



UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
PEDAGOGÍA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

EL APRENDIZAJE INFERENCIAL LECTOR EN TEXTOS POLICIALES:
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SÉPTIMO AÑO BÁSICO.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE ENSEÑANZA
MEDIA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN.

Autores : Víctor Amaya Godoy

Ramón Contreras Fuentes

Gabriel Ibáñez Bascuñán

Carlos Ramírez Villarroel

Profesora guía: Mg. Tilma Cornejo Fontecilla

Chillán, 2016

Índice	1
Introducción	3
Capítulo I: Planteamiento del problema	5
1.1 Campo temático de la investigación	6
1.2 Antecedentes del problema	7
1.3 Pregunta de investigación	10
1.4 Explicitación del problema	10
1.5 Justificación del problema	11
Capítulo II: Objetivos	16
2.1 Objetivos generales y específicos	17
Capítulo III: Metodología	18
3.1 Metodología	19
Capítulo IV Marco teórico	21
4.1 La didáctica como una disciplina de las ciencias de la educación	22
4.2 Relación de la didáctica con diversas disciplinas	23
4.3 Rol de la didáctica en la formación de los educadores	24
4.4 Multidimensionales de la didáctica	26
4.5 La didáctica como un campo conceptual que construye sus conocimientos	29
4.6 La didáctica perteneciente a la investigación científica	33
4.7 Didáctica de la lengua materna como un nuevo tipo de didáctica	35
4.8 Didáctica de la literatura relacionada con la didáctica de la lengua materna	43
4.9 El enfoque de la recepción y su relación con lo literario	45
4.10 Elementos que permiten trabajar la didáctica en un ámbito determinado	47
4.11 Entendiendo qué es Comprensión Lectora	49
4.12 Comprensión Lectora en textos narrativos	50
4.13 Estructura funcional del proceso lector	52
4.14 La perspectiva modular	53
4.15 Teorías y tendencias más importantes de la comprensión lectora	55
4.16 Inferencias en la lectura	58
4.17 Teorías minimalista y constructivista sobre inferencias lectoras	61
4.18 Inferencias en contexto escolar	63
4.19 Literatura policial dentro del programa de estudio Lenguaje y Comunicación	65
4.20 Los relatos policiales	69
4.21 Breve reseña de la literatura policial	72
4.22 Superestructura prototípica narrativa del relato policial	76

4.23 Clasificación de los tipos de relato policial _____	77
Capítulo V: Propuesta didáctica _____	78
5.1 Aplicación de secuencias didácticas específicas y globales _____	79
5.2 Introducción de propuesta didáctica para el aula _____	80
5.3 Planificación de propuesta didáctica _____	81
Planificación de unidad _____	82
Capítulo VI: Anexos _____	88
Módulo 1 _____	89
Actividad de lectura _____	93
Módulo 2 _____	104
Módulo 3 _____	107
Distribución de roles de juicio oral _____	111
Protocolo de juicio oral _____	114
Final del relato policial _____	115
Conclusión general _____	119

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, las estrategias didácticas más idóneas para ser empleadas en el aula, la forma en la que se enseña un contenido, son algunas de las interrogantes que desde los albores de la enseñanza tal como la conocemos se han ido planteando. Algunos conciben pensamientos que formulan el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso que debe partir desde el contenido hasta la actividad, otros lo plantean de la forma inversa, y al parecer el único postulado completamente cierto al respecto es que la enseñanza-aprendizaje es uno de los procesos sociales más complejos de nuestro siglo.

Creemos necesaria una profunda formulación de nuevas hipótesis, de nuevas estrategias enfocadas a integrar nuevos elementos al proceso anteriormente mencionado, con la finalidad de ofrecer al docente un abanico de posibilidades didácticas de la enseñanza de la lengua materna, incorporando elementos innovadores y, por qué no decirlo, transgresores, audaces y vanguardistas para la concepción actual de la forma de enseñar.

Entre sus manos figura el fruto de un esfuerzo por innovar y presentar una propuesta didáctica innovadora para tratar la lectura comprensiva de diversos tipos de relato; esta vez adscribiéndonos al campo del relato policial y su análisis mediante inferencias. Cabe señalar que la propuesta aquí presentada se ha preparado para su trabajo en estudiantes de séptimo año básico, y esto por una razón propia de la profunda reestructuración curricular que en materia de educación estamos viviendo; estamos al consciente de en la actualidad, con la incorporación de séptimo y octavo año básico al campo de la enseñanza media, se está viviendo un período de carencia epistemológica, de estudios y propuestas didácticas enfocadas a la preparación de docentes de enseñanza media en su trabajo con estudiantes que otrora pertenecieron a enseñanza básica.

Otro de los aspectos innovadores en este seminario, es el proceso de análisis de la perspectiva curricular chilena en la didáctica, realizando una descripción detallada de la forma de tratar la lectura inferencial, y cómo poder mejorar, por medio de intervenciones interdisciplinarias y del diálogo didáctico entre pedagogía y otras disciplinas, la

transposición didáctica del aprendizaje inferencial en textos policiales, esto, claramente establecido en la formulación de una unidad que integra elementos del sistema procesal penal, de lo detectivesco a través de diversos relatos policiales (literarios y multimodales), y del trabajo en un proceso investigativo a partir de una escena de crimen sin resolver. Esperamos que el fruto de este esfuerzo realizado, condensando los contenidos, los procedimientos y las actitudes obtenidas durante nuestra formación académica, pueda formar parte de esta profunda reestructuración necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema educacional chileno.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Capítulo I: planteamiento del problema

1.1 Campo temático de la investigación

La investigación a realizar en este trabajo, consiste en indagar acerca de cuáles son las estrategias y secuencias didácticas más efectivas, para el desarrollo del trabajo con inferencias en estudiantes de Séptimo año Básico, sobre la base de la lectura de diversos textos de índole policial. En este sentido, es menester señalar la necesidad del dominio de diversas disciplinas, con el fin de examinar con la mayor precisión posible, cuáles son las habilidades desarrolladas en los estudiantes durante los procesos de lectura y aprendizaje significativo. A continuación se detallarán las disciplinas que intervienen en el campo temático de la investigación que se realizará.

Como disciplina preponderante en esta investigación se requerirá del análisis didáctico de las estrategias y secuencias de inferencia lectora utilizadas en estudiantes de Séptimo año Básico, por lo que entra en participación activa durante todo el proceso de investigación el campo de la didáctica y específicamente la disciplina más importante, la didáctica de la lengua materna, sumado a esto se requiere de una selección de textos literarios de naturaleza policial, para integrar el corpus de implementación de estrategias y favorecer una adecuada realización de secuencias de tipo didácticas. Por último se requiere del dominio de conceptos propios de las estrategias de Comprensión Lectora, como lo son el trabajo con inferencias y la Comprensión Lectora en sí.

Para finalizar, todo el campo de la investigación y del desarrollo de estrategias didácticas debe estar situado sobre el fundamento del trabajo desarrollado sobre las bases curriculares del MINEDUC, orientadas al Primer Nivel del Segundo Ciclo (Séptimo año Básico) por lo que es necesario señalar la necesidad de una revisión a las estrategias ya implementadas en el contexto estudiantil actual; en este sentido, el trabajo de la disciplina de currículum y evaluación se hace necesario en conjunto con la didáctica de la lengua materna.

1.2 Antecedentes del problema

1.2.1 Los estudiantes no infieren lo que leen

Un sujeto que es capaz de leer “ *entre líneas*” , pudiendo predecir información textual y además extrayendo información implícita o indirecta de lo que lee, evidentemente tiene una gran ventaja sobre los demás, inferir en la lectura permite claramente anticiparse a los hechos ,a *grosso modo* y en todos los ámbitos , el inferir implica un alto nivel de desarrollo cognitivo, puesto que los hechos no están evidenciados, requiere construir un todo, el asunto es complejo , tomando como referencia lo que se habló en un seminario realizado en Chile, denominado “ Hacia una sociedad lectora”, se mostró un estudio elaborado por el Consejo de la Cultura y el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2011) que mostró resultados negativos, un 84% de los chilenos no infiere y comprende lo que lee.

Si un sujeto es capaz de dominar las inferencias lectoras ,es un gran logro, el estudio efectuado por el Consejo de la Cultura y el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile arrojó resultados lapidarios en una muestra de lectores que iba de los 9 a 11 años; de 12 a 14 y de 15 a 65 de edad, esto fue discutido y se pudo desprender que un sujeto con competencia lectora tenía mayor productividad y expectativas laborales, por ser una persona crítica, sólo un 3 % de la población o muestra del estudio puede elaborar hipótesis lectoras, quedó en evidencia una triste realidad y es que las personas con quintiles más altos leen más y tienen mejores competencias lectora, nace la necesidad de fortalecer las habilidades en la lectura y propender una motivación hacia el acto de leer.

Es de alta relevancia mencionar que además de las pruebas estandarizadas de Comprensión Lectora, tales como PSU y SIMCE, vemos que a nivel internacional los alumnos chilenos de enseñanza Básica y Media no cumplen con las competencias lectoras, incluyendo la capacidad de inferir información implícita o no literal, esto se evidencia en los deficientes resultados obtenidos en la prueba internacional PISA, perteneciente a la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) en un espectro de años desde 2000-2009, a pesar de haber avanzado en relación a años anteriores, los estudiantes chilenos aún no alcanzan niveles competentes en la lectura a nivel de estándares internacionales.

Otro dato que no es menor y es bastante preocupante dice relación con los que resultados de la prueba SIMCE de Comprensión Lectora, donde apreciamos también los procesos inferenciales, tanto en un nivel de enseñanza Básica como enseñanza Media determinaron que más del 20% de los estudiantes no posee las competencias básicas a nivel lector (2013) sin lugar a dudas a raíz de esta situación surge toda una problemática en torno al trabajo de deducción e inferencias ,para trabajar en un determinado tipo de literatura, independiente del nivel de contenidos de enseñanza.

1.2.2 Imprecisiones sobre los temas de interés en la literatura para jóvenes

A pesar del amplio campo de formación literaria en las carreras de pedagogía en castellano, y del gran universo literario existente en nuestra lengua, es necesario detectar de forma precisa los temas de interés de los estudiantes, en cuanto a la gama narrativa; qué temas son los que quieren leer, y cómo el docente puede hacer buen uso del manejo de estos datos de sus estudiantes; atender a sus inquietudes en torno a su cosmovisión, a través de la literatura, formando en ellos una cultura literaria que atienda a sus propios intereses.

Atendiendo a la poca claridad con respecto a temas de interés literario, la mayor parte de los estudios y análisis sobre el tema califican la literatura juvenil como “una literatura de estilo indefinible y de una inequívoca mediocridad” en opinión de Victoria Fernández. “La mayoría de estas obras juveniles no resisten una comparación seria con la narrativa para adultos; es más, ni siquiera merecerían la atención de los editores por su escaso interés” (Fernández, 1995, p. 5).

1.2.3 Carencia de estrategias y secuencias didácticas efectivas para el trabajo de inferencias lectoras en aula, por parte de los docentes

Es importante considerar que si tenemos un docente de la especialidad de lenguaje y comunicación, con un pensamiento estratégico y aplique adecuados tipos de secuencias didácticas, podrá saber qué hacer, para producir aprendizajes adecuados del manejo de la lengua materna, específicamente considerando la comprensión y evidentemente en el tema que nos compete que son los procesos inferenciales de la lectura, lamentablemente se ha podido evidenciar empíricamente, como también, a través de pruebas del SIMCE que los alumnos no entienden lo que leen, no realizan procesos predictivos ni selectivos, y además encontramos docentes que si bien conocen lo que significa inferir en la lectura, son incapaces de aplicarlos y motivar una clase en base a esta temática.

Al ser incorporados recientemente los cursos de 7° y 8° año Básico al sistema curricular de enseñanza Media, existe un significativo vacío de estudios de las consecuencias que puede acarrear esta medida a los estudiantes. Es importante mencionar un estudio en la Revista Signos , año 2009 titulado, “Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos” : un estudio de caso, liderado por los profesores de la Universidad de los Lagos, Minerva Rosas y Pablo Jiménez, se aplicaron estrategias lectoras a alumnos de los cursos 6 y 8 año Básico de un colegio municipal, en un comienzo se pudo evidenciar: la planificación estaba ausente, para estrategias de aprendizajes de textos escritos, los alumnos trabajaban individualmente, y desmotivadamente contestaban solo las preguntas del libro, el docente con sus alumnos trabajaba solo la información explícita (literal) dejando atrás la implícita (inferencial) tras implementarse este proyecto, mejoró el proceso enseñanza-aprendizaje, los docentes forjaron la comprensión de textos escritos, donde se pudo desarrollar la capacidad de inferencia y comprensión de los alumnos, ya no a un nivel básico explícito, por un parte mejoraron las habilidades lectoras de los alumnos ,y por otra, los profesores estuvieron mejores capacitados para utilizar adecuados medios didácticos para trabajar con sus alumnos.

1.3 Pregunta de investigación

¿Qué propuesta didáctica y tipo de literatura son los más idóneos, susceptibles de ser aplicados en el aula, para trabajar la habilidad de inferencia lectora en alumnos de un curso de Séptimo año Básico?

1.4 Explicitación del problema

Fomentar el trabajo de deducción lectora en los estudiantes, haciendo uso de la didáctica, para realizar inferencias en un texto, basándose en un determinado tipo de literatura es una tarea difícil de realizar para el cuerpo docente, teniendo en consideración que la inferencia tiene directa relación con las capacidades cognitivas de cada educando y el docente en cuestión, debe seleccionar lecturas idóneas, para motivar a sus alumnos. También es posible constatar los deficientes resultados de los alumnos en las pruebas estandarizadas chilenas, como P.S.U y S.I.M.C.E, así como la prueba internacional PISA, perteneciente a la Organización, para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) es por ello que se origina la urgente necesidad de crear una propuesta de tipo didáctica, para trabajar la inferencia lectora y ser susceptible de ser llevada al aula de forma motivante.

La experiencia pedagógica frente al trabajo de inferencias o deducción en torno a las temáticas de interés en la literatura para jóvenes de aproximadamente trece años de edad, hace primordial la necesidad de determinar cuáles son estos temas, y qué estrategias y secuencias didácticas se hacen necesarias para poder trabajar esta habilidad en el aula.

Es de alta relevancia , reiterar la necesidad de encontrar literatura específica y adecuada, para su análisis pedagógico, y cómo enfrentar al mismo tiempo la carencia de habilidades de inferencia lectora en estudiantes de la edad mencionada anteriormente, dicho todo lo anterior, se hace necesario que para este trabajo nos focalicemos en tres problemáticas fundamentales: *Los estudiantes no infieren lo que leen, se desconocen por parte del docente los temas de interés en la literatura para jóvenes y existencia de importantes carencias de estrategias y secuencias didácticas efectivas por parte del profesor, para trabajar la inferencia lectora en el aula.*

1.5 Justificación del problema

Existe una fundamentada y clara necesidad de estructurar una propuesta pedagógica, que sea aplicable en el aula, es decir, nos referimos a lo que los teóricos de la educación denominan *currículo real*, entendiéndolo como situaciones reales de aprendizaje, o la llamada *praxis educativa*, los educandos serán los principales protagonistas y beneficiarios de esta propuesta, que en este caso se eligió un curso de Séptimo año Básico, para implementarse, y por supuesto no debemos excluir al docente, quien es un intercesor de los procesos enseñanza-aprendizaje, proveyéndolo de un bagaje de herramientas y estrategias, para propender enseñanza de calidad en los ámbitos que proponemos. Para tal efecto, se mencionarán y explicarán tres problemáticas, que son evidenciables en la educación chilena, y que se hace necesario colaborar hacia su posible solución, por medio de esta propuesta motivante e innovadora.

La primera problemática, hace referencia a una situación que se ha venido incrementando con el paso de los años en nuestra sociedad, y en específico en el sistema educacional del país, corresponde a la falta de competencia lectora en la habilidad de inferencia, claramente debemos conceptualizar un buen proceso lector como un asunto de alta complejidad, no desconociendo que coexisten otras habilidades como la síntesis, identificación de información, entre otras. Nos focalizamos en la habilidad de inferencia lectora, puesto que ésta requiere un mayor esfuerzo por parte del lector, es relevante mencionar que un sujeto con la habilidad presente, predice, anticipa y aprehende información implícita no literal de lo que está procesando, en este caso el texto, nuestro foco de interés son los educandos.

El autor Juan García Madruga (2006) se refiere a lo dicho. “Las inferencias son procesos mentales que constituyen un complemento básico de la comprensión, pues permiten mantener la coherencia local y global del texto” (García, 2006, p.72). Claramente siguiendo esto, podemos entender la inferencia como un proceso complejo, abarcante y de naturaleza amplia, puesto que implica coherencia local y global de un texto, aspectos esenciales si se pretende otorgarle sentido a lo que se lee.

En los últimos años ,el imaginario social presente en nuestra sociedad chilena y en específico en la educación , se ha acentuado hacia la premisa que tendremos un buen país si nuestros alumnos aumentan su escolaridad, integrándose al amplio espectro de la oferta educativa (Universidades, Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica) el asunto es claramente contradictorio, se acepta tácitamente por una parte la necesidad que los alumnos al concluir su escolaridad Básica y Media, continúen estudios técnicos o universitarios, pero por otro lado vemos que no entienden lo que leen, y en lo que nos compete, no infieren información implícita de textos, no pudiendo reconocer la idea central de cualquier texto (sentido global o total de un texto) o relacionar ideas locales a nivel textual (subtemas en párrafos y reconocer ideas principales en cada uno) siguiendo esto, difícilmente podrán incorporarse a una sociedad del conocimiento o a ambientes altamente especializados o académicos, elemento importante y necesario en un mundo , donde la vorágine de los avances científicos y el conocimiento en sus distintas materias, cambia drástica y rápidamente.

Inferir o colegir en la lectura, implica inherentemente asignarle significado a lo que se lee, estableciendo relaciones semánticas de información, favoreciendo el desarrollo de las habilidades superiores de la cognición a nivel textual, incluyendo la capacidad imaginativa del sujeto, y la capacidad crítica. Inferir en la lectura, es la clave para el desarrollo y evolución de una sociedad moderna y global, de esto se desprende que nuestros educandos, serán capaces de dar a conocer sus ideas, puntos de vistas de mejor forma, mejorar su registro de habla, constituirse en sujetos libres, apropiarse de lo que leen y se informan, no a un nivel básico instrumental , sino de tipo funcional, enriqueciendo lo leído, dando sus propias opiniones, no como meros autómatas, sino con juicios de valor claros, profundos y visionarios. La lectura es una esfera *sui generi*, donde un ser humano que le asigne significado, puede soñar, desdoblarse, volar y enriquecerse, siendo además transversal, puesto que está presente en su cotidianidad o diario vivir.

De acuerdo a un estudio elaborado por el Centro de la Cultura y el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, un 84% de la muestra de chilenos, no infiere y comprende lo que lee, la muestra incluyó edades de lectores que iban de los 9 a 11 años; de 12 a 14 y de 15 a 65 de edad, además solo un 3% logra formular adecuadamente hipótesis lectora. Ciñéndonos a esto, podemos ver un alto porcentaje de sujetos que no poseen las competencias y lo principal, es un problema situado en un amplio espectro de edades, está claro que no es una problemática puntual, es posible identificar los primeros tramos que van de las edades de 9 a 11 años y 12 a 14 años, siendo este último donde se sitúan alumnos de Séptimo año Básico (13 años en su mayoría) curso que escogimos para esta propuesta. Es altamente necesario solucionar esta problemática, puesto que de acuerdo al estudio desde pequeños, nuestros alumnos carecen de las herramientas a nivel lector, repercutiendo ineludiblemente en su vida adulta, recordando que el proceso lector, se desarrolla durante toda la vida.

La segunda problemática, hace referencia al ámbito pedagógico, para poder trabajar eficientemente y lograr aprendizajes significativos y de calidad, en relación a la habilidad de inferencia lectora, requerimos a nivel de país, de docentes altamente preparados, que empleen adecuadamente estrategias y secuencias didácticas innovadoras, que permitan desarrollar la habilidad mencionada en los educandos, de un modo enriquecedor y productivo, si bien se ha dicho que los alumnos son los protagonistas del proceso educativo, el docente es un elemento que también adquiere relevancia, puesto que él asume un papel de guía, mediador y tutor, es quien debe realizar la transposición didáctica, es decir, en palabras del autor y académico francés Yves Chevallard, transitar desde un *saber sabio*, en bruto, no maleable, hacia un *saber enseñado*, donde se simplifique el desarrollo de diversas habilidades, por medios novedosos.

La problemática reside en la deficiente preparación en este ámbito, presente en la gran mayoría de los docentes, esto claramente repercute notoriamente, los profesores conocen el concepto de inferencia lectora, pero el asunto se transforma en algo sinuoso, al momento de aplicarlo en un entorno real, como es la sala de clases, no se sabe “qué es lo que funciona”, claramente existe ambigüedad, imprecisión en este aspecto.

Como forma de ejemplificar, reflexionar y justificar lo expuesto, mencionamos un estudio en la Revista Signos , año 2009 titulado, “Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos” : un estudio de caso, liderado por los profesores de la Universidad de los Lagos, Minerva Rosas y Pablo Jiménez, *a grosso modo*, mencionamos, que por medio de este estudio se pudo constatar fehacientemente, que los docentes estaban desprovistos de herramientas, para trabajar adecuadamente la inferencia lectora, solamente trabajando habilidades básicas en la lectura e incluso reiteradas veces primando la memorización , y desarrollándose solo aspectos explícitos (literales) , de esto se desprende que los profesores no poseen las competencias , para trabajar habilidades superiores, tras haberse implementado este programa, los resultados fueron favorables, los docentes y alumnos estaban mejor preparados, para afrontar el problema. Claramente vemos que existe una evidente necesidad de una propuesta pedagógica-disciplinar, que pueda repercutir a nivel de aula, destacando que si es elaborada con profesionalismo, puede ser altamente efectiva.

Para concluir la idea entorno a esta segunda problemática que requiere ser solucionada en nuestra educación, es necesario decir, que la educación chilena actual, se ha ido configurando en una mera búsqueda de *productos* del aprendizaje, siguiendo esto, el estudiante claramente es “preparado”, para ser un autómatas del pseudoaprendizaje, convirtiéndolo en un sujeto esclavo de las pruebas estandarizadas, que no dan cabida a aprendizajes efectivos y desarrollo del pensamiento crítico, en este sentido, el docente de igual forma es esclavo del sistema, puesto que debe *llenar* a los educandos con contenidos, si bien últimamente ha estado en boga conceptos como *competencias comunicativas*, *desarrollo de habilidades superiores de la lectura*, el panorama está lejos de ser auspicioso, puesto que el sistema educativo chileno no propende a métodos reales y estrategias específicas, para fortalecer la inferencia lectora y las diversas habilidades, se ve claramente el interés en lo *cuantitativo*, es decir, mejores resultados en la P.S.U y el S.I.M.C.E , pero no en el desarrollo íntegro de las capacidades lectora. Por último, ha habido una deficiente política educativa, que contextualice el desarrollo de competencias en los estudiantes. Contenidos que son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que son engendrados y que en este contexto adquieren sentido (Freire, 1970). Esto muestra que el aprendizaje en relación a esta temática debe ser integral.

La última problemática, alude específicamente a la imprecisión sobre qué tipo de literatura es más motivante, para el trabajo de inferencia lectora en alumnos, específicamente en nuestro caso un curso de Séptimo año Básico, de esto se desprende que un buen proceso lector y sus respectivas habilidades, deben forjarse en un ambiente motivador y contextualizado, se ha mencionado la importancia que radica en solucionar los problemas de la Comprensión Lectora, donde nos compete la inferencia y la aproximación a estrategias y secuencias didácticas idóneas que sean susceptibles de ser usadas por los docentes, pero no debe descuidarse el “qué se lee”.

Es de suma importancia una adecuada selección de la literatura que se utilizará en función con las características del nivel educativo de los alumnos, sus intereses y motivaciones, muchas veces los docentes poseen poca claridad sobre cómo incentivar situaciones de aprendizaje en esta área, se decidió en esta propuesta pedagógica-disciplinar trabajar un *corpus* de textos de la Literatura policial, puesto que este tipo de obras posee una trama intrigante, apareciendo como pieza clave el tema del homicidio y un detective que busca las pistas, para dar con el victimario, el lector se hace partícipe, propendiendo él mismo a elaborar una hipótesis lectora, inferir, y anticiparse a los hechos, al respecto citamos. “Era inevitable que ese mismo gusto de los adultos por el género policial reapareciese en los niños: también ellos-sobre todo ellos-aman el suspenso” (Soriano, 1995, p.573). En síntesis, se hace necesario proponer esta lectura, con la finalidad que el proceso enseñanza-aprendizaje sea efectivo, el alumno se apropie de lo que lee, sienta placer al estar frente a la lectura, evitando una mera instrumentalización.

CAPÍTULO II: OBJETIVOS

Capítulo II: objetivos

2.1 Objetivo general

-Generar una propuesta didáctica innovadora orientada hacia el desarrollo de habilidades de inferencias lectoras en textos pertenecientes a la Literatura policial en Séptimo año Básico.

2.2 Objetivos específicos

-Diseñar estrategias y secuencias didácticas orientadas hacia la inferencia de lectura de textos del género policial.

-Seleccionar textos de carácter policial desde una perspectiva didáctica en Séptimo año Básico.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

Capítulo III: metodología

3.1 Metodología

Para la elaboración de este trabajo utilizaremos una metodología descriptiva, y se configurará a través de una serie de pasos que parten desde el planteamiento del problema, cuya raíz fundamental radica en la necesidad de incorporar lecturas de Relatos policiales para facilitar el trabajo de Comprensión Lectora y elaboración de inferencias en estudiantes de Séptimo año Básico. Constituyendo un marco teórico enriquecido en fuentes bibliográficas que permitan describir a cabalidad los conceptos claves a analizar, a través de la elaboración de nuestra investigación, la estructura inicial de este trabajo será la descripción acabada de conceptos como la Comprensión Lectora, el análisis e interpretación de diferentes tipos de inferencias, éste como aspecto clave en que nos centraremos.

Tras el correspondiente análisis, selección y validación de la información recopilada para la elaboración de este trabajo, el paso que se seguirá, es la terminación y revisión del marco teórico con sus temáticas respectivas (didáctica general, de la lengua y la literatura, mención de la Comprensión Lectora e inferencias, conceptualización de secuencia y estrategias didácticas y la Literatura policial) precisándose la selección del modelo de inferencias, de Comprensión Lectora, la superestructura prototípica del Relato policial y las bases educativas que ofrecen los documentos curriculares otorgados por el MINEDUC, para así entregar una propuesta didáctica orientada hacia la realidad del contexto educativo chileno, con actividades contextualizadas tanto para las capacidades de los estudiantes, como también para los recursos que dispone el docente, para la realización de clases que produzcan aprendizajes significativos en el nivel de inferencias dentro de la Comprensión Lectora, en relatos que partan de un nivel de complejidad menor a mayor.

Una vez realizados los pasos anteriores, se revisará, reestructurará (si es necesario), y/o se replantearán los problemas de investigación y su fundamentación teórica. Ya finalizadas estas etapas descriptivas se procederá a ejecutar la fase productiva de nuestro trabajo, que consistirá en la elaboración de propuestas didácticas, planificaciones y materiales de estudio innovadores, que propicien el trabajo de realización de inferencias en la Comprensión Lectora, para estudiantes de Séptimo año Básico, en textos exclusivamente de

carácter policial, cuya estructura está planteada de manera tal que los estudiantes puedan elaborar, de manera interna, esquemas mentales necesarios para elaborar inferencias en los distintos momentos de la lectura, y en distintos tiempos narrativos del texto, logrando así un grado significativo de aprendizaje en torno a lo leído.

CAPÍTULO IV: MARCO TEÓRICO

Capítulo IV: marco teórico

4.1 La didáctica como una disciplina de las ciencias de la educación

La didáctica se ha venido a configurar como una disciplina científica importante dentro de las ciencias de la educación, su etimología viene del griego *didaktikós*, tiene como objeto de estudio la dicotomía enseñanza-aprendizaje, su función más pragmática es la de preparar el salón para la clase, lejos de lo explicativo y más ligado de esta manera a lo normativo que le corresponde. Davini (1996) se refiere a un enfoque tecnicista de la enseñanza.

Podemos entender y conceptualizar que lógicamente para generar adecuados y óptimos aprendizajes que sean significativos, claros, precisos y que los alumnos integren el conocer, el ser y el ser hacer, debe estar presente la didáctica, es importante tener claridad que esta disciplina se relaciona con la estrategia a nivel de aula. “La didáctica como ciencia humana forma parte de un sistema de ciencias cuyo objeto formal de estudio es la educación” (Estebaranz, 1999, p.38).

Un aspecto relacionado a lo didáctico es el concepto y teorización del matemático e investigador francés Yves Chevallard, quien propone la *transposición didáctica* del saber sabio al saber enseñando, esto quiere decir, que un contenido a nivel teórico debe ser maleable y susceptible de ser llevado a la sala de clases, es este punto donde imbricamos la didáctica como tal; un didacta competente permitirá a nivel estratégico entregar un saber más simplificado, entendible.

4.2 Relación de la didáctica con diversas disciplinas

La didáctica no debe considerarse una ciencia limitada a aplicarse en un determinado corpus de conocimientos disciplinares, muy por el contrario, son diversos sus ámbitos de acción, así encontramos que es una ciencia rica de cultivar, por el hecho de ser interdisciplinaria es aplicable a diversas ciencias y saberes, ello repercutirá en un saber maleable, flexible y entendible, la didáctica son los pasos y recursos para ejecutar un correcto aprendizaje, es una ciencia humana y social.

La didáctica es un saber científico que responde esencialmente a problemas de tipo práctico y es multidinámica, ya que genera teoría a partir de la reflexión, el estudio, el análisis y la experimentación práctica. “Que la didáctica sea interdisciplinaria complejiza su campo de acción, por cada tipo de conocimiento habrá una forma diferente de didáctica y aprendizaje” (Zarzar, 2001, p.34).

El carácter de ciencia social e interdisciplinario de lo didáctico procede de: *el objeto*, ya que existe la dicotomía y actores que son el profesor y alumno, *el contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje*, tiene un carácter institucional y está enmarcado en un sistema sociocultural y político, *los métodos y técnicas son principalmente empíricos e interpretativos*, es difícil aplicar los métodos experimentales dados las circunstancias en la que se desarrollan los fenómenos didácticos, y por último *el conocimiento elaborado tiene un carácter práctico*.

La didáctica aporta el conocimiento a los procesos para comprender la enseñanza, sirve para conocer los procesos, estrategias, y respectivos mecanismos por los que se realiza la selección y organización de nuestra cultura u otra distinta. Es importante mencionar las llamadas didácticas generales, que estudian los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin importar la disciplina, y las didácticas específicas con base en la psicología.

4.3 Rol de la didáctica en la formación de los educadores

Es importante decir, que para lograr aprendizajes significativos y un desarrollo adecuado a niveles conceptuales, procedimentales y actitudinales en la enseñanza, deben existir métodos y técnicas que sean capaces de lograr dicho objetivo, evitándose la improvisación, todo proceso de formación de docentes especialistas en sus distintas disciplinas, incluye inherentemente y necesariamente componentes curriculares orientados al tratamiento sistemático del *quehacer* educativo, de la *praxis* pedagógica, entre todo esto, claramente la didáctica ocupa un lugar de privilegio.

Se habla tantas veces de la didáctica, como una ciencia perteneciente al ámbito de la educación. Candau (1982) se refiere a que pocas veces se tiende a reflexionar en el rol e influencia que ejerce en el profesor. De esto se desprenden dos preguntas: ¿cuál es realmente el papel que la didáctica ejerce en la formación del educador? y ¿la didáctica tal como se viene enseñando y practicando, ayuda realmente al docente como ejecutor en la labor de enseñanza-aprendizaje en esta sociedad de la información, cambiante e inestable? ciertamente son preguntas que deben ser objeto de una profunda reflexión, la era de la multimodalidad o época de los recursos multisemióticos, como la comunicación audiovisual (televisión, internet, entre otros) impone importantes retos en la enseñanza ¿cómo usarlos a favor de la educación y no meramente como elementos de comunicación? he ahí, la importancia de la didáctica, ya que actúa como un *médium* entre el profesor con sus conocimientos y sus alumnos que son sujetos endoculturizados en una sociedad compleja, donde se lee muy poco y los intereses y motivaciones cambian drásticamente a lo largo del tiempo, por ende esta disciplina de la educación se configura como un *punte* que permite entregar un contenido maleable y adaptable a la necesidad de sus alumnos, en concordancia con la sociedad en que se vive, contextualizando la enseñanza y empleando métodos adaptados al mundo de hoy.

Cabe agregar, que siguiendo esto, debe decirse que la didáctica era un saber importante para los griegos, así para precisar se dice. “Que la didáctica, desde los tiempos inmemoriales de los griegos, significa un modo de facilitar la enseñanza y el aprendizaje de las formas de conductas deseables” (Candau,1982,p.28).Viendo esto, queda claro que los griegos fueron los precursores de la didáctica como instrumento capaz de facilitar la enseñanza, es cierto que en sus comienzos estaba abocada al ámbito moral , pero con el tiempo se extrapoló al ámbito *cognoscitivo*, es decir, al aprendizaje efectivo de un contenido formal como puede ser matemática, física, arquitectura, entre otros.

Candau (1982) menciona que el educador debe saber *tratar* técnicamente los mecanismos, por los cuales un determinado individuo (se entiende que alude al educando) pueda adquirir determinados tipos de conductas con mayor facilidad ,así ,la enseñanza de la didáctica ha pasado a ser una enseñanza orientada al aprendizaje de los modos de conseguir, desde el punto de vista del *saber hacer*, esto quiere decir, que el alumno pueda ser dotado no meramente de conocimientos formales, sino que sea capaz por sí solo a aplicar esos conocimientos en diferentes escenarios o problemáticas, claramente este *saber hacer* en sus comienzos vino a transformar el clásico paradigma academicista de la enseñanza, en que el alumno solamente recibía conocimientos , transitando a un nuevo enfoque que privilegia las competencias y la posibilidad de aplicar lo aprendido.

Se han mencionado algunos aspectos de la didáctica y reflexiones, todo aquel que oficie como profesor debe estar capacitado, para hacer uso de ella, de una forma metódica, ordenada y en virtud de las características de sus estudiantes, al respecto sustentamos el valor de lo didáctico en lo siguiente. “La didáctica se ocupa de la búsqueda del conocimiento necesario para la comprensión de la práctica pedagógica, y de la elaboración de formas adecuadas de intervención” (Candau, 1982, p.12). A partir de este prisma y pensamiento, se hace necesario que se conjugue con el ámbito de la investigación, investigar permitirá reforzar y crear nuevas metodologías, que permitan que el profesor en cuestión sea capaz de entregar una enseñanza basada en un marco educativo innovador, reformulado y susceptible de adaptarse a los cambios socio culturales.

4.4 La multidimensionalidad de la didáctica

Ha quedado claro que la didáctica es una herramienta útil para el docente, que le permite obtener adecuados aprendizajes , a través de recursos motivantes, incluyendo métodos y estrategias en su enseñanza, de transitar de un *saber sabio* a un *saber enseñado* o dicho de otro modo , de un conocimiento en *bruto* a uno maleable y aplicable al aula, sin embargo, no es suficiente para poder entenderla, si nos enfocamos a entender cualquier disciplina científica, ésta inherentemente estará ligada a una *multidimensionalidad*, esto quiere decir, a diversos elementos que la componen y que son claves para su posible ejecución, a modo de ejemplo, podemos citar el caso de la *psicología social* , que si bien es una disciplina de orden científico, debe tener respaldo gubernamental, para elaborar diversos proyectos, ahí entonces vemos *la dimensión política*, así la didáctica está estrechamente relacionada al aprendizaje, y por ende, se sitúa en diversos componentes que se deben considerar.

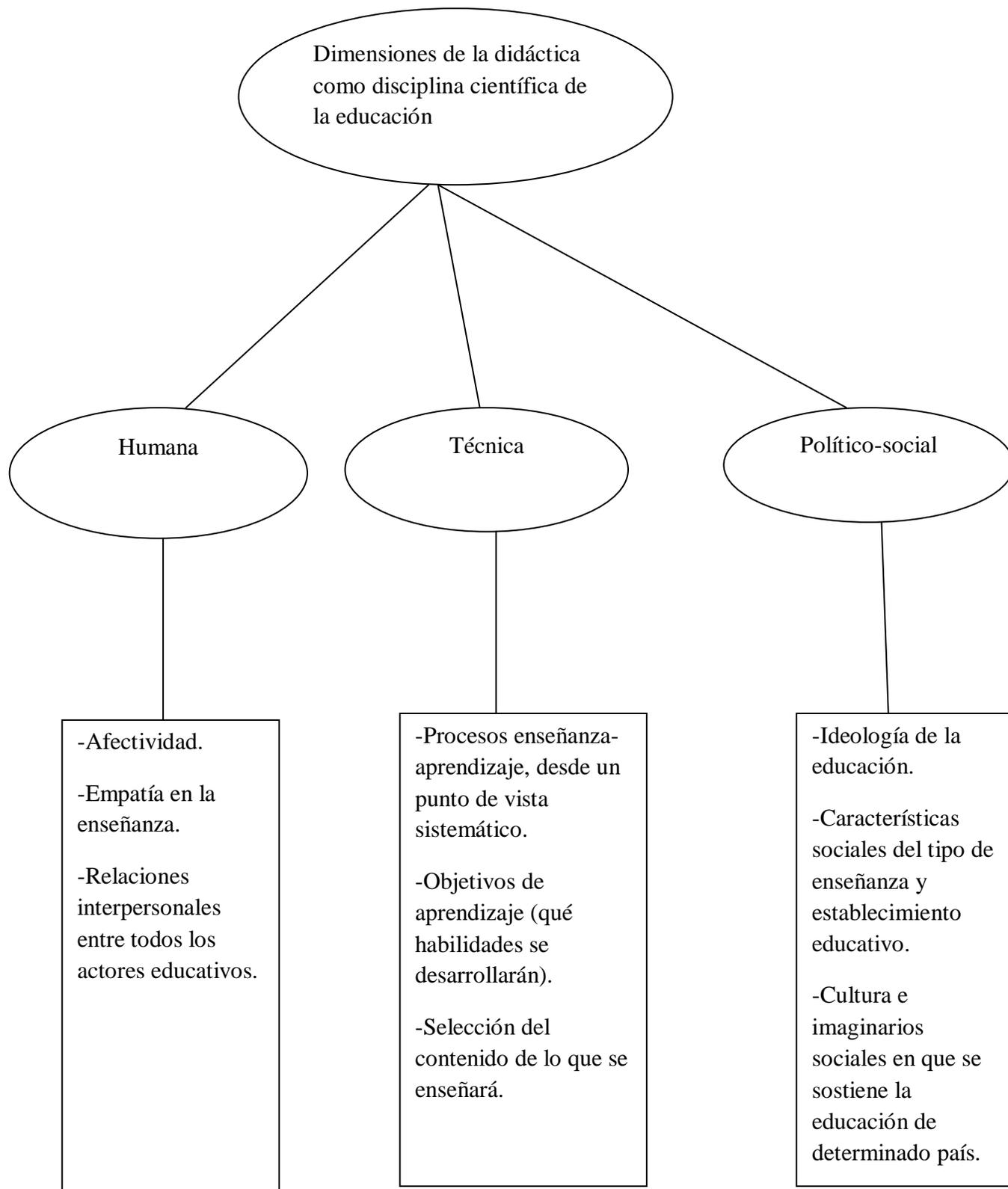
Si hablamos de didáctica solo como una herramienta meramente educacional, en la que el profesor hace uso, para generar mejores aprendizajes, más elaborados, y adaptados a la realidad de un determinado grupo de estudiantes, estaremos incurriendo en un pensamiento simplista y bastante básico, hablar de didáctica es también aludir al aprendizaje, haciendo referencia a esto último, la *multidimensionalidad*. Candau (1982) se refiere a la *dimensión humana*, la de tipo *técnica* y *político- social*, para el enfoque de tipo *humanista*, el centro del proceso es claramente la relación interpersonal. Siguiendo esto. “Este enfoque lleva a una perspectiva eminentemente subjetiva, individualista, y afectiva del proceso de enseñanza- aprendizaje” (Candau, 1982, p.15). A todas luces la didáctica debe centrarse en el proceso de generar actitudes específicas, tales como el calor humano, empatía, consideraciones positivas e incentivos.

Candau (1982) dice que si bien se puede catalogar el pensamiento *humanista* como unilateral, reduccionista, y que carece de diversos elementos para que pueda ser íntegro, y además un pensamiento que sobre valora las relaciones interpersonales, es de alta importancia incluirlo en la didáctica, ya que al ser un proceso y disciplina humana, está enmarcada en un ámbito *afectivo*. Así estamos partiendo que el ser humano es un animal de naturaleza biopsicosocial.

Otra dimensión presente de alta relevancia, también de acuerdo a la autora , es la de tipo *técnica* , involucrando el proceso enseñanza- aprendizaje y naturalmente la didáctica en una acción de tipo intencional, sistemática, los núcleos de preocupaciones son : *objetivos de aprendizajes*, qué habilidades realmente se desean desarrollar, para que pueda entrar en juego la didáctica, a modo de ejemplo, si con alumnos de enseñanza Secundaria, se trata la lectura de determinados textos, un profesional de la educación debe tener claro hacia dónde se dirige esta clase de lectura , puesto que tenemos las habilidades de síntesis, memorización, inferencia, entre otras. También nos encontramos con la *selección del contenido*, es un punto de alta relevancia, puesto que si bien se pregona que la didáctica facilita los aprendizajes, debe considerarse que todo contenido se sitúa en determinados niveles educacionales, tanto dentro de la educación Primaria, como la educación Secundaria, esto en virtud a los diversos desarrollos cognitivos.

Por último, se debe mencionar de acuerdo a la autora antes dicha, una dimensión que puede ser considerada a nivel macro estructural, es la de tipo *político- social*, es un elemento inherente a la didáctica en conjunto al proceso de enseñanza- aprendizaje, puesto que el proceso en cuestión se lleva a cabo dentro de una cultura específica con determinados comportamientos y un *ethos* característico, trata con personas concretas que tienen una postura de clase definida, en la organización social en que viven, los condicionamientos que derivan de ese hecho, repercuten claramente en lo didáctico, es importante reconocer que la educación es eminentemente ideológica, por ende es posible ver que lógicamente no será la misma enseñanza la entregada por un colegio laico, que uno católico, o de otra denominación religiosa, lo mismo señalando las diferencias abismales si se compara un colegio particular de clase alta versus uno municipal, así la didáctica está sumergida en distintos escenarios, como la cultura de un país, el nivel económico hacia quienes va dirigida la educación, tipo de creencia, entre otros. Las políticas educativas, a todas luces difieren notoriamente, en función de lo mencionado. En síntesis el conocimiento y la articulación de las dimensiones mencionadas, permite evitar un *reduccionismo*, a la hora de pensar en educación, y en específico a la didáctica y los procesos de enseñanza- aprendizaje, teniendo en cuenta que es un proceso integral y situado en un contexto.

4.4.1 Esquematización de las dimensiones de la didáctica, Candau (1982)



4.5 La didáctica como un campo conceptual que construye sus conocimientos

Al hablar de una ciencia determinada, claramente se tiende a pensar en los tipos de investigación que utiliza, los *pasos* de investigación que son propios de ella, pero debe entenderse además de esto, un aspecto bastante importante, y trata del denominado *campo conceptual*, que alude esencialmente sobre cómo una disciplina científica en determinados ámbitos (química, física, lingüística, entre otros.) construye una identidad, un *sello* que permite una diferenciación de las distintos saberes, la didáctica como tal, se esmera en apropiarse de determinados métodos, y constructos científicos , para hacerlos propios, si bien es sabido para un investigador que la ciencia hoy en día es interdisciplinaria, es decir, requiere desarrollarse y relacionarse con disciplinas que puedan serle útil, también no puede desconocerse que cada saber en cierta medida exige cierta independencia, así como decía Ferdinand de Saussure, padre de la *lingüística moderna*, esta naciente disciplina debía definirse como tal, con sus propios métodos científico, lo mismo debiera ocurrir con la didáctica.

El conocimiento que muestra, y que podemos exigir a la didáctica, por su carácter de ciencia y tecnología es esencialmente de conceptos, principios, teorías y modelos, los que deben estar en sintonía con las estrategias de acción práctica, partiendo de la premisa que la enseñanza es inherentemente práctica. Gimeno (1988) ve la urgente necesidad de elaborar una teoría de la enseñanza válida, que genere principios teóricos eficientes que puedan estructurar científicamente la técnica en el aula, así la didáctica se conceptualiza como la teoría y la tecnología de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Para este efecto distinguimos *opinión* de *teoría*, la primera que corresponde a la *opinión* es un conocimiento de corte popular, no especializado, que no tiene ninguna exigencia en el entorno de ser contrastado, refutado y aceptado de manera formal, en cambio la teoría como tal, es un saber aceptado, público (da a conocer sus investigaciones) es un conjunto de principios, estructurado armónicamente dentro de una comunidad científica que los comparte.

Es importante dejar claro que más allá de describir los métodos de la didáctica y decir que es una ciencia de la educación, lo que interesa en este apartado es mostrar qué conocimiento ha construido realmente la didáctica, esto en base a modelos y teorías y mostrar una visión panorámica de las bases que la conforma, o dicho de otra forma, el proceso que llevó a gestarla como tal. Bruner (1965) en su obra “Teoría de la instrucción” hace referencia a que las teorías son construcciones sociales, y por ello están sujetas a la revisión y transformación. Las teorías plantean problemas, pero también son generadoras de conceptos, y a la vez sirven para orientar la práctica, por lo que se convierten en un método simbólico entre el pensamiento y la acción (Gimeno, 1985).

Debe entenderse como tal, que no puede hablarse de una teoría de la enseñanza y el aprendizaje, sino de varias teorías, puntos de vistas, modelos explicativos, así claramente vemos un asunto de alta complejidad, al respecto Araceli Estebaranz dice. “Las teorías de la enseñanza, o de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que perviven, son coetáneas y suponen enfoques diferentes para todas esas cuestiones” (Estebaranz, 1999, p.44). Entendiendo todo esto, es clara la complejidad que se construye en torno a la didáctica, al hablar de esta disciplina de las ciencias de la educación, implica inherentemente remontarnos a teorías, paradigmas, constructos teóricos, enfoques, ya que estos elementos han podido conformar esta ciencia, a través del tiempo, es importante mirar el pasado de la didáctica, para comprender el presente y por supuesto vislumbrar hacia dónde estará enfocada su evolución. Estebaranz (1999) dice que a través de los años, ha surgido el denominado *enfoque comprensivo*, cuya función es claramente unificar las distintas teorías de la enseñanza, en la que está incluida la didáctica, esto nació de la urgente necesidad de conformar un todo unitario. Tal como se mencionó, hablar de didáctica y las técnicas de la enseñanza implica mencionar y conocer diversas teorías, cada una hizo su respectivo aporte a este campo del saber. Estebaranz (1999) realiza una descripción de tres de los más importantes enfoques que fueron enriqueciendo y dando origen a lo que vendría conocerse como didáctica. A continuación se muestran los tres enfoques, luego se hará referencia al enfoque comprensivo como alternativa posterior de unificar las diversas teorías de la educación, y en el que la didáctica recibe sus aportes:

Nombre del enfoque	Descripción de sus fundamentos teóricos
Enfoque racionalista	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza y didáctica, actividad planificada, organizada. - Es un proceso esencialmente causal - El conocimiento científico de la enseñanza y métodos son elaborados por científicos externos a la escuela. - Importancia solamente de los productos educativos, no considera los valores y actitudes, por no poder ser medibles. - La forma de enseñar, responde meramente a criterios de racionalidad, evitando considerar al ser humano, en este caso el educando como un ser endo-culturizado, con sentimientos, con factores psicológicos que influyen en su aprendizaje, la forma de estudiar de este enfoque está altamente inclinada hacia las ciencias naturales, no considera al ser humano como parte de una sociedad altamente cambiante.
Interpretativo (Berger y Luckman)	<ul style="list-style-type: none"> - Los hechos sociales no son dependientes del conocimiento que se construye sobre ellos, la realidad se construye a la vez. - El conocimiento científico, se genera en las aulas concretas y sobre la experiencia de profesionales o de prácticos concretos en condiciones idiosincráticas. - La teoría es una interpretación de la práctica educativa.
Socio- crítico	<ul style="list-style-type: none"> - La realidad de la práctica educativa y la forma de enseñar va en función de los cambios sociales. - La enseñanza y sus métodos son una actividad esencialmente social, y deberá estar en armonía con las características de la cultura de los educandos. - La función de esta teoría y enfoque no es describir la sociedad como tal, sino transformarla, lo que requiere la elaboración de alternativas para concebir, actuar y legitimar la práctica. - La enseñanza y la educación no son meramente procesos morales como ha querido señalarse, son una práctica históricamente establecida e impregnada en una determinada cultura - El sentido de la enseñanza, sus formas, estructuras, debe ser compartida entre los sujetos, es decir, los investigadores deben conjugar la dicotomía educación-sociedad, la creación de métodos no debe estar centrada en los investigadores, sino en virtud de lo social. - El marco socio- político es establecido como criterio de análisis, para entender el fenómeno de la educación y métodos, no basta solo con entender, conceptualizar de forma adecuada a los sujetos como seres culturales, es importante mirar la macro estructura social, tales como políticas de gobierno, planes de acción del ministerio a cargo de la educación, reformas educativas. - La ideología es un aspecto que debe ser considerado, todo se parte del cómo concibe la enseñanza un determinado país y sociedad, es la forma de interpretar.

Tal como se pudo evidenciar anteriormente, se dio a conocer una visión y descripción de los tres grandes enfoques que fueron claves , para la conformación del constructo teórico y conceptual de la didáctica, pero es importante ahora mencionar el denominado *enfoque comprensivo*, no fue mencionado en el esquema anterior, debido a que este enfoque vino a ser una alternativa posterior, cuya función no es dar a conocer meramente sus postulados y teorías que puedan fortalecer la didáctica y la dicotomía enseñanza-aprendizaje, sino crear una teoría que unifique todas las demás, se había dejado en claro que no es posible hablar de una teoría de la enseñanza, sino de varias y diversos enfoques , es por ello que con esto es conformar un todo unificado. De la Torre (1992) entiende esta nueva concepción, como un conjunto sistematizado de enunciados. Está claro que lo que se persigue es una sistematización de las diversas teorías.

Klauer (1985) hace sus aportes, que le serán útiles a la didáctica y teoría de la enseñanza, para reformular y ampliar su campo del saber, propone *qué tipo de estudio o conocimiento* se trata, y distingue en este sentido diversas teorías: *descriptivas*, como resultado de la investigación empírica-analítica, *normativas*, que pretenden la fundamentación de los fines de una enseñanza determinada (estudios filosóficos, relacionados con la ética) y *prescriptivas*, como la combinación de estudios empíricos y normativos, también otro punto que propone es el *qué aporta*, es importante decir que destaca este nuevo enfoque como una reacción frente a que las distintas teorías de la enseñanza estaban desligadas entre sí, no propendiendo a un sistema, este nuevo sistema debe además de ser compacto, susceptible de ser aplicado en casos prácticos de la interacción profesor-alumno, también está el *para qué* o el problema de los objetivos que se proponen, es un asunto menos claro Klafki (1992) que lo plantea en su artículo ¿"pueden contribuir las ciencias de la educación a la fundamentación de objetivos pedagógicos"? entendiendo lo que propone, es categórico en afirmar, la dificultad de lograr un consenso que pueda ayudar y cohesionar las distintas concepciones de la educación, donde claramente la didáctica está altamente involucrada, se hace necesario preguntarse las intenciones que se persiguen al investigar y crear conocimientos científico en la educación.

4.6 La didáctica perteneciente a la investigación científica

Toda ciencia debe tener un campo o espectro de investigación, es ahí donde reside su real valor y enriquecimiento, que permiten validarla como tal, entender el campo de investigación, puede llegar a ser una tarea titánica, considerando que lo que nos compete es hablar de didáctica, una ciencia de las llamadas *humanidades*, por ende es inestable, mutable con gran rapidez, las sociedades van cambiando en sus motivaciones, imaginarios sociales, entre otros aspectos. Surgen tan diversas preguntas, para reflexionar, como ¿cuál es el mejor método de estudio? ¿Cómo lograr un consenso de los métodos y técnicas, para poder enriquecer determinada disciplina y se propague de forma productiva en el tiempo? estos son solo algunos de los tantos problemas que se presentan, todo investigador debe poseer un conocimiento profundo del saber investigar y es necesario considerar la naturaleza de la disciplina.

La didáctica como todo tipo de ciencia es claramente paradigmática, y es evidente que partiendo desde esta concepción, se reformulan los criterios de validez del conocimiento que elabora, incluso es posible apreciar que un mismo criterio, objetividad y racionalidad, se definen e interpretan de distinta forma en cada paradigma, por lo tanto, podemos entender que existe un *encapsulamiento* de los métodos, técnicas, formas de trabajo científico en cada tipo de concepciones. Stenhouse (1987) define a grandes rasgos la investigación en la didáctica, *como indagación ,sistemática y autocrítica hecha pública*, de esto se desprenden los siguientes conceptos: *indagación*, es una curiosidad estable, una persistente búsqueda de las causas de los hechos, esto por supuesto, conlleva a un mejoramiento de la práctica, toda disciplina seria y que se denomine científica debe tener su foco central en la investigación, solo de esta forma se comprenderá de mejor forma el objeto de estudio , también encontramos que es *sistemática*, propende a organizar el conocimiento que se está produciendo y poder aplicarlo a casos concretos, de forma ordenada, jerárquica, clasificada, todo buen sistema involucra orden y rigurosidad, evitando la improvisación o ambigüedad, por último se menciona que es *autocrítica hecha pública*, la investigación está ceñida a un contexto humano, a una sociedad en particular.

Siguiendo lo anteriormente mencionado, es de alta relevancia decir que la investigación es *pública*, puesto que la clave para entenderla es en los grupos humanos, donde existe un fuerte dinamismo. Al respecto se dice. “La investigación particular no cuenta para los fines de la educación, ya que la investigación inédita no se beneficia de las críticas, y por lo tanto del perfeccionamiento, y porque si no se difunde no hace posible la “acumulación de conocimientos” (Estebaranz,1999,p.55).Claramente aquí hace alusión a un elemento bastante evidente que corresponde a la *difusión* de la investigación, independiente del tipo de investigación que se realice o del campo en que está siendo aplicada, debe estar en concordancia con la sociedad, debe ser conocida, no debe existir un *encapsulamiento* de conocimientos que sean guardados por un grupo de investigadores, la crítica constructiva es un excelente elemento para enriquecer una determinada ciencia, sobre todo si nos estamos refiriendo a un campo inestable como las llamadas *humanidades*.

Está clara la naturaleza científica de la didáctica, es un campo de estudio claramente contextual, es decir, como se ha venido diciendo sus métodos dependen de las características de la disciplina que se enseñará, además es una ciencia social, las complejidades del investigador en este tipo de ciencia es claramente compleja y ardua, cabe hacernos las siguientes preguntas ¿cómo generar conocimiento científico válido para facilitar la enseñanza en concordancia con las características de los alumnos, de sus intereses, motivaciones de tipo personal, y considerando la sociedad en que viven? ¿Cómo lograr una conjugación de los diversos factores educativos, para lograr una didáctica integral, acabada y sea renovable con el paso de los años? la era de la información trajo consigo diversos retos para la educación, una de tantos aspectos es investigar la didáctica en base a estas temáticas.

4.7 Didáctica de la lengua materna como un nuevo tipo de didáctica

Ha quedado claro que la didáctica es una disciplina de la educación susceptible de ser aplicada a diversos ámbitos del conocimiento, entonces cabe preguntarnos, ¿qué rol cumple en nuestra lengua materna? es lógico que un correcto aprendizaje de las competencias comunicativas, sean a nivel léxico, sintáctico, semántico, pragmático, tendrá como resultados sujetos más críticos, capaces de construir discursos bien elaborados, el dominio adecuado de la lengua materna es un proceso complejo, al igual que otras áreas de la lingüística, puesto que requiere por una parte que el sujeto conozca las formalidades comunicativas de su idioma y por otra un hábito permanente de aplicarlas.

La *didáctica de la lengua materna*, es un campo de acción pedagógico específico dentro de lo que hemos denominado didáctica, en concreto es la disciplina que estudia los problemas relacionados con la enseñanza correcta de la lengua, el campo de *la didáctica de la lengua materna* y los contenidos de enseñanza han ido cambiando en las últimas décadas. La perspectiva de "comunicación y expresión" ocupó el lugar de preeminencia que antes tuviera en la tradición escolar la enseñanza del razonamiento abstracto (a través de los análisis lógico-gramaticales) en relación con la enseñanza del lenguaje materno.

Las ciencias como la didáctica siempre se les ha denominado *humanidades*, en el caso de este tipo de didáctica, posee un objeto de estudio que es el primer lenguaje adquirido, si bien hablamos de ciencia, no podemos compararlas a las llamadas *ciencias de la naturaleza*, puesto que esta última busca patrones invariables, inmutables, no así las humanidades en que sus métodos de estudio son variables, cambiables por el hecho de corresponder al campo humano, donde los sujetos cambian y están circunscritos a aspectos como la idiosincrasia, características culturales, sociales, económicas, etc.

Dentro de *la didáctica de la lengua materna*, tenemos el *aspecto práctico*, lo conseguimos por el hecho de ser hablantes, de vivir en sociedad y de estar inmersos en un grupo humano que constantemente utiliza una lengua, según esto, todo el mundo posee esta clase de saber, al menos sobre su lengua materna. Es un saber adquirido espontáneamente y no precisamente por amor a la sabiduría, sino por necesidad de subsistencia, es un saber de la vida, que no sería lo que es si no pudiéramos establecer relaciones sociales comunicativas con los miembros de nuestro entorno.

Vemos también empíricamente un aspecto *teórico*, para alcanzar los conocimientos teóricos necesitamos lógicamente de una ciencia, esta ciencia es la *lingüística*, y se divide en diversas disciplinas como: la pragmática, la fonética, fonología, semántica, sintaxis, entre otras. Cada una sistematiza los elementos que se deben en primer lugar conocer, para que luego un sujeto pueda aplicarlos, es importante decir de acuerdo a Antonio Mendoza y coautores. “La investigación en la didáctica de la lengua materna está dirigida a la creación del conocimiento especializado que requiere el desarrollo de sus objetivos” Mendoza et al. (2003). Así queda claro el rasgo científico de la didáctica de la lengua materna.

4.7.1 Nace un nuevo paradigma: enseñar la lengua

Es sabido en el campo de los estudios científicos, que la introducción de nuevos paradigmas, genera un cambio, una evolución de concebir la realidad, la palabra paradigma etimológicamente u originariamente proviene del vocablo griego *paradeigma*, aludiendo a un conjunto de saberes, actitudes, procedimientos o formas de ser que son aceptadas como *modelos*, y son replicables en una sociedad y aceptadas tácitamente, así la didáctica de la lengua materna, vino a cambiar la perspectiva del idioma, ya no como un saber meramente innato, adquirido por el sujeto endoculturizado en su núcleo familiar, sino como una ciencia capaz de mejorar, reforzar las competencias comunicativas con técnicas propias para generar un pensamiento crítico y un estado mayor de conciencia sobre cómo se usa el propio lenguaje en diversos ámbitos y desarrollar competencias lingüísticas-comunicativas.

La creación y formulación de una definición propia de la didáctica de la lengua materna como un área de conocimiento independiente, ha ido en función paralela a lo que se ha venido a denominar *enfoque comunicativo* en la enseñanza de lenguas, el propio carácter innovador y dinámico de la disciplina, en efecto puede comprenderse profunda y plenamente, a partir de la aceptación del marco conceptual del *enfoque comunicativo* que puede sintetizarse en el axioma: *a hablar se aprende hablando*, es considerar la didáctica de la lengua materna enmarcada dentro de este clase de enfoque, que plantea que el ser humano debe poseer *competencias lingüísticas*, para desenvolverse en *hablar, escuchar, leer y escribir*.

La concepción tradicional de la enseñanza de la lengua, mantiene implícita la idea de que el idioma es un contenido *enseñable*, una *cosa* que debe aprenderse comprendiendo sus elementos estructurantes (artículos, sustantivos, adjetivos, entre otros.) desprendiéndose de esto, aprender lengua se reduce a aprender las palabras (constituyéndose un repertorio cerrado en un diccionario) su pronunciación (enmarcada en una serie de reglas de tipo fonética) y su combinación (la gramática enmarcada y centrada en combinaciones establecidas y reglas que todo hablante de su lengua materna aprende).

Es innegable considerar que la didáctica de la lengua materna como disciplina científica es compleja, debido a que existe un amplio espectro de posibilidades en que el ser humano utiliza su idioma y de las diferentes habilidades usadas, tal como lo mencionaba Carlos Lomas García, catedrático español, doctor en filología hispánica, en su libro “El aprendizaje de la comunicación en las aulas” (2002) nos encontramos con facultades humanas de la lengua como *el hablar*, una facultad *sui generis* que distingue al humano de los otros animales, *el leer*, que alude no meramente al descifrar signos lingüísticos, sino a la capacidad crítica de la lectura, a la Comprensión Lectora, capacidades de inferencia, síntesis, entre otras, *el escuchar*, capacidad de entender el discurso auditivo, y *el escribir*, como un proceso no natural, sino altamente estructurado, recordando lógicamente que primero un ser humano aprende a hablar y luego a escribir.

Es de alta importancia considerar que la didáctica de la lengua materna no es una disciplina cuyo objeto de atención e interés principal, sea enseñar formalidades de la lengua, o dedicarse a aspectos descriptivos del idioma, esa no es la idea principal, de lo contrario estaríamos en presencia de aprendizajes *mecanicistas*, cuyo foco estaría centrado principal y esencialmente a aspectos meramente *instrumentales* del idioma, es decir, de tipo descriptivos, tales como tipos de subordinaciones, clases de adjetivos, los verbos de la lengua materna y sus conjugaciones, entre otros (Mendoza et al., 2003).

El foco de la didáctica de la lengua materna es el desarrollo de las habilidades lingüísticas de un sujeto, en relación a su idioma, en forma *funcional*, es decir, que pueda desenvolverse o actuar en diferentes escenarios comunicativos, de forma clara, precisa, utilizando recursos

y estrategias de la propia lengua adecuada a diversas situaciones sociales y tipos de discursos.

“El objetivo primario de la DLL, no es el conocimiento formal de la lengua, su aprendizaje reflexivo, sino la *adquisición* de una competencia comunicativa eficaz” Mendoza et al. (2003). De acuerdo a esto se desprende que es posible apreciar un aprendizaje de tipo integral, no *mecanicista*, cerrado, inflexible, el hecho de vivir en una era y sociedad de la información y comunicación, hace imperioso que existan sujetos con manejo integral de su propia lengua, a modo de ejemplo, desde desenvolverse en un auditorio con diversos tipos de oyentes, donde deberá transmitir un mensaje claro y entendible, comprendiendo la situación *retórica* al adecuar su discurso en función de los receptores, hasta emplear su lengua materna en conversaciones de tipo cotidianas.

4.7.2 La investigación en la didáctica de la lengua materna

Hemos mencionado a la didáctica de la lengua materna como una disciplina autónoma dentro de la didáctica, es decir, que posee sus propias técnicas y estrategias de trabajo, para desarrollar competencias en la lengua materna, es por ello que hablar de todo esto, hace necesario hacer alusión a su modalidad de investigación, entender esto es aplicable a cualquier disciplina, no solamente a las denominadas *ciencias humanas*, la investigación es la *columna vertebral* de todo corpus de conocimientos que se hacen llamar *ciencia*, la investigación, permite indagar en el objeto de estudio, comprenderlo a cabalidad, por medio de una determinada metodología y métodos, los que podrán ser susceptibles de aplicados, a través de la *praxis*.

Es imprescindible comprender que la investigación de la didáctica de la lengua, está enfocada o abocada a la creación de conocimiento científico especializado que requiere el desarrollo de sus objetivos, citamos lo siguiente. “La innovación de procedimientos de la enseñanza o el aprendizaje de la lengua debe priorizarse” Mendoza et al. (2003). Se debe lograr según esto, conseguir un aprendizaje significativo de la lengua, mediante la generación de conceptos operativos específicos y el desarrollo de técnicas de intervención didáctica eficaces, esto permite reflexionar profundamente, puesto que el propósito de esta disciplina, no es en esencia crear un gran corpus de conocimientos, sino su ejecución en ambientes reales, o como se dice en términos educacionales, aplicarlo en el *currículo real*,

donde el panorama se complejiza, debido por un lado a las diferentes características de los estudiantes (nivel sociocultural, intelectual, ritmo de aprendizaje, entre otros) y por otro, a que el profesor o docente se puede sentir inseguro de cómo enseñar competencias en la propia lengua.

(Mendoza et al., 2003). Los nuevos horizontes de investigación científica especializada en la didáctica de la lengua materna tienden a una sistematización de análisis y propuestas relacionadas con el uso comunicativo, pragmáticamente adecuado, de la lengua y el establecimiento de referentes, que sean claramente idóneos, y que puedan ser realmente aplicables en escenarios reales del ámbito educativo, pudiendo lograr grandes avances que ayuden al docente a enfrentar dificultades de sus alumnos, para ser sujetos más críticos y capaces de utilizar adecuadamente la lengua en diversos contextos.

4.7.3 Modalidades de su investigación

En toda disciplina científica seria, es posible apreciar claramente las formas o modalidades a la hora de investigar, la modalidad alude esencialmente al modo en cómo se ejecutará la investigación, a diferencia de la metodología, que centra su atención en los *pasos y fases*, para recolectar una muestra y comprender un determinado campo del saber, la modalidad hace referencia a aspectos característicos y no esencialmente procedimentales al momento de investigar, por ende, de esto es posible desprender que la modalidad como concepto científico, está más relacionada a las características de la investigación, que a los *pasos* de la investigación como ocurre en la metodología.

Siguiendo y comprendiendo a Antonio Mendoza Fillola y coautores que han hecho sus aportes en el libro “Didáctica de la lengua y la literatura” (2003) es posible distinguir tres modalidades básicas de investigar en la didáctica de la lengua materna, es importante mencionar que también estos aspectos generales son válidos para la denominada *didáctica de la literatura*, claramente nos compete centrarnos esencialmente en la didáctica de la lengua materna, así se distinguen las siguientes modalidades en la investigación: *una modalidad de valoración conceptual y/o revisión de teorías y condicionantes epistemológicos*, es importante entender que se analiza, revisa, y propone los conceptos de tipo operacionales y los programas de investigación e intervención que puedan ser útiles en los procesos de enseñanza-aprendizajes, tal como se menciona, la revisión es clave, no se

trata de aplicar teorías, sino una crítica del *para qué* se utilizarán, y cuáles son las más adecuadas, referente a los condicionantes epistemológicos, es clave preguntarse cómo se obtendrán los conocimientos ,teorías, para que sean coherentes a la hora de entender al sujeto como un ser social.

Tal como se dice en la primera modalidad, existe una revisión de las teorías y una crítica hacia los factores epistemológicos del conocimientos, a fin que sean claros, objetables, coherentes con los fines que se quiere lograr, al hablar de conocimientos y la construcción de la teoría hay que ser bastante cautos, ya que no es una acumulación de contenidos, debe existir la precisión, al respecto sobre esta modalidad se dice. “Muchos de los trabajos de la primera modalidad se centran en la refuncionalización de modelos y teorías lingüísticas y en la verificación de la aplicabilidad de sus supuestos teóricos en relación a los condicionantes del enfoque comunicativo” Mendoza et al.(2003) .También distinguen la *modalidad teórica* ,cuya labor es ocuparse de generalidades del aprendizaje y/o de la especificidad del alumnado, esto generalmente visto desde un prisma psicopedagógico, por último la *modalidad práctica*, que podemos entenderla como aquella destinada a proveer de recursos y propuestas innovadoras que sean aplicables, y donde confluyen los aportes de otras modalidades.

4.7.4 Metodología y campos de su investigación

Comprender una disciplina científica, requiere conocer los ámbitos en donde se ejecuta, o dicho de otra forma, los campos en que se trabajará, como es sabido en los investigadores de las llamadas *ciencias humanas*, los ámbitos son diversos y cambian periódicamente, esto por el dinamismo del ser humano, como un ser social, centrándose en lo que nos interesa que corresponde a la didáctica de la lengua materna. Otro aspecto altamente relevante que no debe descuidarse, hace alusión a la *metodología*, toda ciencia posee una particular forma de investigar, la didáctica ha tratado de conformar su propia *metodología*, para ser una ciencia independiente.

Se debe tener en cuenta y considerar el carácter teórico y práctico de la investigación en la didáctica de la lengua materna, podemos ver un panorama claro en la actualidad, en nuestro tiempos, y es la configuración de un tipo de investigación altamente especializada, cada vez menos dependiente de los supuestos teóricos de otros tipos de ciencias, y cada vez

vislumbrándose un mayor grado de libertad al aplicar diversos métodos de investigación, en función del objeto que se estudiará (Mendoza et al.,2003).

Es importante mencionar que existen diversos métodos de investigación que utiliza la didáctica de la lengua materna, esto debido al complejo carácter que tiene en producir en los sujetos competencias en su lengua materna, para profundizar estas diferentes formas de investigar , nos basaremos en el libro “Didáctica de la lengua y la literatura” (2003) de Antonio Mendoza Fillola y coautores, entendemos de acuerdo a ellos los siguientes métodos: en la investigación de la didáctica de la lengua materna, se puede utilizar un *método experimental*, es útil, para fenómenos objetivables o medibles, como la pronunciación de los alumnos (pueden utilizarse instrumentos acústicos) también está el *método cuasi-experimental* , es apropiado, para la evaluación de una propuesta didáctica, comparándose en este caso los resultados entre un grupo experimental y un grupo de control (debe entenderse en los que solo pueden controlarse algunas variables) también dentro del abanico de métodos de investigación, podemos aplicar el *método descriptivo*, es útil, para observar y analizar situaciones e intervenciones didácticas que son ajenas al investigador, cabe mencionar que al describir se hace desde un ámbito externo, ya que el estudioso o especialista que investiga dentro de este tipo de método no controla el proceso educativo directamente, también es altamente necesario incluir el método *investigación-acción*, que es altamente útil, para la elaboración y evaluación de una propuesta didáctica en un medio real, en este caso la sala de clases y las relaciones profesor- alumnos, este tipo de investigación considera la intervención educativa como su mayor foco de atención, por último consideramos y siguiendo a los autores, es posible aplicar un *método etnográfico* que será un gran aporte , para la valoración de la relaciones (positivas, negativas, cooperativas, colaborativas) que se pueden dar entre el profesor y sus alumnos.

Han quedado claro los diferentes métodos de investigación, de los que se sirve la didáctica de la lengua materna y que permiten enriquecerla como disciplina científica de la educación, pero tal como se dijo en este apartado, debemos ceñirnos también a comprender los ámbitos de investigación o campo de acción en que actúa esta disciplina, para tal efecto nos centramos en el libro “Didáctica de la lengua y la literatura” (2003) de Antonio Mendoza Fillola y coautores, que permiten agrupar a grandes rasgos los posibles campos de acción en que se ejecuta la investigación :

- **Investigación focalizada en procesos:** vemos que de acuerdo a esto, la comunicación es un ámbito dinámico, no es estático, es una *actividad*, hay procesos de adquisición de la competencia comunicativa, investigar implica acción.
- **Investigación centrada en la metodología:** es un ámbito de investigación complejo, requiere constantes reformulaciones de la metodología en función de los cambios de la sociedad, a modo de ejemplo, no es posible aplicar una metodología de los años noventa a esta época, debido a que estamos inmersos en la era de la información, hay mayor cantidad de recursos tecnológicos.
- **Investigación focalizada en contextos:** es importante atender las diferentes realidades sociolingüísticas a la hora de enseñar la lengua y sus competencias, las características de los alumnos (niveles de aprendizaje, nivel socioeconómico del hogar) las motivaciones existentes, la cultura del lugar.
- **Investigación centrada en creencias:** se trata de las creencias de los profesores y los alumnos, esto es clave para entender la didáctica, puesto que existe un fuerte componente ideológico, son ideaciones, la forma de pensar la realidad.
- **Investigación centrada en los contenidos:** es importante destacar que una de las ventajas de la didáctica de la lengua por sobre la lingüística o la filología, es el hecho de poder investigar profundamente la lengua y la comunicación, siguiendo esta concepción, el profesor no debiera dar una alta relevancia a la norma, sino al uso que se le da a la lengua materna, es su parte operacional la que merece ser estudiada.

4.8 La didáctica de la literatura relacionada con la didáctica de la lengua materna

Anteriormente, se había mencionado la importancia de la didáctica de la lengua materna, como disciplina emergente, la que como ya sabemos, su foco de atención está centrado en generar competencias lingüísticas en distintos escenarios comunicativos, no a un nivel instrumental, sino de tipo funcional, aplicado, la didáctica de la literatura, es un campo de estudio que tiene estrecha relación con la didáctica de lengua materna, es importante considerar que la competencia literaria, prepara a un individuo, para *dialogar* con un determinado texto, aprehendiendo significado implícitos y desarrollando habilidades como la inferencia lectora, síntesis y Comprensión Lectora en sí, de esto se desprende que la competencia literaria está relacionada inherentemente al acto de leer, utilizando el sujeto su lengua materna.

El desarrollo de la competencia literaria, es un asunto complejo, su dificultad recae principalmente en la selección adecuada de un corpus de obras literarias, que sean coherentes con el nivel educativo en que el docente va a implementar las estrategias, para favorecer el acto lector, con sus respectivas habilidades, como la inferencia, síntesis, evaluación de la propia lectura, por parte del propio alumno, entre otras. La selección de obras literarias deben ser motivantes, y susceptibles de ser imbricadas con éxito en los alumnos, en base a sus propios conocimientos previos y visión de mundo, leer no es un acto meramente lingüístico y cognitivo, está enmarcado en lo emocional y psicológico, en relación a la competencia de la literatura, se dice. “La competencia literaria se vincula estrechamente con la lectura, de modo que *leer* es la actividad base para la construcción de la competencia literaria; en ese sentido, leer quiere decir *comprender, interpretar y valorar el mensaje en sí mismo*” Mendoza et al. (2003). Queda claro, que leer literatura, está asociado al acto de aprehender un mensaje, en este caso del autor que escribió la obra, es erróneo considerar que el acto comunicativo está asociado únicamente y exclusivamente a lo oral y sus aspectos sociales, la literatura, es una fuente de saber y transmisión de mensajes, por ende un individuo debe poseer competencias en esta temática, para valorar la obras leída, leer “*entre líneas*” lo que se pretende comunicar.

La labor de la didáctica de la literatura es ardua, formar y desarrollar competencias literarias centran el reto y dificultad en la innovación profunda del tratamiento didáctico de la formación literaria, es importante señalar que el foco de interés principal se centra en la búsqueda de investigar los métodos más idóneos, para formar y capacitar al lector, para la recepción comprensiva y valorativa de creaciones artísticas de signo lingüístico, se ha señalado que una de las dificultades reside en la búsqueda de métodos adecuados, para capacitar al lector hacia una lectura valorativa, enriquecida y comprensiva, sin embargo, subyacen otras dificultades. Tienen estrecha relación con la dificultad de definir a cabalidad qué es competencia literaria, la dificultad es la amplia variedad y diversidad de discursos en lo literario, asimismo ocurre con una gran cantidad de referentes de tipos culturales o enciclopédicos que aparecen en las producciones de tipo literarias (Mendoza et al., 2003). Claramente vemos que la literatura no es homogénea, he ahí la dificultad de precisar el concepto de competencia literaria, y por ende enseñar la didáctica en este ámbito, puesto que como se dijo se pretende que el lector valore la obra, pero si bien, cualquier sujeto puede leer literatura, las obras implícitamente estarán dirigidas a determinados grupos sociales, culturales, religiosos, entre otros. Inherentemente determinadas lecturas serán más significativas que otras, en virtud de las características de quienes leen.

Está claro que el docente es un mediador dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, y evidentemente debe poseer diversas estrategias de tipo didáctica, para propender aprendizajes en el área de la literatura, que como se ha mencionado, está asociada a la comunicación y al acto mismo de leer usando la lengua materna. De acuerdo al libro “Didáctica de la lengua y la literatura” (2003) de Antonio Mendoza Fillola y coautores, se mencionan tres niveles de la competencia literaria, elementos claves que un docente debe trabajar de forma didáctica y estratégica con sus alumnos, estos elementos son los siguientes: un *nivel primario*, un lector con esta competencia, es capaz de captar o reconocer la genérica cualidad literaria de un texto, pese a que no sepa justificar las razones de esa especificidad, es una habilidad a nivel tácito implícito en la mente del lector, se tiene también un *nivel de competencia basado en saberes procedentes del aprendizaje*, esto quiere decir, basado en el conocimiento consciente, resultante del estudio de los contenidos de instrucción y del análisis de diferentes tipos de textos literarios.

Comprendiendo en qué consiste el segundo nivel de competencia literaria, se desprende que el lector que posee dicha competencia, podrá hacer explícitas algunas razones de su valoración hacia una determinada obra, es la capacidad de justificar el porqué le asigna significado a determinado texto, esto claramente demanda de parte del lector, una alta capacidad crítica entorno a lo que lee. El último nivel, sintetiza todos los anteriores, están presentes los conocimientos intuitivos, los aprendizajes, y los conocimientos metaliterarios, claramente se trata de un lector maduro en esta área, integra una amplia experiencia personal lectora, todo esto producto de la experiencia literaria del lector, de la variedad de obras leídas, esto evidentemente repercute en una facilidad de la capacidad hermenéutica o de interpretación de textos. En síntesis, un docente competente que desarrolle adecuadamente habilidades literarias, obtendrá mejores resultados en el aprendizaje, pudiendo sus alumnos, valorar e interpretar activamente un determinado corpus de obras, de distintos autores.

4.9 El enfoque de la recepción y su relación con lo literario

La literatura, es un área compleja de analizar, se debe tener presente que una determinada obra, puede trascender en el tiempo e ir adquiriendo diversos significados, para las diversas generaciones que la leen, por lo tanto encontramos el componente de la *plurisignificación*, es decir, la diversidad de significados con los que se *nutre* una obra literaria, el enfoque o teoría de la recepción literaria, tiene como foco central el estudio de los alcances de significado de lo literario, a través del tiempo, considerando al lector como un ente participativo, enriqueciendo una obra literaria.

El enfoque de la recepción asume de forma clara y elocuente, la importancia del lector en la recepción de la obra literaria, considerándose, para tal efecto un *modelo interactivo*, al respecto se menciona. “La lectura literaria se entiende ahora como el resultado de la interacción entre las aportaciones del lector y las del texto” Mendoza et al. (2003). Claramente el lector, enriquece la obra del autor, desde su propia experiencia personal, visión de mundo, conocimientos previos, de esto se desprende que un autor no conoce a ciencia cierta los alcances, significado o repercusiones de su obra en la sociedad.

En relación a la función esencial del enfoque de la recepción se destaca. “Este enfoque, que atiende a la formación del receptor, pone en el centro de su orientación las actividades para el desarrollo de las habilidades lectoras, para la aplicación de estrategias y para la construcción del significado” Mendoza et al. (2003). En este punto, se busca la autonomía del lector, es decir, un sujeto que desarrolle una lectura auténtica y crítica, que dirija y controle su proceso de percepción.

Ha quedado claro que el enfoque de la recepción, otorga protagonismo no solo a la obra de un determinado autor, sino esencialmente al lector, como sujeto activo que enriquece la obra literaria, ciñéndonos al libro “Didáctica de la lengua y la literatura” (2003) de Antonio Mendoza Fillola y coautores, se mencionan diversos elementos altamente relevantes, en los que tiene base la teoría o enfoque de la recepción literaria: el *lector*, es quien actualiza una obra literaria, desde su propia experiencia, la interpreta y enriquece, esto por medio sus propios conocimientos previos y capacidad de crítica, también encontramos el *carácter interactivo de la lectura*, esto quiere decir, que la dicotomía lector y texto es imprescindible, el texto por una parte entrega una mensaje, y por otro lado el lector le asigna un determinado significado, otro elemento dice relación al mencionar que *la lectura es una sucesión de habilidades cognitivas*, el acto de leer no es una mera codificación de signos lingüístico o conocer el mensaje de lo que quiso decir el autor, es una asociación de referencias, ideas, inferencias y valoraciones en la mente del lector, como último elemento, los autores mencionan que *la capacidad de ser un receptor activo depende de la capacidad para interactuar con el texto*, tal como se ha venido mencionando, un lector ideal, es aquel que interactúa con lo que lee, en este caso la literatura, el texto incrementa los referentes del intertexto del receptor, quien al leer una mayor cantidad de obras, inherentemente tendrá un mayor espectro de opinión, crítica y contraste entre los diversos textos leídos, pudiendo así forjarse una sólida competencia literaria, en este puntos es necesario que el docente incentive a sus alumnos a leer, así ellos podrán poseer una mayor cantidad de repertorio de referentes, que les permitirán tener un mayor espectro de opinión y conocimiento.

4.10 Elementos que permiten trabajar la didáctica en un ámbito determinado

4.10.1 Secuencias didácticas

Es de conocimiento empírico y científico que al seguir etapas estructuradas jerárquicamente se propenden éxitos en cualquier disciplina, es por ello que el término secuencia se viene a extrapolar a una disciplina de las ciencias de la educación, como es la didáctica, siguiendo esto, secuenciar permite clarificar por “pasos” un objetivo que se quiere trazar, en este caso, lograr mejores aprendizajes en los estudiantes en cualquier materia, la secuenciación es una guía útil, ya que permite comprender procedimientos resultando altamente analítico y enriquecedor.

Entenderemos las secuencias didácticas como un conjunto de actividades organizadas, sistematizadas y jerarquizadas, que posibilitan el desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes que se integran por una serie de actividades de complejidad progresiva, las cuales se presentan de manera ordenada, estructurada y articulada; así conceptualizamos que las secuencias didácticas son pasos estructurados que favorecen un aprendizaje efectivo y organizado.

Las secuencias se elaboran a partir de un eje que puede ser temático, abordado en forma continua y compleja, y pueden coexistir, dar origen, desprenderse o integrar unidades didácticas y proyectos. Es importante conceptualizar todo esto de manera que al hablar de secuencias didácticas se aluda esencialmente a una serie de etapas, pasos y procedimientos ordenados, para lograr en concreto un aprendizaje de calidad.

Es útil señalar que además las secuencias se relacionan con los tres momentos de la realización de una clase: como el *inicio*, donde se activarán conocimientos previos, el *desarrollo*, que es una de las partes o estructuras más importantes de una clase, y por último el *cierre*, donde se recapitula, en este sentido. “Es la serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante. Se caracterizan porque tienen un principio y un fin, son antecedentes con consecuentes” (Frade 2008, p.11) .Así finalmente un profesional de la educación puede adquirir conciencia de la importancia de seguir pasos establecidos, tal como una *receta de cocina*, para lograr aprendizajes aplicables y significativos.

4.10.2 Estrategias didácticas

En la Antigüedad, el término *estratega* estaba asociado a la guerra, en específico a un sujeto experto en el arte de abordar conflicto bélicos y ganar batallas, el término en cuestión se extrapoló a diversos ámbitos, siendo usado en la cotidianidad, dentro de las ciencias de la educación comenzó a utilizarse como sinónimo de un aprendizaje planificado, guiado, de esto podemos desprender que si nos enfocamos en lo netamente educacional, el profesor adquiere el rol de producir aprendizajes significativos, planificados, posee una “hoja de ruta” hacia dónde quiere llegar con sus objetivos.

Para definir esto. “La palabra estrategia, aplicada al ámbito didáctico, se refiere a aquella secuencia ordenada y sistematizada de actividades y recursos” (Boix, 1995, p.55). A partir de esto se desprende que es un proceso claramente científico, donde el objeto de estudio son los estudiantes y sus características, por ende de acuerdo a ellos serán usadas un determinado tipo de actividades, para trabajar un contenido en el aula.

Debemos entender que tenemos componentes interrelacionados como: *los contenidos, recursos pedagógicos, concepción o características que se tienen de los estudiantes*, dentro de las estrategias didácticas y haciendo relación con esto distinguimos las estrategias de enseñanza, que involucra al trabajo docente idóneo capaz de generar aprendizajes significativos de calidad y donde se privilegie la metacognición, modelamiento metacognitivo, modelos de situación aplicables, entre otros.

Un aspecto que no debe descuidarse es que toda estrategia debe centrarse en las características de los educandos, no podemos comenzar hablando de ellos como si fueran una *tabula rasa*, entenderlos, quiere decir, que los vemos como seres integrales, endoculturizados desde su núcleo familiar y ambiente social más cercano.

Dentro de las estrategias implementadas por el docente, es posible apreciar: las *cognitivas*, hacen referencia netamente a los procesos mentales del educando, se debe propender la activación de conocimientos previos que tiene un alumno, también existen las *estrategias didácticas metacognitivas*, hacen referencia a la planificación, control y autoevaluación del estudiante en relación a su propio aprendizaje, es decir, él mismo actúa, hace una autocrítica de su aprendizaje y monitorea su proceso, por último encontramos las

de tipo *socioafectivas*, un buen docente debe propiciar un ambiente de aprendizaje entretenido, dinámico, donde esté presente la motivación hacia lo que se va a estudiar, claramente son aspectos vistos en una sala de clases.

4.11 Entendiendo qué es Comprensión Lectora

Comprender un determinado texto se logra a través de diversos factores que se desarrollan tanto a nivel interno como externo en el lector. Los procesos inferenciales adquieren un gran protagonismo en la comprensión de una determinada lectura, además de ello, el significado final de un determinado texto se ubica en la mente del lector (Cassany, 2014). Es por esta razón que un texto que trata de un tema en particular puede tener diferentes significados, dependiendo del lector, de la cultura y del momento en el que se lee. Así, al encontrarnos frente a un texto expositivo de carácter técnico, la comprensión dependerá de los conocimientos previos con los que la nueva información sea capaz de *dialogar*, para en este caso, lograr el aprendizaje significativo de la disciplina tratada en la lectura.

En el caso de textos del tipo narrativo, la comprensión dependerá también de los conocimientos previos, culturales e insertos en la cognición del lector, además del interés desarrollado en la lectura, y, como mencionábamos con anterioridad, de los procesos inferenciales que el lector sea capaz de realizar en los momentos de la lectura. Todo esto subyace a una serie de niveles en los que se desarrolla, que se encuentran a nivel interno y externo, vale decir, en el texto mismo y en la cognición del lector, conceptos como: *coherencia, cohesión causal e integración referencial del texto* forman parte de los elementos que generarían, desde una perspectiva externa, empírica textual, la comprensión en el lector; mientras que procesos como *la generación de estructuras cognitivas* y los *procesos psicológicos*, son aquellos que crearán una representación del texto de manera interna en el lector, elaborando inferencias, puntos de vista, hipótesis, etc. Facilitarán la comprensión de un determinado texto.

Utilizaremos una definición del concepto de Comprensión Lectora, como la suma de los datos implícitos encontrados en un texto, es decir, el significado literal sumado a lo que se dice “*entre líneas*”, que serían las inferencias, la ironía, los dobles sentidos, la ideología, la orientación argumentativa, el punto de vista, etc. Propios del lector, en síntesis, la

Comprensión Lectora es el resultado del texto implícito más los procesos cognitivos internos del lector durante su lectura.

Con respecto al modelo de Comprensión Lectora que utilizaremos en este corpus, integraremos un modelo adaptado específicamente a la comprensión de textos de carácter narrativo, adecuándonos a la necesidad de elaborar un marco teórico que contemple desde todas las perspectivas plausibles, para aplicar en la Novela policial, para su adaptación en trabajos de lectura para niños de Séptimo Año Básico. El modelo que utilizaremos es una adaptación del Modelo Multinivel planteado por Kintsch y Van Dijk en el año 1983, con adaptaciones para analizar los procesos de Comprensión Lectora en textos específicamente narrativos.

4.12 Comprensión lectora en textos narrativos

Dentro de la tipología textual, la Comprensión Lectora toma diversos roles dependiendo de cuál género se leerá, en este corpus incorporaremos el análisis de la Comprensión Lectora bajo la óptica de los textos correspondientes al género narrativo, y cómo, desde una perspectiva que parte desde la estructura misma del texto, hasta los procesos involucrados en la cognición del lector con el objeto de comprender un determinado discurso.

Desde la perspectiva externa al lector, la perspectiva estructural del texto narrativo, entran en juego tres conceptos fundamentales: *coherencia, cohesión causal e integración referencial del texto*, cabe señalar que en relación a sus homólogos textuales, el género narrativo, gracias a sus características lineales, temporales y espaciales puede admitir un grado mayor de comprensión, ya que es en este tipo de textos donde es posible encontrar una mayor coherencia de las ideas expuestas por el narrador, al poseer una estructura histórica marcada por una línea temporal (inicio, nudo, desenlace), un determinado relato de carácter narrativo puede activar en el lector la generación de esquemas mentales en los que se estructuran los sucesos o hechos (dados o inferidos) en una especie de *red causal*, a partir de la cual se pueden generar expectativas con respecto a otros hechos o sucesos, presentes o no en el relato, y que desarrollarán finalmente la comprensión de la lectura, cabe señalar además que a lo largo de la trama de un texto narrativo, cada red causal se va acoplando a una trayectoria causal, a la que la memoria del lector puede tener acceso durante cualquier momento de la lectura (Trabasso y Van Den Broeck, 1985)

En relación a los procesos internos que desarrolla un determinado lector cuando se enfrenta a la lectura de un texto narrativo, es útil mencionar que se constituyen dos elementos fundamentales para su análisis: *las estructuras cognitivas y los procesos psicológicos* (Kintsch y Van Dijk, 1983) cada uno de estos conceptos determinará el nivel de comprensión que se desarrollará, que, dicho sea de paso, no es igual en todos los lectores, pues en el ámbito de las estructuras cognitivas subyacen los esquemas mentales, las anteriormente señaladas redes causales, creadas por el propio individuo que se encuentran dentro de su memoria, y en este nivel es donde se llevan a cabo las inferencias, las construcciones mentales encargadas de predecir, extraer información tanto explícita como implícita y almacenarlas en la memoria. Es importante mencionar y aludir que se ha demostrado que existen distintos tipos de esquemas mentales según los distintos tipos de textos (Minsky, 1975).

En el nivel de los procesos psicológicos se habla de un proceso estratégico de resolución de problemas (Kintsch y Van Dijk, 1983) como tal, el procesamiento se efectúa mediante el uso de hipótesis internas de trabajo sobre la estructura y el significado real de la parte del texto que se está analizando; que puede ser verdadera o falsa. Tras sucesivas aproximaciones, elaboraciones hipotéticas con su respectiva resolución a lo largo de la lectura es que se va adquiriendo un grado de comprensión del texto a nivel macro (Graesser, 1981). Según la teoría de Kintsch y Van Dijk, existe una representación proposicional del texto en la memoria, denominada *texto base*, cuyo tratamiento interno es la activación de la información relevante para ayudar a la comprensión y proporcionar el contexto, que se denomina como "*modelo situacional*". A través de este proceso, en un determinado texto narrativo, y más específicamente, en una novela de carácter policial es posible crear las representaciones necesarias para elaborar inferencias, y a través de ellas y de una participación activa del lector en el texto, se puede generar un grado significativo de Comprensión Lectora, que se puede potenciar positivamente en lecturas para niños de Séptimo Año Básico en el área de lengua y literatura.

4.13 Estructura funcional del proceso lector

Está claro, que el proceso de Comprensión Lectora es de alta complejidad, y requiere detallados análisis, revisiones constantes de los diversos modelos, es importante decir, que todo modelo posee una determinada estructura, una sistematización de un *corpus* de determinados conocimientos, pero esta afirmación no está acabada si no se considera su *aspecto funcional*, es decir, su aspecto dinámico, los mecanismos particulares de cómo se comporta el objeto de estudio, a modo de ejemplo, si mencionamos las denominadas *ciencias naturales*, podemos hacer referencia a los científicos del área de la biología, ellos claramente, pueden realizar una descripción acabada de lo que es una célula animal, pero deben atender a los procesos de cómo esa estructura biológica se comporta, cómo actúa cuando es invadida por una sustancia nociva, entre otros procesos, algo semejante ocurre al tratar la lectura como proceso, deben analizarse aspectos internos que ocurren en la mente del lector, ya no meramente descriptivo, sino las funciones que hacen posible esta habilidad.

Está clara, la importancia de poder establecer una estructura funcional del proceso lector, de cómo diversos elementos se relacionan y actúan, los que en este caso, son esencialmente de tipo cognitivo, siguiendo con esto. (De Vega et al., 1990). Sostienen que para poder establecer una arquitectura funcional lectora, deben existir y satisfacerse al menos tres tipos de objetivos teóricos relacionados entre sí:

- **Identificar los componentes cognitivos:** La lectura como se viene reiterando, es compleja, identificar los componentes es esencial, para poder vislumbrar el procesamiento mental del lector, el problema debe ser solucionado, ya que diversos modelos y teorías no logran establecer un consenso.
- **Establecer la disposición temporal de los componentes cognitivos:** debe entenderse que existen posturas, una que postula que los mecanismos lectores son seriales, por ende existe una secuencialidad, y otra que afirma que existe la posibilidad que exista un proceso paralelo en la lectura, esto quiere decir, que los componentes operan y actúan al mismo tiempo, sin existir un periodo de etapa o fases, sino que todos actúan unánimemente, claramente el asunto es complejo, la

disposición temporal de los componentes cognitivos, alude a que la mente del lector es dinámica, cambiante e inestable.

- **Determinar el modo en que los componentes se relacionan entre sí:** existen dos posturas que deben entenderse con profundidad, la primera alude a que la lectura es procesada desde *arriba hacia abajo*, esto quiere decir, que parte de los datos del texto, oraciones, hasta los niveles superiores, como inferir el sentido global del texto y por último tenemos la segunda postura, que hace referencia a que al leer existe una operación descendente , es decir, un flujo de información desde arriba (nivel superior y global textual, hacia abajo).

4.14 La perspectiva modular

Si queremos profundizar la Comprensión Lectora como proceso cognitivo , es importante referirnos a los aspectos modulares, que la conforman, es cierto que ya se ha hecho cierta referencia a la estructura y posibles procesos mentales que operan en un determinado individuo al momento de leer, pero hablar de modularidad, implica un concepto aún más específico, ya no aludimos a una sistematización generalizada, sino a sistemas y estructuras independientes que cumplen funciones específicas, en la Comprensión Lectora ,este tipo de perspectiva ha venido a ampliar los horizontes del conocimiento, y a dar cuenta de la complejidad cognitiva que se genera en la mente de un sujeto al estar frente al proceso lector.

Parodi (2003) menciona que ya se habían hecho anteriormente estudios e investigaciones en el área de la perspectiva modular, pero adquirió una alta relevancia con el trabajo realizado por el autor Fodor (1986) siguiendo a lo que afirma Parodi .“Se sostiene que el sistema cognitivo está compuesto de unidades funcionalmente autónomas. La hipótesis fundamental de esta perspectiva es que el sistema cognitivo se organiza en módulos independientes” (Parodi, 2003, p.27).Viendo esto está claro que la perspectiva modular, apunta a procesos que actúan de forma separada.

Fodor (1986) dice con respecto a los sistemas modulares que tienen relación con la Comprensión Lectora, que es posible establecer y distinguir dos rasgos o características importantes, como: la *especificidad de dominio* y el *encapsulamiento informativo*. A partir de estos rasgos, se desprenden otras características, que evidentemente se relacionan con lo ya mencionado, siguiendo lo ya dicho. Parodi (2003) menciona que según los estudios de Fodor (1986) el sistema que permite el complejo proceso lector estaría estructurado por tres clases de procesadores:

- **Sistemas de transducción sensorial:** es posible entenderlos como los encargados de convertir la energía física en representaciones mentales, claramente aquí se apunta a ideas del ámbito biológico, queda claro que para que un individuo pueda generar representaciones en su mente, imaginar la realidad o lo que lee, deben existir energía física, como los estímulos físicos, pueden mencionarse los rayos del sol, el aire, que la mente humana los procesa de forma compleja, así estos *sistemas de transducción sensorial*, permiten las representaciones de tipo imaginativas y mentales de los sujetos.
- **Sistemas de entrada o módulos:** son entendidos como procesadores específicos, cuya labor principal es la de elaborar una representación mental, a partir de la información entregada de los transductores.
- **Sistemas centrales o procesadores generales:** de acuerdo a lo mencionado, y siguiendo la perspectiva modular, se pueden entender como mecanismo de integración de la información procedente de los distintos módulos, cuya función obedece a tareas, tales como razonamientos o toma de decisiones, en este tipo de sistemas está claro que predomina la capacidad crítica de un sujeto, la facultad de discriminar lo que cree que es correcto, y el raciocinio.

Está clara la postura de la perspectiva modular, es evidente que esta teoría ha venido a profundizar el campo de análisis de la comprensión lectora, y menciona la diversidad de sistemas específicos, al respecto Giovanni Parodi señala. “Según esta teoría una parte importante de los procesos que se hallan al servicio de la percepción y de la comprensión lingüística son modulares” (Parodi, 2003, p.27). Claramente es posible, según esto, tener en cuenta las complejidades del proceso lector y analizarlas de forma profunda.

4. 15 Teorías y tendencias más importantes de la Comprensión Lectora

La Comprensión Lectora, ha sido un vasto campo de estudio, debido a la alta complejidad que ella involucra, esto debido a las diferentes habilidades que se presentan como la capacidad de síntesis, inferencia, análisis, entre otras. Es sabido que toda ciencia está compuesta de teorías, modelos de análisis y tendencias o diversos enfoques que han posibilitado su consolidación y proyección de desarrollo en el futuro, es importante mencionar que si bien comprender teorías y modelos de estudio son de alta relevancia, para entender una disciplina, debe conocerse su historia y cómo diversos prismas y tipos de estudios la han consolidado, esto permitirá una visión más amplia.

Tal como se dijo, comprender las teorías y tendencias más importantes de un determinado campo de estudio, permite tener una visión más amplia, claramente es un aspecto que no debe excluirse, al respecto según Giovanni Parodi, hace alusión a este tópico. “Para ello, seguiremos –en principio- una perspectiva histórica y buscaremos el estudio crítico de los modelos más destacados” (Parodi, 2003, p.29).Claramente la perspectiva histórica de una ciencia permite una mejor crítica de ésta. Basándonos principalmente y comprendiendo el libro “Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva” (2003) del autor Giovanni Parodi Sweis y mencionando otros autores pertinentes, mostraremos los principales estudios que han sido base para entender el proceso de Comprensión Lectora

- **El método fónico:** Layton (1979) plantea que durante una largo período de tiempo tuvieron relevancia, los denominado *métodos fónicos* , para el aprendizaje de la lectura, de acuerdo a esto, menciona además que correspondía a métodos que exigían al sujeto, aprender palabras enteras o partes de palabras, para luego realizar una síntesis de todo, también se destacan, la memorización de combinaciones de sílabas, o bien, las palabras mismas, claramente podemos dar cuenta de un método *memorístico*, cuya labor no daba cuenta de los procesos cognitivos de cómo un sujeto aprendía a comprender y a leer, con aspectos de aprendizajes altamente *mecanicistas*, carentes de producir una reflexión del sujeto en relación a su propio aprendizaje, y principalmente centrado en el código de su lengua materna, en vez de comprender los procesos mentales que él ejecuta. Giovanni Parodi se refiere a este tipo de método que fue imperante

durante bastante tiempo. “Se enfatiza fuertemente y sobre todo durante los primeros años de aprendizaje, la lectura letra a letra, sílaba a sílaba y /o palabra a palabra y no se considera o, se posterga la integración y elaboración semántica de los significados textuales” (Parodi, 2003, p.31). De acuerdo a lo dicho por el autor, podemos decir que el método fónico era de orden instruccional, restándole importancia a los procesos mentales, o cómo realmente un sujeto construía significados durante la lectura. (Caverly y Orlando, 1991) sostienen que la concepción imperante del proceso de la comprensión de lectura desde el siglo XIX, era la mera obtención de información de un texto escrito, la lectura era un producto específico, y se minimizaba el proceso propiamente tal, la lectura era concebida como una simple localización de información que debía ser trasplantada a la memoria.

- **Modelos lineales en la lectura:** dentro de este punto, es importante señalar, que se ha dejado atrás la alta instrucción que se evidenciaba en el método fónico, si bien este tipo de modelo no deja de ser estrictamente rígido, es notable señalar, que se cuenta con un nuevo concepto e idea de concebir la lectura y son las *etapas secuenciales*, quiere decir, que un lector sigue una serie de pasos al leer un determinado texto, como por ejemplo, capta visualmente grafemas, luego la sílaba como estructura del idioma, posteriormente la oración como unidad mayor, es evidente que esto apunta a la etapa de procesar datos, pero claramente no debemos confundir que dentro de estos modelos, sigue existiendo rigidez conceptual y científica, puesto que no se hace énfasis en los procesos cognitivos ni el medio o contexto que rodea al proceso lector, al respecto Giovanni Parodi nos dice .“Estos modelos han sido conocidos como “enfoques guiados por los datos” o de procesamiento ascendente (*bottom-up*), pues en ellos el proceso lector se centra en la fase de identificación de la información visual” (Parodi, 2003, p.37). Inequívocamente existe un cambio en la forma de investigar.

Está claro que lo que nos dice Parodi, alude esencialmente a la captación de datos por parte del lector, para poder entender con mayor profundidad este tipo de modelos. Parodi (2003) señala dos de los más importantes y que han sido la base, para estudios posteriores en el área de la comprensión lectora: el primero fue propuesto por Gough (1972), su propósito era explicar los detalles de la secuencia de mecanismos y procesos que llevaba a cabo un lector, desde que mira por primera vez los estímulos de tipo visuales escritos, hasta que existe la fase que los codifica oralmente, el segundo gran modelo es el de Laberge y Samuels, que proponen el *modelo de automaticidad*, de acuerdo a esto, el proceso de la Comprensión Lectora está compuesto de una *memoria visual*, donde el sujeto ve los grafemas y claramente los detecta, una *memoria fonológica*, que procesa representaciones acústicas(sonoras) y por último una *memoria semántica*, que le otorga significado a las oraciones.

- **Modelos interactivos** : son denominados también modelos psicolingüísticos, es de alta relevancia mencionar el aporte de una de las más representativas obras de Noam Chomsky en relación a este modelo, titulada “Estructuras sintácticas” (1957) proponiendo por primera vez, la que conoceremos como *gramática transformacional o generativa*, de acuerdo a esto un sujeto con un conocimiento determinado y limitado de reglas en una determinada lengua, puede construir una cantidad ilimitada de estructuras, como frases y oraciones, para poder comunicarse, en relación a lo mencionado, se presenta al sujeto que lee, como un ser activo y dinámico, es importante mencionar dentro de estos modelos, la diferenciación entre trabajos e investigaciones que se derivaron del modelo propuesto por Chomsky y aquellos, que si bien estaban enmarcados dentro de la misma área, se *nutrieron* en mayor medida con la investigación en la psicología, inteligencia artificial y en ciencia computacional, más que la lingüística propiamente tal.

4.16 Inferencias en la Lectura

Para comprender en este corpus el concepto de “inferencia”, es necesario en primer lugar definir algunos términos que apuntan al contexto en el que consideramos en este proceso, ya que nos enfocaremos medularmente a las inferencias como un proceso cognitivo desarrollado en el área de lectura, teniendo presente que este proceso se lleva a cabo en diferentes áreas como la medicina y la investigación policial, entre otras. Cabe señalar que partiremos también por presentar diversos modelos de clasificación de los tipos de inferencia, bajo la óptica de diversas perspectivas, como integración de información a un marco teórico que contemple y reconozca, además del modelo de inferencias a trabajar, los distintos tipos de clasificaciones presentes, especificando en el siguiente apartado cuál será el modelo base sobre el que trabajaremos.

Para tratar el término “Inferencia”, antes definiremos el campo de “discurso”, entendiéndolo como sinónimo de “comunicación” (Escudero y León,2007) contemplando así el primer término como un proceso emitido, codificado, recibido y sometido a rigurosos procesos de análisis, cuyo foco central en este trabajo es el proceso inferencial.

Al hablar de procesos inferenciales, hacemos referencia a un proceso mediante el cual se involucra inmediatamente al lector, oyente, espectador o receptor, y es éste quién construye, ya sea sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del discurso, para relacionarla con el conocimiento previo y generar así una comprensión lectora. Esta información procesada se denomina como “inferencia” (Escudero y León, 2007) definiremos, por ende, este concepto como el “proceso mental que media en la comprensión del discurso, a través de protocolos locales o globales cognitivos, capaces de añadir, integrar, sustituir u omitir, de manera interna (mental) información pertinente a un determinado discurso”.

4.16.1 Tipos de inferencia

Actualmente la taxonomía de las inferencias no está del todo consensuada, debido a los diversos enfoques otorgados por distintas disciplinas y dada su naturaleza vectorial presente en la cognición (poseen un curso temporal y dirección en la memoria). Sin embargo integramos a este marco teórico la clasificación entregada por Trabasso y Magliano (1996) y que apuntan al objetivo que persigue esta investigación; utilizaremos, en efecto, una taxonomía que nos facilitará contextualizar al lector con los momentos de la lectura, y con los procesos de memoria que se realizan en su mente:

- **Inferencias explicativas:** son inferencias “hacia atrás”, enfocadas en el orden temporal de la historia anterior a la sentencia focal (la oración que el lector está leyendo en tiempo presente). Persiguen explicar las razones causales de un determinado acontecimiento leído.
- **Inferencias asociativas:** son inferencias que el lector realiza durante la sentencia focal (oración actual) y proporciona elaboraciones y descripciones más detalladas de datos implícitos presentes en la lectura.
- **Inferencias predictivas:** se encuentran orientadas “hacia adelante”, en el orden temporal de la sentencia focal, y remiten a la búsqueda de futuras consecuencias en torno a las acciones o sucesos que están siendo leídos.

Por otra parte, se encuentran presentes otras clasificaciones inferenciales, que también integraremos a este corpus, con la finalidad de abordar de la manera más completa posible el término “inferencia”. Encontramos así diversas posiciones e hipótesis, que dependiendo de ellas, es también la clasificación entregada por McKoon y Ratcliff (1992) plantean una posición minimalista, en la que se encuentran inferencias del tipo automáticas, cuya duración temporal no es más extensa que dos frases, y su extensión está focalizada de manera local. En este grupo se incluyen aquellas inferencias *punte* que establecen la unidad proposicional y la conexión entre una anáfora y su referente. Entre las inferencias que establecen una conexión extraordinariamente rápida entre la información aparecida en el texto y la que proviene de los conocimientos previos del lector son las denominadas *inferencias causales*, antecedentes cuya función es la de identificar las conexiones causales

locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes o la que proviene del conocimiento del lector.

Por su parte, se encuentran también las inferencias denominadas *estratégicas*, que están orientadas mediante procesos estratégicos y específicos desarrollados de manera interna en el lector; exigen mayor demora en su procesamiento y se realizan con posterioridad a las inferencias automáticas. A este grupo pertenecen aquellas inferencias que, denominadas *elaborativas*, generan conexiones de información no necesaria para la coherencia local. Otro subgrupo de inferencias del tipo *elaborativas*, está conformado por inferencias orientadas a mantener la coherencia global, ya que suelen conectar secciones de información en el texto que se encuentran muy separadas y que no están en la memoria operativa en un mismo momento (León, 2001).

Además de este tipo de clasificación, se encuentra la posición construccionista, que postula que las inferencias pueden ser producidas de forma inmediata, tanto aquellas inferencias relacionadas con las metas superordinadas de los personajes que motivan acciones explicitadas en el texto, las causales antecedentes que explican el porqué de una acción, como las inferencias temáticas globales que integran los principales empaquetamientos en el texto. De este modo, las inferencias que se realizan durante el proceso de comprensión incluirían, por un lado, las que establecen la coherencia local como son las *inferencias referenciales* y las *antecedentes causales* y, por otro, también se incluirían las que aseguran la coherencia global, como las inferencias que proporcionan la meta superordinada, las *inferencias temáticas*, o aquellas que ayudan a configurar la reacción emocional del personaje. Por su parte, entre las inferencias que se generan con posterioridad a la lectura se encuentran las *consecuentes causales*, las *pragmáticas*, las *instrumentales* o las *predictivas*. Estas inferencias ofrecen una información complementaria y precisa a lo ya leído y comprendido (León, 2001).

En síntesis, la tipología de inferencias que trabajaremos para el análisis de textos narrativos, específicamente en la Novela policial, son las realizadas por Trabasso y Magliano, con el objetivo de identificar los detalles de la trama desde los distintos momentos de la lectura: hacia atrás, on line, y hacia adelante, y elaborar desde estos determinados momentos la sistematización de la información encontrada en el texto.

4.17 Visión general de los aportes de las teorías minimalista y constructivista sobre la habilidad de inferencia lectora

Se ha mencionado la importancia del desarrollo de las inferencias dentro del proceso lector, ha quedado claro que inferir, implica un alto desarrollo cognitivo por parte de un sujeto que posee dicha competencia, además es capaz de realizar predicciones entorno a la lectura, apropiarse y aprehender información implícita en cualquier tipo de texto, es importante mencionar la amplia variedad de autores que han estudiado el tópico de inferencias en la lectura, desprendiéndose de ello distintas posturas. Es importante hacer alusión a las teorías minimalista y constructivista, puesto que han realizado sus respectivos aportes, con la finalidad de lograr una aproximación y una posible mejor comprensión del proceso inferencial en el lector, hacer alusión a teorías referentes a este tópico, implica aproximarnos a un *corpus* más ordenado y elaborado de conocimientos.

La primera teoría es la minimalista, que es defendida y promovida por los autores McKoon y Ratcliff (1992) es enfática en afirmar que existen dos grandes tipos de inferencias y se centran en diferenciarlas, la primera son las denominadas inferencias *automáticas*, que se producen únicamente durante la lectura, referente a esto se menciona. “Esta teoría sostiene que las únicas inferencias que se generan automáticamente durante la lectura son las que se basan en la información fácilmente disponible o que son necesarias para conseguir la coherencia global” (García, 2006, p.92). De esta forma, se entiende que estos autores se centran en el estudio de las denominadas inferencias *conectivas*, que permiten unir a nivel significativo diversas partes de un texto.

Tal como se había mencionado, dentro de la teoría minimalista, se mencionan las inferencias de tipo *estratégicas*, que corresponden a procesos altamente elaborados, donde un determinado sujeto aplica procesos estratégicos controlados, o determinadas metas que se propone al leer un texto, claramente de esto se desprende y es posible colegir, que al hablar de *procesos altamente elaborados*, se está aludiendo a un sujeto con un alto desarrollo de las capacidades cognitivas en esta área, que ha logrado una madurez como lector.

La segunda teoría es la constructivista, en donde se encuentran importantes autores como Graesser y Trabasso (1994) realizan un análisis de los componentes básico que intervienen

en la Comprensión Lectora, donde claramente está incluida la habilidad de inferir, al estudiarse estos componentes será posible establecer qué tipo de inferencias se realizan durante la lectura, *on-line* y cuáles durante los procesos posteriores de recuperación, es decir, *off-line*. El primer componente perteneciente a esta teoría, alude esencialmente a los motivos, propósitos o metas del lector, claramente estamos involucrando el aspecto significativo de la lectura, donde no solamente se incluye el proceso cognitivo, sino el emocional, y las motivaciones hacia determinadas lecturas.

De acuerdo a esta teoría y los postulados de sus autores, existe un segundo componente que trataría de precisar el tema principal de la lectura, infiriendo el sentido global de los textos, existe un tercer componente, que se centra en los textos narrativos, aquí las inferencias están relacionadas con los personajes de la narración, y las causales de sus distintas acciones, por último encontramos un cuarto y último componente, se hace referencia a los esfuerzos de quien lee, para poder comprender el texto, mediante la generación de las inferencias de tipo *conectivas*, cuya principal labor es la de establecer la coherencia local dentro de un texto.

Como se pudo observar, la importancia de incluir estas dos teorías relacionadas con la inferencia lectora, radica esencialmente en el hecho que nos permite entender de mejor forma dicho proceso, ya que se establecen estructuras, que no solo involucran el aspecto micro estructural del texto, como la idea principal existente en cada párrafo, así como la relación de información entre los mismos, también existe la coherencia global, que permite otorgarle un sentido amplio a lo que se lee, cabe notar, la alta relevancia de mencionarse las motivaciones del lector a la hora de procesar un determinado texto, con esto queda claro, que la inferencia no ha sido estudiada meramente desde un prisma cognitivo, de habilidades, capacidades intelectuales, sino se alude a un aspecto que es olvidado muchas veces por los profesores y tiene relación con las motivaciones, intereses y aspiraciones de quien lee, en este caso correspondería a sus alumnos.

4.18 Antecedentes curriculares acerca de la Comprensión Lectora e inferencias en el contexto escolar (Séptimo año Básico)

Dentro del contexto educativo nacional, la realidad de los temas como el trabajo con inferencias en la Comprensión Lectora de textos de naturaleza narrativa presenta una clara “necesidad” (bajo la óptica de nuestro trabajo) de requerir lecturas de naturaleza policial, ya que por medio de ellas se facilitarían el proceso de extracción de información explícita e implícita, ya que a través de la construcción de representaciones mentales de un determinado caso planteado en una lectura de temática policial, no sólo se genera un interés por la resolución del nudo narrativo planteado, sino que también se logra un nivel de comprensión mayor (referirse al aspecto de Comprensión Lectora de textos narrativos en este trabajo). A continuación se mostrará y evidenciará el componente inferencial en los Planes y programas de estudio de Séptimo año Básico del área de Lenguaje y Comunicación.

4.18.1 Propósitos

Incluir diferentes tipos de textos en los programas, obedece al propósito de propiciar el desarrollo de habilidades específicas y variadas: por ejemplo, la narración permite trabajar con mayor facilidad las inferencias, ya que en general el lector tiene más conocimientos previos sobre lo que lee, lo que le permite activar eficientemente el proceso inferencial. (Planes y programas de Lenguaje y Comunicación de Séptimo año Básico, año 2011, MINEDUC .Página 25).

4.18.2 Habilidades

Leer comprensivamente textos con estructuras variadas, con diferentes elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extraer información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central. Interpretar sentidos de detalles y de partes del texto y relacionarlos con su sentido global. Opinar sobre lo leído, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio o con la actualidad. (Planes y programas de Lenguaje y Comunicación de Séptimo año Básico, año 2011, MINEDUC. Página 28).

4.18.3 Lectura

La lectura de textos literarios y no literarios muestra un mundo complejo y con múltiples aristas, aporta nuevos conocimientos, propone nuevas maneras de aproximarse a temas diversos, plantea valores y dilemas éticos, incrementa el vocabulario y provee modelos de escritura y temas sobre los cuales escribir y hablar. (Planes y programas de Lenguaje y Comunicación de Séptimo año Básico, año 2011, MINEDUC. Página 31).

4.18.4 Actitudes de la Unidad 1

Se pretende que los estudiantes lean cuentos y al menos una novela, y que los comenten en clases para profundizar en ellos. Se espera que interpreten los textos, a partir de información explícita e implícita, considerando tema, narrador, personajes y ambiente físico y psicológico. Se busca que analicen los personajes, realizando inferencias sobre sus dichos, actitudes y comportamientos. (Planes y programas de Lenguaje y Comunicación de Séptimo año Básico, año 2011, MINEDUC. Página 49).

4.18.5 Lecturas

Las únicas lecturas sugeridas por los planes y programas para el trabajo de Comprensión Lectora y elaboración de inferencias en Séptimo año Básico son las siguientes:

- El mercader de Venecia (en Cuentos del teatro de Shakespeare).
- Charles y Mary Lamb (Planes y programas de Lenguaje y Comunicación de Séptimo año Básico, año 2011, MINEDUC. Página 41).

En este sentido, recalamos una vez más la necesidad de trabajar con un mayor número de Relatos policiales con el objetivo de contemplar de una manera acabada y bien estructurada la elaboración, a nivel interno, de esquemas mentales que propicien la configuración de inferencias en los tres momentos de lectura propuestos anteriormente (hacia atrás, on line, hacia adelante).

4.19 El componente de la Literatura policial dentro del programa de estudio de Lenguaje y Comunicación del MINEDUC

Al revisar el programa de estudio de Séptimo año Básico del Ministerio de Educación (MINEDUC) del subsector Lenguaje y Comunicación, en la primera unidad de narrativa, se pudo constatar que el componente de Literatura policial dentro del programa de estudio del respectivo curso, no se muestra de manera explícita, pero en la sección de lecturas fundamentales, menciona que el alumno debe leer mínimo una novela además de tres cuentos presentes en el listado del programa , para trabajarlos y disfrutarlos en clases , pero también le otorga la oportunidad de elegir al docente otros textos, para que los trabaje con sus alumnos (Programa de estudio de Séptimo año Básico, Lenguaje y Comunicación MINEDUC , año 2011, página 49) he ahí donde entra el papel fundamental y protagónico del profesor, ya que podemos ofrecer una gran cantidad de textos de la Literatura policial a nuestra elección , ya que dentro de este género se encuentran todos los elementos que se solicita trabajar con los alumnos, como son los elementos de la narración dentro del cuento o novela, también se trabaja con los perfiles o aspectos de los personajes, tanto físicos como psicológicos, además de lo más importante que se busca conseguir, lograr que el alumno sea capaz de inferir elementos dentro de la historia , además de extraer información implícita y explícita dentro de la obra.

Podemos concluir que el componente de la Literatura policial, no se encuentra de manera explícita y evidenciable dentro del programa de estudio, pero implícitamente se nos da la oportunidad de ofrecer a los alumnos esta clase de textos pertenecientes a la literatura , los cuales poseen todas las cualidades ,para que los alumnos fortalezcan sus habilidades de extracción de información , además de fomentar el gusto por la lectura, ya que la Literatura policial posee la virtud de conseguir la atención y motivación del alumno y que junto con el personaje de la obra , él mismo se haga partícipe de solucionar los acertijos o problemas a lo largo de la historia, además de lograr que los alumnos emitan juicios sobre todos los personajes, según la personalidad de cada uno.

4.19.1 Cómo se trabajan las inferencias según el programa de estudio de Séptimo año Básico

El programa para trabajar las inferencias, lo hace en diferentes etapas, ya que se debe comenzar con información general, para llegar a algo en particular, por lo que primeramente se comienza con la lectura del texto, el programa sugiere que el docente debe realizar pausas dentro de la lectura, sin interrumpir al alumno, claramente, para comentar o hacer apreciaciones de la lectura, hasta donde se haya llegado dentro de ella, esto se realiza para verificar o monitorear el proceso lector, a fin de que no existan errores de comprensión del texto, además de hacerlo para que los alumnos reconozcan y reflexionen que las percepciones de una determinada obra, pueden cambiar a lo largo del proceso de la lectura (Programa de estudio de Séptimo año Básico, Lenguaje y Comunicación, año 2011, página 53).

Luego de comenzar con la lectura, se debe trabajar con los elementos básicos de la narración, nos referimos al tipo de narrador, el tipo de personaje, ambiente, los temas tratados dentro de la obra, etc. Además estos elementos, deben trabajarse con el eje de escritura, ya que los alumnos deben ser capaces de traspasar lo que reconocen al cuaderno, ya que así se trabaja más de un eje al mismo tiempo, también se trabaja el eje de comunicación al utilizar la lectura como método de opinión, ya que el alumno debe decir lo que piensa a sus demás compañeros, para que con la ayuda de todos puedan llegar a una respuesta mucho más completa y detallada.

Después de reconocer los elementos básicos de la narración se llega a las inferencias, ¿cómo es posible llegar a las inferencias?, se puede llegar a las inferencias, a través de reconocer primeramente los perfiles psicológicos de los personajes, ya que sabiendo cómo es un personaje se puede inferir qué es lo que se busca realmente dentro de la historia y es ahí donde comienzan los juicios por parte de los alumnos y en donde también debemos enfocarnos de manera más detallada, sin dejar de lado el eje de escritura y de comunicación ya que se encuentran interconectados, además se estarán trabajando en coordinación con los aprendizajes esperados número uno y dos del eje de lectura (Programa de estudio de Séptimo año Básico, Lenguaje y Comunicación, año 2011, MINEDUC página 54, 55), además de los aprendizajes esperados del eje de escritura y comunicación (Programa de

estudio de Séptimo año Básico, Lenguaje y Comunicación , año 2011, MINEDUC, página 55, 56 ,57).

Para concluir con la última etapa de evaluación, el programa nos deja un ejemplo justamente con el aprendizaje esperado dos “*Inferir información implícita a partir de detalles identificados en sus lecturas*” , que menciona sobre las inferencias, por lo que se sugiere dar un pequeño texto “*Mil grullas de Elsa Bornemann*” , para que el alumno sea capaz de inferir las características de un personaje determinado, a través de cuatro preguntas que tienen relación con lo que el personaje buscaba con sus acciones , además de su personalidad , en relación a la personalidad y las acciones del personaje el alumno debe ser capaz de generar un juicio propio y responder de manera correcta las preguntas que le asigna el profesor.

También se mencionan otras sugerencias, pero siempre manteniendo el concepto de trabajar de manera constante con ejercicios de inferencias, ya que es la única manera de que el alumno pueda responder de manera rápida y correcta a este tipo de ejercicios.

Se utiliza el texto anteriormente mencionado, “*Mil grullas de Elsa Bornemann*”, para una prueba de Comprensión Lectora, la que consta de seis preguntas, la primera pregunta tiene relación con las virtudes del personaje, la segunda pregunta se solicita que el alumno de una explicación o le otorgue sentido a un sueño del personaje, la tercera el alumno debe inferir por qué el narrador repite la misma frase muchas veces a lo largo de la historia, la cuarta pregunta , los alumnos deben definir la visión de guerra con un pequeño fragmento que se deja en la prueba, en la quinta pregunta el alumno debe analizar por qué la personalidad del personaje es de cierta forma en su adultez ,por lo que debe considerar todo el pasado del personaje para poder dar una respuesta acertada sobre él, y la última pregunta también tiene la misma relación con el personaje, por lo que se debe responder por qué el personaje realiza una cierta acción, luego de todos los sucesos fuertes vividos dentro de la guerra. (Programa de estudio de Séptimo año Básico, Lenguaje y Comunicación, año 2011, página 60).

En conclusión, las inferencias en el nivel del curso de Séptimo año Básico como mencionamos anteriormente , se trabajan de manera constante , pero desde un nivel básico hasta uno más avanzado , ya que como se menciona dentro del programa, solo trabajar las inferencias con el alumno de manera detallada ,se logrará conseguir que los aprendizajes esperados se lleven a cabo de manera exitosa, consiguiendo que el alumno primeramente logre agrupar o asociar a los personajes en diferentes perfiles , para luego a través de las acciones que ocurren dentro de la historia , poder extraer inferencias cada vez más elaboradas y con mayor información.

Las inferencias se trabajan a través de la lectura y escritura de textos, además de la participación en conjunto de todo el curso, ya que se pueden trabajar a través de la lectura, a través de la recopilación de información y traspasarla al cuaderno (escritura) y también a través del eje de comunicación, cuando los alumnos deben emitir su opinión a sus propios compañeros, lo cual es beneficioso, para fortalecer sus competencias de sociabilizar con los demás y también para recopilar información de manera más detallada con la ayuda de todos.

Dentro de la mayoría de las habilidades que el profesor de lenguaje y comunicación debiera trabajar, a fin de que los estudiantes adquieran dichas herramientas cognitivas, las inferencias son una de las más importantes, ya que ayudan al alumno a comprender de forma más profunda lo que leen, pudiendo predecir información dentro de la lectura, aprehender información implícita, repercutiendo positivamente a lo largo de toda su vida, puesto que como sabemos, el proceso lector es un elemento que acompañará durante toda la vida a un sujeto, especialmente en esta era de la información y la vorágine de los cambios en la tecnología.

4.20 Los relatos policiales

4.20.1 Precisando si es literatura o paraliteratura

Existen diversos géneros literarios, entre estos podemos encontrar al género narrativo, del que se desprenden, la epopeya y la novela, las que se caracterizan por ser. “Narraciones de algún acontecimiento con un propósito de abarcar una serie total de sucesos” García y Huerta Calvo (1967).

El género narrativo presenta componentes que permiten la construcción propia, tales como: la presencia de un narrador, que es el presentador de la historia, que se integra por acontecimientos, personajes y tiempo, todo esto en un espacio determinado, este espacio es desarrollado en un ambiente físico, psicológico y social determinado al igual por un tiempo que es histórico o real (los hechos se desarrollan en una época histórica determinada o en tiempo real) o ficticio (el tiempo permite una proyección sobre qué es lo que ocurrió años después en la narración).

De acuerdo a estos antecedentes, podemos clasificar a los relatos policiales como parte del género narrativo, y como el resultado de la literatura, puesto que toma en consideración los elementos estructuradores de la narración. Un narrador, la mayoría de las veces testigo, quien relata la historia, un detective que busca resolver el enigma y atrapar al/los culpable/s y entregarlo/s a la justicia. Entre otros aspectos debemos considerar además la participación de otros personajes que simplificarán o dificultarán la labor del detective y una pluralidad de locaciones dentro del relato, sucesos en espacios y tiempos determinados, todo esto como un conjunto de elementos que construyen una realidad ficcional propia de la obra.

Existen autores que consideran a estos tipos de relatos como un sub-género literario, de forma específica. “Una modalidad novelesca prototípica del mundo moderno y de los ambientes suburbanos de las grandes ciudades” García y Huerta (1967). Esto permite indicar que estos relatos poseen una modalidad propia dentro del género narrativo.

Pero si bien posee rasgos literarios ya que tiene una modalidad dentro del género narrativo, existe un importante detractor: Alain-Michel Boyer, citamos lo que él piensa acerca del relato policial.

Como un género paraliterario, dado por sus formas fijas, su rígida estructura, la técnica y sus reglas de composición, dado que incorpora al lector, como un “ayudante” que junto al detective, debe resolver el enigma propuesto en el relato. Este elemento lúdico enfocado solo a resolver el enigma como si de un juego se tratara, que solo se enfoca en poner a prueba no solo la inteligencia del detective, sino además la del lector, transformando la obra en una partida de ajedrez donde solo se necesitan las piezas correctas para ganar el juego; lo que en este caso es la resolución del enigma. (Michel, 1994, p.15)

De acuerdo a esto, le restan el carácter literario, ya que su único y fundamental fin es entretener en pocas palabras poseen un fin utilitario y no un propósito estético, ya que en su elaboración pasan no solo el escritor de la intriga o quién redacta el texto, sino también el director literario, el encargado de marketing y el editor. En suma, el escritor no posee la responsabilidad total del texto, así que por éste y los motivos anteriormente indicados es que estos relatos no son considerados como parte de las grandes obras literarias.

Sin embargo, cabe mencionar que este aspecto lúdico es el más propicio para iniciar a un lector no lego o semi lego en el mundo de las letras y por ende de la literatura, ya que para el lector estos relatos constituyen lo siguiente.

Juego intelectual en el que, a partir de un centro de interés común (el enigma), se enfrenta el narrador, quien impone el misterio literario a través del suspenso (información escamoteada al lector y sabiamente dosificada en la progresión del relato) y la conciencia del lector que, gracias a una inteligencia deductiva, trata de adelantarse al narrador y a los acontecimientos finales. (Armando, 1974, p.20)

Es de alta relevancia mencionar, el hecho de que actualmente, ya no es tan específico el límite que existe entre lo literario y lo paraliterario, el realizar la distinción de forma rígida e inflexible antes mencionada, por parte de autores, era el punto primordial para los estructuralistas de la década de los 50, pero hoy en día esta distinción está en tela de juicio como lo indica Grinor Rojo:

“La especificidad de los textos literarios con respecto a otros textos, lo que nuestros mayores llamaban la <<literariedad>> o la <<literaturidad>> de la escritura, es hoy dudosa” (Rojo, 2001, p.34). Paul De Man dictaminaba: “Llamo ‘literario’, en el sentido pleno del término, a cualquier texto que implícita o explícitamente significa su propio modo retórico” (De Man, 1971, p.136).

Siguiendo la línea argumentativa de Grinor Rojo, indicando que los límites entre lo que algunos han considerado literatura no es igual para todos, esto enfocándonos desde la lingüística, indicando que la literatura es un texto y discurso. Como lo dice en la siguiente cita: “La literatura deja de ser un discurso con un radio de acción que solo le pertenezca a ella y que por el contrario se transforma en un atributo cuantitativamente variable de todos los discursos” (Rojo, 2001, p.14).

Con el ejemplo antes indicado, queda de manifiesto que no existe un límite *puro* entre literatura y paraliteratura, ya que propone hablar de discurso y texto, otorgándole un carácter prioritario a lo que él indica como: la relación entre los textos y los discursos. Por lo que definir estos límites es como la historia del hombre:

Al hombre, como a la literatura, se lo puede definir como una entidad capaz de poner en entredicho su propio modo de ser” y “En la literatura, como en los seres humanos, la homogeneidad, la estabilidad y la regularidad solo existen para aguardar el instante de su autodestrucción .(De Man, 2001,p.142)

En resumen el indicar un límite hoy en día, entre lo que es literario y no literario es una concepción de reglas que están obsoletas, ya que estos conceptos y divisiones puristas son conceptos ya anquilosados en el tiempo, hoy lo que prima es la intencionalidad textual y discursiva presentes en el texto, recordando el carácter multisemiótico del discurso literario.

4.21 Breve reseña de la literatura policial

4.21.1 Sobre los orígenes

La mayoría de los autores como, por ejemplo, Román Gubern, apoyan la certeza que el género policíaco aparece histórica y oficialmente con “The Murders in the rue Morgue” (Los crímenes de la calle Morgue) de Edgar Allan Poe, obra publicada en 1841, en el *Graham’s Magazine*, convirtiéndose así en el fundador del relato policíaco (Gubern et al., 1982). Por el contrario Boileau-Narcejac expresa que para hablar del inicio histórico de la novela policial hay que remontarse a la “prehistoria del género”, es decir, a la antigüedad. Van Gulik dice que el relato policial nace en la antigua China, esta hipótesis tiene como respaldo un manuscrito anónimo de principios del siglo XVIII, donde Ti Goong An relata las historias del juez Ti (Hoveyda, 1967).

De Oriente pasemos a Occidente, Boileau-Narcejac, afirma que la forma más antigua de la trama policial, se encuentra en el oráculo griego, donde el enigma sería el nivel donde se mezclaron por primera vez el pensamiento lógico con lo maravilloso. Algunos ejemplos son la Pitonisa y la Esfinge, donde la amenaza se concretaba con un pensamiento arriesgado, Edipo, a quién lo podemos considerar como el detective, se enfrenta a un problema aparentemente insoluble, descifrar el enigma planteado por la Esfinge, el equivocarse en su respuesta significa la muerte y Edipo logra resolverlo.

4.21.2 Del Terror a la Razón

Si bien estos relatos nos presentan atisbos del género policial, estos no se acercan al canon hasta el siglo XVIII, con la aparición de las novelas de terror, o también llamadas Novelas negras (Boileau y Narcejac, 1968) durante el siglo XVIII se vive el surgimiento del Empirismo, que consiste en el despertar de la razón, el que aspira a ver, sentir, experimentar y vivir al máximo, para poder, a continuación, formular leyes. Por lo que el miedo, uno de los sentimientos más primitivo del hombre, también puede ser objeto de estudio. “Al final se logre reducirlo, disiparlo por medio del análisis preciso de sus causas. Se acepta el comenzar con el estremecimiento, siempre que se termine con una explicación” Boileau y Narcejac (1968).

Es importante también señalar que sentimientos que el hombre buscó reprimir se transformaron en una técnica de olvido, ya que al reencontrarse con los antiguos temores, como un simple juego, permitieron olvidar y el así poder reencontrarse con aquel sentimiento primigenio: *el miedo*. En esta etapa aparecen una serie de obras que permitieron la iniciación del público con la lectura, al respecto citamos. “Acostumbraron a un público cada vez más amplio a sentir ciertas emociones que por lo general se temían experimentar” Boileau y Narcejac (1968).

Si pensamos de forma crítica una Novela policial no es más que un misterio explicado a través de la lógica, se puede decir, que incluso Goethe y Schiller han cultivado ocasionalmente este género; en efecto, los acontecimientos aparentemente más fantásticos encuentran en este último una solución lógica. Nos lleva a hablar de un género muy cercano al policíaco, la Novela de terror, si bien parece relevante hablar de este género en nuestra tesis, resulta primordial el rescatar un hecho en particular obras como *El castillo de Otranto* de Walpole o Radcliffe y sus Misterios del Castillo de Udolfo, dan origen a uno de los elementos más utilizados en la novela policial *el problema del recinto cerrado* como Fereydoun Hoveyda señala a continuación.

Menciono este género, porque en él nos encontramos por primera vez con lo que los aficionados a la novela policiaca llaman <<el problema del recinto cerrado>>Problema éste que todos los autores modernos han cometido al menos una vez en su vida. Se comete un asesinato o una agresión en una habitación herméticamente cerrada desde dentro, ¿por dónde entro el asesino o el ladrón? Todos los presentes imaginan una solución. En las novelas de terror se encuentran trampas, pasadizos secretos y demás accesorios de los cuales abusaran tanto los autores modernos. Este tipo de novelas también llamadas <<novelas negras>>, tienen la particularidad de que comienza con el miedo a lo invisible y termina con una explicación, prefigurando así la técnica de la novela policiaca que nacerá en occidente. (Hoveyda, 1967, p.12)

Como es común concebir, también existen detractores de este tipo de novelas (las novelas de terror) para Gubern. “La novela negra se nutría de los peores tópicos de las novelas de

caballería, los clichés más usados del amor platónico, los más ridículos prejuicios de un mundo supersticioso, frívolo, beato y aferrado a sus privilegios” Gubern et al. (1982).

4.21.3 Otros Factores

Hasta el momento, solo se han indicado los factores conformaron la novela policial, pero su surgimiento como hoy en día la conocemos se produce en la revolución industrial, como consecuencia de diversos factores sociológicos, la desigualdad y la desconfianza del pueblo por la justicia que emplean sus líderes, lo que se puede denominar la corrupción del sistema, dio al origen a un nuevo elemento dentro de lo policíaco, un nuevo héroe: el *detective privado*, quien trabajando al margen de los policías oficiales, tiene como función develar y atrapar a quienes han atentado contra la vida de los ricos y poderosos. Algunos de los otros factores que permitieron el nacimiento del género policial fueron:

- El desarrollo de las grandes urbes, por consecuencia un aumento del índice delictivo.
- La aparición de las primeras policías secretas.
- Nacimiento de la prensa sensacionalista, después llamada “prensa amarilla”, en los E.E.U.U. (The Sun, 1833 y el New York Herald, 1836).
- La aparición de los oficiales de policía en Francia e Inglaterra (1829 cuerpo de policía de Londres fundada por Sir Robert Poe).

4.21.4 Los genios tras la huella del crimen

Es innegable que existieron varios escritores que permitieron la consagración del género policíaco entre ellos podemos mencionar a:

- **Caleb Williams (1794):** quien inventó el relato que comienza por el final, nacen las nociones de perseguido y perseguidor, la culpabilidad de un inocente acusado de cometer un crimen horrible, la investigación psicológica por parte del detective, en síntesis en nacimiento del detective.
- **François Eugene Vidocq:** publica sus “Memorias” (1828) la historia del personaje es por decirlo de algún modo *curiosa*, puesto que era un antiguo falsificador, ex

presidiario que más tarde pasaría a convertirse en un informante de la policía y posteriormente en jefe de seguridad.

- **Balzac:** crea la figura de Vautrin y nos presenta en sus obras *Un Maese Cornelio* (1831) y *Un asunto Tenebroso* (1841) las características propias de un relato policial, pero utilizando el método empírico en oposición al método deductivo y científico, aunque Balzac no puede ser catalogado dentro de los novelistas policíacos, por estar dominado por el Realismo, primando a los personajes por sobre los acontecimientos, característica esencial en la Novela policial.
- **Edgar Allan Poe:** considerado por muchos el padre del género policial por tres de sus principales obras *Asesinatos de la calle Morgue* (1841), *El misterio de María Roger* (1844) y *La carta robada* (1845) es el responsable de crear al detective C. Augusto Dupin, con Poe el detective se convierte en un investigador que daría paso a lo que se denominó Novela Detectivesca (Shipley, 1962).
- **Arthur Conan Doyle:** si Poe ha sido considerado el padre del género policial, Doyle ha sido el maestro, su personaje Sherlock Holmes, un hombre alto, más bien flaco, aficionado al violín y a las drogas, que aparece por primera vez en 1887 en la novela *Estudio en Escarlata*, con un carácter apático sobre los oficiales de policía, de los cuales constantemente se burla o los confunde, este personaje que finalmente se transformó en un ser casi de carne y hueso haciendo olvidar a su creador. Fue tanto el revuelo que causó este personaje que cuando su creador quiso darle muerte para poder escribir obras más serias, matándolo en un accidente de montaña, los amigos del detective, los fans de la época, reaccionaron de forma violenta, de tal modo que a Doyle no le quedó otra opción que resucitar a su héroe (Hoveyda, 1967).

Esta lista sólo menciona a los más importantes escritores, quienes fueron las piedras angulares para la posterior creación de nuevos detectives y la inspiración de varios escritores que se han hecho partícipes del género policial, por lo que descartamos a otros escritores por seguir los modelos de los ya anteriormente mencionados.

4.22 La superestructura prototípica narrativa del relato policial

A continuación se indica un tipo de clasificación interna, desde el punto de vista de la estructura narrativa, indicando su función dentro del Relato policial, esta estructura es postulada por Claude Amey (1988):

- **La transgresión:** es el incumplimiento de una regla o norma impuesta ya sea social, jurídica, ética o conductual, es el punto base de la Novela policial, ya que en éste se identificarán a la víctima y al criminal, en un *statu quo*, para dar paso a una relación de compatibilidad que se establece entre objeto (la víctima) y sujeto (el criminal).
- **La concepción del crimen:** es lo que distingue a la Novela policial de otro tipos de novelas, ya que si bien en otras novelas existen crímenes, en la de tipo policial existe un factor distintivo, el cual es la premeditación del acto criminal, como un acto planificado por el agente ejecutor , en este caso el criminal.
- **El crimen:** representa la ruptura del contrato social por parte del criminal, en la mayoría de las novelas policiales el cadáver es la prueba de que tuvo lugar un asesinato y el soporte de esta ruptura son los indicios de la investigación.
- **El mandato:** es aquí que aparece la figura representativa de la Novela policial, el detective, quien por órdenes de una jerarquía superior, ya sea la policía o un agente cercano a la víctima, se encargará de cumplir la acción justiciera.
- **La investigación:** es casi todo el desarrollo de la obra policial, en esta etapa se identifican dos acciones, una a nivel cognitivo (el detective se encarga de dilucidar el enigma) y el pragmático en el cual es el responsable de capturar al culpable, en este punto se reúnen las condiciones para el enfrentamiento.
- **Enfrentamiento victorioso:** se restablece el orden legal que existía antes de la ruptura con la captura del criminal y la sentencia determinante de su castigo.
- **El castigo:** es el equivalente de la victoria del detective y tiene por función restablecer de forma íntegra el contrato social quebrantado, mayoritariamente consiste en entregar al criminal a las autoridades, pero también puede darse que el criminal muera ya sea en la persecución o por propia mano.
- **La recompensa:** con el castigo la historia finaliza, pero como todo personaje de acción, el detective cobra sus honorarios por los servicios prestados, estos pueden

ser monetarios o como ocurre en Sherlock Holmes, *Por solo el placer de resolver el enigma*.

4.23 Clasificación de los tipos de relato policial

En cuanto a elementos que permitan una clasificación de las obras de la Literatura policial conocidas, a partir de los tópicos tratados en ellas, Fereydoun Hoveyda y Jacques Bergier (1957) han realizado un intento de clasificación en las que se pueden identificar 20 tipos distintos de Novelas policiales, pero nosotros mencionaremos las más importantes:

- **El recinto cerrado:** las novelas que presentan este elemento se caracterizan porque el crimen se comete en un cuarto herméticamente cerrado, donde supuestamente el asesino no puede entrar, y sin embargo, hiere y mata sin saber cómo pudo ingresar o salir del lugar sin ser encontrado.
- **La novela fantástica:** los personajes no están claramente definidos en el espacio por lo que pasan de un mundo al otro.
- **Novela policíaca jurídica:** es aquella en la cual una vez descubierto el culpable, se buscan las pruebas para llevar a cabo su condena.
- **La novela policíaca con dos interpretaciones:** se mezcla lo fantástico con lo lógico, quedando de manifiesto que el narrador de la historia es la propia víctima, la cual muere al percatarse de ello.
- **Crímenes pasionales:** hace referencia a todos los crímenes cometidos por pasión ya sean carnales, económicos, entre otros.

CAPÍTULO V: PROPUESTA DIDÁCTICA

5 Propuesta didáctica, para el trabajo de la inferencia lectora en literatura perteneciente al Relato Policial

5.1 Aplicación de secuencias didácticas específicas y globales

La propuesta didáctica que se llevará a cabo, se orientará hacia el trabajo con secuencias y estrategias (actividades) de tipo didácticas, con el objetivo de que las estrategias planteadas en la unidad puedan llevarse a cabo de forma integral, atendiendo al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje conceptual y transversal requeridos por la unidad curricular.

De esta manera, aludiendo a lo primero que se dijo, se desprenden las secuencias didácticas del tipo globales, es decir, corresponden al tipo de secuencias cuya estructura es más específica, materializándose en cada clase, con los distintos momentos de ésta, tales como: la introducción, desarrollo y cierre; esto claramente evidencia el trabajo más acotado a nivel de aula, mostrándose de forma directa el trabajo docente; es importante además mencionar la existencia de las denominadas secuencias didácticas específicas, que corresponden a aquellas que se enmarcan en la planificación de unidad y por lo tanto se encuentran en un nivel de abstracción mayor que el de las secuencias señaladas en primera instancia, encontrándose en un nivel macro estructural.

Es de alta relevancia hacer referencia, precisando qué son las estrategias a nivel didáctico, al respecto citamos al siguiente autor. “La palabra estrategia, aplicada al ámbito didáctico, se refiere a aquella secuencia ordenada y sistematizada de actividades y recursos” (Boix, 1995, p.55). Considerando esto, vemos que el concepto de estrategia alude a un orden, aspectos que van secuenciados u ordenados

En síntesis, para la puesta en marcha de esta propuesta didáctica, deben concebirse los conceptos de secuencias didácticas, tanto globales como específicas, además conceptualizarse de una forma adecuada qué son las estrategias, es imprescindible precisar como aspecto clave, que a partir de las secuencias específicas o dicho de otro modo, aquellas que tiene un mayor nivel de abstracción pedagógico, se desprenderán las secuencias didácticas específicas, correspondiendo a un proceso complejo, en el que se imbrican los distintos elementos.

5.2 Introducción de propuesta didáctica para el aula

Esta propuesta didáctica está orientada a al trabajo de forma integral (incorporando los ejes de lectura, escritura, comunicación oral e investigación) en el género narrativo, específicamente en relatos policiales, para la elaboración de inferencias de diversos tipos. La propuesta se encuentra redactada en el planteamiento de secuencias didácticas globales y específicas, que se encuentran establecidas en la planificación de unidad y los diseños de clase, respectivamente.

Las secuencias didácticas específicas se encuentran redactadas con un nombre creativo y que encierre la innovación en los objetivos de aprendizaje. De esta manera las secuencias se titulan:

1. En la escena del crimen
2. Fiscalía del relato policial
3. Memorias de un detective
4. Que pasen los litigantes

Cada una de las secuencias didácticas mencionadas anteriormente desprende una serie de micro-secuencias, o secuencias didácticas globales, las que se encuentran detalladas en las planificaciones anexas a la propuesta.

En cuanto a las actividades propuestas, cada una de ellas se encuentra dispuesta por medio de módulos de aprendizaje, entendiendo aquí el concepto de módulo como una sesión de aprendizaje con un objetivo conceptual, procedimental y actitudinal, y con un orden establecido de activación de conocimientos previos (inicio), Desarrollo de contenidos (Desarrollo), y metacognición (cierre).

5.3 Planificación de propuesta didáctica

Nombre de la propuesta: “El aprendizaje inferencial lector en textos policiales: una propuesta didáctica para Séptimo año Básico”.

Definición de la temática: Inferencias en género narrativo (Relatos policiales).

Asignatura: Lenguaje y Comunicación.

Nivel de enseñanza: 7º Año Básico.

Unidad de aprendizaje: “Soy detective”

Horas pedagógicas: 16 Horas pedagógicas.

Objetivos de la propuesta:

General:

- Generar una propuesta didáctica orientada hacia el desarrollo de habilidades de inferencias lectoras en diversos textos pertenecientes a la Literatura policial en Séptimo año Básico.

Específicos:

- Describir estrategias creativas e innovadoras de inferencias en la lectura de relatos policiales, incorporando el trabajo multidisciplinar.
- Diseñar una propuesta didáctica integral, incorporando los cuatro ejes de la asignatura Lenguaje y Comunicación (Lectura, escritura, comunicación oral e investigación), para el trabajo con inferencias en la lectura de relatos policiales.

En el capítulo siguiente de este corpus se dará a conocer la planificación de unidad y los materiales anexos pertenecientes a esta propuesta, ordenados sistemáticamente a partir de la planificación y los respectivos módulos de aprendizaje.

PLANIFICACIÓN DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

Nombre:

Nivel: NB7

Establecimiento:

Curso: Séptimo año Básico

Unidad temática: Inferencias en género narrativo

Fecha:

Unidad de aprendizaje: “Somos detectives”

Horas: 16 H.P.

<p>Objetivo de aprendizaje transversal</p> <ul style="list-style-type: none">• Respetar la opinión de los demás de acuerdo con los roles asignados, en un trabajo de equipo.
<p>Objetivos de aprendizaje disciplinario</p> <ul style="list-style-type: none">• Lectura: Leen comprensivamente diversos relatos policiales• Escritura: Categorizan la información encontrada a través de la lectura y la elaboración de inferencias.• Comunicación oral: Argumentan la culpabilidad de un personaje de literatura policial en un juicio oral• Investigación: Analizan las posibilidades de final de una trama policial a través de la elaboración de inferencias.
<p>Conocimientos conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none">• Texto Narrativo<ul style="list-style-type: none">- Textos policiales literarios y no literarios- Desarrollo de una lectura inferencial- Argumentación en un juicio oral- Estructura y características del relato policial
<p>Conocimientos procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none">• Creación• Evaluación• Análisis• Aplicación• Comprensión• Evocación
<p>Conocimientos actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none">• Interés por el trabajo colaborativo• Respeto por la opinión de los demás

Aprendizajes esperados	Secuencias didácticas específicas (SDE)	Estrategia didáctica (ED)	Evaluación
<p>1. Infieren las etapas claves de una investigación policial</p>	<p>I. “En la escena del crimen” (2H).</p>	<p>ED1: A partir de la observación de un video (Capítulo de serie “Comisario Rex”), en el que se muestra el caso de un asesinato y los pasos que sigue el investigador hasta lograr su resolución, los estudiantes realizan una búsqueda de detalles presentes en la indagación policial. (45 min).</p> <p>ED2: En trabajo colaborativo los estudiantes resuelven un problema planteado en módulo de aprendizaje utilizando los detalles encontrados en el capítulo y relacionándolos con el concepto de inferencia. (45 min).</p>	<p>Tipo de evaluación: Evaluación inicial</p> <p>Instrumento de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Módulo de aprendizaje

<p>2. Determinan las características del relato policial en un fragmento de texto.</p>	<p>SD2: “Fiscalía del relato policial” (4 H)</p>	<p>ED1. Los estudiantes realizan una lectura del cuento “Los cuatro sospechosos, de Agatha Christie”, subrayando los detalles que ellos crean relevantes para entender el relato. (45 min).</p> <p>ED2: Los estudiantes responden una guía anexa al texto leído con anterioridad, señalando las características psicológicas del perfil de cada sospechoso. (45 min).</p> <p>ED3: Asumen el rol de uno de los sospechosos presentados en el texto y escriben su versión de los hechos ocurridos, basándose en el análisis psicológico realizado previamente. (45 min).</p> <p>ED4: Comparten su escritura con sus compañeros que asimilaron el mismo rol de sospechoso, para llegar al consenso de las características de cada uno de ellos. (45 min).</p>	<p>Tipo de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De proceso (formativa) <p>Instrumento de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guía de evaluación
---	---	--	--

<p>3. Categorizan los detalles claves de un relato policial.</p>	<p>SD3: “Memorias de un detective”. (6H)</p>	<p>ED1: Los estudiantes realizan una actividad enfocada a la investigación a través de inferencias en el texto, llenando un “formulario de informe forense”, para encontrar la causa real de la muerte del asesinado en “Los cuatro sospechosos”. (45 min).</p> <p>ED2: Basados en la lectura del texto, en el informe elaborado, y en las inferencias realizadas, los estudiantes hacen un dibujo representando la escena del crimen (45 min).</p> <p>ED3: Los estudiantes observan, analizan y comprenden una infografía con los tipos de inferencia (explicativas, apreciativas y predictivas), y responden preguntas señaladas en guía de aprendizaje (45 min).</p> <p>ED4: Se organiza un juicio oral para encontrar al culpable del asesinato relatado en “Los cuatro sospechosos”, de Agatha Christie, llenando una pauta con los roles que cada estudiante deberá asumir en este juicio (45 min).</p>	<p>Tipo de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De proceso (formativa) <p>Instrumento de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Módulo de aprendizaje • Carta formal
---	---	---	---

		<p>ED5: Los estudiantes deben anotar en su cuaderno como mínimo tres inferencias de cada uno de los sospechosos, distinguiendo su tipo y función en el texto (45 min).</p> <p>ED6: Los estudiantes, simbólicamente escriben una carta de invitación a un abogado del colegio de abogados de Chile para que participe del juicio oral que permitirá encontrar al culpable del caso para su correspondiente formalización. (Previamente el docente gestiona la participación del profesional, invitándole con antelación) (45 min).</p>	
--	--	---	--

<p>4. Distinguen las causas y la culpabilidad de un personaje a través de la elaboración de inferencias en un juicio oral.</p>	<p>SDE4: “Que pasen los litigantes”</p>	<p>ED1: Los estudiantes participan en un juicio oral, caracterizados por los distintos personajes, defensoría y fiscalía anteriormente organizadas, son la finalidad de encontrar al culpable del homicidio del personaje de “Los cuatro sospechosos”, a partir de la previa lectura inferencial del relato.</p> <p>ED2: Cada sospechoso entrega su testimonio, siendo interrogado por un fiscal, los estudiantes toman nota de las declaraciones de cada uno, generando inferencias “on line”.</p> <p>ED3: Los abogados defensores defienden la posición de cada sospechoso hasta dar con el culpable del asesinato, al ir cercando las posibilidades de culpabilidad de cada uno a través de inferencias en la lectura.</p> <p>ED4: Con la ayuda del profesor y abogado presentes, los estudiantes logran resolver el caso para dictar la sentencia sobre el culpable. El docente lee el final del relato para corroborar que el culpable es precisamente el imputado a través del juicio.</p>	<p>Tipo de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De producto (final) <p>Instrumentos de evaluación: Pauta de evaluación oral Relatos escritos Evidencias presentadas (mínimo 3) Módulos de aprendizaje entregados</p>
---	--	--	--

CAPÍTULO VI: ANEXOS

MÓDULO DE APRENDIZAJE Nº 1: LECTURA INFERENCIAL DE TEXTO AUDIOVISUAL.

A.E.: 1. Infieren las etapas claves de una investigación policial.

NOMBRE: _____ CURSO: _____ FECHA: _____

- I. A partir de la observación del capítulo de la serie "Comisario Rex", comenzarás una excursión hacia el mundo de la investigación a través de una herramienta de la lectura que irás conociendo a lo largo de esta unidad.



RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Cuáles son las etapas de investigación del detective Mosser y Rex? Enuméralas a continuación:

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

6) _____

7) _____

8) _____

9) _____

10) _____



2.- ¿Cuáles fueron las habilidades de Mosser y Rex para poder resolver el caso?

3.- ¿Quién es el verdadero responsable del asesinato? Argumenta.

4.- Señala con una X cuál de los siguientes personajes era sospechoso del asesinato y por qué:













5.- ¿Cuáles fueron los detalles, datos, fechas, coartadas que llevaron a la resolución del caso? Crea una lista:



Cada detalle e hipótesis que has podido realizar tiene un nombre, se denomina "inferencia", y corresponde a la evaluación mental de los antecedentes de un determinado texto.

¿Qué te ha parecido la actividad?

¿Crees que la realización de inferencias es importante? ¿Por qué?

Actualmente las policías de investigaciones dirigen su trabajo basándose en el trabajo con inferencias, existen distintos tipos de ellas, y los irás conociendo en las actividades de la próxima clase.

ACTIVIDAD DE LECTURA

NOMBRE: _____ CURSO: _____ FECHA: _____

LOS CUATRO SOSPECHOSOS. Agatha Christie

La conversación giraba en torno a los crímenes que quedaban sin resolver y sin castigo. Cada uno por turno dio su opinión: el coronel Bantry, su simpática y gordezuela esposa, Jane Helier, el doctor Lloyd e incluso la señorita Marple. El único que no habló fue el que, en opinión de la mayoría, estaba más capacitado para ello. Don Henry Clithering, ex comisionado de Scotland Yard, permanecía silencioso, retorciéndose el bigote o, más bien dicho, tirando de él, y con una media sonrisa en los labios, como si le divirtiera algún pensamiento.

-Don Henry -le dijo finalmente la señora Bantry-, si no dice usted algo, gritaré. ¿Hay muchos crímenes que quedan impunes?

-Usted piensa en los titulares de la prensa, señora Bantry: SCOTLAND YARD FRACASA DE NUEVO y, a continuación, la lista de crímenes sin resolver.

-Que en realidad debe ser un porcentaje muy pequeño, supongo -dijo el doctor Lloyd.

-Sí, los cientos de crímenes que se resuelven y los responsables castigados rara vez se pregonan. Pero eso no es precisamente lo que discutimos. Los crímenes no descubiertos y los crímenes que quedan impunes son dos cosas por completo distintas. En la primera categoría entran todos los crímenes de los que Scotland Yard ni siquiera ha oído hablar, los que nadie ni siquiera sabe que se han cometido.

-Pero supongo que no debe haber muchos de éstos -dijo la señora Bantry.

-¿No?

-¡Don Henry! ¿No querrá usted decir que sí los hay?

-Yo creo -dijo la señorita Marple pensativa- que debe de haber muchísimos.

La encantadora anciana, con su aire tranquilo y anticuado, hizo esta declaración con la mayor placidez.

-Mi querida señorita Marple... -empezó el coronel Bantry.

-Claro que muchas personas son estúpidas -dijo la señorita Marple-. Y a las personas estúpidas se las descubre hagan lo que hagan. Pero también hay muchas que no lo son y

uno se estremece al pensar lo que serían capaces de hacer de no tener principios muy arraigados.

-Sí -replicó don Henry-, hay muchísimas personas que no son estúpidas. Muchas veces un crimen llega a descubrirse por un fallo insignificante y uno no deja de hacerse siempre la misma pregunta. De no haber sido por aquel fallo, ¿hubiese llegado a descubrirse?

-Pero esto es muy serio, Clithering -dijo el coronel Bantry-, pero que muy grave.

-¿De veras?

-¿Pero qué dice usted? ¡Lo es! Claro que es serio.

-Usted dice que hay crímenes que quedan impunes, pero ¿es eso cierto? Tal vez no reciban el castigo de la ley, pero la causa y el efecto actúan aun fuera de la ley. Decir que cada crimen conlleva su propio castigo parecerá muy tópico y, no obstante, en mi opinión, nada hay más cierto.

-Tal vez -dijo el coronel Bantry-, pero eso no altera la gravedad..., la gravedad...

Se detuvo desorientado.

Don Henry Clithering sonrió.

-El noventa y nueve por ciento de la gente sin duda comparte su opinión -comentó-. Pero, ¿sabe usted?, no es la culpabilidad lo importante, sino la inocencia. Eso es lo que nadie aprecia.

-No lo entiendo -exclamó Jane Helier.

-Yo sí -replicó la señorita Marple-. Cuando la señora Trent descubrió que le faltaba media corona que llevaba en el bolso, la persona más afectada fue la asistente, la señora Arthur. Desde luego los Trent pensaron que había sido ella, pero eran buenas personas y, como sabían que tenía una familia numerosa y un marido aficionado a la bebida, pues... naturalmente no quisieron tomar medidas extremas. Pero cambiaron totalmente su actitud hacia ella. Ya no la dejaban al cuidado de la casa cuando se ausentaban y otras personas empezaron a comportarse con ella de un modo semejante. Y luego se descubrió de pronto que había sido la institutriz. La señora Trent la descubrió, a través de una puerta que se reflejaba en un espejo, por pura casualidad, a la que yo prefiero llamar Providencia. Y creo que eso es lo que quiere decir don Henry. La mayoría de las personas se hubieran interesado únicamente por saber quién cogió el dinero, que resultó ser la más insospechada, como en las novelas policíacas. Pero, para quien realmente era importante,

casi cuestión de vida o muerte, descubrir la verdad era para la señora Arthur, que no había hecho nada. Eso es lo que quiso usted decir, ¿verdad, don Henry?

-Sí, señorita Marple, ha dado usted en el clavo. La asistente de su historia tuvo suerte en el caso que ha expuesto: se demostró su inocencia. Pero algunas personas pueden pasar toda su vida oprimidas por el peso de una sospecha completamente injusta.

-¿Se refiere usted a algún caso en particular, don Henry? -preguntó la señora Bantry con astucia y con verdadera curiosidad.

-Pues, a decir verdad, sí, señora Bantry. Uno muy curioso. Un caso en el que pensábamos que se había cometido un crimen, pero no teníamos la más remota posibilidad de probarlo.

-Veneno, supongo -exclamó Jane-. Algo que no deja rastro.

El doctor Lloyd se removió inquieto y don Henry negó con la cabeza.

-No, querida señorita. ¡No fue el veneno secreto de las flechas de los indios sudamericanos! ¡Ojalá hubiera sido algo así! Tuvimos que habérmolas con algo mucho más prosaico, tanto, que no cabe la esperanza de dar con el responsable. Un anciano que se cayó por la escalera y se desnucó, uno de tantos accidentes, lamentables accidentes, que ocurren a diario.

-¿Y qué sucedió en realidad?

-¿Quién puede decirlo? -don Henry se encogió de hombros-. ¿Lo empujaron por detrás? ¿Ataron un cordón de lado a lado de la escalera, que luego fue quitado cuidadosamente? Eso nunca lo sabremos.

-Pero usted cree que... bueno, que no fue un accidente ¿Por qué? -quiso saber el médico.

-Ésa es una historia bastante larga, pero... bueno, sí, estamos casi seguros. Como les digo, no



hay posibilidad de poder culpar a nadie, las pruebas serían demasiado vagas. Pero el caso se puede mirar también desde otra perspectiva, la que mencionaba antes. Cuatro son las personas que pudieron hacerlo. Una es culpable, pero las otras tres son inocentes. Y, a menos que se averigüe la verdad, permanecerán bajo la terrible sombra de la duda.

-Creo -dijo la señora Bantry- que será mejor que nos cuente usted toda la historia.

-En realidad no creo que sea necesario que me extienda tanto -replicó don Henry-. Puedo resumir el principio. Es sobre una sociedad secreta alemana: "La Mano Vengadora", algo parecido a la Camorra o a la idea que la gente tiene de ella. Una organización dedicada a la extorsión y el terrorismo. La cosa empezó repentinamente después de la guerra y se extendió con sorprendente rapidez, y fueron numerosas las víctimas de la organización. Las autoridades no pudieron con ella, porque sus secretos eran guardados celosamente y era casi imposible encontrar a nadie que quisiera traicionarlos.

"En Inglaterra no se oyó hablar mucho de ella, pero en Alemania estaba causando un efecto paralizador. Finalmente fue disuelta gracias a los esfuerzos de un hombre, un tal doctor Rosen, que en un tiempo fue un miembro notable del Servicio Secreto. Se hizo miembro de la sociedad, se infiltró en sus círculos más íntimos y fue, tal como les digo, el instrumento que la desmoronó.

"Pero, en consecuencia, se convirtió en un hombre marcado y se consideró prudente que abandonara Alemania, al menos durante algún tiempo. Se vino a Inglaterra y fuimos informados por la policía de Berlín. Se entrevistó personalmente conmigo y advertí enseguida lo resignado de su actitud. No le cabía la menor duda de lo que le reservaba el futuro.

"-Me cogerán, don Henry -me dijo-, no cabe la menor duda. -Era un hombre alto, de hermosas facciones y voz profunda, que sólo delataba su nacionalidad por su ligera pronunciación gutural-. Es una conclusión inevitable. No me importa, estoy preparado. Ya afronté ese riesgo al emprender esta empresa. He hecho lo que me propuse. La organización no podrá volver a levantarse, pero quedan muchos de sus miembros en libertad y se vengarán de la única manera que pueden: con mi vida. Es sólo cuestión de tiempo, pero desearía alargarlo lo más posible. Estoy reuniendo y preparando material muy interesante, el resultado de toda una vida de trabajo. Y si fuera posible, me gustaría poder completar mi tarea.

"Habló con sencillez, pero con cierta grandeza que no pude dejar de admirar. Le dije que tomaríamos toda clase de precauciones, pero no me dejó insistir

"-Algún día, más pronto o más tarde, me cogerán -repetía-. Y cuando ese día llegue, no se preocupe. No me cabe la menor duda de que habrá hecho todo lo posible por evitarlo.

"Luego me expuso sus proyectos, que eran bastante sencillos. Se proponía adquirir una casita en el campo donde vivir tranquilamente y continuar su trabajo. Por fin escogió un pueblecito de Somerset, King's Gnaton, situado a unas siete millas de la estación de ferrocarril y singularmente preservado de la civilización. Compró una casita preciosa en la

que llevó a cabo algunas reformas y mejoras, y se instaló en ella muy contento, acompañado de su sobrina Greta, un secretario, una vieja criada alemana que le había servido fielmente durante casi cuarenta años y un mañoso jardinero externo, que era nativo de King's Gnaton."

-Los cuatro sospechosos -comentó el señor Lloyd con voz apagada.

-Exacto, los cuatro sospechosos. No hay mucho más que decir. La vida transcurrió apaciblemente en King's Gnaton durante cinco meses y entonces ocurrió la desgracia. El doctor Rosen se cayó una mañana por la escalera y fue hallado muerto media hora más tarde. En el momento en que debió ocurrir el accidente, Gertrud estaba en la cocina con la puerta cerrada y no oyó nada, o por lo menos eso dijo. La señorita Greta estaba en el jardín plantando unos bulbos, también según dijo. El jardinero, Dobbs, estaba en el cobertizo, desayunando, según dijo. Y el secretario había ido a dar un paseo y tampoco tenemos otra cosa mejor que su palabra.

"Ninguno de ellos tiene una coartada ni es capaz de atestiguar la declaración de los demás. Pero una cosa es cierta: nadie del exterior pudo hacerlo ya que la presencia de un extraño hubiera sido advertida con seguridad en el pueblecito de King's Gnaton. La puerta principal y la de atrás estaban cerradas, y cada uno de los habitantes de la casa tenía su llave. De modo que ya ven que los sospechosos se reducen a estos cuatro: Greta, la hija de su propio hermano; Gertrud, que llevaba cuarenta años sirviéndole fielmente; Dobbs, que nunca había salido de King's Gnaton, y Charles Templeton, el secretario."

-Sí -intervino el coronel Bantry-. ¿Qué nos dice de él? A mí me parece el más sospechoso. ¿Qué sabía usted de él?

-Pues lo que sé de él es lo que lo deja completamente al margen de sospechas, por lo menos de momento -dijo don Henry en tono grave-. Charles Templeton era uno de mis hombres.

-¡Oh! -exclamó el coronel Bantry visiblemente sorprendido.

-Sí, quise tener a alguien en la casa y que al mismo tiempo no llamara la atención en el pueblo. Rosen realmente necesitaba un secretario y yo le proporcioné a Templeton. Es un caballero, habla alemán a la perfección y es, en conjunto, un tipo muy capacitado.

-Pues entonces, ¿de quién sospecha usted? -preguntó la señora Bantry con extrañeza-. Todos parecen tan... buenos y tan inocentes.

-Sí, eso parece, pero podemos considerar el caso desde un ángulo distinto. Fraülein Greta era su sobrina y una muchacha encantadora, pero la guerra nos ha demostrado a menudo

que un hermano puede volverse contra su hermana, un padre contra su hijo, etcétera, etcétera, y que las más encantadoras y gentiles jovencitas eran capaces de cosas sorprendentes. Lo mismo puede aplicarse a Gertrud y quién sabe qué otros factores pudieron obrar en su caso. Tal vez una disputa con su señor, un creciente resentimiento más intenso debido a los largos años de fidelidad. Las mujeres que tienen tantos años y pertenecen a esa clase, algunas veces pueden vivir increíblemente amargadas. ¿Y Dobbs? ¿Queda eliminado por no tener relación alguna con la familia? Con dinero se consiguen muchas cosas. Pudieron aproximarse a él de algún modo y sobornarlo.

"Una cosa parece segura: debió llegar algún mensaje u orden del exterior. De otro modo, ¿por qué aquellos cinco meses de espera? No, los agentes de "La Mano Vengadora" debieron estar trabajando. No estarían seguros de la perfidia de Rosen y debieron retrasar su venganza hasta asegurarse de su posible traición sin ninguna duda. Luego, cuando verificaron sus sospechas, debieron enviar su mensaje al espía que tenían dentro de su misma casa. El mensaje que decía: «Mata»."

-¡Qué horror! -dijo Jane Helier con un estremecimiento.

-Pero ¿cómo llegaría el mensaje? Ese es el punto que traté de aclarar como única esperanza para resolver el misterio. Una de esas cuatro personas debió de ser abordada por alguien o comunicarse con ellos de alguna manera. La orden debía ser ejecutada, lo sabía muy bien, tan pronto como fuera recibido el aviso. Era la peculiaridad de "La Mano Vengadora".

"Me puse a trabajar de una forma que probablemente les parecerá ridículamente meticulosa. ¿Quiénes habían estado en la casa aquella mañana? No descarté a nadie. Aquí está la lista."

Y sacando un sobre de su bolsillo, escogió un papel entre los que contenía.

-El carnicero, que trajo la carne de ternera. Hice averiguaciones y resultaron exactas.

"El chico del colmado trajo un paquete de harina de maíz, dos libras de azúcar; una de mantequilla y otra de café. Fueron investigados y resultaron correctos.

"El cartero trajo dos circulares para la señorita Rosen, una carta de la localidad para Gertrud, tres para el doctor Rosen, una con sello extranjero, y dos para el señor Templeton, una de ellas también con sello extranjero."

Don Heniy hizo una pausa y luego extrajo varios documentos del sobre.

-Tal vez les interese verlos. Me fueron entregados por los interesados o bien recogidos de la papelería. No necesito decirles que fueron examinados por expertos para ver si se encontraban en ellos rastros de tinta invisible, etc., etc. No se ha encontrado nada.



Todos se acercaron para mirar Las catálogos para la señorita Rosen eran de un jardinero y de un establecimiento de peletería de Londres muy importante. El doctor Rosen recibió una factura de las semillas compradas a un jardinero local para su jardín y otra de una papelería de Londres. La carta dirigida a él decía lo siguiente:

Mi querido Rosen:

Acabo de regresar de la finca del señor Helmuth Spath. El otro día vi a Udo Johnson. Había venido para visitar a Ronald Periy, y me dijo que él y Edgar Jackson acaban de llegar de Tsingtau. Con toda Ecuanimidad, no puedo decir que envidie su viaje. Envíame pronto noticias tuyas. Como ya te dije antes: guárdate de cierta persona. Ya sabes a quién me refiero, aunque no estés de acuerdo conmigo. Tuya,

Georgine

-El correo del señor Templeton consistía en esta factura que como ustedes ven enviaba su sastre y una carta de un amigo de Alemania -prosiguió don Henry-. Esta última, desgraciadamente, la rompió durante su paseo. Y por último tenemos la carta que recibió Gertrud.

Querida señora Smvartz:

Esperamos que pueda usted asistir a la reunión del viernes por la noche. El vicario dice que tiene la esperanza de que vendrá y será usted bienvenida. La receta de tocineta era estupenda y le doy las gracias por ella. Confío en que se encuentre bien de salud y podamos verla el viernes.

Queda de usted afectísima.

Emma Greene

El doctor Lloyd sonrió afablemente, al igual que la señora Bantry.

-Creo que esta última carta puede eliminarse -dijo el doctor.

-Yo opino lo mismo -replicó don Henry-, pero tomé la precaución de comprobar que existía esa tal señora Greene y que se celebraba la reunión. Ya saben, nunca está de más ser precavido.

-Esto es lo que dice siempre nuestra amiga la señorita Marple -comentó el doctor Lloyd sonriendo-. Está usted ensimismada, señorita Marple. ¿En qué piensa?

La aludida se sobresaltó.

-¡Qué tonta soy! -exclamó-. Me estaba preguntando por qué en la carta del doctor Rosen la palabra Ecuanimidad estaba escrita con mayúscula.

La señora Bantry exclamó:

-Es cierto. ¡Oh!

-Sí querida -respondió la señorita Marple-. ¡Pensé que usted lo notaría!

-En esa carta hay un aviso definitivo -dijo el coronel Bantry-. Es lo primero que me llamó la atención. Me fijo más de lo que ustedes creen. Sí, un aviso definitivo... ¿contra quién?

-Hay algo muy curioso con respecto a esa carta -explicó don Henry-. Según Templeton, el doctor Rosen la abrió durante el desayuno y se la alargó diciendo que no sabía quién podía ser aquel individuo.

-¡Pero si no era un hombre! -dijo Jane Helier-. ¡Está firmada por una tal «Georgina»!

-Es difícil decirlo -dijo el doctor Lloyd-. Tal vez el nombre sea Georgey y no Georgina, aunque parezca más bien lo contrario. En todo caso, resulta un tanto chocante, porque esta letra no parece de mujer

-Eso es igualmente curioso -dijo el coronel Bantry-, que la enseñara fingiendo no saber quién se la escribía. Tal vez pretendía observar la reacción de alguien al verla, pero ¿de quién?, ¿del chico o de ella?

-¿Tal vez de la cocinera? -insinuó la señora Bantry-. Quizá se encontrase en la habitación sirviendo el desayuno. Pero lo que no comprendo es... es muy curioso que...

Frunció el entrecejo contemplando la carta. La señorita Marple se acercó a ella y, señalando la hoja de papel con un dedo, cuchichearon entre sí.

-Pero, ¿por qué rompió la otra carta el secretario? -preguntó Jane Helier de pronto-. Parece... ¡oh! No sé... parece extraño. ¿Por qué había de recibir cartas de Alemania? Aunque, claro, si como usted dice está por encima de toda sospecha...

-Pero don Henry no ha dicho eso -replicó la señorita Marple a toda prisa, abandonando su conversación con la señora Bantry-. Ha dicho que los sospechosos son cuatro. De modo que incluye al señor Templeton. ¿Tengo razón, don Henry?

-Sí, señorita Marple. La amarga experiencia me ha enseñado una cosa: nunca diga que nadie está por encima de toda sospecha. Acabo de darles razones por las cuales tres de estas personas pudieran ser culpables, por improbable que parezca. Entonces no apliqué el mismo procedimiento a Charles Templeton, pero al fin tuve que seguir la regla que acabo de mencionar.

"Y me vi obligado a reconocer esto: que todo ejército, toda marina y toda policía tienen cierto número de traidores en sus filas, por mucho que se odie admitir la idea. Y por ello examiné el caso contra Charles Templeton sin el menor apasionamiento.

"Me hice muchas veces la pregunta que la señorita Helier acaba de exponer. ¿Por qué fue el único que no pudo presentar la carta que recibiera con sello alemán? ¿Por qué recibía correspondencia de Alemania?

"Esta última pregunta era del todo inocente y por lo tanto se la hice a él, siendo su respuesta bastante sencilla. La hermana de su madre estaba casada con un alemán y la carta era de una prima suya alemana. De modo que me enteré de algo que ignoraba hasta entonces, que Charles Templeton tenía parientes alemanes. Y eso lo colocó inmediatamente en la lista de sospechosos. Es uno de mis hombres, un muchacho en el que siempre he confiado, pero para ser justo y ecuánime debo admitir que es el que encabeza la lista.

"Pero ahí lo tienen: ¡No lo sé! No lo sé y, con toda probabilidad, nunca lo sabré. No se trata sólo de castigar a un asesino, sino de algo que considero cien veces más importante. Se trata, quizá, de la posibilidad de haber arruinado la carrera de un hombre honrado a causa de meras sospechas, sospechas que por otra parte no me atrevo a despreciar."

La señorita Marple carraspeó y dijo en tono amable:

-Entonces, don Henry, si no le he entendido mal, ¿de quién sospecha principalmente es del joven Templeton?

-Sí, en cierto sentido. Y en teoría los cuatro habrían de verse igualmente afectados por esta situación, pero no es ése el caso. Dobbs, por ejemplo, aun cuando yo lo considere sospechoso, eso no altera en modo alguno su vida. En el pueblo nadie recela de que la muerte del doctor Rosen no fuese accidental. Gertrud tal vez se haya visto algo más afectada. La situación puede representar alguna diferencia, por ejemplo, en la actitud de Fraülein Rosen hacia ella, aunque dudo de que eso le afecte excesivamente.

"En cuanto a Greta Rosen... bueno, aquí llegamos al punto crucial de todo este asunto. Greta es una joven muy hermosa y Charles Templeton un muchacho apuesto, convivieron cinco meses bajo el mismo techo sin otras distracciones exteriores y ocurrió lo inevitable. Se enamoraron el uno del otro, aunque no quieren admitir el hecho con palabras.

"Y luego ocurrió la catástrofe. Ya habían transcurrido tres meses, y un día o dos después de mi regreso, Greta Rosen vino a verme. Había vendido la casita y regresaba a Alemania, una vez arreglados los asuntos de su tío. Acudió a mí, aunque sabía que me había retirado, porque en realidad deseaba verme por un asunto personal. Tras dar algunos rodeos al fin me abrió su corazón. ¿Cuál era mi opinión? Aquella carta con sello alemán, la que Charles había roto, la había preocupado y seguía preocupándola. ¿Había dicho la verdad? Sin duda debió decírla. Claro que creía su historia, pero... ¡oh!, si pudiera saberlo con absoluta certeza.

"¿Comprenden? El mismo sentimiento, el deseo de confiar, pero la terrible sospecha persistiendo en el fondo de su mente, a pesar de luchar contra ella. Le hablé con absoluta franqueza, pidiéndole que hiciera lo mismo, y le pregunté si Charles y ella estaban enamorados.

"-Creo que sí -me contestó-. Oh, sí, eso es. Éramos tan felices. Los días pasaban con tanta alegría.

"Los dos lo sabíamos, pero no había prisa, teníamos toda la vida por delante. Algún día me diría que me amaba y yo le contestaría que yo también. ¡Ah! ¡Pero puede usted imaginárselo! Ahora todo ha cambiado. Una nube negra se ha interpuesto entre nosotros, nos mostramos retraídos y cuando nos vemos no sabemos qué decirnos. Quizás a él le ocurre lo mismo. Nos decimos interiormente: ¡Si estuviéramos seguros! Por eso, don Henry, le suplico que me diga: «Puede estar segura, quienquiera que matase a su tío no fue Charles Templeton». ¡Dígamelo! ¡Oh, se lo suplico! ¡Se lo suplico, se lo suplico!

"Y maldita sea -exclamó don Henry, dejando caer su puño con fuerza sobre la mesa-, no pude decírselo. Se fueron separando más y más los dos. Entre ellos se interponía la sospecha como un fantasma que no podían apartar."

Se reclinó en la butaca con el rostro abatido y grave mientras movía la cabeza con desaliento.

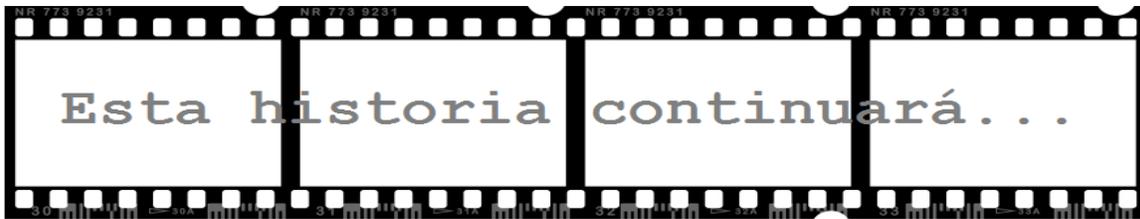
-Y no hay nada más que hacer, a menos -volvió a enderezarse con una sonrisa burlona- a menos que la señorita Marple pueda ayudarnos. ¿Puede usted, señorita Marple? Tengo el presentimiento de que esa carta está en su línea. La de la reunión benéfica. ¿No le recuerda alguien o algo que le haga ver este asunto muy claro? ¿No puede hacer algo por ayudar a dos jóvenes desesperados que desean ser felices?

Tras la sonrisa burlona se escondía cierta ansiedad en su pregunta. Había llegado a formarse una gran opinión del poder deductivo de aquella solterona frágil y anticuada, y la miró con cierta esperanza en los ojos.

La señorita Marple carraspeó y se arregló la manteleta de encaje.

-Me recuerda un poco a Annie Poultny -admitió-. Claro que la carta está clarísima, para la señora Bantry y para mí. No me refiero a la que habla de la reunión benéfica, sino a la otra. Al haber vivido tanto en Londres y no tener ninguna afición por la jardinería, don Henry, no es de extrañar que no lo haya notado usted.

-¿Eh? -exclamó don Henry-. ¿Notado qué?



ESCRITORIO DEL DETECTIVE:

Lista de antecedentes del crimen:

Realiza un listado de antecedentes sospechosos en el asesinato, algún detalle que te haga inferir algún dato importante... no olvides que el doctor Rosen estaba siendo perseguido por una organización secreta de Alemania.



ACTIVIDAD DE ESCRITURA:

Elige a uno de los cuatro sospechosos mencionados en el texto para asumir su rol, y escribe, en una página, su versión de los hechos: cómo ocurrió todo, dónde estaba en el momento de la tragedia, qué hizo para intentar salvar la vida de la víctima, entre otros.

¿Qué inferencias has podido concretar a partir de la lectura?

¿Qué elementos te faltan para resolver el caso?

¿Cuál es, hasta el momento, tu principal sospechoso?

¿Utilizarías el mismo protocolo que empleó el detective Moser y el comisario Rex al inicio de esta unidad? ¿Por qué?



BRIGADA ESCOLAR DE INVESTIGACIÓN POLICIAL (BEDIP)

CHILLÁN

DEPARTAMENTO DE ANÁLISIS FORENSE

FUNCIONARIO: _____

CURSO: _____ FECHA: _____

Bienvenido a la BEDIP, estimado detective. En esta actividad deberás esclarecer algunos antecedentes del crimen retratado en el cuento "Los cuatro sospechosos", de Agatha Christie, para ello deberás llenar el siguiente formulario:

ANÁLISIS FORENSE:

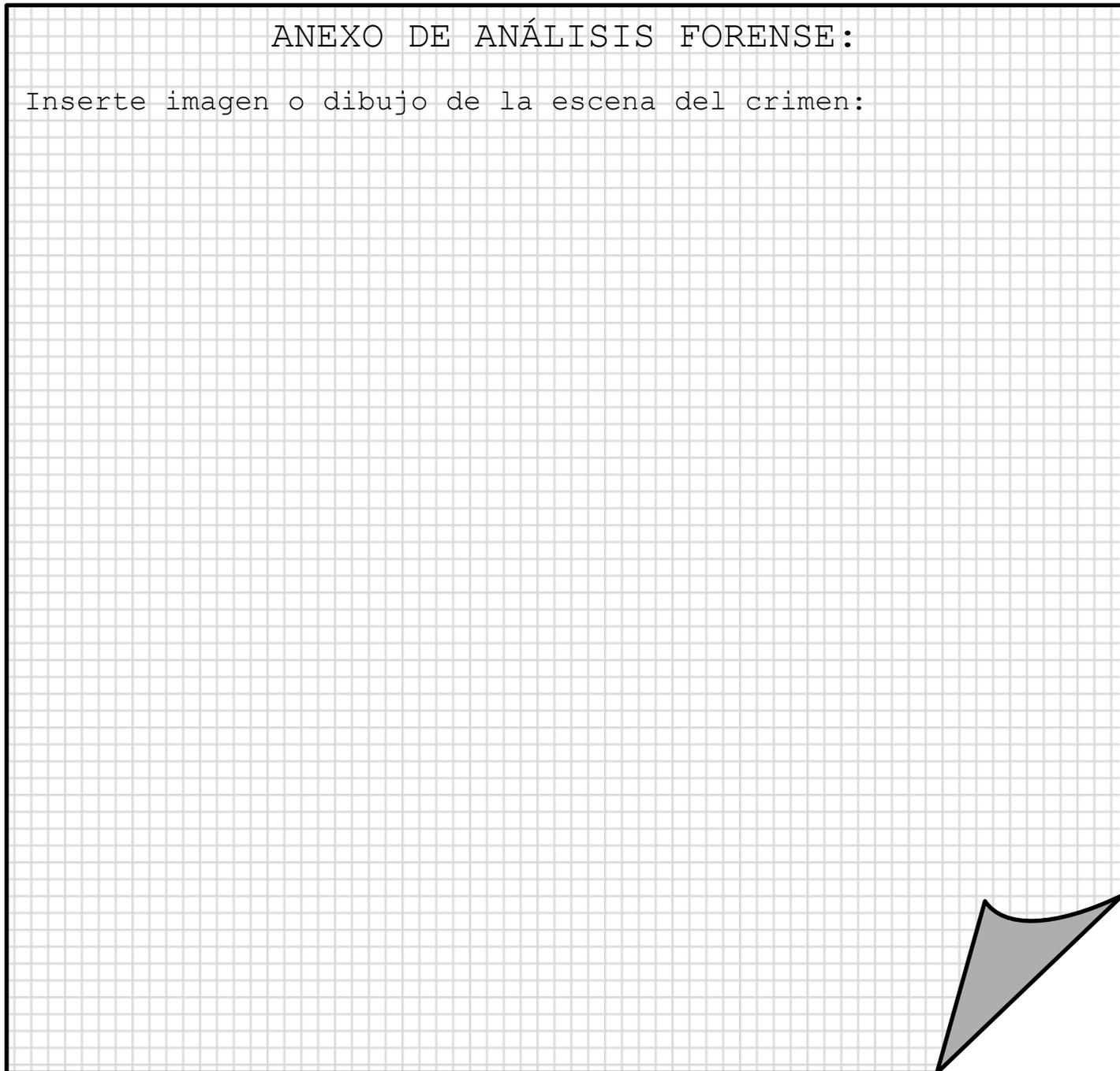
En Inglaterra, el día ____ de _____ de 19____,
Siendo las _____ de la _____, se da cuenta del
suceso acaecido en el que el señor: _____, de
nacionalidad _____ es encontrado muerto presentando
las siguientes lesiones:

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____

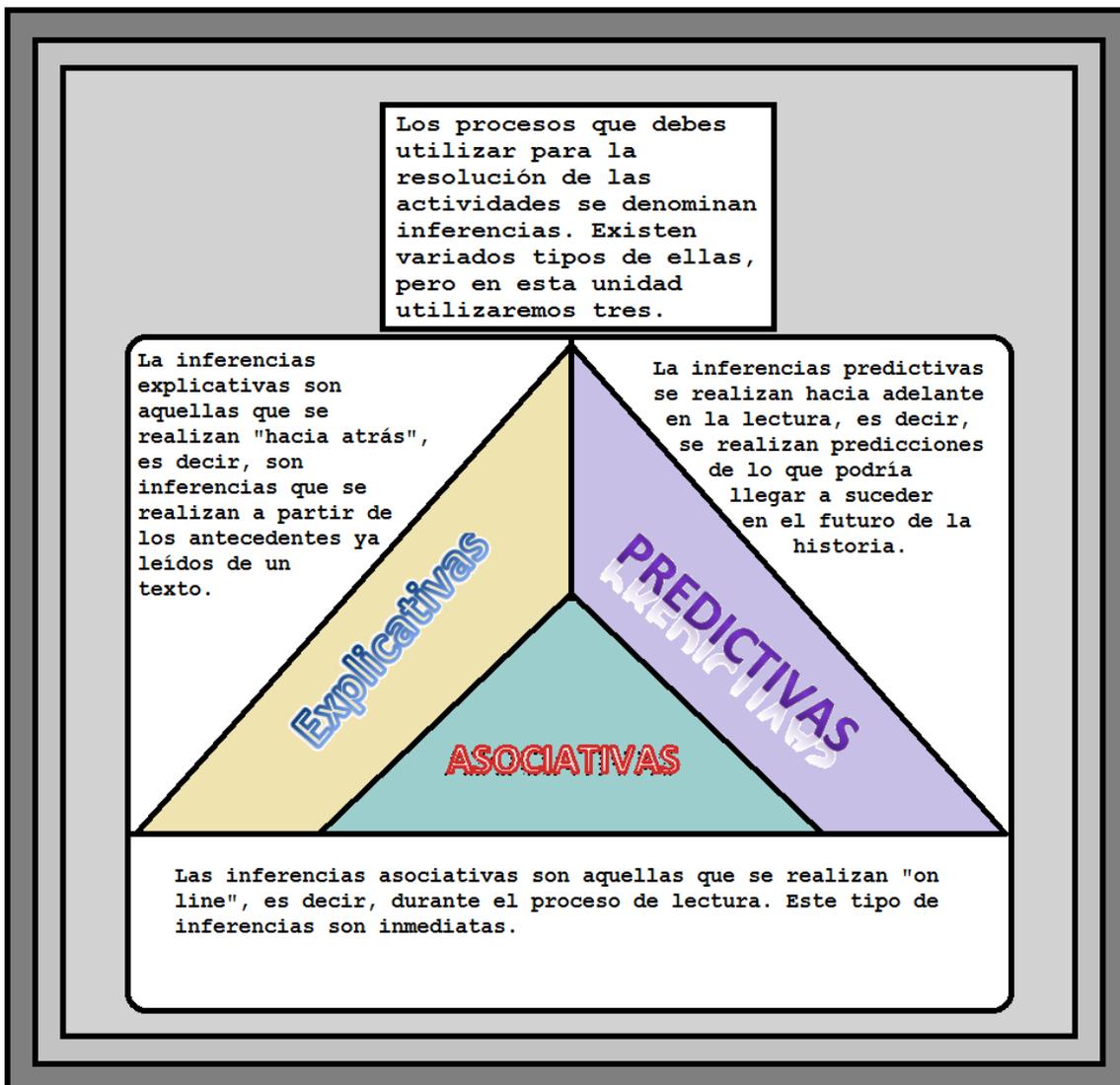
Dadas las lesiones encontradas en la víctima, se ha podido establecer que la causa de muerte del señor _____ fue producida por _____. Extiéndase este documento como evidencia oficial firmada por el detective y médico forense a cargo de la investigación del caso 0115 de la B.E.D.I.P, funcionario: _____.

ANEXO DE ANÁLISIS FORENSE:

Inserte imagen o dibujo de la escena del crimen:



Bien hecho, estimado detective, has resuelto la primera parte de una investigación policial y, muy pronto, podrás descubrir quién es el autor de este horrible crimen a partir de las inferencias que realices sobre la base del texto leído. A continuación cuéntenos cómo te sentiste realizando esta actividad, ¿Consideras que es importante analizar las características de la víctima de este caso? ¿Los detalles explícitos de los personajes en el texto, pueden conducir al lector a la resolución del caso? (Responde en tu cuaderno).



¿Qué tipo de inferencias aplicaste en el análisis forense?

¿Qué inferencias te parecieron más apropiadas para resolver el caso?

¿Qué tipo de inferencias debiste utilizar en la segunda actividad?

¿Qué inferencias realizaste en general para el cuento?

RESPONDE AQUÍ



DISTRIBUCIÓN DE ROLES DEL JUICIO ORAL

¡QUÉ PASEN LOS LITIGANTES!

Juicio oral a **“Los cuatro sospechosos”**.

A continuación, adoptarás una importante decisión en tu futuro como jurídico: deberás elegir entre asumir el rol de uno de los cuatro sospechosos o de la parte acusatoria. Elige entre los siguientes roles:



JARDINERO DOOBS: _____

ABOGADO DEFENSOR: _____

FISCAL A CARGO: _____

TESTIGO: _____



GRETA: _____

ABOGADO DEFENSOR: _____

FISCAL A CARGO: _____

TESTIGO: _____



GERTRUD: _____

ABOGADO DEFENSOR: _____

FISCAL A CARGO: _____

TESTIGO: _____



CH. TEMPLETON: _____

ABOGADO DEFENSOR: _____

FISCAL A CARGO: _____

TESTIGO: _____

FISCAL GENERAL: _____

FISCAL SUBROGANTE: _____



JUEZ A CARGO: _____

JUEZ SUPLENTE: _____



ENCARGADO(S) DE EVIDENCIAS Y TESTIGOS:



ASESORÍA JURÍDICA Y ORDENADORES FISCALES:





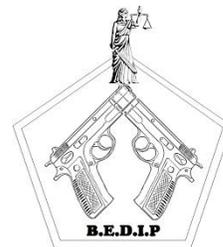
¿TIENES ALGUNA DUDA CON RESPECTO A LOS ROLES QUE DEBES ELEGIR?

A continuación, analiza detenidamente cuál es la responsabilidad que cada participante del juicio oral deberá asumir, con el propósito de resolver este enigmático caso.

ROL ELEGIDO	DESCRIPCIÓN	ACTITUDES REQUERIDAS
Sospechoso	Los sospechosos son los posibles culpables del asesinato en cuestión, tienen derechos limitados y son absolutamente imputables ante la ley.	Se requiere capacidad de poder establecer coartadas rápidas, de mentir, si es necesario, con tal de salvar tu reputación y evitar la condena.
Abogado defensor	El abogado defensor es contratado por los sospechosos, y colabora en su defensa presentando pruebas contundentes, que demuestran la inocencia de su cliente.	Gran capacidad de argumentación y contra argumentación, capacidad para interrogar a otros sospechosos y defender el suyo.
Fiscal a cargo	El fiscal es el ente encargado de buscar la verdad de los hechos, de la forma más objetiva posible, trata de averiguar qué elementos inculpan al sospechoso del asesinato.	Demuestra un afán por descubrir la verdad que existe detrás del sospechoso, gran capacidad inferencial.
Testigo	Puede ser un vecino, amigo de la infancia, cliente, jefe anterior, etc. Una persona que puede dar fe de la inocencia del sospechoso.	Capacidad de crear un relato verídico y creíble para la audiencia, basado en la defensa del sospechoso.
Fiscal general	Es quien evalúa los antecedentes del caso, las pruebas y establece una hipótesis general del o los responsables del asesinato.	Gran capacidad inferencial local y global para reunir todos los antecedentes y detalles que puedan llevar a descubrir la verdad del caso.
Fiscal subrogante	Ayuda al fiscal general en su labor	Similar al Fiscal general.
Juez a cargo	Encargado de “hacer justicia”, determinando quién es el culpable y dictando sentencia sobre su condena.	Asumirá en este caso un abogado perteneciente al colegio de abogados de Chile.
Juez suplente	Ayudante del juez a cargo.	Asumirá el profesor de Lenguaje.
Encargado de evidencias y testigos	Se encarga de presentar las pruebas evidencias en el juicio, y dar el orden a los relatos de los testigos.	Actúa de acuerdo con las evidencias presentadas por cada parte, y establece inferencias.
Asesoría jurídica, secretario, ordenadores fiscales	Se encargan de los detalles del juicio y ayudan en las diferentes labores establecidas por los jueces a cargo y suplente.	Actúa con cautela y acata los mandatos de los jueces.



MINISTERIO DE JUSTICIA
DE CHILE
REGIÓN DEL BÍO BÍO



Juicio oral por causa 0115

Protocolo del juicio oral a realizarse el día:

1. El secretario da lectura al acta fiscal, constatando los hechos ocurridos con motivo del asesinato en cuestión.
2. Se da lectura al informe forense.
3. Se procede al interrogatorio de los sospechosos, por parte de los fiscales a cargo.
4. Tienen su respectiva oportunidad de defensa los abogados de los sospechosos.
5. Se da oportunidad a los testigos.
6. Presentación de evidencias.
7. Receso.
8. Se relee la declaración de los sospechosos.
9. Recopilación de antecedentes de sospecha.
10. Triangulación de sospechosos.
11. Formalización y control de detención.

FINAL DEL CUENTO “LOS CUATRO SOSPECHOSOS”.

La señora Bantry alargó la mano y escogió una de las cartas, un catálogo que abrió y leyó pausadamente:

El señor Helmuth Spath. Lila, una flor maravillosa, su tallo alcanza una altura inusitada. Espléndida para cortar y adornar el jardín. Una novedad de sorprendente belleza.

Udo Johnson. Amarilla y cálida. De aroma peculiar y agradable.

Edgar Jackson. Crisantemo de hermosa forma y color rojo ladrillo muy brillante.

Ronald Perry. Rojo brillante. Sumamente decorativa.

Tsingtau. Color naranja brillante, flor muy vistosa para jardín y de larga duración una vez cortada.

Ecuanimidad...

-Recordarán ustedes que esta palabra aparecía en la carta escrita también en mayúscula.

Flor de extraordinaria perfección en su forma. Tonos rosa y blanco.

La señora Bantry, dejando el catálogo, terminó diciendo con una gran excitación:

-Y ¡Dalias!

-Las letras iniciales de sus nombres componen la palabra «MUERTE» -explicó la señorita Marple satisfecha.

-Pero la carta la recibió el propio doctor Rosen -objetó don Henry.

-Esa fue la maniobra más inteligente -explicó la señorita Marple-. Eso y la amenaza que se encerraba en ella. ¿Qué es lo que haría al recibir una carta de alguien desconocido y llena de nombres extraños para él? Pues, naturalmente, mostrársela a su secretario y pedirle su opinión.

-Entonces, después de todo...

-¡Oh, no! -exclamó la señorita Marple-. El secretario, no. Vaya, eso precisamente demuestra que no fue él. De ser así, nunca hubiera permitido que se encontrara la carta e igualmente no se le hubiese ocurrido destruir una carta dirigida a él y con sello alemán. Su inocencia resulta evidente y, si me permito decirlo, deslumbrante...

-Entonces, ¿quién...?

-Pues parece casi seguro, todo lo seguro que puede ser algo en este mundo. Había otra persona presente durante el desayuno y pudo... es natural, dadas las circunstancias, alargar la mano y leer la carta. Y así fue. Recuerden que recibió un catálogo de jardinería en el mismo correo...

-Greta Rosen -dijo don Henry despacio-. Entonces su visita...

-Los caballeros nunca saben ver a través de estas cosas -replicó la señorita Marple-. Y me temo que muchas veces a las viejas nos ven como a... brujas, porque vemos cosas que a ellos les pasan inadvertidas, pero es así. Una sabe mucho de las de su propio sexo, por desgracia. No me cabe la menor duda de que se alzó una barrera entre ellos. El joven sintió una repentina e inexplicable aversión hacia ella. Sospechaba puramente por instinto y no podía ocultarlo. Y creo que la visita que le hizo la joven a usted fue sólo puro despecho. En realidad se sentía bastante segura, pero antes de marcharse quiso que usted fijara definitivamente sus sospechas en el pobre señor Templeton. Debe usted reconocer que, hasta después de su visita, no le parecieron completamente justificadas sus propias sospechas.

-Estoy convencido de que no fue nada de lo que ella dijo... -comenzó a decir don Henry.

-Los caballeros -continuó la señorita Marple con calma- nunca ven estas cosas.

-Y esa joven... -se detuvo-... ¡comete semejante crimen a sangre fría y queda impune!

-¡Oh, no, don Henry! -dijo la señorita Marple-. Impune no. Usted y yo no lo creemos. Recuerde lo que dijo no hace mucho rato. No. Greta Rosen no escapará a su castigo. Para empezar, deberá vivir entre gente extraña, chantajistas y terroristas, que no le harán ningún bien y probablemente la arrastrarán a un final miserable. Como usted dice, no vale la pena preocuparse por el culpable, es el inocente quien importa. El señor Templeton, me atrevo a aventurar, se casará con su prima alemana ya que el hecho de que rompiera su carta resulta... bueno, un tanto sospechoso, empleando la palabra en un sentido distinto al que le hemos dado toda la noche. Parece ser que lo hizo como si temiese que Greta la viera y le pidiera que se la dejase leer. Sí, creo que entre ellos debió de haber algo. Y luego está Dobbs, a quien, como usted dice, las sospechas no le afectarán mucho. Probablemente lo único que le interesa son sus desayunos. Y la pobre Gertrud, que me recuerda a Annie Poultny. Pobrecilla Annie Poultny. Cincuenta años sirviendo fielmente a la señorita Lamh y luego sospecharon que había hecho desaparecer su testamento, aunque no pudo probarse. Aquello destrozó el corazón de aquella criatura tan fiel. Y después de su muerte, se encontró en un compartimiento secreto en la caja donde guardaban el té y donde la propia la señorita Lamb lo había guardado para mayor seguridad. Pero era ya demasiado tarde para la pobre Annie.

"Por eso me preocupa esa pobre mujer alemana. Cuando se es viejo, uno se amarga fácilmente. Lo siento mucho más por ella que por el señor Templeton, que es joven, bien parecido y, según comentaba usted, goza de bastante popularidad entre las damas. ¿Querrá usted escribirle a ella, don Henry, para decirle que su inocencia está fuera de toda duda? Con su señor muerto y el peso de las sospechas... ¡Oh! ¡No quiero ni pensarlo!"

-Le escribiré, señorita Marple -dijo don Henry mirándola con curiosidad-. ¿Sabe una cosa? Nunca llegaré a comprenderla. Siempre repara usted en algo que no esperaba.

-Me temo que mi experiencia resulta insignificante -replicó la señorita Marple humildemente-. Apenas si salgo de St. Mary Mead.

-¡Y no obstante ha resuelto usted lo que podríamos llamar un problema internacional! -dijo don Henry-. Porque lo ha resuelto. De eso estoy completamente convencido.

La señorita Marple enrojeció y luego, parpadeando, explicó:

-Creo que fui bien educada para lo que se acostumbraba en mis tiempos. Mi hermana y yo tuvimos una institutriz alemana, una persona muy sentimental. Nos enseñó el lenguaje de las flores, un estudio casi olvidado hoy en día, pero encantador. Un tulipán amarillo, por ejemplo, simboliza el Amor Sin Esperanza, mientras un Aster Chino significa Muero de Celos a Tus pies. Esa carta estaba firmada: Georgine, que me parece recordar significa dalia en alemán y eso lo dejaba todo muy claro. Ojalá pudiera recordar el significado de dalia, pero escapa a mi memoria, que ya no es tan buena como antes.

-De todas formas no significa MUERTE.

-No, desde luego. Horrible, ¿no? En este mundo hay cosas muy tristes.

-Sí -replicó la señora Bantry con un suspiro-. Es una suerte tener flores y amigos.

-Observen que nos coloca en último lugar -dijo el doctor Lloyd.

-Un admirador solía enviarme orquídeas rojas cada noche -dijo Jane Helier con aire soñador.

-«Espero sus favores», eso es lo que significa -dijo la señorita Marple con agudeza.

Don Henry carraspeó de un modo peculiar y volvió la cabeza.

La señorita Marple lanzó una repentina exclamación.

-Acabo de recordarlo. La dalia significa «Traición y Falsedad».

-Maravilloso -replicó don Henry-. Absolutamente maravilloso.

Y suspiró.

CONCLUSIÓN GENERAL

A través de la implementación de una propuesta innovadora de trabajo didáctico con el concepto de lectura inferencial en relatos policiales, hemos podido desarrollar una serie de actividades enfocadas al cumplimiento de los objetivos establecidos, consecuentes y capaces de dialogar no sólo con los requerimientos curriculares chilenos, sino que además capaz de dialogar con disciplinas que, durante mucho tiempo, estuvieron vetadas de todo tipo de funcionalización pedagógica, como son el sistema procesal penal, el protocolo de investigación de la policía de investigaciones, y el trabajo mediante el asesoramiento de un profesional del área jurídica.

Se ha podido establecer una propuesta didáctica desplegada en módulos de aprendizaje que poseen un propósito claro y con un abarcamiento integral de los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales del aprendizaje, apuntando al trabajo de lectura inferencial no sólo desde la perspectiva escrita, sino atendiendo a las necesidades de enseñanza multimodal propias de la reforma educacional chilena. Todo con el previo análisis y l ejecución de una previa “triangulación conceptual” en la que confluían la didáctica de la lengua materna, el campo temático de la comprensión lectora, la lectura inferencial y la estructura del relato policial.

En una reflexión final, y, consecuentes con lo planteado en la introducción de este seminario, podemos destacar la necesidad de una reformulación didáctica en el aula, integrando elementos que de alguna manera logren transgredir con los estándares actuales de la educación, centrados en su mayoría por aspectos cuantitativos, y poder generar propuestas innovadoras que trabajen desde el conocimiento previo del estudiante, para así lograr, en un futuro cercano, la formación y reformación de docentes capaces de entregar una “pedagogía de la liberación”, como mencionara el célebre maestro Paulo Freire.

BIBLIOGRAFÍA

Amey, c. (1988). Roman policier et texte juridique. Poetique. Recuperado de <http://http://dialnet.unirioja.es/>.

Ballesteros, A. y Usano, A. (1964). *La preparación de las lecciones en organización de la escuela primaria*, México: Patria.

Boix, t. (1995), *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*, Barcelona, España: Graó.

Bruner, j., (1965), *Hacia una teoría de la instrucción*, México: Uteha.

Boileau, P. y Narcejac, T. (1968). *La novela policial*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Cassany, d. (2014). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. Proyecto de investigación: “La competencia receptiva crítica en estudiantes universitarios de bachillerato: análisis y propuesta didáctica”. Lectura y vida. Recuperado de <http://hdl.handle.net>

Chomsky, N., (1957), *Estructuras sintácticas*, México: Siglo Veintiuno.

De Vega, M., (1990), *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*, Madrid, España: Alianza.

Dean, J., (1993), *El rol del maestro: la organización del aprendizaje en la educación primaria en temas de la educación*, Barcelona, España: Paidós.

Dean, J., (1993), *La organización de los niños para el aprendizaje en La organización del aprendizaje en la educación primaria*, Barcelona, España: Paidós.

De Man, P., (2001), *The rethoric of blindness*, New York, United States: Oxford University Press.

Davini, M., (2008), *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Estebaranz, A., (1999), *Didáctica e innovación Curricular*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla Secretariado de Publicaciones.

Escudero, i. y LEÓN, j. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. Signos. Recuperado de [http:// www.scielo.cl](http://www.scielo.cl)

Fodor, j., (1986), *La modularidad de la mente. Un ensayo sobre la psicología de las facultades*, Madrid, España: Morata.

Freire, P., (2007), *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo Veintiuno.

Frade, L., (2009), *Planeación por competencias*, México: Inteligencia Educativa.

Graesser, A., (1981), *Prose comprehension beyond the word*, Nueva York, Estados Unidos: Springer.

Gubern, R. (Ed). (1982.). *La Novela criminal*. Barcelona, España: Tusquets.

Gimeno, J., (1988), *El curriculum como marco de la experiencia de aprendizaje escolar*, Madrid, España: Popular.

García Berrío, A. y Huerta Calvo, J. (1995). *Los géneros literarios*. Madrid: Cátedra.

Hoveyda, F., (1967), *Historia de la novela policiaca*, Madrid, España: Alianza.

Kintsch, W., y Van Dijk., T., (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York Estados Unidos: Academic Press.

Klafki, w. (1992). ¿Pueden contribuir las Ciencias de la Educación a la fundamentación de los objetivos pedagógicos? Educación Alemania. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/>.

Layton, J., (1979), *The psychology of learning to read*, New York, Estados Unidos: Academic Press.

León, j. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. Signos. Recuperado de [http:// www.scielo.cl/](http://www.scielo.cl/)

Lomas, C., (2002), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, España: Paidós.

MINSKY, M., (1975), *A framework for the representation of knowledge*, Nueva York, Estados Unidos: McGraw-Hill.

- Michel, A., (1994), *La paralittérature*, Francia: Presses Universitaires de France.
- Mendoza, A. (Ed). (2003). *Didáctica de la lengua y literatura*. Madrid, España: Editorial Pearson Educación.
- Madruga, J., (2006), *Lectura y Conocimiento*, Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- MINEDUC. (2015). *Planes y programas séptimo año básico. Lenguaje y comunicación*.
- Parodi, G., (2003), *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva: bases teóricas y antecedentes empíricos*, Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Roser, T., (1995), *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*, Barcelona, España: GRAÓ de Serveis Pedagògics.
- Rojo, G., (2001), *Diez tesis sobre la crítica*, Santiago, Chile: LOM
- ShIPLEY, J., (1962.), *Diccionario de la literatura mundial*, Barcelona, España: Ediciones Destino.
- Stenhouse, I., (1987), *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, España: Morata.
- Soriano, M., (1995), *La literatura para niños y jóvenes: Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Sammons, P. (Ed). (1998). *Características de las escuelas efectivas*. México: SEP.
- Trabasso, t. & Magliano, J. (1996). Conscious understanding during text comprehension, *Rev Discourse Processes*, 21, 255-287. doi: 10.1080/01638539609544959
- Trabasso, t. Van Den Broek, p. (1985): Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of memory and language*. Recuperado de <http://http://www.brainandeducationlab.nl/publications>
- Vera, M., (1987), *La didáctica en cuestión: investigación y enseñanza*, Madrid, España: Narcea.
- Zarzar, J., (1990), *Evaluación Educativa*, Barcelona, España: Paidós.