Esto quiere decir, que no será una lectura en la que se lea por leer, sino que el alumno deberá apropiarse del texto. (Solé, 1992)

En esa línea, se puede decir que las predicciones ayudan a mejorar la comprensión lectora, dado que orienta a los estudiantes a pensar en qué medida tenían razón en las hipótesis que pensaban y en qué se diferencian con lo relatado por el autor.

Ahora bien, al formular hipótesis siempre exige el riesgo de que no sean acertadas. De hecho, por definición éstas no implican que sean exactas a lo “real”. Es por ello, que se debe tener un ambiente propicio en el que los educandos se sientan cómodos expresando sus ideas y no tengan temor a ser sancionados por errar. En efecto, el docente debe aclarar al grupo que no existen predicciones absurdas, pues corresponden a ideas que surgen de la información que disponen en ese momento y, aunque no sean exactas, son válidas. (Solé, 1992)

- **Durante la lectura**

Posterior a la introducción al texto que se desarrolló en el apartado anterior, comienza el proceso que ocurre durante la lectura. En este momento, es donde el lector pone mayor esfuerzo por comprender y, para ello, se requiere que el estudiante sea un “lector activo”, capaz de realizar predicciones ante el texto que se le presenta.

Estas anticipaciones, como pudimos ver en el antes de la lectura, son realizadas a partir de la información que se tiene en el momento. Esto quiere decir, que podrán ser verificadas a medida que avanza la lectura o pueden ser sustituidas. Lo importante de este proceso, es que el lector pueda integrar la información del texto con sus propios conocimientos previos, debido a que, al reconocer las similitudes y diferencias, que existe entre ambos, es que se irá produciendo la comprensión. (Solé, 1992)

Al comenzar a implementar la enseñanza de la estrategia de predicciones durante la lectura, el docente adquiere un rol fundamental, pues servirá como un modelo lector, del cual los estudiantes podrán observar las “estrategias en acción”, en una situación significativa y funcional. Tal como se mencionó en el apartado de lectura a través del maestro, en esta ocasión, los alumnos podrán:

“Ver y entender cómo procede el maestro para elaborar una interpretación del texto: qué expectativas tiene, qué preguntas se formula, qué dudas se le plantean, cómo llega a la conclusión de lo que es fundamental para los objetivos que la guían, qué toma y qué no toma del texto, qué es lo que ha aprendido y lo que le queda por aprender”. (Solé, 1992, p. 102).

No obstante, si se desea fomentar la autonomía y que los estudiantes logren apropiarse del aprendizaje para llevarlo a cabo en todos los aspectos de su vida, no es suficiente con que los alumnos se limiten a observar estas prácticas. Es necesario, además, que los aprendices puedan realizar por sí mismos las acciones enseñadas, es decir, ellos deben ser quienes seleccionen las marcas textuales, quienes formulen sus hipótesis, verifiquen, construyan sus interpretaciones, teniendo conocimiento de que por medio de esas acciones podrán cumplir sus objetivos. (Solé, 1992). En la misma línea, Paione, Reinoso y Wallace (2011) plantean que:

“Las situaciones de enseñanza deben posibilitar que los niños pongan en acción sus saberes previos para resolver los problemas al momento de interpretar o producir un texto. Requiere [...] un contexto adecuado que permita a los niños realizar anticipaciones acerca de lo que pueden “decir las escrituras” y organizar intercambios con otros que ayuden a corroborarlas o rechazarlas”. (p. 10)

Por otro lado, en esta investigación se considera importante implementar una situación de Lectura compartida, pues es una instancia

adecuada para que los alumnos comprendan y utilicen las estrategias que son favorables en la comprensión de los textos. (Solé, 1992)

Dentro de esta situación, las estrategias que se consideran durante la lectura son:

- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer
- Plantearse preguntas sobre lo leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Resumir las ideas del texto o recapitular.

Una forma de implementarlas en la lectura compartida, es que se realice un resumen o una recapitulación de lo leído. Luego, pedir a los estudiantes aclaraciones o explicaciones sobre algunas dudas que surjan del texto. Posteriormente, formular preguntas en las que se deba hacer una relectura. Y, establecer predicciones sobre lo que queda por leer. (Solé, 1992). Esto permite trabajar las habilidades relacionados con localizar, interpretar, relacionar y reflexionar a partir de la información que entrega el escrito, pues dependiendo de las preguntas que el profesor realice, los alumnos deberán buscar respuestas, ya sea explícitas, implícitas o elaborar una opinión al respecto.

Lo anterior, se plantea como una secuencia posible. No obstante, es importante destacar que no es algo fijo y estático, sino que se puede (y debe) adaptar al tipo de situación de lectura, a los requerimientos del texto, a los objetivos que dirigen la lectura, al grupo de aprendices, entre otros factores. Tal como expresa Solé (1992), “Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión –anticipación, verificación, autocuestionamiento...- no es suficiente con explicarlas; es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad.” (p. 105).

• **Después de la lectura**

Pese a que existen otras estrategias para trabajar después de la lectura, como extraer la idea principal y elaborar resúmenes, entre otras. En la

conversación literaria nos centraremos en el diálogo y formulación de preguntas.

Esta es una estrategia esencial para una lectura activa y es reconocida por los docentes, puesto que “El lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá, por tanto hacerla más eficaz.” (Solé, 1992, p. 137). Sin embargo, como se pudo apreciar en los antecedentes, su uso en la escuela, a pesar de presentarse con una actividad de enseñanza, suele limitarse a evaluar la comprensión y lo que se recuerda del texto.

En los antecedentes se pudo apreciar que en la enseñanza tradicional, generalmente las preguntas formuladas por los docentes van dirigidas a aspectos de detalle y al propio núcleo (Solé, 1992). Esto repercute en los alumnos, pues al estar en conocimiento de que deberán responder interrogantes después de la lectura, en lugar de generar estrategias que los ayudan a comprender, utilizan otras que les permitan responder a esas preguntas. Sumado a esto, este modelo es poco útil para fomentar la autonomía en los estudiantes, ya que se le presentan preguntas dadas y no les permiten formularse sus propias interrogantes para dirigir su lectura y autoevaluarse.

Debido a lo anterior, es necesario revisar qué tipo de cuestiones se formulan a los educandos. De acuerdo con Solé (1992),

“Una pregunta pertinente es aquella que es coherente con el objetivo que se persigue mediante la lectura. [...] Si se trata de resumir una narración, serán pertinentes las preguntas que permitan, más allá de identificar a los personajes y el escenario, es establecer el núcleo argumental: el problema, la acción y la resolución”. (p.137)

En base a lo anterior, en el siguiente apartado se describirán aquellas preguntas que son más adecuadas para profundizar en la comprensión y

entablar una conversación literaria que permita a los educandos poder expresarse.

5.5.5 Tipo de preguntas para profundizar en la comprensión

En este punto, se describirá el tipo de preguntas que son más recomendadas por algunos autores, como Chambers (2007) y Solé (1992). Sin embargo, antes de todo, es importante establecer que no se trata de una lista que los docentes deben aplicar en cada conversación, sino que son interrogantes que orientan la práctica para poder implementarla de mejor manera. El profesor debe saber utilizar las preguntas generales y especiales en el momento adecuado, “cuando siente que van a servir para sacar algo que está a punto de ser dicho o para ayudar a un niño a expresar algo que sólo intuye vagamente” (Chambers, 2007, p. 113)

De este modo, Chambers (2007) elabora una estructura de preguntas en *Dime*, las que orientan el trabajo en la lectura compartida. Estas interrogantes se clasifican en básicas, generales y especiales, las que serán descritas y se presentarán algunos ejemplos a continuación:

- Preguntas Básicas

Corresponden a aquellas que buscan conocer si a los estudiantes les gustó lo que leyeron o no. A medida que se acostumbran al enfoque “Dime”, el autor señala que los alumnos tienden a saltarse este tipo de preguntas y comentan de inmediato sobre aquellos aspectos que les desconcertaron o acerca de los patrones que pudieron visualizar. No obstante, estas interrogantes no se abandonan del todo, “sino que se entretejen en la conversación sobre los enigmas y las conexiones. Es decir, [...] cuando esto contribuye directamente a su comprensión.” (Chambers, 2007, p. 111). Dicho en otras palabras, solo cuando es necesario se refieren a si les gustó o no, sin embargo, profundizan más y no se quedan en algo superficial.

Algunos ejemplos de preguntas básicas	
¿Hubo algo que te gustara de este libro?	¿Hubo algo que te tomara por sorpresa?
¿Qué te llamó especialmente la atención?	¿Hubo algo que nunca habías visto en un libro?
¿Hubo algo que no te gustara?	¿Algo que te pareciera extraño?
¿Hubo partes que te aburrieron?	¿Hubo algún patrón, alguna conexión, que notaras?
¿Hubo algo que te desconcertara?	

(Chambers, 2007)

- Preguntas Generales

Dentro de este apartado surgen preguntas que permiten acercarse más al ámbito del lenguaje y a las referencias. En palabras de Chambers (2007), “proporcionan comparaciones y ayudan a traer a la conversación ideas, información y opiniones que apoyan la comprensión.” (p. 111). De esta manera, a partir de las comparaciones con otros textos leídos previamente, que presenten similitudes o diferencias, se ayuda a los alumnos a aclarar las ideas o hipótesis sobre el nuevo libro que están leyendo. Para llegar a ello, siempre funciona la pregunta “¿Has leído alguna otra historia como esta?”. (Chambers, 2007)

También, en este tipo de preguntas se encuentran aquellas que permiten acercarse a un texto, tales como “La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, ¿qué tipo de libro pensaste que iba a ser?...Ahora que los has leído, ¿es lo que esperabas?” (Chambers, 2007, p. 112). Por otro lado, se localizan otras que buscan llegar a conclusiones, como “¿Qué le dirían a sus amigos sobre este libro?” (Chambers, 2007, p. 112). Y otras que ayudan a indagar cuantos sentidos o significados diferentes se puede encontrar en una misma historia, “¿Cuántas historias diferentes [...] se encuentran en esta historia?” (Chambers, 2007, p. 112).

Otros ejemplos según el autor:

Algunos ejemplos de preguntas generales		
¿Has leído este libro antes? ¿Fue diferente esta vez? ¿Notaste algo que no habías observado la primera vez?	Si el escritor te preguntara qué se puede mejorar del libro, ¿qué le dirías? O ¿Cómo mejorarías el libro?	Cuando piensas en el libro ahora, después de todo lo que hemos dicho, ¿qué es lo más importante del libro para ti?
¿Encontraste palabras o frases o alguna otra cosa que tenga que ver con el lenguaje, que te gustaran? ¿O que no te gustaran?	¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?	¿Alguien sabe algo sobre el autor? ¿O sobre cómo escribió la historia? ¿Les gustaría saber?

(Chambers, 2007)

- Preguntas Especiales

Según Chambers (2007), cada libro tiene sus propias particularidades con respecto al lenguaje que emplea, la forma que utiliza y el contenido que presenta, siendo justamente la combinación de todos esos aspectos lo que le da su identidad particular.

Así pues, en las conversaciones literarias se espera que los lectores descubran esas peculiaridades mencionadas, de manera autónoma. Si bien, es algo que los alumnos pueden lograr hacer, es importante que se les enseñe y se les dé la oportunidad para hacerlo. Por ello, al comienzo de la implementación se espera una mayor intervención del maestro, pero a medida que los niños se acostumbren al enfoque, se deberá compartir la responsabilidad y dejar que ellos mismos elaboren las preguntas.

Teniendo eso en cuenta, para ayudar al grupo el docente puede realizar interrogantes especiales que orienten la conversación al descubrimiento de esas peculiaridades. Por otro lado, cabe agregar, que “no todas las preguntas especiales aplican para todos los textos; tratar de contestar preguntas

inapropiadas puede desalentar a los lectores por completo.” (Chambers, 2007, p. 116). Debido a lo anterior, los docentes deben prepararse y pensar en cuestiones relevantes para el escrito.

Algunos ejemplos de preguntas especiales	
¿En cuánto tiempo transcurrió la historia? ¿Hubo partes que tomaron el mismo tiempo para ser contadas del que hubiera tomado que sucedieran?	¿Qué personajes te parecieron más interesantes? ¿Quién está narrando la historia? ¿Sabemos? ¿Cómo lo sabemos?
¿En dónde sucedió la historia? ¿Es importante dónde se sitúa? ¿Podría igual haber sucedido en cualquier otro lugar?	Cuando estabas leyendo la historia ¿Sentiste que estaba sucediendo ahora? ¿O sentiste que había sucedido en el pasado y la estaban recordando? ¿Puedes señalar algo en la escritura que te haya hecho sentir eso?

(Chambers, 2007)

Por otro lado, en base a las clasificaciones realizadas por Pearson y Johnson (1978) y Raphael (1982) expuestas en Solé (1992), podemos distinguir tres tipos de preguntas que pueden suscitarse a partir de un texto, estas son:

Preguntas de respuesta literal: Este tipo de interrogantes buscan que los lectores vuelvan al texto y encuentren una respuesta literal, es decir, es una pregunta que se responde exclusivamente con la información que señala el escrito. Estas cuestiones resultan ser poco reales, debido a que en situaciones habituales de lectura o fuera de la escuela, no se suelen plantear. Por esa razón, no deben ser las únicas preguntas que se formulen a los educandos y tienen que ser restringidas solo a situaciones en que tenga sentido realizarlas. (Solé, 1992)

Preguntas piensa y busca: En este tipo de preguntas, es necesario que los alumnos relacionen la información que contiene el texto y que a partir de esta interpretación, elaboren inferencias. (Solé, 1992)

Preguntas de elaboración personal: Al igual que en las preguntas de piensa y busca descrita en el punto anterior, en este tipo de interrogantes también se requiere que los aprendices relacionen información y efectúen inferencias. Pero, además, es necesario que emitan una opinión, un juicio o que aporten sus saberes acerca del contenido, es decir, que recurran a sus conocimientos o experiencias previas para complementar y/o contrastar con lo leído. En ese sentido, es probable que aún comprendiendo el texto, muchas veces los alumnos no puedan responder estas preguntas, pues apelan a un conocimiento más amplio del mundo. (Solé, 1992)

En ambas clasificaciones existe una graduación en la profundidad que tienen las preguntas que se elaboran a partir de la lectura. De acuerdo con los autores, es importante que se evite seguir replicando el trabajo que se lleva a cabo en las clases tradicionales, donde se pone énfasis en plantear preguntas básicas y de respuestas literales a los estudiantes. Como se puede ver, no es suficiente con preguntas si les gustó el libro o no, o solicitar información que se encuentra explícita en el texto, puesto que no permite que los lectores se involucren en el texto, puedan interpretarlo, generar un juicio o criticarlo. En su lugar, los docentes deben pensar en preguntas que lleven a los estudiantes a pensar en lo que han leído, relacionar la información y conectarla con experiencias y/o conocimientos previos. (Solé, 1992)

Además, Solé (1992) señala que “hacer de nuestros interrogantes preguntas pertinentes; [...] contribuiría a modificar esta práctica en un doble y provechoso sentido” (p. 141). Con esto me refiero a que, es una buena oportunidad para modelar de manera “experta” la formulación de preguntas y serviría a los niños para aprender a autopreguntarse durante el proceso de la lectura. Según la autora, realizarse preguntas,

“nos hace permanecer atentos a lo que se consideran aspectos críticos de la comprensión: saber cuándo se sabe y cuándo no se sabe; saber qué es lo que se sabe; saber qué se necesita saber; y [...] una cuestión de mantenerse despierto durante la lectura y de poder evaluar hasta

qué punto ha servido a los propósitos que la motivaron” (Solé, 1992, p. 142)

Por último, cabe recordar, que es importante que al momento de plantear preguntas a los escolares durante la conversación, éstas puedan “centrarse en los aspectos esenciales y no limitarse a una simple interrogación abierta” (Colomer, 1997, p. 11). De esta manera, se realizarán preguntas adecuadas a los temas que surgen de la conversación y no se utiliza este momento para evaluar cuanto comprendieron del texto. En este sentido, no es necesario realizar todas las preguntas propuestas, sino que se debe hacer una selección de lo que parece relevante de acuerdo al libro y cuáles permiten reflexionar de una forma más profunda.

5.6 Rol docente: Consideraciones durante la implementación de conversaciones literarias

- Prepararse antes de la clase

Una de las consideraciones que tienen que tener los docentes para implementar sesiones de lectura con conversaciones literarias, es que se deben preparar con anticipación para trabajar el libro que se va a leer en la clase. Esto aplica para cualquier texto que se desee trabajar, pues así, puede identificar que aspectos son más relevantes y determinarán qué esperan que los estudiantes puedan lograr.

En el caso del trabajo con los libros-álbum, este momento es importante, dado que el profesor debe conocer con anticipación los elementos visuales y textuales que componen el escrito, y observar de qué manera se complementan, qué relaciones se desarrollan y qué se va a esperar que los niños interpreten. (Ministerio de Educación de Chile, 2012, p.30)

Asimismo, Cuter (s.f) sostiene que se debe planificar el momento de la lectura, donde se tiene que saber, qué se leerá, que intervenciones se van a realizar y cuándo, cómo se organizará el aula y de qué forma se evitará interrupciones exteriores.

- **Modelado y participación del alumno**

Otra consideración para la implementación de lecturas y conversaciones es que en un comienzo el profesor modele las acciones a los estudiantes.

Solé (1992), sostiene que durante la etapa del modelado, el docente a travpes de la lectura en voz alta, debe mostrar a los estudiantes la forma en que un “lector experto”, se posiciona frente al libro, de qué manera lee, cuál es su entonación y qué preguntas se realiza para comprender mejor. Por esta razón, el maestro durante el proceso de la lectura “se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto” (p.66). Asimismo, puede comentar las dudas que encuentra, los fallos de comprensión y los mecanismos que utiliza para remediarlo.

Hay que considerar que es complejo enseñar una práctica que corresponde a un proceso interno, por lo que es necesario que se realice una demostración como la que se señaló en el párrafo anterior. No obstante, ésta no es suficiente para que los alumnos adquieran las estrategias que se espera que internalicen. Por esta razón, después de un período de modelaje, el docente gradualmente debe devolver la responsabilidad a los educandos y promover la participación del alumno. Para esto, progresivamente se comenzará a hacer más preguntas abiertas y de opinión, y se dará más libertad para que utilicen las mismas estrategias empleadas que facilitarán la comprensión de los textos. (Solé, 1992)

Lo anterior, Rogoff (1984) lo denomina *participación guiada*, y se describe como una “situación educativa en la que se ayude, en primer lugar, al alumno a contrastar y relacionar sus conocimientos previos con el que le va a resultar necesario para abordar dicha situación” (Solé, 1992, p. 65). Esto se relaciona con el andamiaje que propone Bruner, Wood y Ross (1976), en el que se utiliza la metáfora de andamio para explicar que en una primera

instancia se ayuda a los estudiantes a conocer y adquirir los aprendizajes necesarios para que cuando lo lleven a cabo, puedan realizarlo de forma más preparada. Con esto, no se quiere decir que no se deben plantear desafíos, al contrario, es importante que las ayudas estén acorde a las necesidades de los aprendices. Al respecto, la autora basada en Bruner y otros (1976), sostiene que:

“Así como los andamios se sitúan un poco más elevados que el edificio a cuya construcción contribuyen en forma absolutamente necesaria, los retos que constituyen la enseñanza deben estar un poco más allá de los que el niño es capaz de resolver. [...] las ayudas que caracterizan la enseñanza deben ser retiradas progresivamente, a medida que el alumno se muestra más competente y puede controlar su propio aprendizaje” (Solé, 1992, p. 65)

Asimismo, Aguilera (2004), en *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*, alude a que las dinámicas que se planteen a los escolares, deben situarse en la “Zona de desarrollo próximo” de estos últimos, puesto que en esta zona es donde se contruye el aprendizaje, es decir, en una actividad que se acerca a los conocimientos previos de los educandos para que puedan resolverlo pero que también sea lo suficientemente desafiante para poder moverse desde el lugar que se encontraban hacia una conocimiento mayor. (Wertsch, 1984; Aguilera, 2004)

- **Realizar una buena lectura**

Otra consideración a tener presente por el profesor que desempeña la tarea de lector ante los alumnos corresponde que es importante que su voz logre cautivar a la audiencia. Kaufman (2010), comenta que los maestros deben convertirse en buenos intérpretes de los textos para poder transmitir de forma correcta el mensaje a los estudiantes. Si los docentes comenten errores durante la lectura o no lo dan la entonación adecuada a las oraciones, es difícil

que los niños puedan leer a través de él y reciban la información necesaria para elaborar interpretaciones.

Por otro lado, como se adelantó en los antecedentes, el intérprete debe respetar la literalidad del texto, evitando cambiar palabras del autor o adaptando el vocabulario al nivel de los educandos. En estos momentos, Cuter (s.f) sostiene que se “confía en que el sentido general del texto otorgue significado a las palabras desconocidas” (p. 32). Vale decir, se espera que los niños comprendan el relato de manera global pese a no conocer el significado exacto de una palabra, y en caso de que se produzca un conflicto cognitivo frente a esta, se pregunte y comente entre todo el grupo.

- **Mantener sus interpretaciones en privado**

Otra consideración que debe tener el maestro durante la conversación corresponde a mantener en privado sus interpretaciones y juicios sobre las que elaboren los aprendices (Lerner, 2001). Esto con el objetivo de que los estudiantes tengan la oportunidad de expresar sus propias interpretaciones, opiniones y que puedan argumentar y defender sus posturas. La idea es que el docente guarde sus impresiones por el tiempo que él estime conveniente.

En cuanto a las intervenciones que el educador puede -y se recomienda- realizar, Lerner (2001) alude a las siguientes:

- Cuando a los estudiantes se les pasa por alto un dato relevante del texto, el profesor puede señalarlo y plantear interrogantes sobre como relacionarlo con los otros aspectos que si han considerado.

- Si piensa que los estudiantes no cuentan con los conocimientos necesarios para comprender, puede hablarles de el dato que falta y brindar la información suficiente para que puedan relacionar. O también, en caso de haber trabajado el contenido con anterioridad y los niños no recuerden, puede ayudar a la memoria.

-Cuando considera que no es correcta la interpretación de los niños, puede comentar que existe otra interpretación posible y los motiva a pensar en otras, o también plantear distintas opciones para que ellos determinen cual es la mas válida y justifiquen su juicio.

Posteriormente, una vez que el educador estime que los educandos han comprendido de la forma esperada el texto o que se agoten todos los recursos que tenga para lograr una interpretación ajustada, debe convalidar las hipótesis que considera correctas y fundamentar aquellas en las que exista discrepancia, con la finalidad de que los niños puedan tener en cuenta por qué no se ajustan las de ellos al escrito. Como se veía en el apartado de barreras en la enseñanza tradicional en esta investigación, el docente es el que tiene la última palabra debido al contrato didáctico implícito que se genera entre docente y alumnos, y aquí, la sigue teniendo. Sin embargo, es importante que los estudiantes puedan expresarse, justificar e interpretar de manera autónoma antes de dar una respuesta como correcta o incorrecta. En ese sentido, el profesor es quien tiene la responsabilidad de evaluar, sin embargo, “Solo la delega en forma provisoria y la recupera cuando considera que esa delegación ha cumplido su función” (Lerner, 2001, p. 151). Esto podría interpretarse como que el docente tiene una palabra importante que marca las posibilidades de la comprensión lectora pero no la impone antes de tiempo.

6. DISEÑO METODOLÓGICO

6.1 Diseño de investigación

Este documento presenta una propuesta bajo la modalidad de investigación-acción. Debido a que, corresponde a un proyecto que busca mejorar las prácticas educativas a partir del análisis de las mismas. Para ello, se observa las actividades que se llevan a cabo en la escuela, se realiza una reflexión pedagógica profunda que se contrasta con la teoría, permitiendo generar cambios en las acciones del profesorado.

Si bien existen diversas definiciones para la investigación-acción, varios autores coinciden en que es un proceso reflexivo que permite comprender las prácticas y se reflexiona a partir de ellas para mejorar las acciones que se ejecutan en las aulas. Para Elliot (1993) citado en Latorre (2003) se define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de las mismas” (p. 25). Lo anterior, lo entiende como una reflexión de la práctica que tiene como propósito comprender las acciones y problemas que surgen, para que cuando se haya entendido la situación se pueda implementar modificaciones.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción comprende la práctica, la perfecciona, y también, mejora el lugar donde se implementa la práctica, siendo su propósito fundamental “el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos.” (Latorre, 2003, p. 28). Así, las metas que tiene la investigación-acción apuntan a:

- Mejorar y/o transformar la práctica educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento.

- Hacer protagonistas de la investigación al profesorado. (p. 28)

Por otro lado, resulta importante señalar que Zuber-Skerrit (1992), citado en Latorre (2003), considera este tipo de investigación diferente a la investigación social tradicional, puesto que se caracteriza por ser:

Práctica: Se refiere a que no solo es importante al nivel de la teoría, sino que los resultados de la investigación conducen a mejoras en la práctica durante y después del proceso.

Participativa y colaborativa: El profesor es parte de lo que sucede en la práctica y se convierte en un coinvestigador que investiga con y para las personas interesadas en mejorar la problemática que se presenta.

Interpretativa: Asume los resultados desde los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas, a través de estrategias cualitativas.

Crítica: Busca actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos. Es decir, los participantes cambian su ambiente y son cambiados durante el proceso. (Latorre, 2003, p. 26 -27)

En síntesis, es pertinente categorizar este documento como una investigación acción ya que, por un lado, permite cambiar prácticas tradicionales que se implementan en la escuela donde se realiza este proyecto de conversaciones literarias, y por otro, me permiten a mí como futura educadora diferencial comprender la importancia de la comprensión lectora, cómo se enseña en la realidad educativa y qué es lo que dicen los autores al respecto.

6.2 Escenario y participantes

Contexto de la investigación

El contexto que motiva esta investigación es el centro de práctica donde se desarrolla la ELAB Profesional, es por ello que se sitúa en una escuela municipal ubicada en la comuna de Independencia. Cuenta con un curso por

nivel desde Nivel de Transición 1 hasta 8vo básico y aproximadamente son 28 estudiantes matriculados por curso, de los cuales existe una gran parte de alumnos extranjeros, provenientes de países como Venezuela, Colombia, Haití, Perú, entre otros.

El establecimiento cuenta con Programa de Integración Escolar (PIE), que ayuda a favorecer la participación y logro de objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y ofreciendo oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo. En este proyecto trabaja un equipo interdisciplinario conformado por 4 educadores diferenciales, una fonoaudióloga y una psicóloga.

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la escuela tiene un espacio físico destinado a una biblioteca CRA, aunque no se describe el uso que se le da.

En relación a los resultados SIMCE, en el área de lectura, se puede observar que en 4to básico el año 2018, un 59,3% de los alumnos se encuentran en un nivel de desempeño insuficiente para el nivel de escolaridad. Además, en los resultados del puntaje obtenido en los tres ejes evaluados (Localizar, Interpretar y relacionar, y Reflexionar), se puede ver que está por debajo de lo esperado, pues tienen 4 puntos en cada uno de un total de 10, es decir, no tienen más de la mitad de los puntos en ninguna habilidad.

En relación a las actividades que se desarrollan en el área de comprensión lectora, debido a la pandemia, se envían guías, a través de Whatsapp, a los alumnos con indicaciones de que deben desarrollar las páginas del texto del estudiante entregado por el Ministerio de Educación. En estas tareas, se espera que los educandos lean un cuento y contesten las preguntas que aparecen a continuación o elaboren un video resumen de lo leído. Adicionalmente, se pudo observar una clase sincrónica a través de zoom (se comenzó esta modalidad el mes de octubre), en la que se pedía escuchar un cuento para reconocer su estructura y contestar preguntas de comprensión.

Con respecto al gusto por la lectura, en el curso se ha podido ver que varios estudiantes tienen rechazo a la lectura, debido a que presentan dificultades para leer, y los textos son muy largos o no son de sus intereses.

Participantes

Los participantes de la intervención de conversaciones literarias son cinco estudiantes de 3ero básico que presentan dificultades de aprendizaje en el área de lenguaje, algunos de ellos inscritos en el programa de integración escolar (PIE). Para la elección, se considera la opinión de la profesora de asignatura y de la educadora diferencial a cargo, quienes tuvieron como criterio de selección la participación, posibilidad de conexión y resultados de evaluaciones en el ámbito de comprensión lectora. Cabe destacar, que se envió un consentimiento a los apoderados de cada participante con el objetivo de que estuvieran informados del fin de esta investigación y la grabación de las sesiones (Ver anexo 1).

6.3 Descripción de la acción

En el contexto mencionado anteriormente, se diseña e implementa sesiones de conversaciones literarias, a partir de libros-álbum. Estas tienen por objetivo mejorar la habilidad de interpretar de los alumnos de 3ero básico que presentan dificultades en el aprendizaje, generando estrategias de comprensión lectora de textos literarios.

El diseño está basado, principalmente, en la propuesta de lectura compartida de Aidan Chambers (2007) en "*Dime*". Ésta se enfoca en brindar un espacio en que los lectores puedan compartir su entusiasmo por lo narrado, sus desconciertos y las conexiones que generan con otros textos o sus propias experiencias. Todo lo anterior, se realiza a partir de preguntas a las que el autor clasifica como básicas, generales y específicas, las cuales tienen como objetivo profundizar en la lectura.

Además, en esta intervención se tiene en cuenta a autores como Isabel Solé (1992), Delia Lerner (2001) y Daniel Cassany (2012), quienes se refieren a los momentos de la lectura, es decir, a las acciones que se deben realizar antes, durante y después de la misma. Esto con el propósito de llevar a los estudiantes a elaborar hipótesis, verificar y construir un sentido.

Cabe agregar, que el rol del docente es fundamental en este proceso, pues los alumnos tienen la oportunidad de leer a través de él, y gracias a su mediación, guiar a los educandos a encontrar aspectos del texto que no puedan hallar por sí mismos. (Chambers, 2007)

Finalmente, antes de comenzar la descripción de cada etapa, es importante señalar que debido a la emergencia sanitaria en la que nos encontramos como país, la implementación de esta propuesta se realiza en modalidad virtual.

- Etapa de diagnóstico

Debido al contexto de pandemia, no se realizan clases presenciales durante esta intervención, es por ello, que se evalúa a los alumnos a través de la aplicación “Zoom” en una reunión sincrónica, donde los estudiantes tienen su cámara y audio activado.

Esta etapa tiene por objetivo conocer el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes antes de la implementación de conversaciones literarias con libros-álbum. Es así, como se aplica una evaluación oral en la que se observa el tipo de información que extraen y en qué elementos del cuento se basan para construir sus hipótesis, interpretar y dar opiniones (Ver anexo 2).

Para esto, se lee un cuento mediante la modalidad de “lectura a través del maestro” mientras los alumnos siguen la lectura a través de sus pantallas. En esta oportunidad la profesora no guía cómo elaborar anticipaciones, relacionar o analizar las imágenes, sino que deja que los educandos formulen

sus ideas tal y como lo realizan hasta el momento, con el propósito de tener un diagnóstico real de sus habilidades. Es por esa razón, que se decide no intervenir en las respuestas que den los estudiantes.

Antes de la lectura, se realiza la primera pregunta que apunta a determinar de qué imaginan que va a tratar el libro a partir de la información que entrega la portada, con la finalidad de que los niños piensen en la temática del cuento y se anticipen a la historia. Los alumnos contestan de forma oral.

Durante la lectura, se hará algunas pausas para contestar preguntas que están dirigidas a la elaboración de hipótesis y análisis de imágenes. Por último, después de la lectura, se realiza una serie de interrogantes que tienen como objetivo observar las interpretaciones en base a lo que se relata en el cuento, opiniones y justificación, descripción de acciones y capacidad de narrar la historia.

En cuanto a la selección del libro, se consideró un tema acorde a la edad de los estudiantes, donde es común que presenten problemas en su relación con amigos o compañeros, y si no es el caso, es un libro que permite desarrollar empatía con los sentimientos de los personajes. Por otro lado, se escogió un libro ilustrado en lugar de libro-álbum, debido a que estos últimos son más complejos de interpretar si es que no se han enfrentado a uno de ellos, pues requiere de la habilidad de observar imágenes e interpretarlas para comprender todo el sentido de la historia.



Cabe agregar, que la sesión se graba y se analiza las respuestas de los estudiantes una vez terminada para la obtención de resultados.

- **Etapas de intervención**

En esta etapa se implementan siete sesiones de conversaciones literarias a partir de un cuento libro-álbum que lleva a los alumnos elaborar interpretaciones. Dichas reuniones se realizan dos veces por semana vía online de manera sincrónica y su duración es de una hora aproximadamente.

Estas dinámicas son basadas en la propuesta de lectura compartida de Chambers (2007), en el libro *Dime*, y en las estrategias de Solé (1992) para cada momento de lectura. Durante esta etapa se espera que los estudiantes elaboren interpretaciones, reflexionen y generen hipótesis. Además, que consideren aspectos del texto e imágenes para fundamentar sus creencias, recapitular y relacionar con conocimientos o experiencias previas.

Debido a que no se pudo tener contacto con los niños que participaron en la dinámica por el contexto de pandemia, se realizó la selección de libros sin conocer sus intereses. No obstante, se tuvo en consideración la edad de los educandos y la presencia de dificultades en comprensión lectora.

En cada sesión se trabajó de una manera similar los libros, es por ello, que a continuación se hará una descripción general de lo que se hizo en cada una de ellas.

La lectura se dividió en tres momentos: antes, durante y después de la misma.

Antes de la lectura: Se abre un espacio en que la docente mediante preguntas, solicita a los estudiantes que centren su atención en los recursos de la portada, es decir, en la imagen, colores, título y autor. Con el objetivo de que puedan anticipar o predecir de qué trata el texto.

Durante la lectura: La educadora lee en voz alta el cuento y realiza pausas para hacer preguntas que permita a los educandos generar hipótesis

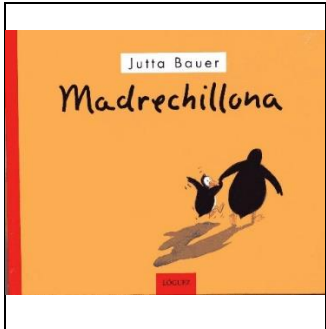
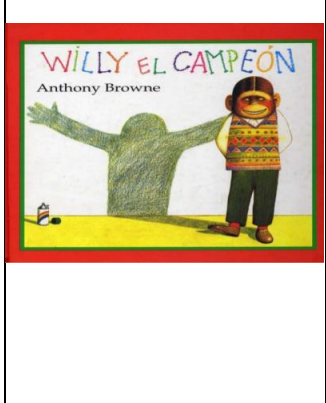
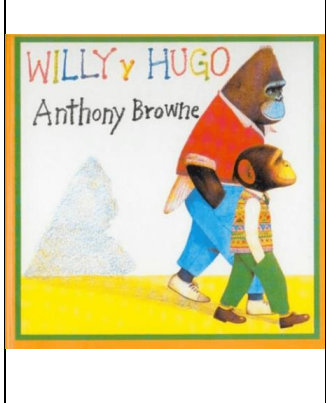
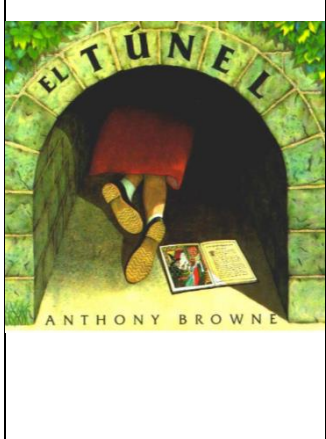
de lo que va a pasar, interpretar el mensaje que quiere transmitir el autor, expresar pensamientos o sentimientos a partir de lo leído, analizar la escritura e imágenes, entre otros aspectos.

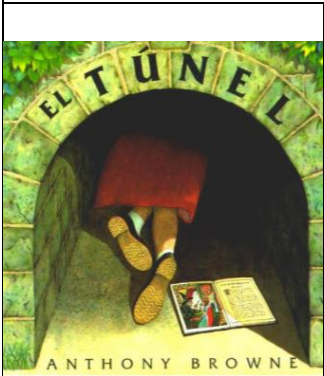
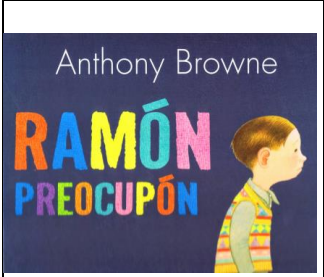
Después de la lectura: La docente formula un repertorio de preguntas para compartir gustos, emociones y conexiones. Es decir, se abre un espacio en el que los alumnos pueden comentar qué les gustó, qué no les gustó, qué cambiarían, a quién le recomendarían el libro, qué personajes les parecieron interesantes, etc. Además, los estudiantes escriben una recomendación dando sus razones por las que otra persona debería leer el libro. Lo anterior, con el objetivo de analizar si con el pasar de las sesiones cambia su forma de referirse a los libros y observar a qué elementos recurren para argumentar sus opiniones.

Cabe agregar, que el repertorio de preguntas no es una estructura rígida, sino que son interrogantes que surgen con la conversación. Es por ello, que además de las que tiene predeterminadas la docente en la planificación, se incorporan algunas nuevas para profundizar en la comprensión, aclarar algunos aspectos y cumplir los objetivos.

A continuación, se presentan los textos seleccionados, los objetivos que se quiso lograr con ellos y se describe brevemente las actividades que se realizaron. (Ver anexo 5)

Sesión 1: “Petit, el monstruo” de Isol	
	El objetivo de esta sesión corresponde a interpretar el libro basándose en el texto e imágenes que se presentan durante el relato. Se espera que los alumnos elaboren hipótesis, describan acontecimientos, se identifiquen con el personaje y expresen opiniones. Adicionalmente, se espera que analicen imágenes para una mejor interpretación. Para ello, después de la lectura se reobservarán detenidamente algunas imágenes del libro y se analizarán los trazos, colores y sombras.
Sesión 2: “Madrechillona” de Jutta Bauer	

	Este taller tiene como objetivo interpretar el mensaje del relato, basándose en el texto e imágenes presentes. Se espera que los alumnos puedan identificarse con los personajes, analizar imágenes, comprender el lenguaje hiperbólico y reflexionar sobre la historia narrada y el perdón mediante la conversación.
Sesión 3: “Willy el campeón” de Anthony Browne	
	Esta sesión tiene como propósito interpretar el cuento considerando elaboración y verificación de hipótesis, y análisis de imágenes. Se espera que los educandos puedan construir un sentido del relato a través de estrategias de elaboración de hipótesis antes y durante de la lectura. Para resaltar la importancia ésta, se hará una actividad en la que antes de la lectura se anoten las anticipaciones al relato y después de la lectura se retomarán para verificar qué expectativas se cumplieron y cuáles no.
Sesión 4: “Willy y Hugo” de Anthony Browne	
	El objetivo de esta sesión es interpretar el relato basándose en el texto, imágenes, datos del autor y elaboración de hipótesis. Se espera que los estudiantes relacionen el cuento con “Willy, el campeón” ya que es de la misma colección y puedan conocer un poco sobre el estilo del autor, para ello, después de la lectura, la docente comentará por qué elige gorilas como personajes. Adicionalmente, se busca reflexionar sobre temas que se abordan en el texto, por ejemplo, el zoológico y la amistad.
Sesión 5: “El túnel” de Anthony Browne	
	En esta sesión se tendrá el objetivo de interpretar el cuento basándose en la información del texto e imágenes. Al igual que en las clases pasadas, se espera que los alumnos anticipen, verifiquen hipótesis y analicen imágenes. También, se busca que interpreten aspectos que no tienen una definición clara en la narración, por ejemplo, por qué pelean tanto los hermanos o por qué el niño se convierte en estatua. Además, reflexionar acerca de los personajes, sus actitudes y los hechos.

Sesión 6: “El túnel” de Anthony Browne	
	En esta sesión, se volverá a leer “El túnel” pero esta vez con el objetivo de analizar las imágenes y los recursos que utiliza el autor para expresar y dar a entender el mensaje. Se espera que se profundice la comprensión del texto al observar detenidamente los detalles que entrega el autor por medio de las imágenes, colores, sombras, dibujos, entre otros.
Sesión 7: “Ramón preocupón” Anthony Browne	
	El propósito de esta sesión es reflexionar a partir del relato y experiencias personales. Se espera que los alumnos puedan identificarse con el personaje y relacionar con sus experiencias. También, que puedan anticipar de qué va a tratar el texto en base a la información que aporta la portada, predecir sobre lo que va a pasar durante la lectura, conocer sobre algo nuevo, interpretar y reflexionar acerca de lo narrado.

Durante todas las sesiones, se graba un video de la clase para poder analizar con mayor precisión el desempeño de los alumnos. Una vez terminada cada sesión, la educadora anota en sus notas de campo lo que considera importante para analizar de acuerdo a los objetivos de la investigación.

- Etapa final

Se realiza un grupo focal, a través de una reunión por zoom, cuya duración es de 30 minutos aproximadamente. Su objetivo es conocer las impresiones de los estudiantes sobre la implementación de talleres, es decir, qué les pareció la intervención y qué cambios implementarían para mejorar las sesiones. Además, conocer sobre la relación que tienen con la lectura, si existe gusto por la misma o rechazo, cuál es su percepción de la modalidad virtual que tuvo que ser adoptada por la pandemia, el aporte de las conversaciones literarias en su comprensión y adquisición de estrategias, y por último, de qué manera llevarían estas tertulias al aula.

6.4 Instrumentos para recolectar información

Las principales estrategias para recoger información durante la intervención de este proyecto son:

Observación mediante grabaciones de audio y video: Las grabaciones se realizan en la etapa diagnóstica y en todas las sesiones de implementación, con el propósito de registrar la conversación que se desarrolla durante la lectura de los libros-álbum. De esta manera, en el análisis se recuerda con mayor precisión las interpretaciones de los estudiantes frente a la historia narrada, las anticipaciones, las preguntas que surgieron, reflexiones, etc.

Posterior a la implementación, se transcribe el audio de la conversación, describiendo las preguntas y respuestas del antes, durante y después de la lectura. De esta forma, durante el análisis se seleccionará los momentos claves que evidencien si existen cambios en el transcurso de las sesiones.

Documento de producción: Esta estrategia de recolección de información corresponde a una ficha que podrá ser impresa por la familia o escrita en un cuaderno por el mismo estudiante. Se utilizará en los cierres de 6 sesiones y tiene como objetivo que los estudiantes recomienden el libro leído a quienes deseen, argumentando las razones de por qué otra persona debería leerlo y qué aspectos fueron los que les gustaron a ellos (Ver anexo 5). Se espera ver con el transcurso de las reuniones que los educandos incorporen elementos del libro para justificar, como, por ejemplo, los recursos de los libros-álbum, la temática del cuento, las reflexiones que pudieron extraer, etc.

Notas de campo: Este instrumento se utiliza durante toda la etapa de intervención. Una vez que la clase finaliza, la docente apunta los aspectos relevantes que pudo apreciar durante la dinámica y poder recurrir a ellos al momento del análisis. En estas notas de campo se tendrá en cuenta lo siguiente: Actividades realizadas durante la clase, aspectos que salieron de acuerdo a lo planificado, obstáculos presentes y forma de abordarlo;

pertinencia del libro; preguntas pertinentes para recoger información sobre interpretaciones y reflexiones; qué cambios se deben hacer para la próxima sesión. (Ver anexo 4)

Grupo focal: Esta estrategia será utilizada en la última sesión, después de la etapa de intervención, con el objetivo de conocer la opinión de los estudiantes frente a la implementación de conversaciones literarias. A partir de este grupo, se espera que los alumnos puedan:

- **Compartir sus percepciones sobre el taller:** Vale decir, qué aspectos les gustaron, cuáles no y qué cambios realizarían para mejorar la experiencia.
- **Comentar su relación con la lectura:** Conversar acerca del gusto por la lectura, en qué momentos les gusta leer, o por qué no les gusta. Compartir qué libros fueron los que más les gustaron de la intervención.
- **Compartir su percepción de la implementación virtual:** Conversar acerca de la modalidad de implementación que se tuvo que tomar por el contexto de crisis sanitaria, y cómo creen que este afectó a la intervención.
- **Mencionar los aportes de la conversación literaria:** Recordar qué aspectos les servían para comprender el texto, qué estrategias incorporaron o qué preguntas se repetían más durante la intervención y valorarlas.

A continuación, se presenta un cuadro a modo de síntesis, en el que se puede dar cuenta de los instrumentos utilizados en cada etapa y a qué objetivo específico de esta investigación-acción responden.

Etapa	Objetivo específico	Instrumento	Sesiones	Información que proporciona
Diagnóstica	Conocer las características de la interpretación que tienen los estudiantes antes de la implementación de conversaciones literarias en modalidad virtual.	Transcripción de grabaciones de clase.	0	Desempeño inicial en interpretaciones: Elaboración de hipótesis Análisis de imágenes Relación causa-efecto/inferencias Opiniones Descripciones
Intervención	Analizar cómo la conversación literaria en modalidad virtual fortalece la interpretación de los estudiantes de 3ero básico con dificultades en el aprendizaje.	Notas de campo, transcripción de grabaciones de audio, análisis de documentos (Ficha de recomendación)	1 a 7	Permite observar: Permite evaluar posibles cambios en: Elaboración de hipótesis. Análisis de imágenes. Interpretaciones. Reflexiones. Descripción de situaciones o imágenes. Relación con experiencias personales.
	Identificar la interacción que se desarrolla entre alumnos de 3ero básico durante las conversaciones literarias en modalidad virtual.	Notas de campo. Transcripción de grabaciones de clase.	1 a 7	Permitirá: Analizar cómo se desarrollan las conversaciones entre estudiantes durante los talleres.

Final	Identificar la percepción que tienen los estudiantes de 3ero básico con dificultades en el aprendizaje sobre la implementación de conversaciones literarias en modalidad virtual.	Grupo focal	8	Permitirá: Conocer las impresiones de los estudiantes con respecto la implementación de talleres, relación con la lectura, modalidad virtual y aporte de la conversación literaria en su comprensión.
-------	---	-------------	---	---

6.5 Procedimientos de análisis

Etapa diagnóstica: Para el análisis de la evaluación diagnóstica informal, fue necesario construir dos matrices de análisis (Ver anexo 3), debido a la ausencia de una estudiante a la sesión colectiva. En primer lugar, se transcribió todo lo recopilado por medio de videos de clases en zoom, incluyendo las intervenciones de la docente como las respuestas de los educandos. Luego, se levantaron cinco dimensiones y se les asignó un color, estas fueron: Elaboración de hipótesis (turquesa), análisis de imágenes (amarillo), inferencias (rojo), vinculación con experiencias previas (verde) y opinión (fucsia). Y para complementar, se escribía un comentario a modo de análisis de cada momento evidenciado.

Etapa de implementación: Análisis sesión por sesión

Para el análisis sesión a sesión de los siete talleres implementados, se transcribió los momentos más relevantes de las grabaciones de video de la conversación, dejando fuera las distracciones de los estudiantes y problemas técnicos cuando surgían. Se construyó una matriz para cada reunión (Ver anexo 6) y se levantaron las mismas dimensiones mencionadas en la etapa de diagnostica y los mismos colores, es decir, elaboración de hipótesis

(turquesa), análisis de imágenes (amarillo), inferencias (rojo), vinculación con experiencias previas (verde) y opinión (fucsia). Adicionalmente se escribe un comentario como análisis de cada momento relevante durante la conversación. Por otro lado, se construyó una matriz de análisis de documentos (Ver anexo 7), en la que se adjuntaron fotografías de las escrituras de los estudiantes en sus fichas de recomendación sesión a sesión (no se recibieron todas las imágenes por lo que se validaron las respuestas orales que daban en la clase y fueron transcritas), y luego se anotó un análisis general de lo observado de cada taller.

Para esta etapa también se consideraron las notas de campo (Ver anexo 4) que fueron escritas posterior a cada implementación.

Análisis de interacciones entre estudiantes durante conversaciones literaria.

En cuanto al análisis de interacciones entre pares, primero en una transcripción del video de cada clase, se identificaron los momentos en que los alumnos conversaban entre ellos o complementaban sus respuestas, luego se construyó una matriz de análisis (Ver anexo 8) en la que se adjuntaron las citas que más reflejaban la situación que se dio durante cada clase a modo de evidencia y se señalan con color amarillo cuando se observa interacción entre educandos y con gris una cita que refleje cuando no existía diálogo. Posteriormente, se escribe un comentario sesión por sesión de acuerdo a lo ocurrido y se marca con color los diferentes grados de interacción que se apreciaron. En este sentido, cuando existe diálogo directo entre pares se le asigna el color verde, cuando complementan sus respuestas en base a lo que señaló otro es fucsia, y cuando no se visualiza interacción es rojo. Finalmente, se escribe un análisis general a partir de la información que entrega cada comentario.

Etapas finales: Grupo focal

Para esta etapa, se transcribió las preguntas y respuesta relevantes recopiladas a través de la grabación de video de las sesiones. La primera fue realizada con cuatro estudiantes y con uno se debió realizar aparte a modo de entrevista pues faltó a la primera reunión. Con esto, se elaboró una matriz de análisis (Ver anexo 9) que se separó por dimensiones, estas son: relación con la lectura, percepción de talleres implementado, percepción de modalidad virtual y percepción sobre los aportes de la conversación. Enseguida se seleccionaron citas con respuestas más relevantes y representativas, se marcaron con color fucsia las que se consideraban positivas, con azul aquellas de disgustos y con verde los aportes que consideraban los educandos. Finalmente, se realiza un análisis general respecto a cada dimensión.

7. RESULTADOS

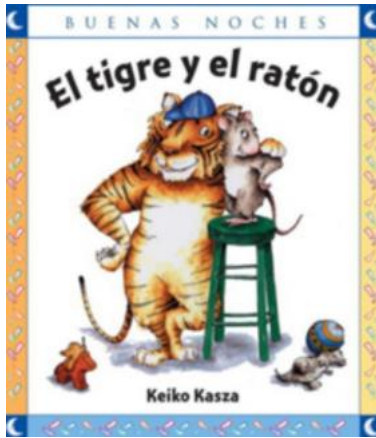
En este apartado, se presentan los resultados obtenidos del proyecto de investigación-acción. En primer lugar, se describe la etapa diagnóstica, en la cual se aplicó una evaluación de comprensión lectora. En segundo lugar, se presenta un análisis sesión por sesión y otro de interacciones entre estudiantes durante las conversaciones literarias. En tercer lugar, se identifica la percepción de los educandos mediante un grupo focal.

7.1 Etapa diagnóstica

Esta etapa tiene como objetivo conocer y analizar las interpretaciones que realizan los estudiantes de tercero básico que presentan dificultades en el aprendizaje, antes de que se implementen las conversaciones literarias en modalidad virtual. Para ello, se aplica una evaluación informal que permite dar cuenta de la elaboración de hipótesis, análisis de imágenes, las relaciones que establecen, interpretación de emociones y descripciones que hacen los educandos.

La evaluación consiste en llevar a cabo una sesión de lectura compartida en la que se lee el cuento “El tigre y el ratón” bajo la modalidad “a través del maestro”, es decir, que la docente es la encargada de leer mientras los estudiantes escuchan atentamente y siguen la lectura. Adicionalmente, los alumnos contestan en forma oral las preguntas realizadas por la mediadora antes, durante y después de la lectura que son formuladas con el propósito de conocer cómo están pensando y evaluar las interpretaciones que generan.

Cabe agregar, puesto que la implementación se dio en un contexto virtual a raíz de la pandemia, los educandos observan el libro a través de las pantallas de celulares o Tablet.



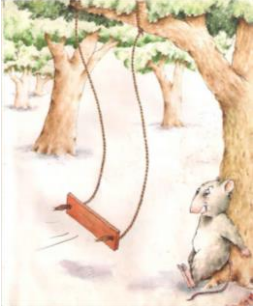
sus características.

Esta evaluación se aplicó a cuatro estudiantes de cinco de manera conjunta, debido a que una escolar faltó a la primera sesión. Sin embargo, se recupera en otra oportunidad. De esta manera, los resultados que se detallan a continuación se dividen en dos partes, primero se describe la participación de K, B, E y Ma. Y luego, se analiza la sesión personalizada de Mi.

En base a los resultados de la evaluación, se puede determinar que frente a una pregunta que permite elaborar hipótesis acerca de lo que va a tratar el cuento, los alumnos se quedan en silencio mirando la pantalla. Esto da cuenta de que no están acostumbrados a conversar previamente a la lectura y no saben la respuesta. No obstante, se insiste en que puedan mencionar alguna idea y se da apoyo mencionando los recursos que pueden utilizar para hipotetizar. Solo un estudiante anticipa la historia. Se infiere que se basa en el imagen aunque él no lo menciona.

	<i>¿De qué se imaginan que va a tratar este cuento?</i> <i>(silencio)</i> <i>Mirando la portada, el título, los dibujos...</i> <i>E: No sé</i> <i>Ma: El tigre y el ratón son amigos</i>
---	--

Por otra parte, en general los educandos presentan dificultades en la observación y descripción de imágenes. Debido a que, cuando se les pregunta al respecto, la mayoría se queda en silencio. Como se ve a continuación, una alumna interpreta la expresión del personaje y menciona algunas emociones. No obstante, se aprecia cierta inseguridad en su desempeño, pues sus respuestas son con tono de duda y busca aprobación por parte de la mediadora.

	<i>¿Qué me pueden decir de esta imagen?</i> <i>(Silencio)</i> <i>¿Cómo se ve el ratón?</i> K: ¿Asustado y sorprendido? <i>¿Qué creen los demás?</i> <i>(nadie más opina)</i>
---	---

En ciertos momentos, algunos participantes realizan una descripción de imagen considerando los detalles de la ilustración. Sin embargo, no dan cuenta de una interpretación de esta situación y solo se relata lo que ve.

<i>¿Cómo terminó la historia?</i> E: Llegó el rinoceronte y les dio a los dos, al ratón y al tigre, les dio trocitos de la comida chiquititos y para él, el más grande.
--

Por otra parte, se puede observar que una alumna integra varios acontecimientos que ocurren en la historia para interpretar los sentimientos del personaje. Esto evidencia su comprensión del texto, pues reúne todas las razones que tiene el ratón para sentirse triste con respecto a las actitudes de su amigo. Además, infiere las intenciones del ratón al repetir las acciones que tenía tigre en un comienzo con él.

<i>¿Cómo creen que se sentía el ratón cuando dice “¿Qué podía hacer yo? Tan solo era un ratón muy pequeño?”</i> K: Se sentía triste <i>¿Por qué se habrá sentido triste?</i>
--

K: Porque su mejor amigo, el tigre, lo mandaba a que él fuera a ir a buscarle una flor que le gusta, darle una mitad, y que cuando jugaran él hiciera el malo y el ratoncito se está vengando de todo lo que le hizo el tigre.

No obstante, se contradice al realizar la inferencia *el ratoncito se está vengando*, pues como se muestra en el siguiente extracto, esta vez hace referencia a que el tigre es quien hacía las cosas por el ratón para recuperar su amistad. Aun así se considera un buen desempeño en la descripción de acontecimientos, pues incluye todos los hechos que permitieron que los personajes fueran amigos nuevamente. En tanto, otra estudiante solo describe una acción realizada por tigre, por lo que hay poca evidencia de su comprensión global del texto. Asimismo, respecto a los demás alumnos, no existe evidencia de que comprendan debido a que no participan.

¿Cómo vuelven a ser amigos Tigre y Ratón?

K: El tigre fue a buscar al ratón y le construyó su castillo, le dio el pedazo más grande, le decía que iba a buscar plantas al ratón, y al final se hicieron amigos de nuevo.

B: Que el tigre ahora le da las cosas más grandes al ratón y ahora el tigre se queda con las cosas más chicas.

Por otro lado, los alumnos presentan dificultades en identificarse con el personaje y dar soluciones al problema que se relata, esto se evidencia en que todos se quedan en silencio al preguntar *qué hubieran hecho en la situación del ratón*. Sin embargo, se insiste en la participación y se busca vincular lo narrado con sus experiencias personales. Es así, como un educando vincula con sus vivencias previas e interpreta el sentimiento del personaje, vale decir, *enojo*. En tanto, la mayoría solo cuenta su experiencia sin relacionarla con el texto.

E: Yo sí he estado enojado con mis amigos (...) porque él como que quería mandar. Estuvimos enojados, nos encontramos una cosa y ahí empezamos a jugar.

(...)

K: Yo tenía una amiga que llegó como hace tiempo acá, y siempre hemos peleado pero después nos perdonamos, **me invitaban a comer, las**

hermanas de ellas me cuidaban, éramos mejores amigas, me invitaba a jugar a su piscina, me llevaba con su papá al parque.

En general, se aprecia poca participación de los estudiantes, pues al escuchar las preguntas se quedaban en silencio, o daban respuestas como *no sé* o *lo mismo que dijo...* Sin embargo, esta era una actitud que se esperaba antes de la implementación, puesto que los alumnos no están acostumbrados a realizar este tipo de lecturas en las que se interviene y se conversa sobre el texto.

Cabe agregar, que durante la conversación los alumnos no complementan sus respuestas a partir de lo que mencionaron sus compañeros. Pese a tener la oportunidad de escuchar las respuestas de los demás, no toman en consideración los aportes de otros para enriquecer sus propias ideas. Los momentos en que toman en cuenta la intervención de un par es para comentar que *opinan lo mismo*.

¿Hubo partes que no les gustara?

K: A mí me gustó más o menos

¿Por qué más o menos? ¿Qué cosas no te gustaron tanto?

K: El tigre

E: Yo estoy con la K...

Ma: Sí, yo igual

En el caso de Mi, presenta dificultades en la elaboración de hipótesis, puesto que al preguntarle *de qué cree que se va a tratar*, la alumna contesta en base a la información que le proporciona el título del cuento. No obstante, comenta qué podría pasar con estos personajes solo cuando se le interroga.

¿De qué te imaginas que va a tratar este cuento?

Mi: De un tigre y un ratón

¿Y qué pasará con este tigre y este ratón?

Mi: Son amigos

Por otro lado, en análisis de imagen, se aprecia que la educando describe a modo general lo que observa en la ilustración y no proporciona mayor información de lo que ocurre en ella, es decir, al principio solo nota que

los personajes comen y cuando se le pregunta *cómo es la comida*, se da cuenta de que uno tiene un trozo más grande. Asimismo, tampoco comenta de la decepción de uno de los dos animales.

	<i>¿Qué observas en la imagen?</i> <i>Mi: El tigre y el ratón sentados en un sillón comiendo</i> <i>¿Y cómo es la comida de cada uno?</i> <i>Mi: una es grande y la otra es pequeña</i>
---	---

No obstante, en otro momento de la historia identifica más detalle de la imagen que refleja la continuidad del relato. Si bien, no se refiere a las emociones de los personajes, relaciona con lo ocurrido anteriormente y reconoce qué es lo distinto.

	<i>¿Qué observas en la imagen?</i> <i>Mi: Ahora el ratón tiene el trozo grande y el tigre el trozo pequeño</i>
--	--

Por otro lado, la estudiante comparte las emociones del personaje al identificarse con él. Esto da cuenta de su posible comprensión global del texto, aunque solo considera una razón para justificar su sentimiento.

<i>¿Qué hubieras hecho tú en lugar del ratón?</i> <i>Mi: Me habría enojado</i> <i>¿Por qué te habrías enojado?</i> <i>Mi: Porque me destruyó mi castillo</i>
--

Finalmente, se puede apreciar que la educando no comprende el desenlace del cuento, pues manifiesta que tuvo un final feliz sin considerar la situación que se presenta con los personajes al llegar el rinoceronte.

¿Cómo termina la historia?
*Mi: **con un final feliz***
¿Qué pasó en el final feliz?
*Mi: **Nunca más pelearon***

En síntesis, una participante alcanza la interpretación esperada con algunas dificultades, puesto que relaciona los acontecimientos y da evidencia de su comprensión al comentar las acciones de los personajes y cómo afectan en otro. Sin embargo, en ocasiones se contradice. No obstante, los demás estudiantes presentan dificultades en la comprensión, puesto que dan poca evidencia de las interpretaciones que realizan y sus opiniones no abarcan muchos elementos del relato.

7.2 Etapa de implementación: Análisis sesión por sesión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos durante la etapa de implementación de este proyecto de investigación-acción. Se realizan siete sesiones en modalidad virtual de conversaciones literarias a partir de un libro-álbum con cinco estudiantes de tercero básico que presentan dificultades en el área de comprensión lectora. Las reuniones se llevan a cabo a través de la plataforma zoom durante el mes de noviembre del 2020.

Cabe agregar, que se tenía planificado que tuvieran una duración de 45 minutos pero ya que existían dificultades al hacerlo vía online las sesiones se extendían desde 1 hora a 1 hora y 30 minutos aproximadamente.

Todos los talleres compartían la misma dinámica, donde se realizaba la lectura de un libro-álbum y se establecía una conversación con los educandos en torno a ella, a partir de un repertorio de preguntas que buscaba fomentar la elaboración de interpretaciones de los alumnos. Posteriormente, los estudiantes escribían una recomendación del libro en una ficha. Cabe agregar, que algunos alumnos presentaban dificultades para hacerlo durante el tiempo destinado o no enviaban fotos de su tarea pese a realizarla, por lo que en algunos casos se decide considerar válidas las respuestas de forma

oral. De esta manera, en este análisis se consideran los documentos recibidos y lo mencionado en la clase.

7.2.1 Sesión 1: “Petit, el monstruo” de Isol



Petit, no sabe si es un niño bueno o un niño malo, pues a veces hace cosas buenas y otras algunas malas. Su madre le pregunta “¿Cómo puede ser que un chico tan bueno a veces haga cosas tan malas?” pero ninguno conoce la respuesta. Frente a esto, el personaje recuerda las acciones buenas y malas que realiza. Finalmente se cuestiona si es un monstruo inclasificable al no encajar en las categorías.

A esta sesión asistieron dos de cinco estudiantes, por esta razón, se tuvo que recuperar con los otros tres participantes en otra oportunidad. El objetivo de la clase correspondía a interpretar el libro basándose en el texto e imágenes que se presentan en el relato y se evaluaba a través de aspectos como elaboración de hipótesis, descripción de acontecimientos, análisis de imágenes, conexiones con experiencias personales y opiniones.

El primer acercamiento fue mediante preguntas que invitaban a los alumnos (K y Ma) a elaborar hipótesis sobre lo que trataría el texto a partir de los recursos que les entregaba la portada. De esta manera, los alumnos se basan en el título e imagen para determinar la temática del cuento, pues en la ilustración se observa a un niño y el título menciona que es un monstruo. K es la que guía la respuesta y Ma se suma a sus respuestas. Esto no da suficiente evidencia de que el estudiante genere hipótesis sobre lo que va a leer.

¿De qué se imaginan que va a tratar este cuento?

K: De un niño monstruo

*Ma: **opino lo mismo***

¿Por qué se imaginan que se va a tratar de un niño monstruo?

*K: **porque en la portada dice “monstruo”***

Por otro lado, durante el transcurso de la lectura, en determinado momento la investigadora lee una frase que el personaje menciona y Ma interviene contestando a la pregunta que se hace Petit, revelando su opinión respecto a la situación, es decir, se puede ver cómo el estudiante toma la iniciativa de la conversación. Frente a esto, se decide profundizar en su opinión, donde reflexiona acerca de la amistad, siendo coherente con lo que se relata. La alumna, por su parte, vincula con sus experiencias personales y se identifica con el personaje.

*(Leyendo) *¿Es malo que no quiera prestarlos?**
Ma: **Es malo**
¿Por qué?
Ma: **Porque un amigo tiene que compartir**
K: **Yo solo con mi mejor amiga le presto mis juguetes porque yo soy criada sin hermanos chicos.**

Asimismo, aparecen otras interpretaciones que dan cuenta de la comprensión de la historia, pues recurren a las imágenes para comprender y justificar las características de los personajes, y lo vinculan con sus conocimientos previos.

¿Ustedes dirían que Gregorio es un niño odioso?
K: **Sí porque en la otra página está todo destrozando**
Ma: **Ajá, y en la otra está en un rincón**
K: **Castigado porque así son en las otras escuelas. Si hacen algo malo lo castigan al rincón.**
Ma: **Como en la “Rosa de Guadalupe”.**

Sin embargo, en ocasiones las interpretaciones no estaban acorde al mensaje que quería transmitir el autor mediante la ilustración, por ejemplo, en el siguiente extracto se aprecia cómo K infiere que el personaje inventa historias con el objetivo de hacer amigos, pero el mensaje correspondía a que Petit los entretenía contando cuentos.



En cuanto al análisis de colores y sombras que presenta la ilustradora de este libro, se observa que los estudiantes alcanzan un análisis esperado de imágenes, ya que relacionan los colores y sombras con el tema central del cuento, es decir, comprenden el mensaje que quiere transmitir la autora al presentar estos detalles y el sentido del texto.

¿Qué forma tiene? Ma: Un lobo K: Un monstruo... Un murciélago. ¿Qué nos querrá decir la autora cuando dibuja esto? K: Que es malo Ma: Y en el otro es bueno K: Sí, porque aparece una sombra como de un angelito

Por otro lado, en la sesión de recuperación con B, E y Mi, se puede extraer que los educandos elaboran hipótesis sobre qué va a tratar el cuento a partir de la información explícita que entrega el título del libro y añaden una característica basados en la imagen de la portada. Sin embargo, pese a escuchar las respuestas del compañero, no complementan sus respuestas y tienen diferentes perspectivas. Además, presentan dificultades para relacionar al monstruo con el niño.

¿De qué se imaginan que va a tratar? B: De un monstruo pequeño E: De un monstruo grande ¿En qué se fijaron? ¿Cómo te diste cuenta? B: Por el tamaño E: Por el cuerpo y la cabeza
--

En cuanto al análisis de imágenes, se aprecian dificultades por parte de los estudiantes para identificar la situación que se presenta, pues dan poca evidencia de la acción que se refleja en la ilustración, es por ello, que se tiene que realizar varias preguntas y dar pistas para una mejor observación. De todas maneras, logran interpretar que se está regañando al personaje por su mala actitud. Así, se puede comprobar en el siguiente extracto:

¿Qué podemos ver en la imagen?
B: Que el padre está regañando a Petit
¿Por qué, qué hizo?
B: Por portarse mal, por ser malo.
Mi, ¿Qué ves tú en la imagen?
Mi: Se arrepintió
¿De qué se arrepintió?
Mi: De haber hecho eso
¿Qué hizo?
Mi: (Silencio)
E, ¿Qué ves tú?
E: Que está como acusando al perrito
¿Acusándolo de qué? Observen la imagen...Hay flechas aquí, sigamoslas...¿Qué pasó?
B: Aah, por romper el cuadro

Sumado a lo anterior, al observar colores y sombras, tienen dificultades para interpretar el mensaje que se quiere dar a través de las ilustraciones y relacionar estos recursos con el relato. De esta manera, se producen varios momentos de silencio y se evocan respuestas como *no sé*, evidenciando que existe poca comprensión de lo observado y del sentido global del cuento.

¿Qué nos querrá decir la ilustradora con esto (sombras)?
Mi: (Silencio)
¿Pudiste ver lo que dijo B?
Mi: (niega con la cabeza)
**Se le muestra y se vuelve a preguntar* ¿Qué crees que quiere transmitir la ilustradora?*
Mi: No sé profe

Además, se observa que una escolar presenta dificultades para seguir la secuencia de los acontecimientos, puesto que en un momento de

conversación, confunde las acciones que realiza Gregorio con las del personaje principal. Esto evidencia que no estaba comprendiendo lo que se quería transmitir al exponer el caso del personaje terciario. Cabe agregar, que ningún compañero interviene para ayudar a la alumna, por lo que se puede deducir que tenían la misma percepción. No obstante, una vez que se le aclara la situación, comparte las emociones del personaje.

¿Ustedes sentirían pena por Gregorio?

B: No

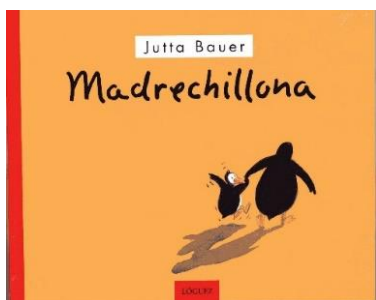
¿Por qué no?

B: Porque ha sido muy malo, le ha pegado a las palomas, ha dicho mentiras.

Al cierre de la clase, los alumnos tenían que escribir una recomendación del libro leído. De estos documentos y lo mencionado en clases, se puede observar que una participante da cuenta de elementos del libro como los colores que se usaron y la enseñanza que quiere dejar la autora, lo que evidencia su comprensión. No obstante, la mayoría de los educandos no da evidencia de comprensión del texto, debido a que al argumentar por qué se debería (o no) leer el cuento, responden que el libro es bueno o malo según su percepción.

	Título del libro: <u>Petit, el maestro</u> Autor: <u>Isel</u> Deberías leer este libro porque... <u>es original por los colores y me enseña que podemos</u> <u>combinar como nos comportamos.</u>	
	nombre: <u>Isel</u> título del: libro <u>Petit, el maestro</u> autor: <u>Isel</u> Deberías leer este libro porque... <u>no deberías leer este libro porque</u> <u>mole al cuento</u>	

7.2.2 Sesión 2: “Madrechillona” de Jutta Bauer



El libro trata de una madre pingüino que le grita a su hijo. Ante este hecho, el pingüinito sale volando en pedazos y cada parte de su cuerpo cae en un lugar diferente, en la luna, desierto, ciudad, selva, entre otros. Al pasar un tiempo, la madre junta todas las partes y le

pide perdón al pequeño.

A esta sesión, asistieron cuatro de cinco estudiantes. Y se lleva a cabo a través de zoom. El objetivo correspondía a interpretar el mensaje del relato basándose en el texto e imágenes que presentaba y se evaluaba a través de aspectos como análisis de imágenes, comprensión de lenguaje hiperbólico y reflexión sobre la historia.

En general, la participación en este taller fue escasa, los alumnos no estaban concentrados en la dinámica y se debía formular varias preguntas para que los educandos dieran las respuestas esperadas. Esto se puede deber a una mala selección del libro ya que a dos de cuatro participantes señalan que no les gustó.

Al comenzar con la pregunta *de qué creen que va a tratar el cuento*, una escolar establece una hipótesis en base a los recursos que le proporciona la portada, en este caso, la imagen. Ella determina que la mamá cuida al pingüinito porque lo lleva de la mano, una idea coherente a lo que se observa. Sin embargo, no integra con la información que le brinda el título. En tanto, los otros participantes comentan que *no saben o no se les ocurre*, mostrándose poco interesados en comenzar la lectura del libro, de acuerdo a lo registrado en las notas de campo.

¿De qué creen que se va a tratar?

B: De pingüinos

¿Qué creen que va a pasar con estos pingüinos?

B: De una madre que cuida a su hijo

¿Cómo lo sabes?

B: Porque lo está tomando de la mano

Asimismo, en otros momentos de la clase, se presentan dificultades en la elaboración de hipótesis con este libro-álbum, pues al solicitar que imaginen *qué estará pasando con el personaje*, no se les ocurren ideas. Esto se puede deber a que el texto proporciona poca información de qué es lo que acontece.

¿Se imaginan por qué habrán echado a correr sin parar (los pies)?

Mi: **No sé**

¿K, qué se te ocurre a ti?

K: **Nada tampoco**

En cuanto al análisis de imágenes, se extrae que presentan dificultades con las ilustraciones, puesto que en primeras instancias describen elementos que no están presentes. Sin embargo, al realizar una segunda observación, se autocorrigen.

	<i>¿Qué me pueden contar de lo que se ve en la imagen?</i> B: Que le tira fuego al pingüinito (Silencio) B: Regañándolo se cayó al suelo el pingüino. <i>¿Qué pueden agregar los demás?</i> (Silencio)
--	--

También, se puede apreciar que los educandos establecen interpretaciones que evidencian poca comprensión del texto, pues se refieren vagamente a las emociones de la madre y del hijo, señalando que se sienten mal o tristes, pero no profundizan en las razones detrás de esos sentimientos. Por ejemplo, en el siguiente extracto se esperaba que hicieran referencia a la culpa que sentía la madre por gritarle y la preocupación por su hijo durante ese tiempo al no saber nada de él.

¿Cómo creen que se sintió la madre durante todo este tiempo que el pingüino estuvo desarmado?

B: **Triste**

K: **Mal**

¿Por qué se habrá sentido así?

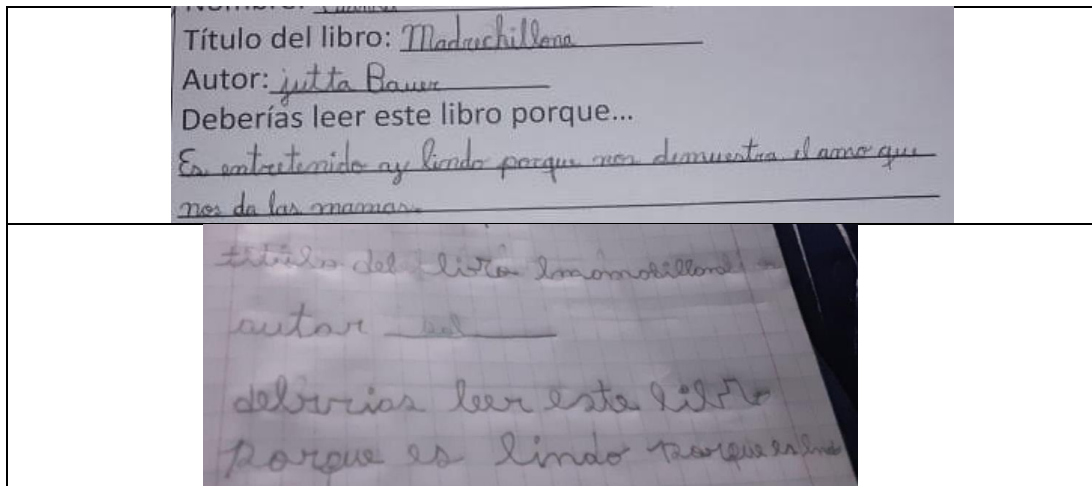
B: Porque se fue su hijo

Con respecto a la comprensión del lenguaje hiperbólico que presenta el texto, se esperaba que los educandos comprendieran la metáfora detrás de que el pingüinito se rompiera y sus partes volaran. Sin embargo, se presentan dificultades para comprender el lenguaje, por lo que se explica mediante preguntas a lo que se quiere llegar. Finalmente, solo un alumno da indicios de comprender que la autora quiere transmitir que el pingüinito se siente mal con la acción de su madre.

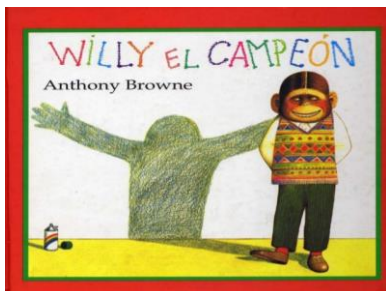
Exacto, ¿Qué querrá transmitir la autora con esto (con que se desarmara y saliera volando)?

E: Que se sintió mal

Por último, en la recomendación del libro, se puede observar que una de las participantes justifica con su percepción y la enseñanza que le deja el libro-álbum. Mientras que la mayoría de los estudiantes otorga poca evidencia de su comprensión del texto, pues hacen referencia a sus gustos (lindo, malo) o mencionan a los protagonistas como una razón.



7.2.3 Sesión 3: “Willy, el campeón” de Anthony Browne



Willy parecía no ser bueno en nada, perdía en todos los juegos y competencias. Además, los gorilas se burlaban de cualquier cosa que él hiciera. Un día aparece Buster el Narizotas, todos corrieron asustados de este personaje menos Willy, quien por accidente lo golpea. Desde ese momento, es el campeón.

En esta sesión participan tres estudiantes de cinco y su objetivo correspondía a interpretar el relato basándose en texto e imágenes. Este taller pone énfasis en la elaboración de hipótesis y se esperaba comprensión de que el personaje no estaba interesado en competir a partir del análisis de imágenes, reflexionar sobre los zoológicos y recibir la enseñanza que quiere transmitir el autor.

Al igual que en las clases previas, antes de la lectura se pregunta a los educandos de qué creen que va a tratar el libro-álbum con el fin de que elaboren hipótesis al respecto. Esta vez, se desarrolla una dinámica con el juego de una ruleta con nombres para promover la participación y una cajita para guardar las ideas que surjan de los niños, y así, poder verificarlas después de la lectura. Frente a esto, aparecen respuestas basadas en el título y la imagen de la portada, se destaca la participación de un educando en estas instancias, puesto que justifica su hipótesis y la de su compañera.

¿De qué se imaginan que va a tratar este cuento?

E: Yo creo...yo pienso que se va a tratar de un mono que anda en la ciudad

*Ma: **Que siempre gana en los juegos***

¿Quién gana en los juegos?

*Ma: Willy...**porque es el campeón***

*B: **De un mono pintor...de un mono que pintaba***

*Ma: **Porque tiene una cosa atrás de él***

¿Por la sombra?

*Ma: **No, por la cuestión esa***

¡Ah, por el spray!

Por otro lado, al momento de analizar imágenes, se aprecia que los estudiantes en esta sesión, interpretan lo que el autor quiere transmitir, pues mediante preguntas formuladas por la docente, dan cuenta de las expresiones de los personajes y comprenden que aunque el texto haga referencia a una parte de la historia, la imagen aporta información que expresa el verdadero sentir del personaje. Este es un aspecto relevante para la comprensión de libros-álbum, ya que como se mencionaba en el marco conceptual de esta investigación, estos textos requieren de una constante asociación de texto e imagen para su comprensión.

B, ¿Cómo ves aquí a Willy?
*B: **Atrás de todos***
¿Y cómo crees que se siente?
*B: **Feliz***
(...)
¿Estará preocupado de la competencia?
*B: **No se ve así***

Adicionalmente, se puede destacar que no solo describen las imágenes presentes, sino que también, infieren basándose en la información que estas les aportan, por ejemplo, en el siguiente extracto se aprecia como un escolar expresa una posible razón por la que molestan al personaje principal. Aunque los motivos que impulsan a los gorilas a reírse de Willy no se encuentran explícitos en el texto, el estudiante elabora una interpretación válida basado en las ilustraciones.

¿Qué opinan de la actitud de los otros gorilas?
*E: **Que por puro que ellos son más grandes y él es más chico se ríen de él***

Por otro lado, en esta sesión se aprecian intervenciones interesantes que no se habían presenciado en las anteriores, en las cuales los alumnos se cuestionan la historia tomando la iniciativa de la conversación. Por ejemplo, en cierto momento de la lectura, un alumno interviene para preguntarse cuál es la relación del relato con el título de este, puesto que no ve relación en

ellos. Esto evidencia que el alumno está comprendiendo el cuento, ya que retiene su hipótesis inicial y busca una verificación.

(Leyendo) Willy no era bueno para el fútbol...

Ma: Entonces, ¿Por qué ahí dice que Willy, el campeón?

Otro ejemplo, corresponde a que una estudiante después de la lectura, casi al final de la conversación, toma una perspectiva de lo narrado fuera de lo esperado por la investigadora y que no se profundiza en el relato, ya que centra su atención en Millie, un personaje que aparentemente pasa desapercibido en el cuento, y logra establecer una reflexión sobre que las actitudes malas de los gorilas van dirigidas solo a Willy, siendo que Millie realiza las mismas acciones que el personaje principal. Si bien, no encuentran una razón que explique esto, quizás por la falta de información del texto o reflexión al respecto, es un avance en la calidad de intervenciones y cuestionamiento de lo leído que realizan los educandos en esta experiencia.

¿Hubo algún personaje que les pareció interesante?

B: La mona

¿Millie?

B: Sí, porque estaba con él...o sea, Millie era igual que Willy y a ella no la molestaban

Finalmente, los participantes evidencian comprensión mediante sus fichas de recomendación, puesto que al argumentar por qué otra persona debería leer este cuento, incorporan elementos del relato, comentando de qué se trata o mencionando una enseñanza que les transmite.

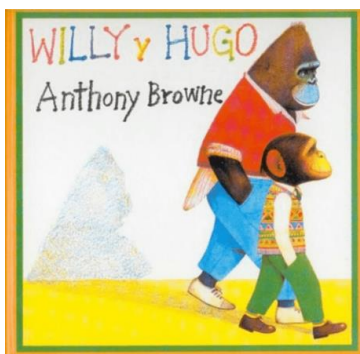
Título del libro: Willy el campeón

Autor: Anthony Browne

Deberías leer este libro porque...

es un libro divertido y porque te enseña a que
no debes pelear con los mismos machos chicos fin

7.2.4 Sesión 4: “Willy y Hugo” de Anthony Browne



Willy es un pequeño y delgado chimpancé que no tiene amigos. Hasta que un día se encuentra con Hugo, un enorme gorila con el que cultivan una hermosa relación. Desde ese momento, cada uno ayudará con sus propias fuerzas a superar las debilidades del otro aportando aquello que les es natural. (Biblioteca

viva)

A esta sesión asisten los cinco estudiantes que participan en la experiencia. El objetivo que se pretende trabajar con este libro es interpretar el relato en base al texto escrito e imágenes y se evalúan aspectos como elaboración de hipótesis, análisis de imágenes y reflexiones acerca de las actitudes de los personajes.

Al comienzo de la clase, se solicita elaborar hipótesis a través de una pregunta. Los alumnos recurren al título e imagen para anticipar de qué trata la historia. Además, se puede evidenciar que durante la lectura retienen sus hipótesis al anticipar cómo va a ser la reacción de los personajes al encontrarse, pues hay coherencia en su idea de que los actores serán amigos. Así, se puede comprobar en los siguientes extractos:

Antes de la lectura	Durante la lectura
<i>¿De qué te imaginas que va a tratar?</i> K: De amigos Mi: De dos amigos	<i>¿Cómo creen que van a reaccionar estos personajes?</i> E: Hugo yo creo que va a perdonarlo Ma: Yo igual

Lo que refiere al análisis de imágenes, se puede apreciar que los alumnos describen ilustraciones. En una oportunidad, se observa que una estudiante pone atención a la intervención que realiza la compañera y como

considera que estaba equivocada, la corrige. Vale decir, existe una interacción que al inicio de la implementación no se daba, pues antes esperaban a que la docente preguntara para contestar. La situación puede favorecer a la comprensión del texto, debido a que genera una re-observación de la ilustración para ver los detalles y luego interpretar qué quiere provocar el autor.

	<i>¿Qué me pueden contar del zoológico del libro a partir de esta imagen?</i> <i>K: El zoológico son humanos</i> <i>Muy bien, ¿Quiénes están en la jaula?</i> <i>B: Hugo</i> <i>K: No, los humanos</i>
---	---

A partir de la imagen anterior, surge una reflexión interesante por parte de una alumna, quien interpreta qué es lo que quiere transmitir el autor al hacer referencia a un zoológico de humanos que aparentemente están asustados, pues lo relaciona con zoológicos reales, recibe una enseñanza y realiza una crítica sobre el encierro de los animales. No obstante, no existe evidencia de que los compañeros comprendan y compartan lo que expresa la educando pues no participan en la conversación.

<i>¿Qué nos querrá transmitir?</i> <i>B: Que tenemos que tratar bien a los animales</i> <i>Si, ¿Cómo creen que se sienten los animales en los zoológicos reales?</i> <i>B: Tristes porque los animales deben estar en su hábitat</i>
--

Por otra parte, después de la lectura, otra alumna retiene la referencia al zoológico que se realiza en el relato y comenta su experiencia de cuando asistió a uno. Sin embargo, no la vincula con el texto o el mensaje que quiere transmitir el autor, sino que se refiere a lo que observó y lo que hizo en ese lugar. Asimismo, los demás compañeros se unen a la conversación y manifiestan sus experiencias.

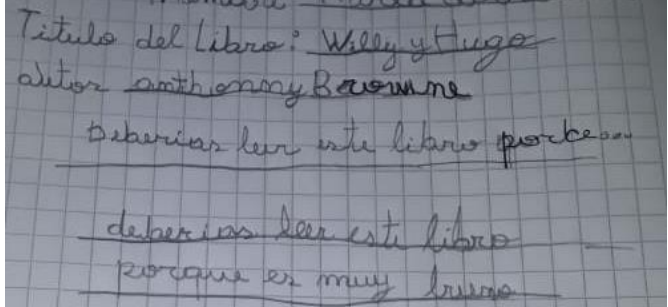
Una estudiante expresa su opinión al respecto de los zoológicos, ya que no está de acuerdo con que los animales estén encerrados. Frente a eso, Mi comenta que en *algunos lugares los animales están sueltos*, a modo de contrargumentar la postura de B.

Mi: <i>Profe, yo fui al zoológico</i> ¿Y qué me puedes contar? Mi: Vi a un cocodrilo (...) ¿B, tú quieres compartir algo? B: Yo creo que está mal porque tienen encerrados a los animalitos por mucho tiempo (...) B: Ellos nacieron para ser libres Mi: <i>Pero en el Buin Zoo hay animales que andan sueltos</i>
--

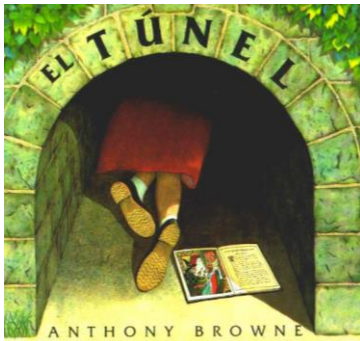
Finalmente, si bien se reflexiona sobre el tema del zoológico, no se pierde el foco del tema central de la historia, pues después de la lectura los alumnos rescatan como ideas principales la amistad de Willy y Hugo, la actitud de los otros gorilas y la enseñanza que deja el libro. Es por ello, que se observan indicios de una buena comprensión lectora durante todo el proceso. Algunas evidencias de esto son comentarios de cierre.

Ma: <i>No, algunas partes no me gustaron</i> ¿Cómo cuáles? Ma: La actitud de los monos
Mi: Tía, yo aprendí que cuando una persona esté triste y no tenga amigos, yo ser su amigo.

En el cierre de la clase, se observa que dos estudiantes muestran indicios de comprensión, ya que una alumna manifiesta que con el libro se aprende a superar debilidades refiriéndose a la autoestima. Por otro lado, uno de los alumnos comenta que el libro trae buenas enseñanzas aunque no detalla cuales. En tanto, dos alumnas hacen referencia a sus gustos, por lo que no evidencian comprensión ni indicios de esta.


<i>“Porque se aprende a superar las debilidades” ¿En qué estas pensando con eso? “en la autoestima”</i>

7.2.5 Sesión 5: “El túnel” de Anthony Browne



Dos hermanos se llevaban mal y eran muy diferentes, a ella le gustaba leer y quedarse en casa mientras que él disfrutaba de correr y jugar a la pelota. Un día su madre los envía al parque juntos, Juan aburrido decide salir a explorar hasta que encuentra un túnel. Rosa tenía miedo pero su hermano decide entrar.

Asustada y preocupada porque Juan no regresaba, la niña se arma de valor e ingresa. Del otro lado, se encuentra con una selva tenebrosa como las que aparecen en los cuentos que le gustan. Cuando encuentra a su hermano, estaba convertido en piedra, llorando lo abraza y poco a poco se empezó a mover. Al llegar a su casa, ambos permanecen callados y se sonríen.

A esta sesión se conectan los cinco estudiantes. El objetivo de esta clase, correspondía a interpretar el cuento, basándose en la información proporcionada por el texto e imágenes, al igual que en los talleres anteriores. Y se evaluaban aspectos como elaboración de hipótesis, reflexiones sobre las actitudes de los personajes e interpretaciones respecto a los acontecimientos.

Si bien esta sesión fue grabada como las demás, debido a problemas técnicos se perdió el video y audio del durante la lectura. Es por eso, que el

análisis de este taller se realizará en base a lo transcrito al inicio y cierre de la clase.

Antes de comenzar la lectura, como es habitual en las sesiones, se solicita elaborar hipótesis en base a la portada. Esta vez, los educandos comentan en base a la información que proporciona el título e imagen.

Mirando la portada, ¿De qué se imaginan que se va a tratar?

Mi: De una persona que entra a un túnel

¿Y tú K?

K: De un túnel

¿E, a ti que se te ocurre?

E: De una niña que quería ir a un túnel y va

Si bien, no se puede analizar de la manera deseada, después de la lectura se aprecia algunos indicios de que existe comprensión del texto, pues al preguntar *qué personaje les parece más interesante*, algunos estudiantes discuten sobre la relación que tenían los hermanos. Además, una de los participantes menciona las características de cada uno recordando sus diferencias, permitiendo que se llegue a un consenso.

K, ¿Qué personaje te pareció interesante?

K: La niña porque no era como el hermano que él jugaba, la niña era tranquila y nunca hacía tonteras como quebrar un plato

Ma: La niña igual siempre se peleaba con su hermano

¿También era peleadora?

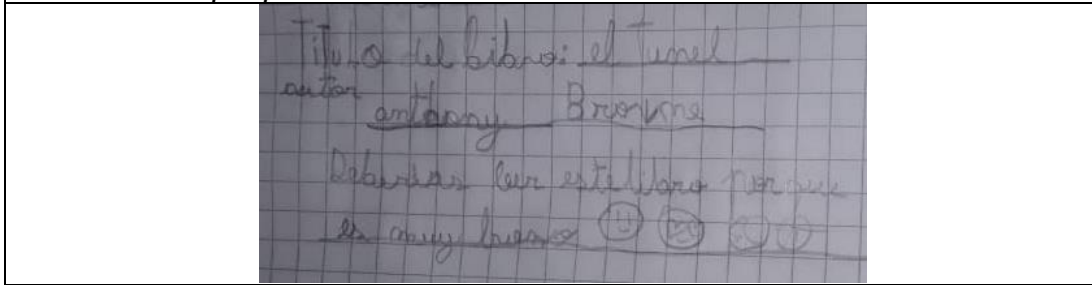
Ma: Sí, y la hermana no hacía nada po

K: El hermano era el que la molestaba

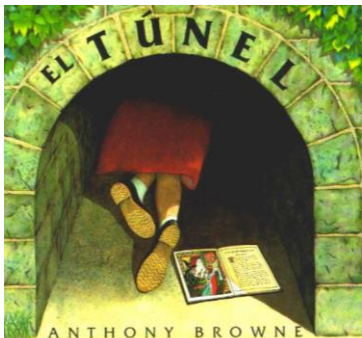
Ma: No, porque peleaban por nada

Por último, en la ficha de recomendación del libro, un estudiante muestra indicios de una buena comprensión lectora, pues hace referencia a una enseñanza que el libro transmite. No obstante, las respuestas de los demás compañeros entregan poca evidencia de que comprendan, pues comentan que el libro es bueno y lindo, sin incorporar elementos del libro ni el mensaje que desea entregar.

Matías: "Porque es bueno, porque enseña que el hermano con la hermana no se tienen que pelear"



7.2.6 Sesión 6: "El túnel" de Anthony Browne

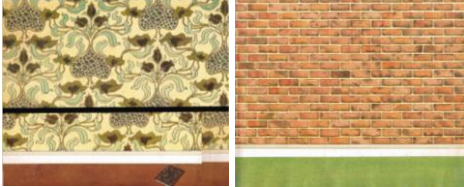
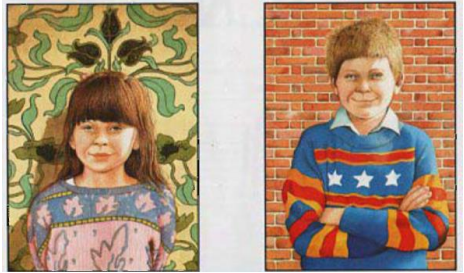


En este taller se trabaja con el mismo libro de la sesión anterior, es decir, "El túnel" de Anthony Browne. Sin embargo, esta vez el objetivo corresponde a analizar las imágenes para profundizar en la comprensión del cuento, es por ello, que no se lee el texto que presenta el libro, sino que se elaboran interpretaciones en base a la observación de ilustraciones y conexiones con lo comprendido en la clase previa.

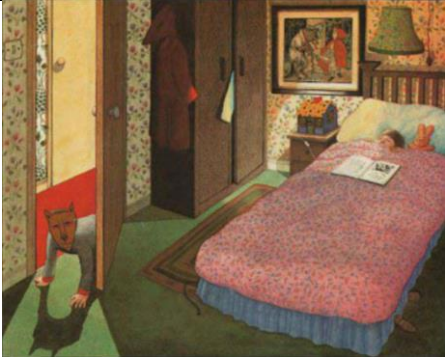
Asisten tres estudiantes de cinco. No obstante, una alumna casi no participa en la dinámica por lo que no existe evidencia de su comprensión lectora en este taller.

Durante el análisis de imágenes, en un primer momento se abre un espacio de observación de la portada, en el cual los educandos describen lo que ven. Enseguida se muestra las guardas, donde se esperaba que relacionaran las paredes con sus conocimientos previos del libro, ya que lo habían leído en la sesión anterior. Sin embargo, los alumnos tienen dificultades para realizar esta conexión. Al momento de mostrar las imágenes de los personajes, una alumna establece una relación entre los fondos y las paredes de las guardas, llegando al análisis esperado. Asimismo, los

escolares interpretan el significado que le quiere dar el autor a estas ilustraciones, haciendo alusión a las características de cada personaje.

	Cuando inicia la historia, nos muestran a la hermana y hermano ¿Cierto? ¿Cómo son las imágenes? K: Las paredes son las que nos mostró delante
	Sí, ¿Cómo es el fondo de la niña? K: Es como el que nos mostró, de ese que había con florecitas y plantitas (...) Muy bien, ¿Por qué creen que el autor hará esta diferencia? K: Porque a lo mejor la niña... Ma: es buena K: es tranquila como las flores, son tranquilitas
Excelente, ¿Y qué pasa con el niño, por qué a él le pondrá un fondo de ladrillos? Ma: Porque es malo	

Al continuar con el relato, los alumnos relacionan la máscara de lobo que usa el niño para asustar a su hermana con lo que se observa en el cuadro en la pieza de la niña. Reconocen que hace alusión a la caperucita roja y pueden estar conectados. Sin embargo, presentan dificultades para interpretar la intención del autor en presentar estos dos elementos.

	K: Esa máscara como que aparece en ese cuadró que aparece una niña con un lobo ¿Les recuerda a algún cuento este cuadro? Ma: La caperucita roja K: Hay también algo rojo Sí, parece un abrigo rojo ¿Tendrá relación todo esto que vimos? El abrigo rojo, la máscara del niño, el cuadro de la caperucita roja... ¿Qué piensan? Ma: Yo creo que se asustarían entre ellos mismos K: Mm pienso lo mismo Mi: Lo mismo
---	--

De esta manera, los educandos durante toda la lectura de imágenes, observan y describen lo que ven. Además, continúan relacionando la nueva información con sus interpretaciones previas. Por ejemplo, en la ilustración de la selva, que se muestra a continuación en el cuadro, identifican a un lobo vestido de abuela y hacen conexión con la caperucita roja. Cuando se les solicita justificar en qué se basan para hacer sus afirmaciones, destacan detalles de la imagen. Además, gracias a esas correspondencias comprenden las emociones de la niña y las razones que hay detrás de su miedo.

	¿Y en esta última imagen de la selva, también estarán vivos? Ma: Mm no K: ¡Sí! Parece un lobo eso... es el lobo que se hace pasar por la abuelita en la caperucita roja Ma: Se parece K: ¡Y lo es! ¿Cómo podemos saber que lo es? K: Porque mírele bien la cara, tiene orejas como un lobo, está vestido como una abuelita Ma: Con el bastón Oh, es cierto, ¿Y por qué piensan que la niña corre? K: Porque le da miedo Ma: Porque pensaba que se la iban a comer
---	---

Finalmente, se considera necesario destacar, que los alumnos proponen interpretaciones coherentes hasta el desenlace de la historia. Pues, como se verá en los tres extractos que se presentan a continuación, los escolares constantemente tienen en cuenta sus hipótesis y conexiones elaboradas durante el taller, lo que les permite construir un sentido al texto.

K: <i>Profe, mire detrás de los árboles de la izquierda, parece una casa</i> Ma: <i>Hay tumbas... ¡Una casa! Atrás de la tumba. A lo mejor será de una bruja</i>

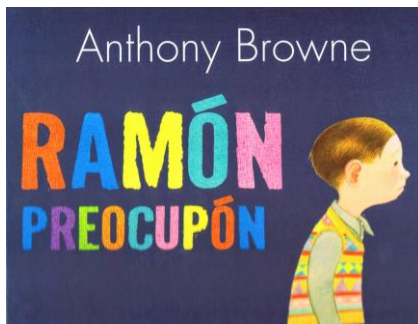
¿Qué emociones les transmite la imagen?

Ma: A lo mejor una bruja lo convirtió en piedra

K: A lo mejor la bruja lo puso para que el niño se convirtiera en piedra

Ma: Y lo hizo tomarse la poción

7.2.7 Sesión 7: “Ramón preocupón” de Anthony Browne



Ramón es un preocupón que se angustia a causa de los zapatos, las nubes, la lluvia, los pájaros gigantes. Se preocupa tanto que no puede dormir. Por suerte su abuela sabe lo que él necesita para vencer sus miedos. Una vez que conoce su secreto,

Ramón se da cuenta que no debe preocuparse más. (Casa del libro)

A esta sesión asisten tres de cinco estudiantes. El objetivo correspondía a reflexionar a partir del relato y sus experiencias personales, y se evaluaban aspectos como relación con experiencias personales, elaboración de hipótesis y reflexión sobre las preocupaciones.

Antes de la lectura, se realiza la pregunta *de qué creen que va a tratar el libro*, con la intención de que los niños pudieran elaborar hipótesis a partir de la portada. Para mostrar énfasis en este momento, se presenta la misma actividad que fue abordada en la sesión 3, en la cual se utiliza una ruleta con sus nombres y una cajita para guardar las hipótesis, de manera que sean verificadas después de la lectura.

Frente a esta interrogante, dos estudiantes anticipan en base a la información que entrega el título y la imagen. En tanto, uno de los participantes añade elementos de su propia perspectiva. A esta intervención, se suma una de las escolares y menciona que quizás extrañe a su mamá porque se fue a otra parte, lo que puede estar relacionado a sus propias experiencias, debido a que posteriormente comenta que una de sus preocupaciones es esa.

¿De qué creen que se va a tratar este libro?

*Mi: **De una persona que se preocupa***

¿Cómo podemos saber eso?

Mi: Por lo que decía en el libro (Título)

¿K, de qué crees tú?

*K: **De un niño preocupado***

¿Cómo lo supiste?

K: Porque parece un niño y parece preocupado

¿Y Ma, tú que piensas?

*Ma: **Que siempre está preocupado de que le pase algo a su mamá***

*Mi: **Yo creo que extraña a su mami y su mami se fue a otra parte***

Después de la lectura, se realiza la verificación de hipótesis y se puede dar cuenta de que existe comprensión por parte de los educandos al comprobar y descartar las ideas que habían sido mencionadas al comienzo. Asimismo, justifican sus respuestas con elementos del relato.

Sí, y la última era “Siempre está preocupado de que le pase algo a su mamá”, ¿Qué opinan de esta hipótesis?

K: No...

¿Por qué no?

*K: **Porque no se preocupaba de su mamá el niño, se preocupaba de los zapatos, que se inundara la casa...***

En cuanto a las reflexiones, se observa que la mayoría de estudiantes que participan en el taller, expresan su opinión acerca de las preocupaciones que tiene el personaje principal y justifican sus respuestas, sosteniendo que sus preocupaciones son tontas y aburridas. En el caso de la alumna que no participa, existe poca evidencia de su comprensión del tema, debido a el silencio durante estos momentos.

(Leyendo) Le preocupaban los sombreros...

*Ma: **¿Cómo le van a preocupar los sombreros?***

¿Qué piensas tú de eso?

*Ma: **Nada po, es aburrido que se preocupe por los sombreros, si los sombrero no tienen nada***

(Leyendo) Y por los pájaros enormes

*K: **(Risa) Que tonto***

¿Por qué?

*K: **Porque aquí no existen pájaros gigantes***

Por otro lado, este libro permite realizar reflexiones acerca de las propias experiencias de los aprendices, por lo que durante el taller se realizaban preguntas que pudieran conectar con sus propias preocupaciones y la manera en que trataban de superarlas. Frente a esto, los tres participantes compartían sus emociones y vivencias, por lo que se evidencian indicios de comprensión del tema abordado en el texto.

Mi: *Yo cuando estoy preocupada llamo a mi mami y le pregunto cómo está*

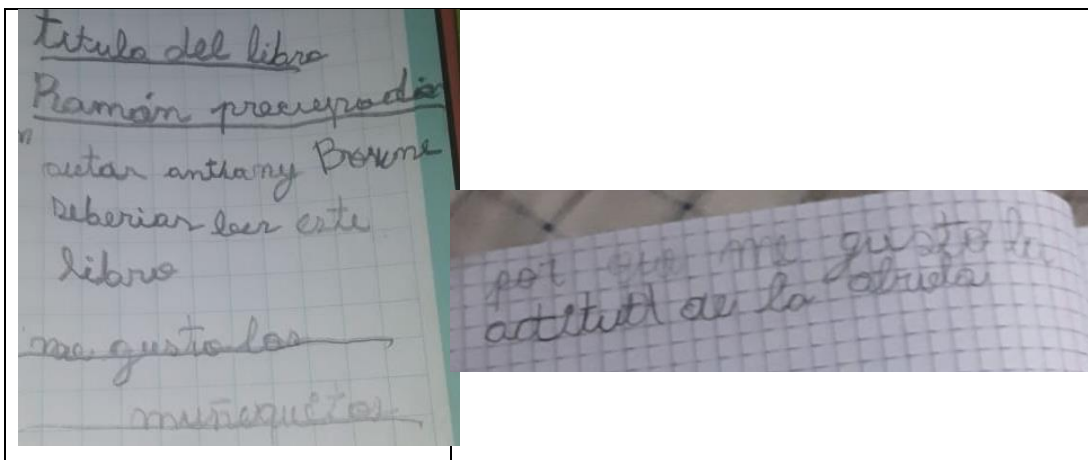
Ma: *Cuando yo estoy preocupado me voy a la pieza de mi mami a acostarme con ella*

En cuanto a la interpretación del mensaje que intenta transmitir el autor mediante el libro-álbum, se aprecia que una estudiante muestra indicios de comprensión lectora, pues identifica que no se debería dar importancia a cosas *que no tienen vida* como lo hacía el personaje, haciendo referencia a que hay otras cosas que sí merecen atención y preocupación. No obstante, existe poca evidencia de que los otros compañeros hayan comprendido, puesto que no participan en este momento de la clase.

¿Qué mensaje nos dará el autor con este libro?

K: *¡Que no te preocupé de cosas que no tienen vida!*

Finalmente, a partir de las fichas de recomendación hay poca evidencia de que los alumnos hayan comprendido el texto leído, pues al justificar por qué otra persona debería leer el libro, una alumna refiere a aspectos generales como que es *lindo*, y otros a que le gustó los muñequitos o actitud de la abuela pero no profundizan más en sus razones ni consideran el mensaje que desea transmitir el autor.



7.2.8 Análisis de interacciones entre estudiantes durante conversaciones literarias

El objetivo específico que guía estos resultados corresponde a identificar la interacción que se desarrolla entre alumnos de 3ero básico durante las conversaciones literarias en modalidad virtual. Para esto, se realizó un análisis de las conversaciones entre los estudiantes que se llevaron a cabo en las siete sesiones implementadas. Esto es relevante para la investigación, pues permite observar de qué manera participan los educandos en estas tertulias.

A partir de los resultados obtenidos en el análisis de transcripciones de clases y apreciaciones en las notas de campo de la investigadora, a continuación se realizará una descripción de lo observado sesión a sesión para luego establecer una síntesis de ello.

Con el primer libro trabajado, “Petit, el monstruo”, se tuvo que realizar dos sesiones debido a la ausencia de tres participantes, por lo que en estas reuniones se puede observar dos situaciones. En la sesión con dos estudiantes, existe más conversación al hablar de las experiencias personales. Además, en algunos momentos complementan sus ideas, lo que les permite construir un sentido respecto la lectura a partir del análisis de imágenes. En cuanto a la sesión de recuperación con tres estudiantes, se presencia poca interacción entre pares. Si bien hay participación durante la

dinámica, esta consiste en contestar las preguntas de la docente, de modo que las intervenciones de la educadora son relevantes para que los educandos demuestren sus interpretaciones y opiniones sobre el texto.

K: *Está como medio asustado y confundido*

Ma: *Está pensando en matemáticas, cómo le va a ir en matemática (risas)*

K: *O por otra cosa, porque la mamá lo retó.*

En el segundo taller, asisten cuatro aprendices pero predominan las instancias en que los alumnos responden a las preguntas de la docente, donde la mayoría de las veces responde uno o se debe interrogar a cada integrante directamente para obtener evidencia de su aprendizaje. De esta manera, se observa poca interacción entre pares.

¿Qué entienden por la frase “Salí volando en pedazos”?

Mi: *Salió corriendo*

E, ¿Qué pasó con el pingüinito?

E: *Se cayó*

Por su parte, en la tercera sesión asisten tres alumnos y, de acuerdo con las notas de campo, fue un libro que llamó la atención de los educandos, por lo que hubo una participación activa. No obstante, la mayor parte del tiempo se basaba en contestar las preguntas que formulaba la educadora. Solo en un momento se aprecia que dos alumnos tienen en consideración las respuestas de otro y se complementan, mas no interactúan entre ellos, sino que responden a la docente.

¿Qué se imaginan que va a pasar?

B: *Que va a parecer un gigante*

Ma: *la sombra*

B: *Va a aparecer una sombra muy grande*

En la cuarta sesión, en algunos momentos se puede observar como dos estudiantes se complementan o muestran indicios de iniciar una conversación en base a una interrogante de opinión. Sin embargo, esta

interacción es poca, pues pese a tener diferentes perspectivas no debaten abiertamente sobre el tema. Cabe destacar, que la mayor parte de la clase existe poca interacción entre pares, pues contestan las preguntas que realiza la docente, cada uno por separado.

¿A ustedes les gustaría estar encerrados como a los animalitos?

Todos: ¡No!

B: Ellos nacieron para ser libres

Mi: Pero en el Buin Zoo hay animales que andan sueltos

La quinta sesión no se puede analizar de la manera esperada debido a que se perdió la grabación del durante la lectura. No obstante, se puede rescatar que después de la lectura, a través de una pregunta categorizada como especial, los alumnos sostienen una conversación sobre las actitudes que tenían los personajes.

K, ¿Qué personaje te pareció interesante?

K: La niña porque no era como el hermano que él jugaba, la niña era tranquila y nunca hacía tonteras como quebrar un plato

Ma: La niña igual siempre se peleaba con su hermano

¿También era peleadora?

Ma: Sí, y la hermana no hacía nada po

K: El hermano era el que la molestaba

Ma: No, porque peleaban por nada

En la sexta sesión, se puede ver que existe más interacción entre los alumnos. Se aprecia que los alumnos a partir del análisis de imágenes, comentan sus ideas y las complementan, es decir, en conjunto elaboran interpretaciones más completas.

Muy bien, ¿Por qué creen que el autor hará esta diferencia?

K: Porque a lo mejor la niña...

Ma: es buena

K: es tranquila como las flores, son tranquilas

Por último, en la séptima sesión, las interacciones que se dan entre los alumnos consisten en tener en cuenta la respuesta del compañero para comentar sus experiencias o complementar sus respuestas, aunque no existe

un diálogo exclusivamente entre ellos. Vale decir, existe poca evidencia de conversaciones literarias entre educandos.

¿K, tú se lo regalarías a alguien?

K: A mi mamá

Ma: A mí mamá igual

¿Por qué a tu mamá?

K: Porque mi mamá está durmiendo muy mal en las noches...trabaja hasta el día sábado

Ma: Mi abuelita igual duerme mal porque cuando está destapada le llega todo el sol y eso hace que le duela la cabeza

En síntesis, de acuerdo a lo observado en cada sesión de la implementación de conversaciones literarias, se aprecia que en la mayor parte de las clases los estudiantes tienen poca interacción con sus pares, pues esperaban que la docente elaborara una pregunta y ellos respondían por separado a estas. En algunas ocasiones se ve que estudiantes toman en consideración las respuestas de sus compañeros para complementar las suyas. Y en escasas oportunidades, los alumnos toman la iniciativa para hablar con su par para construir una interpretación en conjunto, debatir sobre las actitudes de los personajes o compartir opiniones.

Cabe agregar, que las preguntas que más potenciaban la conversación en los estudiantes correspondían a aquellas que permitían vincular con experiencias personales, analizar imágenes y algunas de opinión.

7.3 Etapa final: Grupo focal

Este grupo focal tuvo como objetivo identificar la percepción que tienen los estudiantes de 3ero básico con dificultades en el aprendizaje sobre la implementación de conversaciones literarias en modalidad virtual. Para ello, se realizaron preguntas que permitieran conocer sus impresiones respecto a la lectura, talleres, modalidad virtual y los aportes de las conversaciones literarias en su aprendizaje.

Cabe agregar, que el grupo focal se realizó en una sesión que participaron cuatro alumnos, por lo que se tuvo que aplicar a modo de entrevista con el aprendiz que estuvo ausente.

Con respecto a los resultados, en la dimensión de relación con la lectura, se aprecia que a la mayoría de los estudiantes no les gusta leer porque se ponen nerviosos, les da vergüenza o se “pierden” o equivocan. Mientras que solo uno de ellos manifiesta que sí le gusta leer cuentos y otros libros. En tanto, E se muestra confundido con respecto a esta pregunta, pues menciona que no le gusta leer pero que a veces igual le divierten.

K: A mí nunca me ha gustado leer porque me pongo nerviosa Mi: Mmm, no me gusta leer cuando hay personas frente porque me da vergüenza B: No, porque a veces las líneas son muy largas y me pierdo
¿Qué te gusta leer? Ma: Me gusta leer cuentos, libros

En relación a su percepción de los talleres implementados, se puede observar que a todos los participantes les gustaron las dinámicas que se presentaban, destacando que les gustaban los cuentos que se leyeron, compartir con sus compañeros y algunos recursos como la ruleta.

No obstante, una educando hace una observación con que no le gustó y cambiaría del taller la ficha de recomendación, debido a que no le gustaba escribir las razones por qué otra persona debería leer el libro.

E: Divertidos, me gustó cuando nos reíamos, las lecturas que leía...eso me gustó de los talleres Mi: Me gustó cuando leíamos...me gustó el cuento de “El túnel” porque era muy entretenido Ma: Bien, divertidos (...) Es que estuve con mis amigos...jugamos a la ruleta (...) Los cuentos, porque yo igual hice preguntas y eso
¿Qué cambiarían de los talleres? Algo que quizás no les gustó tanto K: A mí lo que no me gustó fue cuando teníamos que hacer esas...escribir(...)Dar mis recomendaciones

En cuanto a la modalidad virtual, se aprecia que a la mayoría de alumnos les gustó realizar clases a través de la plataforma zoom, manifestando que se divertían y estaba entretenido. Una minoría comenta que prefería que fuera en persona, pues quería que estuvieran todos juntos.

¿Qué les pareció que hiciéramos estos talleres a través de la pantalla?

*Mi: Mm me gustó, porque estuvo **entretenido***

E: A través de la pantalla (...) No sé, porque me divierte así

¿Y a ti B, te gustó esta modalidad de hacerlo a través de la pantalla?

B: No, (preferiría) en persona, porque así estamos todos

*Ma: Bien, **me gustó***

Con respecto a los aportes que los alumnos perciben de esta experiencia, la mayoría de los participantes destaca que las preguntas y conversación les ayudaron para comprender lo que leían, puesto que al escuchar a los otros verificaban sus respuestas o les daba nuevas ideas, de manera que aprendían.

En menor medida, se comenta sobre el aporte de las preguntas que más se repitieron en las dinámicas, por ejemplo, *¿Qué observan en la portada?* y *¿De qué creen que se va a tratar el cuento?*, mencionando que los ayudaba a imaginar.

Por último, se hace referencia a la observación de imágenes, sin embargo, no se especifica su importancia.

¿Qué te ayudó durante las lecturas a comprender mejor?

*E: Las conversaciones (...) Donde hablábamos, eso se puede... **porque es como que ya donde dicen todos lo mismo, todo igual, bien, ahí yo aprendí, ahí yo pude... mejor dicho.***

*Mi: Las preguntas (...) **es que cuando mis compañeros estaban hablando yo decía “puede ser esa cosa”.***

*Ma: Porque **con lo que dijo usted y yo, me sirve para comprender***

8. CONCLUSIONES

Esta investigación surge de la idea de brindar apoyo durante el proceso de lectura a los estudiantes de 3ero básico con dificultades en el aprendizaje para mejorar su comprensión. Debido a la pandemia y el período de cuarentena que se vivió en el país, este documento se comenzó a escribir solo en base a los resultados SIMCE de lectura del establecimiento, en los que se observó que muchos estudiantes se encontraban bajo el nivel esperado. Al ingresar a la escuela de manera virtual, se pudo constatar que hacía falta apoyo en esta área pues en el curso se estaba trabajando con guías de manera asincrónica, lo que permitía escasa interacción entre los alumnos y se evidenciaba poca relación con los textos, puesto que tenían que leer y contestar preguntas sin un propósito comunicativo claro. Además, se llevaron a cabo algunas sesiones sincrónicas para lenguaje pero eran enfocadas en escritura.

La propuesta que orienta este proyecto es la implementación de conversaciones literarias en las que los alumnos tuvieran la oportunidad de compartir sus gustos, desconciertos y conexiones sobre lo leído (Chambers, 2007). Además, de intervenir en los tres momentos de la lectura, es decir, antes, durante y después de la misma. Para ello, el objetivo general que se plantea en esta investigación es: *Analizar cómo la implementación de conversaciones literarias en modalidad virtual mejora la comprensión lectora de estudiantes de 3ero básico con dificultades en el aprendizaje*. Del cual, se desprendieron cuatro objetivos específicos que permiten enfocar la investigación, de ellos se exponen las siguientes conclusiones:

El primer objetivo específico buscó *Conocer las características de la interpretación que tienen los estudiantes de 3ero básico con dificultades en el aprendizaje antes de la implementación de conversaciones literarias en modalidad virtual*. A partir de una evaluación informal se pudo evidenciar que los estudiantes presentaban dificultades para enfrentarse a una conversación literaria, pues se quedaban en silencio ante una pregunta, existió poca

participación y no complementaban sus respuestas con lo que mencionaba el compañero, lo que generó que la clase se centrara en contestar a las interrogantes de manera breve, donde se debía solicitar una justificación para obtener una interpretación más elaborada. Esto puede deberse a que los alumnos no estaban acostumbrados a este tipo de situaciones, ya que sus actividades habituales correspondían a leer en forma individual el texto y contestar preguntas en forma escrita, teniendo pocas oportunidades para compartir con sus compañeros sus interpretaciones y opiniones.

Adicionalmente, se pudo observar que presentaban dificultades al elaborar hipótesis, ya consideraban la imagen y título para interpretar de qué iba a tratar el relato, sin embargo, no justificaban sus respuestas. También, para interpretar imágenes dado que solo describían lo que veían pero no le otorgaban un sentido. Además, al comentar sus experiencias personales, había poca vínculo con la historia, por lo que no se generaba una oportunidad de conexión.

Las dificultades descritas anteriormente, tanto las de participación como interpretaciones, pueden explicarse por la costumbre del discurso totalizador que tienen los alumnos, pues tal como fue expuesto en los antecedentes de esta investigación, contestar preguntas estructuradas de forma lineal provoca que los lectores se limiten a contestar las interrogantes y presenten dificultades en la construcción del sentido del texto, ya que no expresan libremente sus interpretaciones.

El segundo objetivo específico se enfocó en *Analizar cómo la conversación literaria en modalidad virtual fortalece la interpretación de los estudiantes de 3ero básico con dificultades en el aprendizaje.*

Ante esto, se puede concluir que los estudiantes muestran indicios de mejora en la comprensión lectora, pues poco a poco los alumnos elaboraban interpretaciones más relacionadas a la información que les proporcionaba el libro-álbum, generando articulaciones entre el texto e imágenes.

Si bien, se considera que siete sesiones de estos talleres fue insuficiente para detectar grandes cambios en la interpretación de los estudiantes, se puede destacar que hubo avances en la forma de analizar las imágenes que se presentaban en los libros-álbum, pues la mayoría de los alumnos al comienzo participaba poco en esas instancias o solo describían lo que veían sin establecer relaciones con el relato. No obstante, en el transcurso de sesiones, se pudo observar que los alumnos ponían su atención en los detalles de las ilustraciones para desarrollar interpretaciones más completas, por ejemplo, en la sesión 6 (“El túnel” de Anthony Browne) los escolares a partir de diferentes pistas, tales como la imagen de la selva, formas en los árboles, tumbas, una casa en el bosque, entre otras, interpretaban lo que sucedía con los personajes pese a que no había texto que les permitiera tener esa información. Este aspecto resulta relevante en la lectura de libros-álbum, ya que en este tipo de textos “La imagen expande, profundiza, contradice o matiza lo que pone el texto, lo que hace que exista una relación indisoluble entre el texto y la imagen” (Bombal; García y Tagle, 2013, p. 75).

Por otro lado, se destaca que en la mayoría de las reuniones había al menos un estudiante que lograba interpretar una enseñanza o mensaje que deseaba transmitir el autor, a la cual los demás compañeros podían tener acceso, pues escuchaban lo que pensaba y escribía el otro. Esto da indicios de la comprensión por parte de los estudiantes aunque se necesita más apoyo, pues predominaban recomendaciones en las que se referían a si el libro era bueno, malo o lindo, sin justificar sus respuestas.

Además, se evidencia que los escolares mantienen sus respuestas cerradas, debido a que predominan las instancias en que esperan una pregunta para hablar del texto. Sin embargo, con el pasar de las sesiones se puede observar que los estudiantes ceden ante las preguntas y ejecutan respuestas justificadas o más extendidas. Esto muestra que con la implementación de más talleres de lectura, se puede potenciar la participación de los educandos y la elaboración de interpretaciones atinentes.

En cuanto a la elaboración de hipótesis, se puede concluir que los educandos presentan dificultades en establecer inferencias sobre lo que tratará el texto, pues generalmente se basan en la información explícita que les brinda la portada y pocas veces establecen relaciones entre los elementos, con experiencias personales o conocimientos previos. Sin embargo, se puede destacar un avance en que en algunos momentos determinados estudiantes tenían en cuenta las hipótesis establecidas antes de la lectura y las verificaban o descartaban durante o después de ella. Esto resulta relevante, pues la realización de hipótesis les brinda un objetivo para la lectura y los motiva a comprobar si lo que pensaban era cierto o no. (Solé, 1992)

El tercer objetivo específico fue *Identificar la interacción que se desarrolla entre alumnos de 3ero básico durante las conversaciones literarias en modalidad virtual*. Ante este, se puede concluir que en la mayoría de las sesiones existía poca interacción entre pares, puesto que el diálogo entre ellos era escaso y predominaban las situaciones en los que esperaban una pregunta de la docente para responder. Esto puede deberse, a la costumbre de enfrentarse a actividades con discursos totalizadores como los que se presentaban en las guías enviadas para trabajo asincrónico, en las cuales se “busca respuestas específicas a preguntas formuladas en un orden prescrito” (Chamber, 2007, p. 26).

No obstante, se pudo apreciar que en algunas ocasiones los educandos complementaban sus respuestas con lo que mencionaba un compañero. De esta manera, pese a la poca interacción directa entre participantes, se pudo comprobar que tal como menciona Colomer (1997), “La discusión colectiva o en pequeños grupos enriquece la comprensión al ofrecer las interpretaciones realizadas por los demás”(p.13), pues la conversación les permitía conocer la perspectiva del otro compañero para complementar sus ideas aunque no existiera un diálogo directo la mayor parte del tiempo.

Frente a esto, se considera necesario que los alumnos tengan más oportunidades de participación en conversaciones literarias, pues durante

esta implementación se muestran indicios de que pueden tomar la iniciativa para hablar con su par y construir una interpretación en conjunto, debatir sobre las actitudes de los personajes o compartir opiniones. Sin embargo, de acuerdo a lo observado, se requiere de más sesiones para lograr esas dinámicas.

Por último, el cuarto objetivo específico fue *Identificar la percepción que tienen los estudiantes de 3ero básico con dificultades en el aprendizaje sobre la implementación de conversaciones literarias en modalidad virtual*. Es por ello, que a partir de un grupo focal se pudo concluir que los aprendices tienen cierto rechazo a la lectura debido a la exposición que ese proceso requiere, pues la mayoría comenta que se ponen nerviosos, les da vergüenza o se “pierden” o equivocan.

En relación a su percepción de los talleres de conversación literaria, se puede observar que a todos los participantes les gustaron las dinámicas que se presentaban, destacando que les gustaban los cuentos leídos. Esto puede deberse a que la selección de estos libros fue en base al criterio en que la temática debe tener cierto grado de familiaridad con el lector, lo que les permitió “identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente” (Lerner, 2001, p. 40). Lo anterior, es un aspecto favorable en su aprendizaje, pues con la selección adecuada del material se puede potenciar la motivación hacia la lectura.

En cuanto a la modalidad virtual, se concluye que para la mayoría de estudiantes resultaba entretenido realizar conversaciones literarias a distancia. Esto puede deberse a que se encontraban en un lugar cómodo y no escolarizado.

Finalmente, con respecto a los aportes que los alumnos perciben de esta experiencia, se concluye que la mayoría de los participantes se llevan consigo una idea de que la conversación y formulación de preguntas en los tres momentos de la lectura les ayudan a comprender, pues tal como comentaban, al escuchar a los otros verificaban sus respuestas o les daba

nuevas ideas. Esto es favorable para su aprendizaje, pues da indicios que los niños internalizaron algunas estrategias que se presentaban y podrán aplicarlas como lectores activos, ya que como señala Solé (1992) “El lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá, por tanto hacerla más eficaz.” (p. 137).

Aspectos a considerar para futuras implementaciones de conversaciones literarias.

En primer lugar, se debe considerar la extensión de la sesión, en esta oportunidad se utilizó un material de escritura que provocaba que la reunión durara mucho más tiempo de lo planeado, por lo que si se va a realizar una lectura compartida, se debe planificar los temas que se pretende abordar y tener un repertorio de preguntas más acotado, pues las conversaciones se extienden mucho y no da el tiempo para realizar más actividades. Además, provoca cansancio en los alumnos, lo que se ve potenciado en clases virtuales.

En segundo lugar, se debe tener en cuenta la selección de libro pertinente, pues realizar un taller con un cuento que es del gusto de los estudiantes potencia la participación ya que es de interés, tal como se menciona en el marco conceptual de este proyecto. En cambio, en el caso de que no sea del gusto de los educandos genera poca interacción y se recibe constantemente respuestas que no muestran evidencia de aprendizaje, como por ejemplo, *no sé*.

En tercer lugar, se debe considerar tener actividades motivadoras al inicio de la clase. Generalmente los alumnos sienten rechazo por la lectura, por lo que resulta necesario contar con un recurso que logre captar su atención, por ejemplo, en esta experiencia en modalidad virtual, algunas que resultaron fueron actividades donde se giraba una ruleta con nombres para fomentar la participación, guardar hipótesis en una cajita, mostrar una galería de arte con juegos para conectarlo con el análisis de imágenes, entre otras.

Reflexiones personales sobre el aporte de esta investigación.

El diseño e implementación de esta investigación acción me permitió profundizar en el tema de comprensión lectora que a mi parecer es complejo trabajarlo dado la subjetividad que requiere. Además, fue posible poner en práctica la teoría que conocía de las conversaciones literarias, dado que, si bien tenía los conocimientos de su planificación, en las experiencias laborales no había tenido la oportunidad de llevarlas a cabo, por lo que resultó todo un desafío en el cual se cometen varios errores pero a partir de ellos se puede reflexionar y mejorar. Por ejemplo, permitió saber de qué manera se trabaja con los libros-álbum, vale decir, cuáles son los aspectos relevantes de ellos, de qué forma potencia el aprendizaje de los niños y también, tener en consideración qué preguntas son pertinentes y cuáles no al momento de conversar, entre otros.

Por otro lado, este proyecto me permitió conocer el proceso que conlleva una investigación, aprender sobre los instrumentos de recolección de información y su análisis.

En cuanto al aporte de los resultados obtenidos, considero que es relevante destacar que tal como quedó demostrado sesión a sesión, la lectura es un proceso en el cual los niños que presentan dificultades progresan poco a poco. Esto se debe tener en consideración al momento de enseñar esta habilidad, pues generalmente los educadores se olvidan de la dificultad que presenta la comprensión y de que se debe enseñar entregando herramientas o estrategias que les permitan construir un sentido. Creo que es importante que la comprensión lectora se deje de ver como una forma de evaluar la lectura, pues al hacerlo se convierten en actividades pertenecientes a un discurso totalizador que buscan respuestas objetivas y específicas.

Por otra parte, esta investigación aporta a entender que la lectura va más allá de decodificar y que leer a través del maestro también es una instancia relevante en el aprendizaje de la comprensión lectora, pues permite a los estudiantes enfocarse más en el relato que en sus dificultades con el

sistema de escritura. De igual forma, el uso de libros-álbum potencia que los “malos lectores”, como suelen ser categorizados aquellos que tienen más necesidades, puedan abrirse un espacio en la literatura, puesto que este tipo de textos poseen un texto más reducido y se complementa con el análisis de imágenes.

Finalmente, este trabajo logra visualizar la importancia de propiciar momentos de interacción entre los estudiantes, pues como quedó en evidencia, al conversar sobre lo que leen elaboran interpretaciones más completas, ya que paulatinamente toman en cuenta lo que comentan sus pares. Esto permite a aquellos que presentan más dificultades escuchar, reflexionar, relacionar información y construir un sentido más cercano a lo que quiere transmitir el autor. De esta manera, se evita hacer separaciones por niveles de logro o necesidades educativas y todos pueden ayudarse realizando la misma actividad.

9. BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Informe de Resultados Estudio Nacional Lectura 2° básico 2017. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/IRE_LECTURA_2018_2BASICA_WEB_ALTA_11_JUL.pdf

Agencia de la calidad de la Educación. (2018). Informe técnico SIMCE. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Tecnico_SIMCE_2015_Final.pdf

Agencia de la Calidad de la Educación (2020). SIMCE. Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>

Agencia de la Calidad de la Educación (2018). Orientaciones: Habilidades y estrategias para la comprensión de lectura. <https://www.evaluacionprogresiva.cl/wp-content/uploads/2019/02/Estrategias-pedag%C3%B3gicas-Lectura-2B.pdf>

Agencia de la calidad (2019). Informe de Resultados Educativos Educación Básica 2018 para Docentes y Directivos. Santiago de Chile. http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2018/Docentes_y_Directivos/basica/IRE_BASIC_A_2018_RBD-10282.pdf

Agencia de la calidad (2019). Resultados educativos 2018. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia_EERR_2018.pdf

Aguilera, A. (2004). Introducción a las dificultades en el aprendizaje. McGRAW-HILL. Universidad de Sevilla. Madrid.

Alonso, J., Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. Revista para el Estudio de Educación y Desarrollo, 8: 31-32, 5-19.

Arizpe, E., Styles, M. (2004). Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales. México: F.C.E.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Orealc/UNESCO. Santiago.

Bombal, M., García, N. y Ruiz Tagle, J. (2013). Leer, adaptar e interpretar narraciones. Guía para educadoras de párvulos de los niveles de transición. Santiago, Chile: Maval.

Carnevali, C. (2016). La conversación como estrategia para la formación del lector literario. Una experiencia de lectura en torno al libro-álbum. Tesis de magister en didáctica del lenguaje. Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile.

Cassany, D. (2012). El comentario de textos. En taller de textos (2ª ed.) (pp. 71-79). México: Paidós.

Castillo, V. y Salgado, V. (2018). Un desarrollo curricular inclusivo: justicia social y diferencias frente a la idea del mínimo cultural común. en A, Labra (Coord.), Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas (p. 221- 241). Santiago, Chile.

Cisternas, T., Latorre, M., Alegría, M. (2013). ¿Cómo enseña usted este tema? Conocimientos didácticos que subyacen a las prácticas de profesores de Educación Básica. Un análisis a seis temas fundamentales en la enseñanza de la Lectura, la Escritura y las Matemáticas. Universidad Alberto Hurtado y Desarrollo en Educación (CIDE). Chile

Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Signos, 20. Pp. 6-15.

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

Chambers, A. (2007). Dime: Los niños, la lectura y la conversación, Ciudad de México, México: Fondo de cultura económica.

Cuter, M. (s.f.). Enseñar lengua en la escuela primaria. Serie respuestas. Editorial tinta fresca

Eco, U. (1987). Lector in fabula. Barcelona.

Kaufman, A. (2010). Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires: Aique.

- Latorre, A. (2003) La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa, Barcelona, España: Graó
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Revista Projeto. Revista de Educación, N° 4, N°6, Editora Projeto, Porto Alegre, Brasil.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). Ver para leer. Santiago, Chile: Bibliotecas Escolares CRA.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). Estándares de Aprendizaje lectura 4to básico. Unidad de currículum y evaluación. Santiago, Chile.
- Mujica-Johnson, F. (2019). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. Revista Electrónica Educare. Vol. 24, (1-14). <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v24n1/1409-4258-ree-24-01-472.pdf>
- Paione, A., Reinoso, M., Wallace, Y. (2011). Situaciones de lectura y escritura en la alfabetización inicial” del Módulo 1 “Libros y lectores”. CePA a Distancia. Escuela de Capacitación Docente. Buenos Aires.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. Signos. Teoría y práctica de la educación 20, p. 16-23.

10. ANEXOS

Anexo 1: Formato de consentimiento para padres/apoderados

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES/TUTORES

Proyecto “Conversaciones literarias en modalidad virtual para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de 3ero básico en una escuela de la comuna de Independencia”

Señor Apoderado/a:

Me dirijo a usted como estudiante en práctica profesional de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Alberto Hurtado. Mi nombre es Catalina Morales Sánchez y me encuentro realizando un proyecto de titulación sobre talleres de lectura compartida con el objetivo de mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 3ero básico que presenten dificultades.

En este proyecto participarán 5 estudiantes de 3° año básico, quienes asistirán a 10 sesiones y su pupilo/a ha sido seleccionado para ello ya que este trabajo beneficiará su aprendizaje y participación escolar.

Por este motivo se solicita su autorización para grabar audio y video de las sesiones y realizar la intervención que contribuirá directamente al aprendizaje del estudiante.

Es importante consignar que la participación de su hijo/a o pupilo en esta actividad es totalmente voluntaria, por ello puede realizar las preguntas que le parezcan pertinentes.

Nombre del apoderado/a:

Nombre del alumno/a: _____

Con fecha _____ he leído el procedimiento descrito arriba.

(Por favor, marque con una X la alternativa que corresponda)

Acepto la participación de mi pupilo en el proyecto

No acepto la participación de mi pupilo en el proyecto

☐
☐

Firma apoderado/a

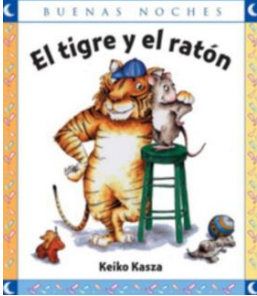
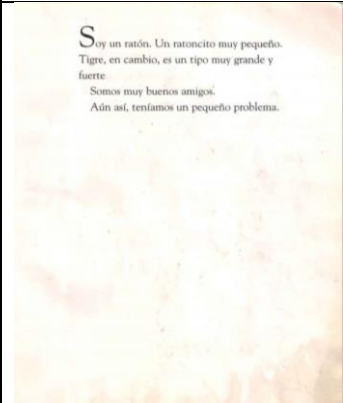
Anexo 2: Planificación Evaluación diagnóstica

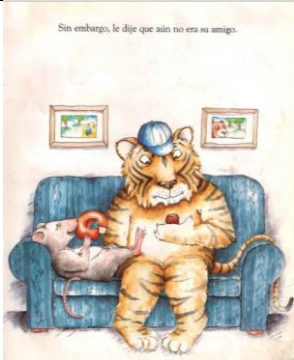
Evaluación diagnóstica “El tigre y el ratón” de Keiko Kasza

Se leerá el cuento “El tigre y el Ratón” utilizando la modalidad a través del maestro, mientras se comparte el libro a través de la pantalla para que los estudiantes sigan la lectura y observen las imágenes.

La docente realizará pausas durante la lectura para formular preguntas a los alumnos, las que serán respondidas de forma oral. En un comienzo, se planteará la pregunta a todos los niños. Sin embargo, si no existe respuesta de ellos o algunos participan más que otros, se dirigirá la interrogante a estudiantes específicos.

Finalmente, todas las preguntas que se desarrollen después de la lectura se responderán de manera oral.

Pauta de preguntas		
	Página del libro	Preguntas
Antes de la lectura		¿De qué se imaginan que va a tratar esta historia? ¿Cómo lo saben?
Durante la lectura		¿Qué problema imaginan que tienen Tigre y Ratón?
		¿Qué observan en la imagen? ¿Por qué Tigre le habrá pegado así al castillo?

	Sin embargo, le dije que aún no era su amigo. 	¿Qué me pueden contar de esta imagen?
Después de la lectura	¿Cómo crees que se sentía Ratón cuando dice “¿Qué podía hacer yo? Tan solo era un ratón muy pequeño”? (Se re lee esta parte) ¿Por qué Ratón se enoja con Tigre? ¿Qué opinas de la actitud del Tigre al inicio del relato? ¿Cómo vuelven a ser amigos Tigre y Ratón? ¿Qué hubieras hecho tú en el lugar de Ratón? ¿Cómo termina la historia? Además, se llevará a cabo una conversación en la que los alumnos podrán compartir sus gustos, desconciertos y conexiones. Para ello, se realizarán preguntas como: “¿Qué les pareció el cuento? ¿Hubo algo que te gustara? ¿Hubo algo que no te gustó? ¿Qué parte? ¿Habías leído este libro antes? ¿Fue diferente esta vez? ¿Hay algo de lo que haya pasado en esta historia que te pasó a ti? ¿En qué fue similar o diferente? ¿Qué opinan de las actitudes de los personajes? ¿A qué tipo de persona le recomendarías este cuento?”, entre otras preguntas.	

Anexo 3: Análisis de evaluación diagnóstica

Participantes: K, Ma, E y B
Simbología de análisis:
Elaboración de hipótesis
Análisis de imágenes
Inferencias
Vinculación con experiencias previas
Opinión

Transcripción	Análisis
¿De qué se imaginan que va a tratar este cuento? (silencio) Mirando la portada, el título, los dibujos... E: No sé Ma: El tigre y el ratón son amigos	Los estudiantes se quedan en silencio ante la primera pregunta. No existe interpretación por parte de E. Ma logra establecer una interpretación basado en la imagen.
¿Qué problemas creen que tenían Tigre y el ratón? B: El tamaño, que el tigre es más grande que el ratón Ma: El tamaño del tigre K: se me ocurre lo mismo que decía la B	Establecen hipótesis en base a observación de imagen. K, evita formular su propia anticipación.
¿Qué vemos en esta imagen? K: El tigre... Ma: Se enojó ¿Por qué se habrá enojado? (silencio)	La estudiante no describe la imagen. Ma infiere a partir de una pregunta de observar y describir. Los estudiantes no logran establecer conexiones entre imágenes. Nuevamente predomina el silencio.
¿Cómo está el tigre? K: ¿Sorprendido? ¿Qué dicen los demás? (silencio)	Los alumnos no interpretan las emociones de los personajes expresados en la imagen. Existe silencio por parte de los participantes. K, logra identificar las emociones del ratón. Sin embargo, duda de sus respuestas.
¿Qué me pueden decir de esta imagen? (Silencio) ¿Cómo se ve el ratón? K: ¿Asustado y sorprendido? (nadie más opina)	
¿Qué se ve en la imagen? Ma: Que el ratón le dio un pedazo chico al tigre ¿Por qué habrá hecho eso el ratón? B: Porque quería que hicieran las pases	Ma describe lo que observa en la imagen, a partir de una pregunta. B, relaciona la imagen con los acontecimientos de la historia. Sin

	embargo, no es la interpretación esperada, debido a que el ratón quería en cierto modo vengarse de su amigo.
(leyendo) Pero aun así, tenemos un problema... Ma: Que todavía no son amigos	El estudiante anticipa lo que va a ocurrir en la historia sin que se le pregunte. Si bien, no se ajusta a lo que sucedió, es coherente con la historia.
¿Cómo terminó la historia? E: Llegó el rinoceronte y le dio a los dos, al ratón y al tigre, les dio trocitos de la comida chiquititos y para él, el más grande. ¿Qué opinan de la actitud del rinoceronte? Ma: Malo K: Pesado (Nadie más opina)	Un alumno describe lo que se narra en la imagen. En pregunta de opinión contestan solo con una característica sin argumentar sus respuestas. Existe poca participación por parte de los demás.
¿Cómo creen que se sentía el ratón cuando dice “¿Qué podía hacer yo? Tan solo era un ratón muy pequeño”? K: Se sentía triste ¿Por qué se habrá sentido triste? K: Porque su mejor amigo, el tigre, lo mandaba a que él fuera a ir a buscarle una flor que le gusta, darle una mitad, y que cuando jugaran él hiciera el malo y el ratoncito se está vengando de todo lo que le hizo el tigre.	La estudiante logra describir los acontecimientos que ocurren en la historia para justificar los sentimientos del personaje. Además, infiere las intenciones del ratón al mandar a tigre, darle menos comida y asignarle el personaje de malo.
¿Qué opinas de la actitud del tigre al inicio del relato? Ma: Bueno K: Feliz con su amigo ratón Ma: Al principio el tigre era bueno (B y E, no responden) ¿En qué parte era bueno? E: Cuando armó el castillo de nuevo Ya bien, pero eso fue al final del relato, ¿Y en el inicio? K: Está con su amigo abrazándose felices	Las opiniones no son las esperadas debido a que no se identifica que al inicio del relato el tigre tenía malas actitudes con su amigo. Además, no dan su opinión al respecto sino que describen cómo era el tigre.
¿Cómo vuelven a ser amigos Tigre y Ratón? K: El tigre fue a buscar al ratón y le construyó su castillo, le dio el pedazo más grande, le decía que iba a buscar plantas al ratón, y al final se hicieron amigos de nuevo B: Que el tigre ahora le da las cosas más grandes al ratón y ahora el tigre se queda con las cosas más chicas.	K toma varios elementos del texto para describir cómo retomaron la amistad los personajes. Mientras que B, solo se enfoca en un acontecimiento.

¿Qué hubieras hecho tú en lugar del ratón? (Silencio) ¿Alguna vez han estado en la situación del ratón? ¿Se han sentido así? K: No, no, no E: Yo sí he estado enojado con mis amigos ¿Por qué has estado enojado con ellos? E: Porque él como que quería mandar. Estuvimos enojados, nos encontramos una cosa y ahí empezamos a jugar. ¿Y tú te enojaste con tu amigo? ¿Qué le dijiste? E: Le dije que por qué él mandaba todo el rato y yo no, y ahí se enojó y no jugamos más ¿Él intentó arreglar las cosas entre ustedes? E: No K: Yo tenía una amiga que llegó como hace tiempo acá, y siempre hemos peleado pero después nos perdonamos, me invitaban a comer, las hermanas de ellas me cuidaban, éramos mejores amigas, me invitaba a jugar a su piscina, me llevaba con su papá al parque. Qué bueno, ¿Y se arreglaron? K: (asiente) B, ¿Qué hubieras hecho si te pasara lo mismo que al ratón? B: Hubiese estado triste...hubiera intentado solucionarlo	Los estudiantes no logran levantar hipótesis de lo que harían en el lugar del personaje. K y E, vinculan los hechos del cuento con sus experiencias personales. Sin embargo, solo E lo relaciona con la historia al decir “yo sí he estado enojado con mis amigos”. En cambio, K solo las relata su amistad. B, finalmente relaciona sus emociones con la historia, se identifica con el personaje y comparte los sentimientos.
--	--

Participantes: Mi
Simbología de análisis:
Elaboración de hipótesis
Análisis de imágenes
Inferencias
Vinculación con experiencias previas
Opinión

Transcripción	Análisis
¿De qué te imaginas que va a tratar este cuento? Mi: De un tigre y un ratón ¿Y qué pasará con este tigre y este ratón? Mi: Son amigos	La estudiante tiene dificultades para elaborar hipótesis sobre qué va a tratar el cuento. No menciona en qué se basa para afirmar que son amigos.
¿Qué problema te imaginas que pudieron tener? Mi: Mmm no se me ocurre nada ¿Qué problema podrían haber tenido?	La alumna elabora una hipótesis que se ajusta a la información con la que cuenta cuando se le repite la

Mi: ¿Que se pelearon?	pregunta. No obstante, duda de su pensamiento.
¿Qué observas en la imagen? Mi: El tigre y el ratón sentados en un sillón comiendo ¿Y cómo es la comida de cada uno? Mi: una es grande y la otra es pequeña	La estudiante no logra describir la imagen en su totalidad, no considera todos los aspectos que se cuentan en ella. Solo cuando se le hace una pregunta más específica enfoca su atención en los detalles.
¿Qué observas en la imagen? Mi: Ahora el ratón tiene el trozo grande y el tigre el trozo pequeño	Esta vez, la educando pone atención en la observación y describe lo que ocurre.
¿Cómo crees que se sentía el ratón cuando decía “¿Qué podía hacer yo? Tan solo soy un ratón muy pequeño”? Mi: ¿Mal? ¿Por qué mal? Mi: Porque le dieron un trozo pequeño	La alumna logra inferir que el ratón se sentía mal pero cuando justifica solo nombra un acontecimiento de lo ocurrido.
¿Por qué ratón se enoja con tigre? Mi: Porque le destruyó su castillo	Nuevamente, solo considera un hecho para justificar la actitud del ratón.
¿Cómo vuelven a ser amigos Tigre y Ratón? Mi: ¿diciéndose perdón? ¿Algo más que recuerdes? Mi: Haciendo las pases	Si bien no relata los acontecimientos de la historia, infiere que los personajes hicieron las pases. No justifica.
¿Qué hubieras hecho tú en lugar del ratón? Mi: Me habría enojado ¿Por qué te habrías enojado? Mi: Porque me destruyó mi castillo ¿Después lo habrías perdonado? Mi: Sí	Se pone en el lugar del personaje desde sus propias emociones.
¿Cómo termina la historia? Cuéntame cómo termina Mi: con un final feliz ¿Qué pasó en el final feliz? Mi: Nunca más pelearon	No describe ni interpreta de la manera esperada la imagen final del cuento.

Anexo 4: Ejemplos de notas de campo

Notas de campo conversaciones literarias

Información general de la sesión	
N° de sesión	1
N° de estudiantes	2
Libro-álbum	Petit, el monstruo
Objetivo de la sesión	Interpretar el libro basándose en el texto e imágenes que se presentan durante el relato.
Fecha	5 de noviembre 2020

¿Qué actividades se realizaron?

Antes de la lectura: Se motivó la lectura solicitando máscaras de monstruo a los estudiantes y se pregunta cuál creen que es la relación entre el objeto y la clase. Por otro lado, se espera que los niños comenten de qué creen que se va a tratar el libro, teniendo en consideración los elementos de la portada, título, imágenes.

Durante la lectura: Se comienza la lectura y comentan las situaciones que se van narrando en el libro, los alumnos opinan de las acciones del personaje principal y algunos secundarios.

Después de la lectura: Se volvió a revisar algunas páginas del libro-álbum para observar con mayor detalle las imágenes, sombras y colores utilizados por la ilustradora, con el objetivo de que pudieran interpretar qué quería transmitir la autora con cada recurso. Por otro lado, se reflexionó a través de preguntas sobre los gustos de los estudiantes, qué les pareció el libro y las actitudes del personaje principal.

Se intentó valorar la conversación pero no hubo mucha reflexión al respecto.

¿Qué aspectos de los planificados se pudieron llevar a cabo?

Los alumnos lograron interpretar algunos momentos del relato en base a lo que señalaba el texto, las imágenes que se mostraban y sus propias experiencias y sentimientos. Expresan sus opiniones y se identifican con los personajes o identifican a terceros. También, logran identificar los sentimientos del personaje, interpretar sus emociones en base a las imágenes y expresiones.

¿Qué obstáculos/dificultades se presentaron durante la implementación? ¿De qué manera se abordó?

Un obstáculo que se presentó es la baja asistencia de la sesión. De 5 estudiantes solo se presentaron 2, por lo que se atrasó la clase esperando que los alumnos llegaran o se justificaran. Se realizó de todas formas a los dos estudiantes y se espera recuperar luego con los demás alumnos.

Uno de los estudiantes no expresaba sus opiniones o interpretaciones y se limitaba a contestar que opinaba lo mismo que la compañera. Se intentó reformular las preguntas para que expresara sus opiniones pero no se logró, pues el alumno se quedaba en silencio. También se le pedía que desarrollara más sus ideas pero era difícil que lo hiciera. Se debe pensar en otras estrategias para que pueda comentar más.

La duración de la sesión se extendió más de lo pensado, por lo que los alumnos al final de la clase ya estaban cansados y se desconcentraron, lo que provocó que no contestaran a las preguntas que se les realizaban. Para la próxima sesión se deberá planificar una clase más corta y con actividades que los motiven a seguir.
Por otro lado, hubo mucho ruido de fondo en la casa de algunos estudiantes, lo que obstaculizó la escucha entre compañeros y docente.

¿Fue pertinente la selección del libro? ¿Por qué?

Considero que sí fue pertinente porque permitió que los niños reflexionaran, observaran y analizaran las imágenes. Es un libro que tiene un tema cercano a lo que viven los estudiantes y se pueden identificar con los personajes.
Si bien, una alumna comenta que no le gustó el libro, no fue el libro en sí, sino que realiza una crítica a las acciones y actitudes del personaje.

¿De qué manera se observa motivación en las clases y gusto por la lectura?

Karla menciona que no le gustó el libro. Sin embargo, lo que no le gustó era la actitud del personaje, ya que menciona que no le gustaba que culpara al perro, le pegara a las palomas, entre otros. Se observa que participa activamente en la dinámica pese a no estar acostumbrada al tipo de intervención que se llevó a cabo.
Matías por otro lado, comenta que le gustó el libro. También, se muestra interesado en la sesión y realiza aportes durante la clase.
Pierden la motivación cuando tienen que escribir y recomendar el libro.

¿Qué cambios debo hacer para la siguiente sesión?

Sesión más corta con actividades motivadoras.
Reformular preguntas para que el estudiante desarrolle más sus ideas y no se quede solo en "opino lo mismo".
Preparar menos preguntas pero que permitan a los alumnos expresarse más.

Notas de campo conversaciones literarias

Información general de la sesión	
N° de sesión	2
N° de estudiantes	4
Libro-álbum	Madrechillona
Objetivo de la sesión	Interpretar la historia en base al texto e imágenes.

Fecha	10 de noviembre 2020
-------	----------------------

¿Qué actividades se realizaron?

Antes de la lectura: Los estudiantes a través de preguntas comentan sobre la imagen de la portada y algunos comentan ideas de lo que se podría tratar el libro.
 Durante la lectura: La docente realiza preguntas que intentan dirigir la conversación a la interpretación de las imágenes. Sin embargo, los alumnos dan respuestas cortas y sin mucho interés por la actividad.
 Después de la lectura: Los educandos comentan qué les pareció el libro, qué aspectos les gustaron y cuáles no. Además, escriben una ficha en la que dan sus razones para recomendar (o no, en caso de una alumna) ese libro.

¿Qué aspectos de los planificados se pudieron llevar a cabo?

Los alumnos lograron interpretar algunos momentos de la historia.

¿Qué obstáculos/dificultades se presentaron durante la implementación? ¿De qué manera se abordó?/ ¿De qué manera debí abordarlos?

El libro no era del interés de los estudiantes. Esto provocó que no quisieran conversar sobre él y cuando se les hacía preguntas varias veces contestaban con respuestas cerradas o "no sé".
 Se escuchaba mucho ruido de fondo por lo que resultaba difícil escuchar las respuestas de los niños.
 Bianka tenía problemas de conexión y era difícil escuchar sus respuestas. Tenía que repetir constantemente lo que decía.

¿Fue pertinente la selección del libro? ¿Por qué?

No fue pertinente la selección del libro, porque a los alumnos no les interesaba la temática y les resultaba complejo analizar la imagen, pues la veían más como un acompañamiento del texto que algo con una intención narrativa que se debía interpretar.

¿De qué manera se observa motivación en las clases y gusto por la lectura?

Desde el inicio de la clase los alumnos no se ven motivados con leer el cuento. Finalmente, a K y E les aburre, no les gusta nada.
 A B le gusta y comenta por qué. Mi menciona que no le gusta que la mamá le grite al pingüinito pero estaba lindo el libro.
 K durante la clase contesta varias veces no sé, debido a que no prestaba atención a la lectura, más que no supiera es que no le interesaba el texto.

¿Qué cambios debo hacer para la siguiente sesión? ¿Por qué?

Incorporar actividades motivadoras en las sesiones, puesto que en contexto virtual es más difícil captar la atención de los educandos y varias veces no miran la pantalla. Seleccionar libros con temas de interés de los estudiantes, con más relato y no tanta imagen para interpretar.

Anexo 5: Planificación de cada sesión

Planificación sesión 1 “Petit, el monstruo” de Isol

Sesión	1
Libro-álbum	“Petit, el monstruo” de Isol.
Lugar	Modalidad virtual, a través de Zoom.
Objetivo	Interpretar el libro basándose en el texto e imágenes que se presentan durante el relato.
Evaluación	Elaboran hipótesis en base a imágenes y texto del libro. Describen acontecimientos observando imágenes del cuento. Conectan acontecimientos de la historia con experiencias personales. Expresan opiniones respecto a las actitudes del personaje. Analizan imágenes considerando colores, formas y sombras.

Días previos a la sesión se hará una invitación a los educandos que consigan una máscara de monstruo con el propósito de motivar la lectura.

En la clase la docente pedirá que muestren las máscaras de monstruo al comenzar la clase y se les preguntará: “¿Por qué se imaginan que les pedí una máscara de monstruo?”. De esta manera, se busca que puedan generar expectativas de la lectura. Enseguida, se compartirá el libro-álbum “Petit, el monstruo” a través de la pantalla.

Durante la lectura: Se realizarán pausas para hacer preguntas y entablar una conversación en torno a lo que se va leyendo y las opiniones de los estudiantes.

Pauta de preguntas		
Páginas del libro	Preguntas	Objetivos
	¿De qué se imaginan que va a tratar este cuento? ¿Por qué te imaginas eso, como lo supiste? ¿Quién se imaginan que es el monstruo?	Anticipar, Elaborar hipótesis Justificar con elementos del libro Elaborar hipótesis, interpretar imágenes
	¿Esto les da una pista de lo que se va a tratar? ¿Qué creen que significa?	Interpretar imágenes
	¿Qué me pueden contar de estas imágenes? ¿Qué le hace Petit a las palomas? ¿Qué piensas tú? ¿Lo harías? ¿Qué te dicen las imágenes para pensar que es bueno o malo?	Observar imágenes Expresar su opinión

	¿Se han sentido así ustedes en la escuela? ¿Para qué creen que son buenos? ¿Se es realmente bueno o malo para algo?	Conectar con experiencias, identificarse con el personaje Expresar su opinión
	¿Qué opinan ustedes de lo que se pregunta Petit?	Expresar opinión
	¿Qué acciones realiza Gregorio? ¿Ustedes dirían que es odioso? ¿Por qué creen que le dio lástima? ¿Ustedes también sentirían lástima?	Observar imagen Interpretar y expresar su opinión Expresar opinión, identificarse con el personaje
	¿Qué me pueden decir de estas imágenes? ¿Qué le pasa a Petit? ¿Cómo se sentirá?	Interpretar imagen Expresar opinión, conectar con personaje
	¿Ustedes piensan que es un monstruo de verdad?	Interpretar
	¿Qué piensan que la autora quiere expresar en estas imágenes? ¿Tendrá alguna relación con la historia?	Interpretar significado y relacionar con la historia

Después de la lectura:

Una vez que se haya terminado la lectura, se volverá a revisar algunas páginas del libro para observar con mayor detalle las imágenes, donde se pueda observar los colores, sombras, gestos, figuras, líneas, etc. La educadora podrá realizar preguntas como:

Pauta de preguntas

	¿Qué colores usa la ilustradora en estos momentos? ¿Qué colores usa cuando es bueno y cuáles cuando es malo? ¿Por qué creen que eligió esos colores?
	¿Y en este momento, cómo es la imagen cuando se dice que es malo en matemática? ¿Qué colores usa cuando es bueno? ¿Se imaginan por qué utiliza esos colores?
	¿Qué pueden ver en estas imágenes? ¿Qué nos querrá mostrar la ilustradora con la sombra de Petit en la segunda imagen? ¿Qué figura tiene? ¿Por qué creen que la hizo así?
¿Algo más que hayan visto y quieran compartir?	

- Posteriormente se realizarán las siguientes preguntas:

Preguntas Básicas: ¿Qué les pareció el libro? **¿Hubo algo que les gustara?** **¿Hay algo que no les gustó?** ¿Por qué? ¿Hubo algo que les aburrió? ¿Algo que les haya llamado la atención? ¿Hubo algo que les desconcertara? ¿Algo que les sorprendiera? **¿Encontraron algo que nunca habían visto en un libro?**

Preguntas Generales: Antes de leer el libro ¿Qué tipo de libro pensaron que era? ¿Después de leerlo era lo que esperaban? **¿Habían leído un libro parecido antes?** **¿En qué se parecen?** **¿En qué son distintos?**

Si el escritor te preguntara qué se puede mejorar del libro, ¿Qué le dirías? O Si tú hubieras escrito este libro, ¿Cómo lo hubieras hecho mejor?

¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti? **¿En qué es similar o diferente?**

¿Qué les dirían a sus amigos de este libro? **¿Qué tipo de personas son las que deberían leer este libro?** **¿Mayores o menores que tú?** **¿Por qué crees eso?**

Preguntas Especiales: ¿Qué les pareció el personaje principal? ¿Les pareció interesante o aburrido? **¿Les recuerda a alguien que conozcan o algún personaje de otro libro?** **¿Se sienten identificados con él?** ¿En qué situaciones? ¿Me puedes contar un poco más?

Nota: No se van a realizar todas las preguntas debido a que no se espera que parezca un interrogatorio. Sin embargo, son una guía para la conversación y se irán adaptando según como se dé el diálogo con los estudiantes. Aquellas que están en negrita, son preguntas principales y las otras son para complementar en caso de que los estudiantes no dirijan la conversación.

Posteriormente, se pedirá que, en un cuaderno, escriban una recomendación del libro para quienes ellos deseen. Se espera que puedan dar una opinión del libro, basándose en elementos relevantes, es decir, el aporte de las imágenes en la comprensión, los hechos del relato, el mensaje de la historia, entre otros.

Nombre: _____

Título del libro: Petit, el monstruo

Autor: Isol

Deberías leer este libro porque...

Luego se harán preguntas sobre la conversación: Después de haber conversado ¿hubo algo que descubrieron que no habían visto antes? **¿En qué nos aportó conversar sobre lo leído? ¿Creen que hubieran visto los mismos detalles si lo leyeran solos?** ¿Qué pasaba cuando mirábamos en detalle las imágenes? ¿Fue importante para entender mejor lo que le pasaba a Petit?”

Y finalmente, se realizará una autoevaluación en la que los estudiantes puedan reflexionar acerca de su participación en esta primera sesión y tomen conciencia de las estrategias utilizadas durante el taller. Para esto, se utilizarán luces de aprendizaje. La ampollita verde significa que se sintieron satisfechos con sus participación y con la comprensión que tuvieron del texto; la amarilla significa que no comprendieron mucho el cuento o no se sintieron muy a gusto; y la roja, que no les gustó la actividad y no comprendieron. Además, se pedirá que comenten por qué el motivo de su elección y se preguntará si tienen sugerencias para mejorar la experiencia.

Planificación sesión 2 “Madrechillona” de Jutta Bauer

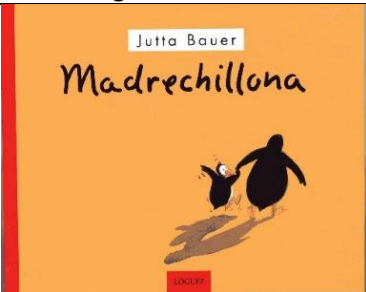
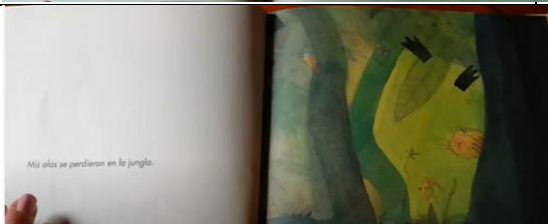
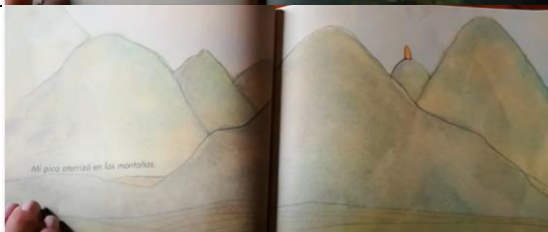
Sesión	2
Libro-álbum	“Madrechillona” de Jutta Bauer.
Lugar	Modalidad virtual, a través de Zoom.
Objetivo	Interpretar el mensaje del relato, basándose en texto e imágenes del libro.
Evaluación	Se identifican con los personajes del relato. Analizan imágenes que complementan al texto. Comprenden lenguaje hiperbólico del libro. Reflexionan sobre la historia y el perdón.

Al igual que en la sesión anterior, se compartirá a través de la pantalla, esta vez el libro-álbum corresponde a “Madrechillona”. Los estudiantes deberán verlo y seguir la lectura mientras que la profesora lee en voz alta.

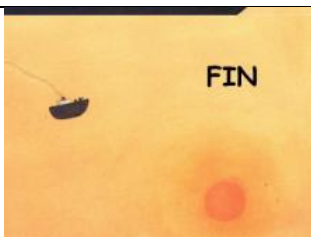
Durante la lectura se realizarán pausas para hacer preguntas y entablar una conversación en torno a lo que se va leyendo y las opiniones de los estudiantes. Todas las interrogantes se responden de forma oral.

El siguiente repertorio de preguntas es una adaptación de una pauta extraída de: La conversación como estrategia para la formación del lector literario. Una experiencia de lectura en torno al libro-álbum (Carnevali, 2016).

Pauta de preguntas

Páginas del libro	Preguntas	Objetivos
	¿Les llama la atención? ¿Les gustaría leerlo? ¿Se pueden imaginar de qué va a tratar? ¿Cómo se ve el pingüinito?	Compartir gustos Elaborar hipótesis
	¿Me pueden contar qué ven en la imagen? ¿Cómo están los personajes? ¿Cómo creen que se siente el pingüinito? ¿Cómo se sentirían ustedes cuando les gritan?	Observar y describir imagen Identificarse con el personaje
	¿Qué entiendes con la frase "salí volando en pedazos"? ¿Qué nos muestra la imagen?	Interpretar texto e imagen Observar y describir imagen
	¿Qué vemos en la imagen? ¿Cómo creen que se siente el pingüinito?	Observar imagen Identificarse con el personaje
	¿Qué les hace pensar la imagen? ¿Qué sentimientos les despierta?	Observar imagen Compartir pensamientos
	Cuéntenme ¿qué nos muestra la imagen?	Observar y describir imagen
	¿Hay alguna relación entre la parte del cuerpo y el lugar?	Elaborar hipótesis

 Mis pies se quedaron quietos, pero, de pronto, echaron a correr sin parar.	¿Se imaginan por qué echaron a correr sin parar?	Elaborar hipótesis
 Yo quiero buscar, pero los ojos estaban en el Universo...	¿Cómo se habrá sentido el pingüinito? ¿Cómo te sentirías tú?	Elaborar hipótesis Identificarse con el personaje
 Quiero gritar, pero el pico estaba en las montañas...	¿Cuál era el problema? ¿Qué se imaginan que quería gritar? ¿Qué gritarían ustedes?	Interpretar Identificarse con el personaje
 Muy cansados, los pies habían llegado al anochecer al desierto del Sahara. cuando una gran sombra se posó sobre	¿Qué saben del desierto? ¿Qué sensación les da la imagen? ¿Cuánto habrán corrido sus pies? ¿Qué se imaginan que es la sombra?	Activar conocimientos previos Describir imagen Elaborar hipótesis
 Madrechillona había recogido y cosido todo.	¿Qué era la sombra? ¿Cuánto creen que tardó la madrechillona en juntar todo? ¿Cómo lo saben? ¿Cómo se imaginan que se sintió la madre en ese tiempo?	Anticipar Verificar hipótesis Interpretar
 «Perdón», dijo Madrechillona.	¿A dónde se irán? ¿Cómo creen que se sienten ahora? ¿Qué significa para ustedes la palabra “perdón”? ¿Creen que el pingüinito la perdonó? ¿Qué hubieran hecho ustedes?	Elaborar hipótesis Expresar opinión Reflexionar Compartir emociones

	¿Qué les transmite esta imagen? ¿Qué piensan ustedes sobre esta historia? ¿Será posible que salga volando por un grito o chillido? ¿Qué nos querrá transmitir la autora con este relato?	Describir imagen Interpretar colores Interpretar
---	--	--

Después de la lectura

Se comparte la lectura al estilo “Dime” de Chambers (2007).

Preguntas básicas: ¿Hubo algo que te gustara de este libro? ¿Te hubiera gustado que hubiera más de algo? ¿Hubo algo que no te gustara? ¿Encontraste algo que nunca antes habías visto en un libro?

Preguntas generales: ¿Qué les dirían a sus amigos de este libro? ¿A quién se lo recomendarían?

Preguntas especiales: ¿Se trató de lo que pensaron que iba a ser? ¿Se parecía a las hipótesis que tenían antes de la lectura? ¿Notaste algo especial en la manera que se usa el lenguaje en este libro? Por ejemplo, cuando menciona que su cuerpo salió volando en pedazos, ¿Creen que eso es posible? ¿Por qué? ¿Creen que sería posible que sus ojos llegaran al universo? ¿Cómo piensan que es el lenguaje de este libro? (Si lo alumnos no llegan a la conclusión de que es exagerado (hiperbólico), la docente deberá comentarlo).

Posteriormente, al igual que en la sesión 1, se pedirá a los estudiantes que en un cuaderno, escriban una recomendación del libro para quienes ellos deseen (También se preguntará por la posibilidad de imprimir las fichas para no tardar tanto en la escritura). Se espera que puedan dar un opinión del libro, basándose en elementos relevantes, es decir, el aporte de las imágenes en la comprensión, los hechos del relato, el mensaje de la historia, entre otros.

Nombre: _____

Título del libro: Madrechillona

Autor: Jutta Bauer

Deberías leer este libro porque...

Para cerrar la clase, se harán preguntas sobre la conversación: ¿Qué les pareció la conversación que se dio? ¿Les parece que las ideas de los otros nos ayuda a leer mejor el libro? ¿Si lo hubiera leído cada uno por separado, entenderían lo mismo?

Y finalmente, los alumnos realizarán una autoevaluación en la que puedan reflexionar acerca de su participación. Para esto, se utilizarán luces de aprendizaje. La ampolleta verde significa que se sintieron satisfechos con sus participación y con la comprensión que tuvieron del texto; la amarilla significa que no comprendieron mucho el cuento o no se sintieron muy a gusto; y la roja, que no les gustó la actividad y no comprendieron. Además, se pedirá que comenten por qué el motivo de su elección.

Planificación sesión 3 “Willy, el campeón” de Anthony Browne

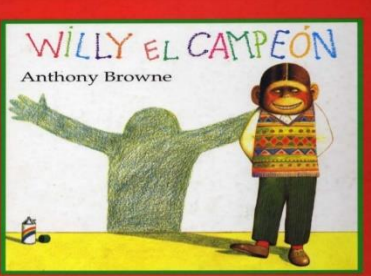
Sesión	3
Libro-álbum	“Willy, el campeón” de Anthony Browne.
Lugar	Modalidad virtual, a través de Zoom.
Objetivo	Interpretar el relato, basándose en texto e imágenes del libro.
Evaluación	Interpretan imágenes del libro. Elaboran hipótesis en base a imágenes y escrito. Comprenden de qué manera la imagen complementa el texto escrito en el libro-álbum. Reflexionan sobre las actitudes de los personajes. Expresan opiniones con respecto a los hechos del relato. Vinculan el libro con sus propias experiencias en la escuela o barrio.

Se seguirá la misma dinámica de los talleres anteriores, es decir, se compartirá a través de la pantalla el libro-álbum “Willy, el campeón” y los estudiantes deberán seguir la lectura mientras que la profesora lee en voz alta.

Actividad: Antes de la lectura, al momento de elaborar hipótesis a partir de la portada, se girará una ruleta con los nombres de los educandos y el que salga seleccionado al azar, deberá comentar qué impresiones le da la portada o de qué se imagina que va a tratar el relato. Se repetirá el proceso hasta que todos los niños anticipen. Estas ideas serán anotadas por la docente en unos papelitos y se guardarán en una cajita. Una vez que se haya terminado de leer el cuento, se retomarán para comparar sus hipótesis con el libro y verificar si se cumplieron o no.

Durante la lectura

Se realizarán pausas para hacer preguntas y entablar una conversación en torno a lo que se va leyendo y las opiniones de los estudiantes. Estas serán contestadas de manera oral.

Pauta de preguntas		
Páginas del libro	Preguntas	Objetivos
	¿De qué se imaginan que se va a tratar este libro? ¿Por qué te imaginas eso?	Elaborar hipótesis Justificar con elementos del libro

	¿Qué creen que es? ¿Qué se imaginan que va a pasar? ¿Qué creen que sentían los personajes en ese momento? ¿Cómo se ven?	Anticipar, elaborar hipótesis Interpretar
	¿Qué me pueden contar de esa imagen? ¿Se imaginan qué va a pasar?	Interpretar Elaborar hipótesis
	¿Qué razón tenía Buster para hacerlo? ¿Qué opinan de su acción?	Elaborar hipótesis Expresar su opinión
	¿Fue intencional lo que hizo Willy? ¿Cómo reaccionaron los otros chicos? ¿Qué hubieras hecho tú en esa situación?	Expresar su opinión Observar imagen Identificarse con los personajes
	¿Por qué era el campeón? ¿Cómo reaccionaron los muchachos?	Inferir

Después de la lectura

Luego de haber leído el libro-álbum y conversado al respecto, la mediadora le recordará a los estudiantes los papелitos que habían guardado en una cajita y comenta la consigna:

“¿Recuerdan que habíamos elaborado hipótesis antes de leer el cuento? Leámoslas y veamos si teníamos razón o si fue el relato fue totalmente diferente a lo que pensábamos. Recordemos que no hay respuestas buenas ni malas porque es solo lo que podemos imaginar viendo la portada”. De esta manera, la docente leerá una a una y las comentarán entre todos para ver qué aspectos se cumplieron y cuáles no.

Posteriormente, se comparte la lectura en torno preguntas basadas en la propuesta “Dime” de Chambers (2007).

Preguntas básicas: ¿Qué les pareció este libro? ¿Hubo algo que les gustara? ¿Qué les llamó la atención? ¿Hubo algo que no les gustara?

Preguntas generales: ¿Alguien había leído este cuento antes? (Si es que sí) ¿Esta vez fue diferente? ¿Viste algo que antes no? ¿Qué otro final escribirías? ¿Cómo crees que continúa la historia o la vida de Willy después de lo que pasó?

Preguntas especiales: ¿En cuánto tiempo transcurrió la historia? ¿Cómo lo sabemos? ¿En qué parte nos damos cuenta? ¿Qué personajes les parecieron interesantes? ¿Hubo personajes que no les gustaran? ¿Alguno de estos personajes te recuerda a alguien que conozcas o de otro libro?

Una vez terminado lo anterior, se pedirá que en un cuaderno o ficha impresas, escriban una recomendación del libro para quienes ellos deseen. Se espera que puedan dar una opinión del libro, basándose en elementos relevantes, es decir, el aporte de las imágenes en la comprensión, los hechos del relato, el mensaje de la historia, entre otros.

Nombre: _____

Título del libro: Willy, el campeón

Autor: Anthony Browne

Deberías leer este libro porque...

Preguntas finales de la conversación: ¿Qué les pareció lo que fuimos comentando acerca del libro? ¿Los ayudó a ver cosas que no habían puesto atención? ¿Algo que les haya sorprendido que dijo un compañero? ¿Cómo nos dimos cuenta que a Willy no le interesaba la competencia? ¿Qué piensan del uso de la imagen en este libro?

Finalmente, los alumnos realizarán una autoevaluación en la que puedan reflexionar acerca de su participación. Para esto, se utilizarán luces de aprendizaje. La ampolleta verde significa que se sintieron satisfechos con sus participación y con la comprensión que tuvieron del texto; la amarilla significa que no comprendieron mucho el cuento o no se sintieron muy a gusto; y la roja, que no les gustó la actividad y no comprendieron. Además, se pedirá que comenten por qué el motivo de su elección.

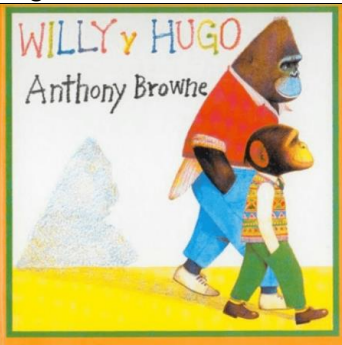
Materiales: Cajita, papelitos.

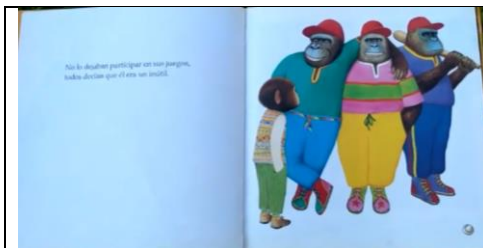
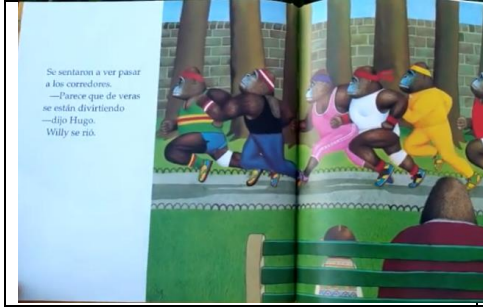
Planificación sesión 4 “Willy y Hugo” de Anthony Browne

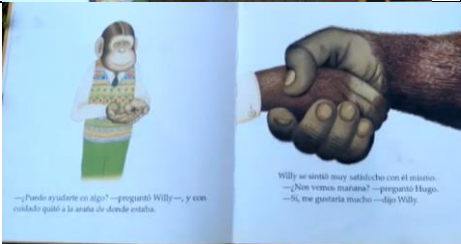
Sesión	4
Libro-álbum	“Willy y Hugo” de Anthony Browne.
Lugar	Modalidad virtual, a través de Zoom.
Objetivo	Interpretar el relato en base al texto escrito e imágenes del libro.
Evaluación	Elaboran hipótesis acerca del tema del libro en base a los recursos de la portada. Relacionan el libro con otro leído previamente. Conocen acerca del autor para comprender sus textos. Anticipan lo que pasará a continuación en el relato, durante la lectura. Analizan imágenes para comprender el texto. Reflexionan acerca de los personajes y sus acciones.

Se compartirá a través de la pantalla el libro-álbum “Willy y Hugo”. Los estudiantes deberán seguir la lectura mientras que la profesora lee en voz alta. Durante la lectura se realizarán pausas para hacer preguntas y entablar una conversación en torno a lo que se va leyendo y las opiniones de los estudiantes.

Todas las interrogantes se responderán de forma oral.

Pauta de preguntas		
Páginas del libro	Preguntas	Objetivos
	¿Les dan ganas de leer este libro al ver la portada? ¿De qué se imaginan que va a tratar este? ¿Tendrá relación con el libro de la sesión anterior? ¿Cómo lo saben? ¿Quién será Hugo?	Compartir gustos Elaborar hipótesis
	¿Qué nos dice la imagen? ¿Cómo es su expresión? ¿Ustedes se han sentido solos alguna vez?	Observar y describir imagen Reflexionar, compartir emociones
	Detengámonos a ver la imagen, ¿Me pueden contar qué ven? ¿Cómo se siente Willy, cómo lo ven? ¿Cómo es el paisaje donde están los otros?	Observar y describir la imagen Elaborar hipótesis

	¿Cómo eran los otros? ¿Qué razones tendrán para decir que es inútil? ¿Qué piensan de esa situación?	Observar personajes Elaborar hipótesis Expresar opiniones
	¿Cómo se imaginan que reaccionaron? ¿Qué le habrá dicho Hugo a Willy?	Elaborar hipótesis
	¿Qué me pueden contar de esta imagen? ¿Por qué Willy estaba sorprendido?	Interpretar imagen y texto
	¿Qué se ve en la imagen? ¿Cómo estaban los corredores? ¿Se estaban divirtiendo? ¿Hubiéramos entendido el chiste de Hugo sin ver la imagen?	Interpretar imagen y texto
	¿Cuál será la razón de que Buster buscara a Willy? ¿Cómo se sentía Buster cuando vio a Hugo?	Elaborar hipótesis Interpretar imagen
	Miremos los detalles de la imagen ¿Cómo era el zoológico? ¿Quiénes estaban en la jaula? ¿Cómo son sus expresiones? ¿Cómo son las expresiones de Willy y Hugo? ¿Por qué el autor habrá ilustrado esto? ¿Qué nos quiere transmitir?	Observar y describir la imagen Interpretar intención del autor

	¿Qué me pueden contar de esta imagen?	Narrar a partir de la imagen
	¿Por qué creen que estaba satisfecho con él mismo?	Elaborar hipótesis/ Interpretar
	¿Qué me pueden decir de estas imágenes? ¿Cómo está vestido Hugo? ¿Por qué se imaginan que están vestidos así?	Interpretar imágenes

Después de la lectura

Preguntas básicas: ¿Qué les ha gustado de este libro? ¿Qué no les ha gustado? ¿Hubo algo que los desconcertara, algo que no esperaban?

Preguntas generales: ¿Qué le dirías a tus amigos de este libro? ¿Qué no les contarías para no arruinarles la historia? ¿A quién se lo recomendarías y por qué?

Preguntas especiales: ¿Por qué creen que el autor hace historias con simios? ¿Podría ser una historia con humanos? ¿Qué creen que el autor quiere transmitir, de qué quiere hablarnos? (Comentar que a Anthony Browne le gusta hacer historias de gorilas porque le recuerdan a su padre “El contraste de su masculinidad, fuerza y delicadeza”) ¿La historia escrita nos cuenta todo? ¿Cómo lo sabemos? ¿Qué les parece este libro con respecto a Willy, el campeón? ¿Cuál les gustó más? ¿Por qué? ¿En qué se parecen ambos libros? ¿En qué se diferencian?

Posteriormente, se pedirá que en un cuaderno o ficha impresa, escriban una recomendación del libro para quienes ellos deseen. Se espera que puedan dar un opinión del libro, basándose en elementos relevantes, es decir, el aporte de las imágenes en la comprensión, los hechos del relato, el mensaje de la historia, entre otros.

Nombre: _____

Título del libro: Willy y Hugo

Autor: Anthony Browne

Deberías leer este libro porque...

Preguntas finales de la conversación: ¿Qué les pareció lo que fuimos comentando acerca del libro? ¿Los ayudó a ver cosas que no habían puesto atención? ¿Algo que les haya sorprendido que dijo un compañero? ¿Cómo nos dimos cuenta del mensaje del autor sobre el zoológico? ¿Cómo nos dimos cuenta del chiste de Hugo al ver a los jugadores?

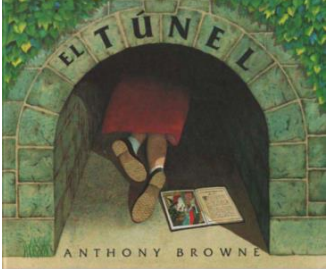
Finalmente, los alumnos realizarán una autoevaluación en la que puedan reflexionar acerca de su participación. Para esto, se utilizarán luces de aprendizaje. La ampolleta verde significa que se sintieron satisfechos con sus participación y con la comprensión que tuvieron del texto; la amarilla significa que no comprendieron mucho el cuento o no se sintieron muy a gusto; y la roja, que no les gustó la actividad y no comprendieron. Además, se pedirá que comenten por qué el motivo de su elección.

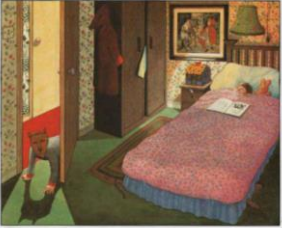
Planificación sesión 5 “El túnel” de Anthony Browne

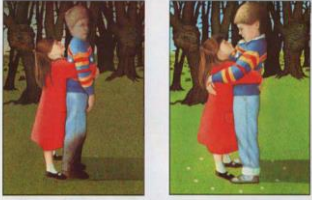
Sesión	5
Libro-álbum	“El túnel” de Anthony Browne
Lugar:	Modalidad virtual, a través de Zoom
Objetivo	Intepretar un cuento, basándose en información proporcionada por el texto e imagen del libro.
Evaluación	Elaboran hipótesis sobre el tema del libro basándose en los recursos de la portada. Predicen en base a la información que tienen. Reflexionan acerca de las actitudes de los personajes. Interpretan los hechos del relato.

Al igual que en la sesiones previas, se compartirá a través de la pantalla el libro-álbum “Willy y Hugo”. Los estudiantes deberán seguir la lectura mientras que la profesora lee en voz alta.

Durante la lectura se realizarán pausas para hacer preguntas y entablar una conversación en torno a lo que se va leyendo y las opiniones de los estudiantes. Todas las interrogantes se responderán de forma oral.

Pauta de preguntas		
Página del libro	Preguntas	Objetivos
	¿Les dan ganas de leer este libro? ¿Qué te llama la atención? ¿Pueden imaginarse de que tratará?	Compartir gustos Elaborar hipótesis
 La hermana se quedaba en casa, leía y soñaba. El hermano jugaba afuera con sus amigos: reía y gritaba, pateaba y lanzaba la pelota, brincaba y retozaba.	¿Ustedes tienen hermanos? ¿Cómo se llevan con ellos?	Relacionar con experiencias personales.

		¿Qué observan en la imagen?	Observar y describir
 Quando estaban juntos peleaban todo el tiempo, y discutan y alegaban casi a gritos.		¿Por qué se imaginan que pelean? ¿Por qué pelean con sus hermanos?	Elaborar hipótesis
		¿Cómo es el lugar donde fueron? ¿Qué creen que va a pasar?	Observar y describir Anticipar
		¿Cómo es el túnel? ¿Ustedes entrarían? ¿Qué creen que va a pasar?	Observar y describir Compartir emociones Anticipar, elabora hipótesis
		¿Qué se imaginan que pasó con el hermano?	Elaborar hipótesis
		¿Qué ven en la imagen?	Observar y describir

		¿Qué le pasó al hermano? ¿Por qué creen que el hermano se convirtió en piedra?	Describir Interpretar
 Entonces lentamente empezó a moverse. Era su hermano. —¡Rosal! yo sabía que vendrías —le dijo. Contaron de regreso, atravesaron la selva y cruzaron el bosque, entraron al túnel y salieron de él. Juntos, los dos.		¿Por qué creen que ya no está convertido en piedra?	Interpretar
		¿Observan algo distinto en los hermanos? ¿Por qué creen que se sonríen? ¿Habrá cambiado su relación?	Interpretar

Después de la lectura

Preguntas básicas: ¿Qué les pareció este libro? ¿Hubo algo que les gustara? ¿Qué les llamó la atención? ¿Hubo algo que no les gustara?

Preguntas generales: ¿Alguien había leído este cuento antes? (Si es que sí) ¿Esta vez fue diferente? ¿Viste algo que antes no? ¿Qué otro final escribirías? ¿Cómo crees que continúa la historia o la vida de los hermanos después de lo que pasó?

Preguntas especiales: ¿Qué personajes les parecieron interesantes? ¿Hubo personajes que no les gustaran? ¿Alguno de estos personajes te recuerda a alguien que conozcas o de otro libro?

Posteriormente, se pedirá que en un cuaderno o ficha impresa, escriban una recomendación del libro para quienes ellos deseen. Se espera que puedan dar un opinión del libro, basándose en elementos relevantes, es decir, el aporte de las imágenes en la comprensión, los hechos del relato, el mensaje de la historia, entre otros.

Nombre: _____

Título del libro: El túnel

Autor: Anthony Browne

Deberías leer este libro porque...

Preguntas finales de la conversación: ¿Qué les pareció lo que fuimos comentando acerca del libro? ¿Los ayudó a ver cosas que no habían puesto atención? ¿Algo que les haya sorprendido que dijo un compañero?

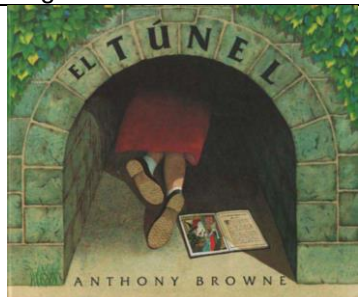
Finalmente, los alumnos realizarán una autoevaluación en la que puedan reflexionar acerca de su participación. Para esto, se utilizarán luces de aprendizaje. La ampolleta verde significa que se sintieron satisfechos con sus participación y con la comprensión que tuvieron del texto; la amarilla significa que no comprendieron mucho el cuento o no se sintieron muy a gusto; y la roja, que no les gustó la actividad y no comprendieron. Además, se pedirá que comenten por qué el motivo de su elección.

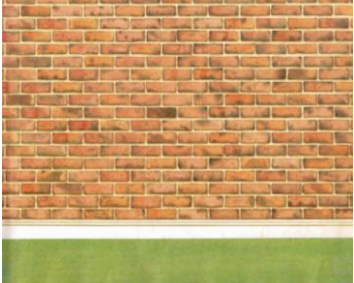
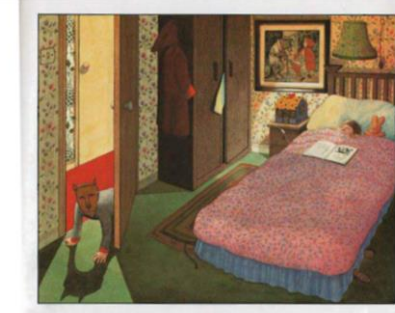
Planificación sesión 6 “El túnel” de Anthony Browne

Sesión	6
Libro-álbum	“El túnel” de Anthony Browne.
Lugar	Modalidad virtual, a través de Zoom.
Objetivo	Analizar las imágenes y los recursos que utiliza el autor para transmitir el mensaje.
Evaluación	Observan y describen imágenes presentes en el cuento. Reconocen detalles que podrían transmitir un mensaje. Interpretan uso de colores en imágenes.

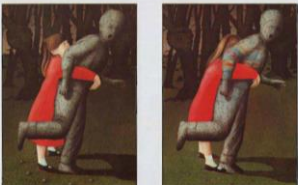
Días previos se enviará una cápsula a los alumnos en donde se les enseña una página de internet “google art project” que consiste en un museo virtual, en el que se puede encontrar pinturas y juegos relacionados a obras de artes famosas. Por ejemplo, pueden armar rompecabezas, resolver crucigramas y colorear. Esto, con el objetivo de anticipar de lo que tratará la sesión y motivar al análisis de imágenes.

Al comienzo de la clase, se recordará la cápsula y se mostrará nuevamente la página de internet en caso de que no pudieran verla. Posteriormente, se iniciará la lectura del texto “El túnel” de Anthony Browne y la conversación respetiva.

Pauta de preguntas		
Página del libro	Preguntas	Objetivos
	¿Qué observan en la portada? ¿qué detalles encuentran?	Observar y describir imagen

		¿Estas imágenes tendrán relación con la historia? ¿De qué manera? ¿Por qué creen que el autor las puso en el libro?	Relacionar imagen con el texto.
			Interpretar mensaje del autor.
 Había una vez un hermano y una hermana que no se parecían en nada. Eran diferentes en todo.		¿Qué me pueden contar sobre las imágenes? ¿Cómo es el fondo de la niña? ¿Cómo es el del niño? ¿A qué se debe esta diferencia? ¿Qué creen que quiere transmitir el autor?	Describir imágenes Interpretar imágenes en base al relato
		¿Qué observan aquí? ¿Vean los detalles de la pieza de la niña? ¿Cómo es? ¿Qué nos quiere transmitir el autor? ¿Existirá alguna relación de este libro con la caperucita roja? ¿Cómo lo sabes?	Describir imagen Interpretar Compartir conexiones
		Cuéntenme ¿Qué ven aquí? ¿Qué sensación les da ese lugar?	Describir Compartir emociones

		¿Qué sensación les da este túnel?	Compartir emociones
		Miren el libro, ¿Qué estaba leyendo la niña? ¿Alcanzan a ver? ¿Piensan que influye en la historia?	Observar detalles Compartir conexiones
		¿Qué colores usa el autor? ¿Por qué creen que usa esas tonalidades? ¿Qué sensación nos da?	Interpretar mensaje del autor
		Observemos atentamente, ¿Qué detalles encontramos? ¿Por qué piensan que hay diferentes figuras? Por ejemplo, el lobo.	Describir
			Compartir conexiones Interpretar
		¿Qué pueden ver en esta imagen? ¿Por qué piensan que correrá la niña?	Interpretar

		¿Cómo son los colores en esta imagen? ¿Qué emociones les transmite?	Interpretar imagen basándose en las tonalidades y lo que saben del cuento
 Abrazó la figura dura y fría y lloró. Poco a poco, la figura empezó a cambiar de color y se hizo más suave y más tibia.		¿Por qué se imaginan que hay un círculo con piedras alrededor del niño?	Elaborar hipótesis
 Entonces lentamente empezó a moverse. Era su hermano. —¡Rosel, yo sabía que vendrías! —le dijo. Corrieron de regreso, atravesaron la selva y cruzaron el bosque, entraron al túnel y salieron de él. Juntos, los dios.		¿Cómo es el círculo? ¿Se imaginan por qué el autor puso flores esta vez?	Elaborar hipótesis, interpretar
		Al finalizar el relato, ¿Qué piensan de estas imágenes? ¿Piensan lo mismo que al comienzo o sienten que algo cambió?	Compartir conexiones

Preguntas de cierre: ¿Qué opinan de las imágenes presentes en el libro? ¿Cuáles son sus impresiones? ¿Consideran importantes las imágenes en este libro? ¿Por qué? ¿De qué manera les ayudaron a comprender la historia? ¿En una primera lectura pudimos ver todos esos detalles? ¿De qué manera complementaron la historia? ¿Cómo nos dimos cuenta de qué corría la niña en la selva? ¿Cómo nos dimos cuenta que se podía relacionar la historia con la caperucita roja?, entre otras.

Planificación sesión 7 “Ramón preocupón” de Anthony Browne

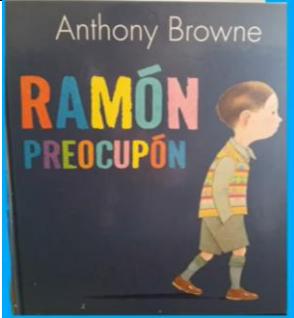
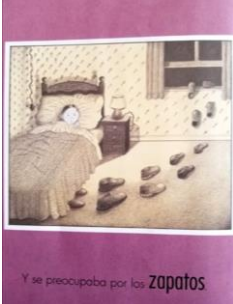
Sesión	7
Libro-álbum	“Ramón preocupón” de Anthony Browne.
Lugar	Modalidad virtual, a través de Zoom.
Objetivo	Reflexionan a partir del relato y sus experiencias personales.
Evaluación	Se identifican con el/ los personaje/s Relacionan la historia con sus propias experiencias Anticipan de qué va a tratar el texto en base a la información que aporta la portada. Elaboran hipótesis sobre lo que va a pasar durante la lectura.

	Conocen sobre los muñecos quitapesares. Reflexionan sobre el tema principal del relato.
--	--

Al comenzar la sesión, la educadora preguntará a los educandos si pudieron conseguir los materiales solicitados unos días antes. Estos materiales corresponden a: Palitos de helado, trozos pequeños de género, lana o plastilina. Serán utilizados para confeccionar su propio muñeco quitapesares y se pretende así motivarlos con la lectura. Estos serán utilizados después de la conversación.

Antes de la lectura: Se va a trabajar la misma actividad que se hizo al inicio de la sesión 3. Donde los alumnos deberán comentar de qué se imaginan que va a tratar el libro-álbum a partir de los recursos que observan en la portada. Para ello, se girará una ruleta con sus nombres para definir quién va a participar, luego la docente escribirá en un papelito la idea que mencione el alumno/a y se guardará en una cajita. Además, se especificará que después de la lectura se retomarán y verán si lo que pensaban al inicio se cumplió o no.

Durante la lectura:

Páginas del libro	Preguntas	Objetivos
	¿Les llama la atención? ¿De qué creen que se va a tratar? ¿Cuáles serán sus preocupaciones? ¿De qué se preocupan ustedes?	Compartir gustos Elaborar hipótesis Vínculo con experiencias
	¿Qué le preocupaba de sus zapatos?	Observar y describir imagen
	¿Qué creen que va a hacer la abuela?	Anticipar

 Y fue por algo a su habitación. —Estos muñecos se llaman "quitapesares" —le explicó—. Sólo tienes que contarles tus preocupaciones y guardarlos debajo de la almohada. Mientras tú duermes, ellos se preocuparán por ti.		¿Conocían estos muñequitos?	Conocimientos previos
Pero la cuarta noche, Ramón empezó a preocuparse nuevamente. 		¿Se imaginan cuál era su preocupación esta vez?	Elaborar hipótesis
Por la mañana, Ramón tuvo una idea. Se pasó todo el día trabajando en la mesa de la cocina. Era algo difícil y tuvo que repetirlo varias veces, hasta que al fin lo logró... 		¿Qué creen que hizo?	Elaborar hipótesis
 Tampoco sus amigos, pues Ramón hizo muñecos "quitapesares" para TODOS ellos.		¿A quién le regalarían uno de estos muñequitos y por qué? ¿Ustedes que hacen cuando están preocupados?	Expresan sus emociones y justifican sus respuestas Relacionar con experiencias personales

Después de la lectura:

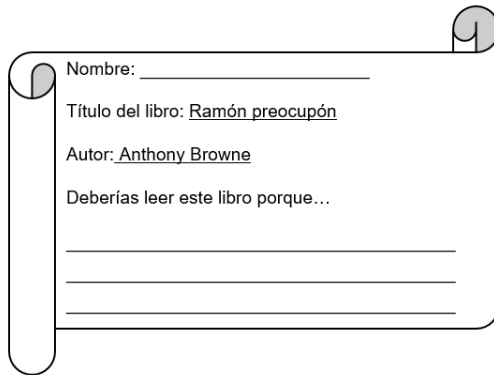
Una vez terminado el libro, se volverá a retomar las hipótesis que quedaron guardadas en la cajita. Comenta la consigna: "¿Recuerdan que habíamos elaborado hipótesis antes de leer, es decir, pensamos de qué se podía tratar este libro? Leámoslas y veamos si tenían razón o si el relato fue totalmente inesperado. Recordemos que no hay respuestas buenas ni malas porque esto lo pensamos solo con lo que imaginamos al ver la portada". De esta manera, se leerá una a una y se comentará entre todos qué ideas se cumplieron y cuáles no.

Básicas: ¿Qué les pareció el libro? ¿Hubo algo que les gustara de este libro? ¿Hubo algo que no les gustara?

Generales: ¿Has leído este libro antes? (Si la respuesta es Sí) ¿Fue diferente leerlo esta vez? ¿Hay algo en este libro que te haya pasado a ti? ¿En qué es similar o diferente?

Específicas: ¿Qué personajes les parecieron interesantes? ¿Hubo algún personaje que no les gustó? ¿Qué importancia tiene la familia en esta historia? ¿Creen que el autor nos quiere transmitir un mensaje con este libro?

Posteriormente, se pedirá que en un cuaderno o ficha impresa, escriban una recomendación del libro para quienes ellos deseen. Se espera que puedan dar un opinión del libro, basándose en elementos relevantes, es decir, el aporte de las imágenes en la comprensión, los hechos del relato, el mensaje de la historia, entre otros.



Nombre: _____

Título del libro: Ramón preocupón

Autor: Anthony Browne

Deberías leer este libro porque...

Finalmente, los alumnos realizarán una autoevaluación en la que puedan reflexionar acerca de su participación. Para esto, se utilizarán luces de aprendizaje. La ampolleta verde significa que se sintieron satisfechos con sus participación y con la comprensión que tuvieron del texto; la amarilla significa que no comprendieron mucho el cuento o no se sintieron muy a gusto; y la roja, que no les gustó la actividad y no comprendieron. Además, se pedirá que comenten por qué el motivo de su elección.

Anexo 6: Ejemplo de análisis de sesión a sesión

Transcripción sesión 1: Petit, el monstruo

Participantes: K y Ma
Simbología de análisis:
Elaboración de hipótesis
Análisis de imágenes
Inferencias
Vinculación con experiencias previas
Opinión

Transcripción	Análisis
¿De qué se imaginan que va a tratar este cuento? K: De un niño monstruo Ma: opino lo mismo ¿Por qué se imaginan que se va a tratar de un niño monstruo? K: porque en la portada dice "monstruo" ¿Será el niño el monstruo? Ma: Sí ¿Por qué creen que será el niño? Ma: Porque... ¡ay! (baja la cabeza) se me olvidó lo que iba a decir K: Dice lo mismo que yo cuando no se me ocurre nada (risas)	La alumna logra elaborar hipótesis acerca de lo que se va a tratar el libro-álbum recurriendo a elementos de la portada y el título. Mientras que Ma, refiere a opinar lo mismo que la compañera sin elaborar ninguna hipótesis.
¿Qué observan en la imagen? K: un conejo y un lobo ¿Por qué la ilustradora nos pondrá esta imagen? K: Porque en la portada aparece eso mismo Volvamos a la portada, ¿dónde aparece? K: En el cielo naranja aparece un conejito, igual que en la que recién estábamos viendo. Y en el otro lado, en el azul, aparece un lobo. Ma: (silencio)	Una estudiante observa y describe la imagen y relaciona con los recursos de la portada. Mientras el otro alumno solo guarda silencio en esta oportunidad.
¿Qué me pueden contar de las imágenes que aparecen aquí? K: Pepito, Petit, está feliz con su abuelo o papá Ma: Paco K: No sé si es abuelo o papá ¿Y cómo es cuándo está con las palomas? ¿Qué hace? K: Malo Ma: Les tira piedras ¿Qué piensan de lo que le hace a las palomas? K: Malo ¿Por qué malo? K: Porque no le debería tirar a unos animales inofensivos y no están haciendo nada malo ¿Ma qué piensas tú? ¿Lo harías? Ma: No, porque es malo	Los estudiantes observan y describen lo que ocurre en las imágenes. K logra dar su opinión con respecto a las acciones del personaje principal y argumenta su pensamiento a partir de una pregunta por parte de la mediadora. Ma solo menciona que es malo pero no justifica su respuesta.
¿Qué observan en la imagen? ¿Qué está pasando aquí?	La alumna describe e interpreta las imágenes del cuento. No

K: Está culpando al perro de algo que no hizo y en la otra está como diciendo que él vio un dragón y sus amigos, para que sean más mejores amigos, para que se hagan amigos de él.	obstante, en la segunda presenta dificultades para determinar cuál es la intención del personaje pues no era mentir, sino que entretener a sus amigos con historias fantásticas.
¿Ustedes se han sentido alguna vez en la escuela? K: Sí, cuando voy a ir a la pizarra me siento incómoda como todos me miran, entonces intento hacer una suma y me sale mal, los profesores se enojan conmigo y me vuelvo al asiento. ¿Y en qué te sientes buena? K: En artes Ma: En lenguaje ¿Tú en lenguaje Matías? Ma: No, yo en matemáticas	La alumna interpreta los sentimientos del personaje y los vincula con sus propias vivencias en la escuela y las emociones que experimentó. En tanto, Ma solo opina cuando se le pregunta en qué es bueno.
(Leyendo) *¿Es malo que no quiera prestarlos?* Ma: Es malo ¿Por qué? Ma: Porque un amigo tiene que compartir K: Yo solo con mi mejor amiga le presto mis juguetes porque yo soy criada sin hermanos chicos. ¿Y no a todas las personas les prestas tus juguetes? K: No, yo nunca le presto los juguetes a las personas, solo a mi mejor amiga. ¿Por qué no los prestas? K: Porque a mí no me gusta compartir porque desde chica yo no tenía un hermano para compartir, yo tenía que jugar sola. Ah, no estás acostumbrada K: No estoy acostumbrada a que presten mis juguetes.	Ma da su opinión mientras la mediadora leía el texto y justifica su respuesta cuando se le pregunta por qué. K vincula con su experiencia. Los alumnos participan sin la necesidad de preguntarles directamente.
Miren como está Petit K: Está como medio asustado y confundido Ma: Está pensando en matemáticas, cómo le va a ir en matemática (como chiste) K: O por otra cosa, porque la mamá lo retó.	Observan la imagen e interpretan sus emociones. Además, elaboran hipótesis de por qué está así el personaje.
¿Ustedes dirían que Gregorio es un niño odioso? K: Sí porque en la otra página está todo destrozando Ma: Ajá, y en la otra está en un rincón K: Castigado porque así son en las otras escuelas. Si hacen algo malo lo castigan al rincón. Ma: Como en la "Rosa de Guadalupe"	Recurren a las imágenes para comprender las actitudes del personaje y describen qué sucede. Vinculan los acontecimientos con sus conocimientos previos o con lo que han visto.
¿Por qué habrá sentido pena por Gregorio? K: Porque lo castigaron y a lo mejor es su mejor amigo Ma: Lo mismo ¿Y ustedes también sentirían lastima por él? Ma: Sí K: Si fuera una mejor amiga yo sí, pero unas que me molestan no. Si Gregorio es un niño odioso ¿no sentirías pena por él? Ma: No	La alumna observa lo que ocurre en las dos páginas del libro y las relaciona, interpretando que castigan al personaje. Además, elabora una hipótesis de por qué Petit sentiría pena por Gregorio. Ma, por su parte, menciona que opina lo mismo y no se da cuenta si comprende o no.

K: No, es que en la escuela me están molestando mucho... sobretodo unas niñas que se llaman Ámbar y Martina. Ma: Y Camila (Conversan de sus experiencias)	La educando vincula el texto con sus experiencias en la escuela y comentan cómo su relación con algunas compañeras en clases presenciales.
¿Qué observan en las imágenes? Ma: Dio vuelta todo ¿Y qué intentaba hacer? K: Darle jugo o limonada a la señora	Observan y describen las imágenes a partir de preguntas.
¿Cómo se habrá sentido Petit cuando le pasó eso? K: Muy triste y muy decepcionado de sí mismo Ma... ¿Qué opinas tú? Ma: Lo mismo Cuéntame un poquito más de tu idea Ma: (silencio)	K interpreta las emociones del personaje a partir de la situación que se relata en las imágenes. Mientras que Ma, menciona que opina lo mismo y no se evidencia su comprensión.
¿Qué colores usa la ilustradora en estos momentos? Por ejemplo, cuando Petit es bueno ¿Qué colores ocupa? K: Amarillo Ma: Y rojo K: Y naranja ¿Cuándo ocupa naranja? Ma: Cuando se pone malo ¿Por qué la autora habrá elegido esos colores? Ka: Porque la noche es mal y el día es bueno Ma: Yo opino lo mismo	Los estudiantes observan los colores que utiliza la autora y le dan una interpretación a partir de una pregunta.
¿Qué pueden ver en las imágenes? K: Malo y bueno Ma: Ajá ¿Cómo es la sombra de Petit en esta imagen? K: Naranja Ma: Naranja ¿Qué forma tiene? Ma: Un lobo K: Un monstruo... Un murciélago. ¿Qué nos querrá decir la autora cuando dibuja esto? K: Que es malo Ma: Y en el otro es bueno K: Sí, porque aparece una sombra como de un angelito	También, analizan las sombras que utiliza la autora a partir de una pregunta realizada por la mediadora. Relacionan con el tema de la historia.
¿Qué les pareció este libro? Ma: Bueno K: A mí no me gustó tanto ¿Por qué no? K: Prefiero el de la cenicienta ¿Qué fue lo que no te gustó? K: Casi todo ¿Qué cosas no te gustaron? K: No me gustó cuando el niño tira la limonada con las galletas, no me gustó la parte en que culpa al perro y no me gusta que le tiren piedras a las palomas. ¿No te gusta la actitud del personaje? K: Sí ¿Y a ti Ma...? Ma: Yo opino lo mismo que la K...	Los alumnos dan su opinión sobre la actitud del personaje principal.

¿Qué es lo que te gustó de este libro? Ma: No sé (Luego de un rato) Ma: No me gustó la actitud del niño, se portaba mal...	
--	--

Transcripción sesión 3 “Willy, el campeón”

Participantes: B, Ma, E
Simbología de análisis:
Elaboración de hipótesis
Análisis de imágenes
Inferencias
Vinculación con experiencias previas
Opinión

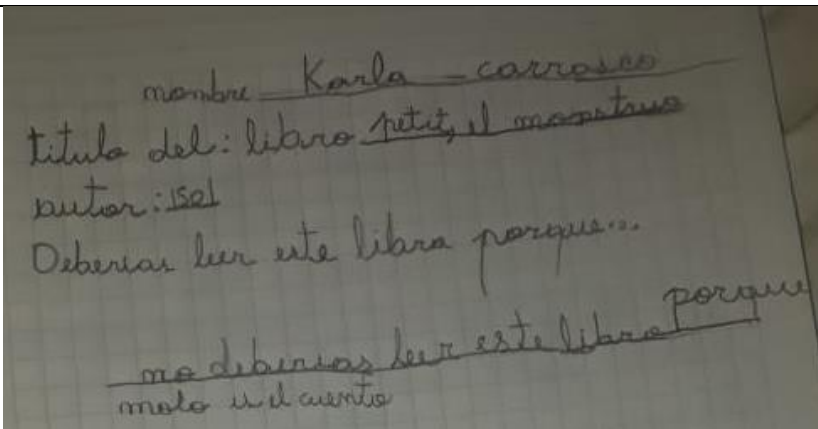
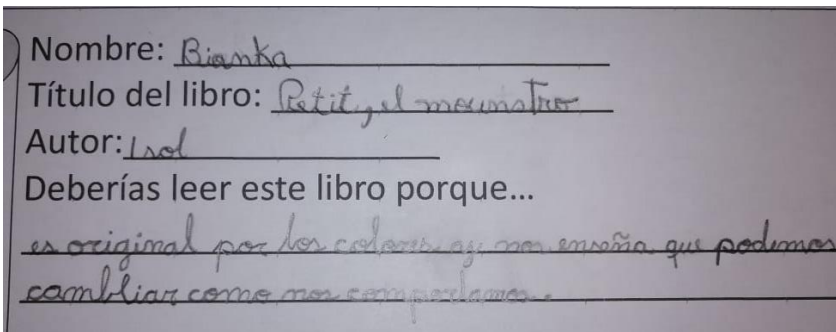
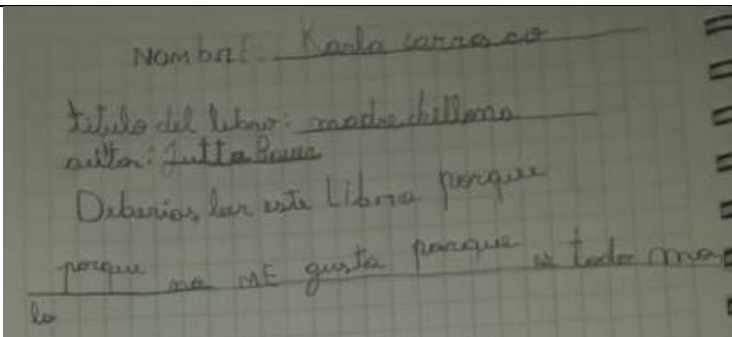
Transcripción	Análisis
¿De qué se imaginan que va a tratar este cuento? (se gira la ruleta, turno de E) E: Yo creo...yo pienso que se va a tratar de un mono que anda en la ciudad (Turno de Ma) Ma: Que siempre gana en los juegos ¿Quién gana en los juegos? Ma: Willy...porque es el campeón (Turno de B) B: De un mono pintor...de un mono que pintaba Ma: Porque tiene una cosa atrás de él ¿Por la sombra? Ma: No por la cuestión esa ¡Ah, por el spray!	Los alumnos elaboran hipótesis considerando todos los recursos que les proporciona la imagen y el título. Ma considera que siempre gana en los juegos porque es “el campeón”. Mientras que B observa un spray detrás de él y considera que puede ser un mono pintor.
¿Cómo ven ustedes a Willy? Ma: Acostado, viendo una mariposa ¿Cómo es el tapiz de este sillón? B: Con mariposas Ma: y con flores ¿Cuál es la expresión que tiene Willy? Ma: Ve mariposa ¿Estará preocupado, nervioso? Ma: No, no creo... ¿Cómo se ve? B: Relajado	Se debe guiar a los estudiantes para que realicen un análisis de la imagen. Logran interpretar que el personaje está relajado en su sofá.
(Leyendo) Willy no era bueno para el fútbol... Ma: Entonces, ¿Por qué ahí dice que Willy, el campeón? No lo sabemos, ¿Por qué lo dirá? ¿Qué crees tú? Ma: Porque es malo jugando a la pelota...y para el arco. ¿Por qué crees tú que se llama así entonces, por qué será? Ma: Porque a lo mejor pierde mucho. El campeón en perder Ma: Sí (risas)	Establece relación entre los acontecimientos y el título. Le hace ruido que no gane en nada siendo que es el campeón. Esto se puede relacionar con que tiene presente su hipótesis inicial y está buscando verificar si efectivamente es el campeón en los juegos. Toma la iniciativa en la conversación.

(Leyendo) Willy trató de correr en bicicleta... Ma: Pero no pudo Miren la expresión de Willy, ¿Se ve como los demás? Ma: No, por es más bajo y más flaco... Los otros son más grandes ¿Y cómo es la expresión de su cara? Ma: Feliz B, ¿Cómo ves aquí a Willy? B: Atrás de todos ¿Y cómo crees que se siente? B: Feliz ¿Por qué creen que está feliz? (Silencio) ¿Estará preocupado de la competencia? B: No se ve así E, ¿Cómo lo ves tú? E: Atrás de todos ¿Estará preocupado de no ganar? E: Sí ¿Cómo lo sabes? B, dice que no se ve preocupado, que está relajado. ¿Estás de acuerdo? E: Sí	Ma anticipa que el personaje no podrá correr en bicicleta porque ya conocía la secuencia de la historia y por la imagen. Cuando se pregunta cómo ven a Willy, contesta con características físicas de los personajes. En tanto, B pone foco en que va perdiendo la competencia. A través de preguntas, dan cuenta que el personaje se observa feliz pero no saben la razón. Mediante preguntas y algunas pistas determinan que no está preocupado por la competencia.
Miren aquí podemos ver a Willy cambiando hacia la piscina, ¿Cómo ven el fondo de esta imagen? Ma: Hay una pared de ladrillos y muchos edificios. ¿Se parece al sofá de Willy? B: No ¿Qué sensación les da? ¿Se sentirá cómodo en la ciudad? Ma: Mmm...Feliz B, ¿Qué piensas tú? B: Que se ve feliz	Describen imagen. Mediante la observación de imágenes y preguntas se ve a Willy feliz y cómodo en la ciudad.
Miren a acá, ¿Qué está pasando? B: Lo van a tirar al agua Ma: Está asustado porque lo van a tirar al agua ¿Y cómo se ven los demás gorilas? B: Felices	B describe la imagen, mientras que Ma infiere cómo se encuentra el personaje por la situación.
¿Qué me pueden contar de esta imagen? B: Está asustado ¿Matías qué me puedes contar tú? Ma: Opino lo mismo ¿B, tú qué observas? B: Está llorando y asustado ¿E, y tú? E: Yo también opino lo mismo	Poco análisis de imagen, no relacionan con la historia ni narran por qué estará así el personaje. Ma y E se limitan a contestar que opinan lo mismo que B.
¿Qué opinan de la actitud de los otros gorilas? E: Que por puro que ellos son más grandes y él es más chico se ríen de él ¿Tú opinas que está bien o mal? E: Está mal	El estudiante expresa su opinión acerca de la actitud de los gorilas, estableciendo razones por las que los hacen infiriendo de las imágenes, ya que no se explicita en el texto.
¿Qué se imaginan que va a pasar? B: Que va a parecer un gigante Ma: la sombra	Anticipan en base a lo que observan en la imagen.

B: Va a aparecer una sombra muy grande ¿Y cómo están los otros gorilas? Ma: (grita fingiendo susto) B: Asustados E: Asustados	
Verificación de hipótesis Una hipótesis era: “Un mono que anda en la ciudad” ¿Se cumplió? B: No, porque habían puros gorilas E: No, porque habían puros gorilas en el cuento ¿Ma? Ma: Sí ¿Cómo lo sabes? Ma: (no contesta) Otra hipótesis era “Willy siempre gana en los juegos” ¿Se cumplió? E: No, porque siempre perdía La última es “Un mono que pintaba” E: Tampoco, nunca pintó ¿Por qué habrán puesto eso en la portada entonces (el spray)? E: No sé B: Tal vez porque justo...porque quería poner algo de fondo.	Verifican sus hipótesis luego de la lectura del libro. Comprenden el texto y les permite descartar hipótesis.
¿Qué les pareció este libro? B: Original ¿Me puedes contar un poquito más? B: Porque hay un mono y muchos gorilas Ya, ¿y a ti Ma? Ma: No me gustó la actitud de los monos porque eran malos con el mono (con Willy) ¿Y a ti E? E: Estoy con la opción que dijo el Ma ¿A ver cuéntame un poquito más? E: Que me gustó el libro pero no me gustó la actitud de los monos ¿Qué no te gustó de su actitud? E: Como se ponían con Willy	Al preguntarles sus impresiones del libro, dan sus opiniones con respecto a los personajes, dando evidencia de la comprensión que tienen sobre el texto.
¿Hubo algún personaje que les pareció interesante? B: La mona ¿Millie? B: Sí, porque estaba con él...o sea, Millie era igual que Willy y a ella no la molestaban ¿Por qué creen que pasaba eso? B: Mmm, no sé por qué Ma: No sé E: A mí tampoco se me ocurre nada ¿Ma, qué personaje te pareció interesante a ti? Ma: La niña, porque siempre acompañaba a Willy	B, toma una perspectiva de la situación que no se profundiza en el relato. Si bien, Millie es un personaje que aparentemente pasa desapercibido en el cuento, B pone atención en que las actitudes de los gorilas son malas solo con Willy. No obstante, no logra hacer una interpretación profunda de esto, quizás por la falta de información del texto. No elaboran hipótesis al respecto.

Anexo 7: Análisis de documentos

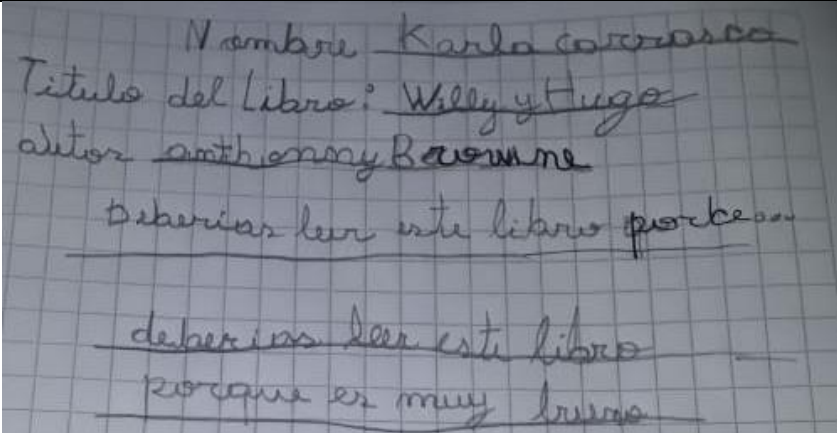
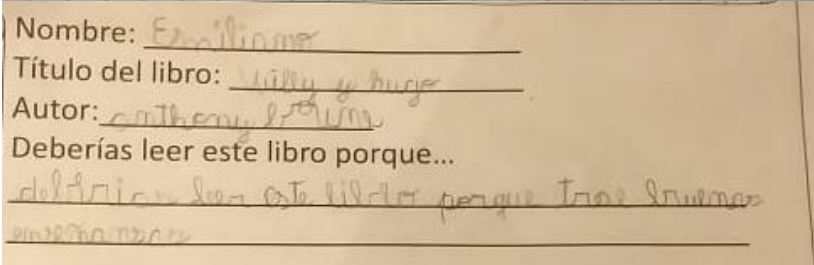
Análisis de fichas de recomendación

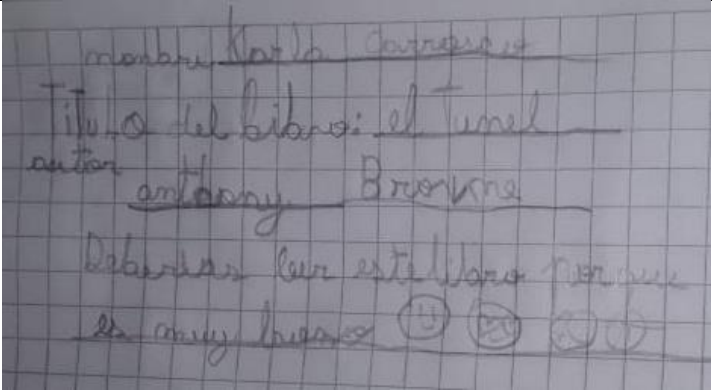
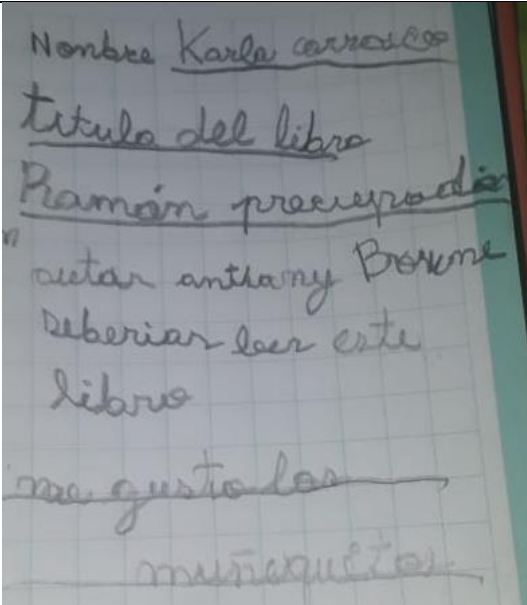
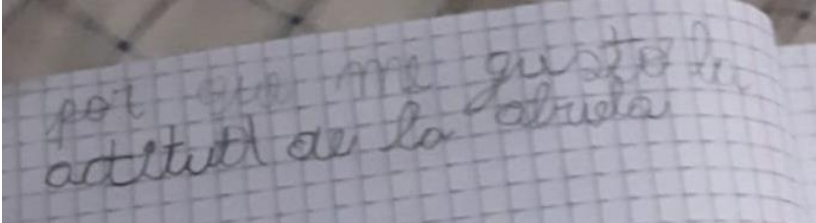
Sesión 1 "Petit, el monstruo"	
Documentos	Análisis
	Se puede observar que la mayoría de los educandos no da evidencia de comprensión del texto, debido a que al argumentar por qué se debería (o no) leer el cuento, justifican respondiendo que el libro es bueno o malo según su percepción. Solo una participante da cuenta de elementos del libro como los colores que se usaron y la enseñanza que quiere dejar la autora, lo que evidencia su comprensión.
	
Emiliano: "Deberías leer este libro porque es bueno" Miley: "Porque es bueno"	
Sesión 2 "Madrechillona"	
Documentos	Análisis
	Se puede observar que la mayoría de los estudiantes otorga poca evidencia de su comprensión del texto, pues algunas hacen referencia a sus gustos al momento de recomendarlo o mencionan a los protagonistas como una razón.

Nombre: <u>Emiliano</u> Título del libro: <u>madrechillena</u> Autor: <u>jutta Bauer</u> Deberías leer este libro porque... <u>es un libro cuenta porque es del hijo</u> <u>y la madrechillena</u>	Solo una de las participantes logra justificar con su percepción y la enseñanza que le deja el libro-álbum.
Nombre: <u>Bianka</u> Título del libro: <u>Madrechillena</u> Autor: <u>jutta Bauer</u> Deberías leer este libro porque... <u>Es entretenido y lindo porque nos demuestra el amor que</u> <u>nos da las mamás</u>	
Nombre: <u>Matías</u> Título del libro: <u>Imomobillona</u> Autor: <u>del</u> Deberías leer este libro <u>porque es lindo porque es</u>	

Sesión 3 "Willy, el campeón"

Documentos	Análisis
Nombre: <u>Emiliano</u> Título del libro: <u>Willy el campeón</u> Autor: <u>Anthony Browne</u> Deberías leer este libro porque... <u>es un buen cuento porque te enseña a que</u> <u>no debes pelear con los niños más chicos fin</u>	Dos de tres participantes evidencian comprensión mediante sus fichas de recomendación, puesto que al argumentar por qué deberían leer este cuento, incorporan elementos del relato, comentando de qué se trata o mencionando una enseñanza que les transmite. No obstante, un alumno no muestra indicios de comprensión
Nombre: <u>Bianka</u> Título del libro: <u>Willy el campeón</u> Autor: <u>Anthony Browne</u> Deberías leer este libro porque... <u>Es original y se trata de un mono que vive en la</u> <u>ciudad de gorilas y lo trataban mal ya que él era más</u> <u>chiquito y los demás era más grandes</u>	
Matías: no realiza la tarea debido a que no se le ocurren razones.	

	en esta oportunidad, debido a que no encuentra razones para recomendar el libro pese a participar activamente durante la lectura.
Sesión 4 "Willy y Hugo"	
Documentos	Análisis
 Nombre: <u>Karla Coronado</u> Título del libro: <u>Willy y Hugo</u> autor: <u>anthony Browne</u> Deberías leer este libro porque... ~~deberías leer este libro porque es muy bueno~~  Nombre: <u>Emiliano</u> Título del libro: <u>Willy y Hugo</u> Autor: <u>anthony Browne</u> Deberías leer este libro porque... ~~deberías leer este libro porque trae buenas enseñanzas pero no profundiza en ellas~~ Miley: "Porque es lindo" Bianka: "Porque se aprende a superar las debilidades" ¿En qué estas pensando con eso? "en la autoestima" Matías: No realiza la tarea	Se observa que dos estudiantes muestran indicios de comprensión mediante sus recomendaciones, pues una alumna, manifiesta que con el libro se aprende a superar debilidades refiriéndose a la autoestima. Si bien, no se logra entender bien a qué apunta con lo que señala, hace uso de una palabra clave que se refleja en la historia. Además, uno de los alumnos comenta que el libro trae buenas enseñanzas pero no profundiza en ellas. En tanto, dos alumnas hacen referencia a sus gustos.
Sesión 5 "El túnel"	
Documentos	Análisis

 Miley: "Porque es lindo y porque me gustó la actitud de la niña" Emiliano: (Se desconecta antes de la clase por problemas técnicos) Bianka: "Porque es original y muy lindo" Matías: "Porque es bueno, porque enseña que el hermano con la hermana no se tienen que pelear"	En esta oportunidad solo un estudiante muestra indicios de una buena comprensión lectora, pues hace referencia a una enseñanza que el libro transmite. No obstante, las respuestas de los demás compañeros entregan poca evidencia de que comprendan, pues comentan que el libro es bueno y lindo.
Sesión 7 "Ramón preocupón"	
Documentos  Matías:  Miley: "Porque es lindo"	Análisis A partir de estas fichas de recomendación, se ve que hay poca evidencia de que los alumnos hayan comprendido el texto leído, pues al justificar por qué otra persona debería leer el libro, una alumna refiere a aspectos generales como es lindo, y los otros a que le gustó los muñequitos o actitud de la abuela pero no profundizan más en sus razones.

Anexo 8: Análisis interacciones entre estudiantes

Matriz análisis de interacción entre estudiantes

Dimensión				Comentario de sesión
Conversación entre pares				
Sesión 1 K: Está como medio asustado y confundido Ma: Está pensando en matemáticas, cómo le va a ir en matemática (risas) K: O por otra cosa, porque la mamá lo retó.	K: Sí porque en la otra página está todo destrozando Ma: Ajá, y en la otra está en un rincón K: Castigado porque así son en las otras escuelas. Si hacen algo malo lo castigan al rincón. Ma: Como en la “Rosa de Guadalupe”.	K: No, es que en la escuela me están molestando mucho... sobretodo unas niñas que se llaman Ámbar y Martina. Ma: Y Camila (Conversan de sus experiencias)	¿Ustedes dirían que Gregorio es un niño odioso? E: Sí ¿Cómo lo sabes? E: Porque se ve como que lo tira todo ¿Por qué creen que Petit sintió lastima por Gregorio? E: No sé	
				Se observa que en la sesión de 2 estudiantes existe más conversación al hablar de las experiencias personales. Además, en otros momentos intentan complementar sus ideas y construir un sentido al respecto de las imágenes que observan. En la sesión con 3 estudiantes no existen interacciones entre pares, su participación consiste en contestar las preguntas de la docente.
Sesión 2 ¿Qué entienden por la frase “Salí volando en pedazos”? Mi: Salió corriendo E, ¿Qué pasó con el pingüinito? E: Se cayó	Sí, hace mucho calor, ¿Qué más hay? B: Arena K: Cactus ¿Cómo creen que estaban los pies del pingüino en el desierto? B: Calientes Mi: (levanta la mano antes que hablara B) Iba a decir lo mismo			
				No existe interacción entre pares en esta oportunidad. Los alumnos responden a las preguntas de la docente. La mayoría de las veces responde uno a la pregunta y se tiene que interrogar a cada uno directamente.
Sesión 3 ¿Qué se imaginan que va a pasar? B: Que va a parecer un gigante Ma: la sombra B: Va a aparecer una sombra muy grande	¿Qué sensación les da? ¿Se sentirá cómodo en la ciudad? Ma: Mmm...Feliz B, ¿Qué piensas tú? B: Que se ve feliz			
				En esta sesión, la mayoría del tiempo se basaba en contestar las preguntas que formulaba la educadora. Solo en un momento se aprecia que dos alumnos tienen en consideración las

				repuestas de otro y las complementan.
Sesión 4 ¿Se estaban divirtiendo los corredores? Ma: Sí B: No, no se divierten Ma: Se ven cansados	¿Los demás han ido al zoológico? Ma: Yo no Mi: Yo no he ido al Buin zoo K: Yo he ido al zoológico con mi familia y me gustó la serpiente y los pingüinos. E: Yo fui a un zoológico y vi a un zorro.	¿A ustedes les gustaría estar encerrados como a los animalitos? Todos: ¡No! B: Ellos nacieron para ser libres Mi: Pero en el Buin Zoo hay animales que andan sueltos		La mayor parte de la sesión no existe interacción entre pares, pues no conversan entre ellos y se limitan a contestar las preguntas, cada uno por separado. En algunos momentos se puede observar como dos estudiantes se complementan o intentan entablar una conversación. Sin embargo, esta interacción es poca, pues pese a tener opiniones distintas no debaten sobre el tema.
Sesión 5 K, ¿Qué personaje te pareció interesante? K: La niña porque no era como el hermano que él jugaba, la niña era tranquila y nunca hacía tonteras como quebrar un plato Ma: La niña igual siempre se peleaba con su hermano ¿También era peleadora? Ma: Sí, y la hermana no hacía nada po K: El hermano era el que la molestaba Ma: No, porque peleaban por nada				Esta sesión no se puede analizar de la manera esperada debido a que se perdió la grabación del durante la lectura. No obstante, se puede rescatar que después de la lectura, a través de una pregunta categorizada como especial, los alumnos sostienen una conversación sobre las actitudes que tenían los personajes.
Sesión 6 Muy bien, ¿Por qué creen que el autor hará esta diferencia? K: Porque a lo mejor la niña... Ma: es buena K: es tranquila como las flores, son tranquilitas	¿Están vivos? ¿Cómo lo supiste? Ma: Porque tienen como ojos y bocas ¿Dónde lo viste?	Ma: Mm no K: ¡Sí! Parece un lobo eso... es el lobo que se hace pasar por la abuelita en la caperucita roja Ma: Se parece	Así es, ¿Por qué creen que están esas piedritas en un círculo? K: A lo mejor la bruja lo puso para que el niño se convirtiera en piedra	En esta sesión se puede ver que existe más interacción entre los alumnos, aunque una estudiante no participó en la dinámica pese a estar conectada solo observaba y escuchaba.

	Ma: Ahí en esos palos chicos K: ¡Ahí hay un lobo! Aparecen ojos Sí, y ¿Aquí abajo? Ma: ¡Un oso, están vivos!	K: ¡Y lo es!	Ma: Y lo hizo tomarse la poción	Se aprecia que los alumnos a partir del análisis de imágenes, comentan sus ideas y las complementan, es decir, en conjunto elaboran interpretaciones más completas.
Sesión 7 ¿Qué le preocupaba de los zapatos? Ma: Que se vayan (fueran) K: Porque después no tendría que ponerse Ma: Se fueron por la ventana	¿K, tú se lo regalarías a alguien? K: A mi mamá Ma: A mí mamá igual ¿Por qué a tu mamá? K: Porque mi mamá está durmiendo muy mal en las noches...trabaja hasta el día sábado Ma: Mi abuelita igual duerme mal porque cuando está destapada le llega todo el sol y eso hace que le duela la cabeza	Cuéntenme ¿Ustedes qué hacen cuando están preocupados? Mi: Yo cuando estoy preocupada llamo a mi mami y le pregunto cómo está Ma: Cuando yo estoy preocupado me voy a la pieza de mi mami a acostarme con ella	Las interacciones que se dan entre los alumnos no son de conversaciones directas entre ellos, como puede verse en los extractos, consideran la respuesta del compañero para comentar sus experiencias o complementar sus respuestas, aunque no existe un diálogo exclusivamente de ellos.	
Análisis De acuerdo a lo observado en cada sesión de la implementación de conversaciones literarias, se aprecia que en la mayor parte de las clases los estudiantes no interactúan con sus pares, pues los alumnos esperaban a que la docente elaborara una pregunta y ellos respondían por separado a ellas. En algunas ocasiones se ve que estudiantes toman en consideración las respuestas de su compañero para complementar las suyas. Y en escasas oportunidades, los alumnos toman la iniciativa para hablar con su par para construir una interpretación en conjunto, debatir sobre las actitudes de los personajes o compartir opiniones.				

Anexo 9: Análisis de grupo focal

Grupo focal

Dimensión	Citas	Análisis
Relación con la lectura	¿Les gusta leer? E: No, no me gusta leer ¿Por qué no te gusta leer? E: No sé, es como que no...no sé en verdad ¿Y cómo te gustaría que fuera una clase de lectura para que te guste leer? E: Divertirme...no tía es que me divierte igual...no sé K: A mí nunca me ha gustado leer porque me pongo nerviosa (...) De repente me interesa puro mirar los dibujos Mi: Mmm, no me gusta leer cuando hay personas frente porque me da vergüenza B: No, porque a veces las líneas son muy largas y me pierdo Ma: Sí ¿Qué te gusta leer? Ma: Me gusta leer cuentos, libros	En base a las respuestas de los estudiantes, a la mayoría no le gusta leer porque se ponen nerviosos, les da vergüenza o se “pierden” o equivocan. Mientras que la minoría manifiesta que sí le gusta leer cuentos y otros libros.
Percepción de talleres implementados	E: Divertidos, me gustó cuando nos reíamos, las lecturas que leía...eso me gustó de los talleres Mi: Me gustó cuando leíamos...me gustó el cuento de “El túnel” porque era muy entretenido K: Muy bien, me gustaron ¿Qué te gustó? K: Me gustó cuando leímos el cuento de “El túnel” B: Me parecieron lindos, me gustó cuando leímos Willy el campeón. Ma: bien, divertidos (...) Es que estuve con mis amigos...jugamos a la ruleta (...) Los cuentos, porque yo igual hice preguntas y eso E: Profesora, yo le decía a mi mamá que en estas clases yo me divertía ¿Qué cambiarían de los talleres? Algo que quizás no les gustó tanto K: A mí lo que no me gustó fue cuando teníamos que hacer esas...escribir(...)Dar mis recomendaciones	Con respecto a su percepción sobre los talleres implementados, se puede observar que a todos los participantes les gustaron las dinámicas que se presentaban, destacando que les gustaban los cuentos que se leyeron y algunos recursos como la ruleta. No obstante, una educando hace una observación con que no le gustó y cambiaría del taller la ficha de recomendación, debido a que no le gustaba dar sus recomendaciones.
Percepción modalidad virtual	¿Qué les pareció que hiciéramos estos talleres a través de la pantalla? Mi: Mm me gustó porque estuvo entretenido K: Bien E: A través de la pantalla (...) No sé, porque me divierte así ¿Y a ti B, te gustó esta modalidad de hacerlo a través de la pantalla?	En cuanto a la modalidad virtual, se aprecia que a la mayoría de alumnos les gustó esta forma de hacer clases, manifestando que se divertían y estaba

	B: No, en persona, porque así estamos todos Ma: Bien, me gustó ¿Hubieras preferido que fuera en persona? Ma: ¡Sí! Ya quiero entrar al colegio	entretenido. Una minoría comenta que prefería que fuera en persona, pues quería que estuvieran todos juntos.
Percepción sobre los aportes de la conversación	Con respecto a su comprensión lectora, recuerdan que cuando les leía el cuento e iba haciendo preguntas durante la lectura, ¿Creen que les servía para comprender mejor? B: Sí ¿Qué te ayudó a comprender, la conversación, las preguntas? B: La conversación ¿Qué te ayudó durante las lecturas a comprender mejor? E: Las conversaciones (...) Donde hablábamos, eso se puede... porque es como que ya donde dicen todos lo mismo, todo igual, bien, ahí yo aprendí, ahí yo pude... mejor dicho. Mi: Las preguntas (...) es que cuando mis compañeros estaban hablando yo decía "puede ser esa cosa". ¿Qué otras estrategias creen que aprendieron durante estos talleres? O ¿Qué preguntas eran las que yo más repetía? Mi: "¿Qué ven en la portada?" ¿De qué forma esto te ayudaba a comprender? Mi: Leyendo B: "¿De qué creen que se va a tratar?" ¿Y cómo nos ayudaba esa pregunta? B: Porque imaginábamos ¿Qué más hacíamos durante la lectura? K: Veíamos los dibujitos ¿Recuerdas que hacíamos durante la lectura en los talleres? Ma: íbamos haciendo preguntas ¿Por qué te servían? Ma: Porque con lo que dijo usted y yo, me sirve para comprender	Con respecto a los aportes que los alumnos perciben de esta experiencia, la mayoría de los participantes destaca que las preguntas y conversación les ayudaron para comprender lo que leían, puesto que al escuchar a los otros verificaban sus respuestas o les daba nuevas ideas, de manera que aprendían. En menor medida, se comenta sobre el aporte de preguntas como ¿Qué observan en la portada? Y ¿De qué creen que se va a tratar el cuento?, mencionando que los ayudaba a imaginar. Por último, se hace referencia a la observación de imágenes, sin embargo, no se especifica su importancia.