

**Investigación-Acción para primero medio:  
Desarrollo de la habilidad de interpretación a través de  
lectura estratégica.**

Trabajo de Titulación para optar al grado de licenciado en Educación  
y al Título de profesor en Castellano y Comunicación.

Profesor en formación: Rodrigo Martínez Valenzuela  
Profesora guía: Claudia Sobarzo Arizaga.  
Carrera: Pedagogía en Castellano y Comunicación.

27 de noviembre 2017

## Índice

<b>1. Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>2. Análisis contexto de aplicación.....</b>	<b>4</b>
<b>3. Metodología.....</b>	<b>8</b>
<b>4. Marco teórico.....</b>	<b>14</b>
<b>5. Plan de acción.....</b>	<b>21</b>
<b>6. Análisis de evidencias.....</b>	<b>23</b>
<b>7. Reflexión.....</b>	<b>36</b>
<b>8. Plan de mejora.....</b>	<b>39</b>
<b>9. Conclusión.....</b>	<b>40</b>
<b>10. Bibliografía.....</b>	<b>41</b>
<b>11. Anexos.....</b>	<b>43</b>

## **1. Introducción**

La práctica final significa el momento culmine del desarrollo del profesor en formación, siendo una instancia dedicada a poner en funcionamiento todo el bagaje de conocimientos que ha adquirido a lo largo de la educación formal que ha recibido. Este informe que se presenta a continuación es la principal evidencia de todo el proceso del trabajo de título, recopilando las partes más relevantes y haciendo una revisión a los resultados obtenidos.

Las inferencias interpretativas son parte del día a día aunque no se crea, constantemente estamos infiriendo información desde diversas fuentes, lecturas que realizamos, imágenes o signos que vemos y hasta gesticulaciones de otras personas, muchos elementos contienen información no explícita. En este caso de intervención, el foco de la enseñanza se sitúa en la habilidad de interpretación de los estudiantes, ya que fue una de las problemáticas detectadas, para subsanar este aspecto, se propone enseñar a los estudiantes a utilizar estrategias al momento de leer, generando instancias metacognitivas donde ellos sean los encargados de determinar cuándo han conseguido la información necesaria para dar respuesta a una pregunta enfocada a esta habilidad.

Para generar un modo para exponer el proceso realizado y los resultados obtenidos este informe se enfoca en la investigación-acción, con sus diversas etapas y partes de desarrollo ordenado que dan sentido a la intervención realizada. Los resultados obtenidos, así como también la experiencia de aula, darán cuenta de la efectividad de las decisiones tomadas por el profesor en formación, mostrando como fue el proceso en su totalidad y los resultados obtenidos tras su aplicación.

En síntesis, este trabajo de investigación-acción está dedicado a dar cuenta del aprendizaje del docente en formación, demostrando si es capaz de actuar metodológicamente frente a una problemática dentro de un grupo-curso real y diseñar una solución que evidencie resultados empíricos.

## **2. Análisis contexto de aplicación**

El Instituto Marítimo de Valparaíso es un liceo municipal de carácter técnico profesional, ubicado en Avenida Levarte #159, Playa Ancha. Este establecimiento tiene la particularidad de dividirse en dos sedes, siendo esta dedicada a la enseñanza de 1eros y 2dos medios, mientras la otra, ubicada en Patricio Lynch #220, Playa Ancha, alberga a los 3eros y 4tos medios. La sede de Levarte, utiliza la modalidad de media jornada para los estudiantes, quienes terminado el horario de clases, tienen a su disposición una serie de talleres prácticos; desde deportes diversos hasta enseñanza musical, los que tienen un carácter opcional para su realización.

De esta manera, el establecimiento se centra en una enseñanza orientada al desarrollo de las habilidades de los estudiantes, fomentando el trabajo continuo y el desarrollo personal a través del cumplimiento de deberes y reglas que el instituto impone. Desde el 3ero medio, comienza la enseñanza de la especialidad que el estudiante selecciona, los talleres de cada carrera se ubican en la sede de Lynch. Como se menciona, existe mucho énfasis en el orden y la disciplina por parte de las autoridades del instituto, siendo este uno de los factores preponderantes para la selección de la especialidad, la cual se realiza al término de 2do medio; una buena hoja de vida y un buen comportamiento, le dan la seguridad al estudiante de quedar seleccionado en la especialidad que desea.

En lo que respecta a la infraestructura, la sede de Levarte cuenta con dos grandes edificios principales; uno cercano a la entrada al establecimiento, que alberga a los 1eros medios en dos pisos, 4 salas en el primero y 6 en el segundo; el siguiente edificio se encuentra al otro lado del patio principal, este alberga a los 2dos medios en una organización similar a la ya relatada.

La implementación se llevó a cabo en el 1er año “E” del establecimiento, el cual cuenta con 37 alumnos; 17 mujeres y 20 hombres, su rango etario va desde los 14 y 15 años, encontrando algunos estudiantes con 16 años. En lo que respecta a alumnos con necesidades especiales, hay 4 alumnos en el PIE pero sin ningún tratamiento especial ya sea dentro o fuera de la sala de clases, solo se limita a trabajos regulares con las educadores diferenciales del establecimiento. De estos, destaco dos principalmente; uno con graves problemas de socialización, lo que termina interfiriendo con su relación con otros alumnos

y con el docente, esto último causa que se desligue muchas veces del progreso de la clase, por lo que se ha tenido especial atención con el seguimiento de este individuo y su trabajo en clases; otro de estos alumnos, tiene grave problemas de conducta, lo que le impide mantener el control durante las clases, en estos momentos se encuentra condicional y en constante revisión sobre su continuidad en el establecimiento.

El perfil de este curso, según mis observaciones previas a la implementación y a las conversaciones con la docente a cargo del ramo, es de un buen rendimiento académico, el que se debe ver estimulado por tareas persistentes y constante monitoreo, ya que tienden al desorden y una parte del curso suele ser más rápido que la otra. Es necesario, para un avance homogéneo y efectivo, abogar por una progresión de los aprendizajes consistente y pareja, permitiendo a aquellos más lentos tomar poco a poco el ritmo. Sin embargo, a grandes rasgos este curso es propicio para realizar todo tipo de actividades, se entusiasman mucho cuando pueden incluir sus opiniones y hablar en clases, parte importante para llevar a cabo un aprendizaje valioso.

La sede de Levarte cuenta con proyectores en cada una de sus salas y señal WIFI para los docentes, lo que facilita ampliamente el trabajo didáctico en cada uno de los salones, permitiendo hacer uso de videos e imágenes para las actividades e ingresar en el momento que sea necesario a internet para recopilar información o mostrar ciertos recursos a los estudiantes. También cada salón incluyen parlantes para hacer uso del audio con los estudiantes. Eso sí, es necesario que cada docente lleve un notebook para usar el proyector de cada sala, ya que estas no cuentan con un computador. Infortunadamente, este es un aspecto negativo del establecimiento, ya que tampoco cuenta con una sala de computación establecida o una serie de computadores con acceso a internet para realizar trabajos de este tipo con los estudiantes. Ahora bien, si cuenta con una serie de “netbooks” que se reparten entre los estudiantes para este tipo de actividades, solicitándolos de manera previa al encargado de los elementos electrónicos y las instalaciones del establecimiento.

En cuanto al proceso de enseñanza en el grupo curso asignado, es posible detectar una aversión por la enseñanza a través del modelamiento, esperando que los estudiantes repliquen lo visto en las actividades propuestas en el “cuaderno del estudiante”, elemento didáctico ideado por el establecimiento para cada asignatura, que incluye los objetivos de

las sesiones impartidas, así como una progresión de los aprendizajes de los estudiantes. Con esto, la dinámica del aula y de las sesiones observadas, se centra en replicar los procedimientos realizados por el docente en las actividades ideadas dentro del cuaderno del estudiante, el docente revisa los avances de los estudiantes, anotando a aquellos que no traen el material necesario ni realizan las actividades de cada clase. En concreto, la metodología se centra en la realización de las actividades que se califican como logradas o “satisfactorias” tras la revisión del docente, para así, evitar ser sancionado.

Un elemento importante a destacar es un método particular de sanción para con los estudiantes, la cual se llama “nota actitudinal”, siendo esta una calificación que se suma a su promedio final de cada asignatura obtenida en base al comportamiento de los estudiantes durante la asignatura. Este método, constituye una presión para los estudiantes con respecto a su comportamiento durante las clases y la participación en las actividades que propone el docente, ya que si el profesor lo decide así, puede descontar puntaje de esa nota por mal comportamiento del estudiante.

El clima de aula en este grupo curso, como se mencionó previamente, es propicio para realizar actividades diversas con los estudiantes, siempre y cuando los incluya de manera activa en el progreso y los aprendizajes se centren en elementos que sean cercanos a ellos; como temáticas actuales, deportes, películas, música, espectáculos, etc. Ahora bien, es necesario tener cuidado con las libertades que se les entrega, ya que estos pueden aprovechar situaciones más relajadas para desarrollar un comportamiento negativo para el tranquilo desenvolvimiento del progreso de las sesiones dispuestas por el docente.

Constituye un desafío establecer actividades que sintetizen tanto los gustos personales de los estudiantes, como método para obtener su atención y mantener el buen comportamiento a lo largo de las sesiones, y que además incluya los objetivos y los aprendizajes esperados impuesto tanto por el establecimiento como también por el currículo del ministerio de educación. Con respecto al “cuaderno del estudiante”, estos incluyen progresiones de aprendizajes de las diversas unidades, así como también los objetivos de cada sesión, elementos que están presentes en el desarrollo de las sesiones al momento de ser planificadas por el docente. En este sentido, el instituto marítimo muestra preocupación por

cómo se desarrollan estos, teniendo un monitoreo constante de lo que se realiza en aula y cómo los profesores realizan avances específicos de cada asignatura.

Junto al seguimiento de los aprendizajes que se realiza a través del cuaderno del estudiante y de los encargados dentro del establecimiento, los estudiantes son sometidos a evaluaciones externas a cargo de la empresa Ziemax. Estas evaluaciones, buscan medir las capacidades de los estudiantes con relación a la unidad de aprendizaje específica y el desempeño en diversas habilidades cognitivas. Los resultados de estas pruebas, de carácter formativa, son entregadas a la unidad técnico pedagógica del establecimiento, quien realiza las advertencias pertinentes a cada asignatura.

En síntesis, este contexto educativo busca que los estudiantes se adapten a un nuevo sistema de aprendizaje y comportamiento a través de diversos estímulos positivos y negativos, que les permite ingresar de una manera más experimentada al mundo laboral, donde pueden desempeñar su especialidad con eficacia. En cuanto al grupo curso en específico, si bien se caracteriza por su comportamiento irregular, es reconocido por sus grandes capacidades académicas, permitiendo desarrollar una serie de aprendizajes durante el transcurso de las sesiones. Esta característica resulta crucial para desarrollar una intervención exitosa y que se refleje tanto en resultados académicos, como en la propia percepción de los estudiantes frente a la asignatura.

### **3. Metodología**

Habiendo señalado los elementos contextuales del establecimiento y el grupo curso donde se desarrollará en esta intervención, este apartado se dedica a detallar la metodología que adopta este proceso para ser llevado a cabo. Entendiendo metodología por las diversas fases que constituyen una investigación, esta se orienta bajo las premisas de la “investigación-acción” detallada por Martínez (2000), buscando detectar un problema específico en un contexto determinado, recopilando diversos datos que permitan idear una solución metódica a este problema, y finalmente, aplicando lo que se cree que es correcto para solucionar este problema detectado.

El primero de los pasos a seguir bajo esta metodología, corresponde a la fase de observación, en donde se analiza el contexto de aula como un campo de trabajo con diversas necesidades y deberes que cumplir. Para lograr esto, se organiza una observación ordenada y siguiente un esquema para poder determinar el contexto de aula en el que nos situamos y recopilar información diversa que nos permite acercarnos un poco más a la realidad académica del grupo curso. Cuando mencionamos observación, nos referimos a la presencia del profesor en formación sin influir en la progresión de las sesiones, pudiendo detectar las didácticas desarrolladas, el comportamiento del curso, el clima de aula y varios elementos influyentes en el desarrollo de la investigación, datos que se encuentran registrados de manera ordenada para una revisión posterior (Anexo 4). Además, este momento sirvió para insertarse poco a poco como un agente de cambio pero conocido, que los estudiantes se familiaricen con la figura del profesor en formación y puedan contribuir de forma positiva al trabajo que este desarrolle a lo largo de su intervención.

Posterior al periodo de observación, se procede a la recopilación de evidencias para determinar un diseño al proyecto de intervención a realizar. En este caso, las evidencias sobre las que se realiza el diseño, están centradas tanto en información cualitativa y cuantitativa obtenida a través de diversos medios. El primero de estos elementos, fue una encuesta realizada a principio del semestre sobre la percepción de los estudiantes frente a distintos aspectos de su vida, una especie de cuestionario para saber más de los estudiantes; sobre sus gustos, aspiraciones, preocupaciones, (Anexo 1). Esta encuesta fue crucial para

conocer más el contexto social y cultural por el que los estudiantes circulan, encontrando elementos en común entre ellos y permitiendo conocer la diversidad del aula.

Otra de las evidencias recopiladas refiere a la primera prueba realizada durante el semestre a este grupo curso. Esta evaluación (Anexo 2) fue diseñada en su totalidad por el profesor practicante, bajo las directrices de la profesora y con su consentimiento. Aunque de carácter sumativa para los estudiantes, esta prueba sirvió como un diagnóstico de los estudiantes para el profesor practicante, ya que monitoreaba las habilidades que suponían una debilidad en el grupo-curso y que fue fundamental para establecer la problemática a solucionar a través de la intervención.

Otro de los datos revisados como evidencia para la investigación acción en el aula, fueron los antecedentes entregados por las pruebas estandarizadas que el establecimiento aplica a los estudiantes. Estas evaluaciones, a cargo de la empresa externa Zimax tanto su creación como su revisión, se encargan de medir las diversas habilidades de los estudiantes en las diversas asignatura existente, integrando a su vez, diversas estrategias de reforzamiento y material didáctico para los docentes, los que realizan “talleres de comprensión” una vez a la semana, donde se realizan repasos de los aspectos más débiles detectados en el grupo curso. Ahora bien, tuvimos acceso a los resultados de la evaluación diagnóstica a principio de semestre y estos (Anexo 3) se muestran en una tabla con las diversas habilidades medidas a lo largo de la evaluación, mostrando un porcentaje de logro para cada una de estas a nivel de curso. Este recurso fue un gran aporte para detectar con claridad la problemática en el grupo-curso, entregando datos duros sobre el desempeño de los estudiantes acerca de estas áreas.

Por último, la propia subjetividad del profesor en formación sirvió para detectar ciertos elementos importantes dentro de la realidad de aula en la que se intenta insertar, así que se consideran los datos recopilados por este durante la etapa de observación (Anexo 4). Estos se basan en la progresión de una de las sesiones observadas durante este periodo, lo que permitió profundizar sobre la didáctica utilizada en el aula y la efectividad de esta a lo largo de la misma. A su vez, permite entender cómo reaccionan los estudiantes frente a las estrategias adoptadas por la profesora.

Ya con los resultados de las evidencias recopilados y tras un análisis profundo de lo que los datos aportados significaron para la percepción del profesor en formación en su experiencia de aula, se procede a realizar una categorización de los resultados obtenidos tras esta etapa. Estas categorías responden a problemáticas o elementos importantes dentro del aula que se consideran como influyentes en el aprendizaje de los estudiantes, estos se clasifican en: “Estrategias de estímulo para el trabajo” que se define como la capacidad del docente para propiciar el trabajo en el aula y crear un clima favorable para el aprendizaje y el desarrollo de actividades; “Uso de didácticas para la comprensión” que refiere a los métodos en los que el docente entrega el conocimiento a los estudiantes, percibiendo la efectividad y la recepción de estos; y “Utilización de textos y proyección de aprendizajes” que se traduce en el material didáctico integrado en las sesiones en los que los estudiantes deben concretar los aprendizajes obtenidos en las sesiones. Toda esta experiencia de reconocimiento nos ayuda a integrarnos dentro de la realidad del aula o en palabras de Martínez (2000) generar un *acercamiento* y una inserción en la problemática investigativa, lo que nos permitiría poder estructurar las líneas generales de la investigación. Estas categorías nos aportan una visión amplia de la situación y brindando un análisis extenso que de manera posterior, ayuda a establecer los fundamentos teóricos para dar una solución al problema detectado.

Con este análisis de la información recopilada y habiendo establecido categorías que permiten acercarnos a la realidad del aula, se hace posible el paso a la siguiente etapa de la metodología de la “identificación del problema”, la cual funciona como una guía experiencial de la situación a la que nos enfrentamos. Retornando a las ideas de Martínez (2000) esta instancia sirve para determinar los problemas que el profesor-investigador debe enfrentar según su importancia. En este caso en particular, el problema se centra en la incapacidad de los estudiantes para realizar inferencias en las lecturas que realizan, concentrándose en una falencia en sus habilidades de comprensión, la raíz de esta dificultad radica en la falta de estrategias para realizar estas tareas, ya que la cualidad imitativa de la didáctica usada impide que los estudiantes realicen de manera metódica las actividades. En síntesis, los estudiantes no logran resolver sus tareas de comprensión ni aplicar esta habilidad en sus lecturas, ya que no se les ha enseñado de manera correcta, solo han replicado ciertas actividades sin adquirir esta habilidad o potenciarla para realizar inferencias o una comprensión profunda.

La siguiente etapa, el “planteamiento de la hipótesis” supone la instancia final de la identificación del problema, en donde se establece una posible solución a este a través de las suposiciones que realiza el profesor en práctica. De esta manera, se propone un trabajo de la habilidad interpretativa en los estudiantes a través del desarrollo de lecturas estratégicas centradas en temáticas cercanas a las realidades de los estudiantes, propiciando un ambiente de interés por los procesos desarrollados en las sesiones e integrando aprendizajes valiosos a través de recursos atractivos para los estudiantes. Quizás el último apartado del planteamiento de la hipótesis pueda parecer trivial, ya que la inclusión de inclusión de otras temáticas puedan no ser influyentes en la potenciación de una habilidad en los estudiantes, muy por el contrario, la observación realizada determina que uno de los principales problemas de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje es la falta de interés en los materiales utilizados, y por tanto, una pérdida de la importancia de la habilidad desarrollada. Consideramos de suma importancia situar al estudiante en un marco contextual reconocible para él, donde pueda aplicar sus habilidades en elementos que el reconozca y que a su vez, note que en su realidad cultural y social existen relaciones con lo aprendido en el aula. Colomer (1997) establece que la buena lectura y comprensión solo nace a partir de la asignación de sentido del estudiante; solo cuando este logre hacer la conexión entre lo aprendido en el aula y lo que él conoce, tendremos un desarrollo sustentable de habilidades y un aprendizaje valioso. En síntesis, los estudiantes potenciarán su habilidad de comprensión lectora a nivel interpretativo a partir de una estrategización del proceso y el aumento de interés y familiaridad con los recursos analizados, dejando de lado la idealización de las situaciones de trabajo.

Con la detección del problema de aula a través de los recursos presentados, metodológicamente procederemos a establecer un “diseño e implementación de un plan de mejora” mediante el cual, se intentará intervenir en el grupo-curso integrando las consideraciones previamente señaladas. La intención de este elemento, es la de generar una metodología estratégica que aborde la problemática identificada y que integre una posible solución, ahora bien, la creación de esta secuencia también está sesgada por la inclusión de elementos teóricos que acompañan al desarrollo de la metodología. La elaboración de este plan de mejora, contempla tanto sesiones en las que se implementará los aprendizajes que

se consideran necesarios para solventar el problema, como también las actividades y el material didáctico utilizado a lo largo de este proceso.

Ahora bien, el objetivo general que da guía al progreso de las sesiones ideadas en la intervención se define como: “Desarrollar la capacidad interpretativa en texto de tipo poético y dramático a través de una lectura estratégica”. Este objetivo, pretende abarcar las deficiencias detectadas a lo largo del periodo de observación, poniendo como foco la capacidad de interpretación de los estudiantes, ya que es la que registra mayor deficiencia, tanto por el diagnóstico realizado, como por los resultados de las evaluaciones estandarizadas. Junto a este, se desarrollan tres objetivos específicos que profundizan los alcances de la intervención y que permiten integrar diversos contenidos requeridos por el establecimiento, estos son: primero, “identificar información explícita e implícita en diversas lecturas y situaciones que lo requieran”, esto refiere a la detección de los datos del texto que sean necesarios para completar alguna actividad; segundo, “aplicar de manera explícita estrategias de lectura de tipo metacognitiva en textos dramáticos”, con esto se pretende que los estudiantes logren dar cuenta del proceso para lograr comprender un texto y logren entender el trabajo que realizan; por último, “analizar lecturas dramáticas integrando elementos socioculturales propios y del texto”, este objetivo busca que los estudiantes asignen un sentido a los aprendizajes obtenidos a lo largo de la intervención, integrando las estrategias como métodos útiles y usables a lo largo de la normalidad de sus vidas.

La etapa de “análisis de resultados” fue el espacio dedicado a analizar las diversas evidencias recopiladas a lo largo de la intervención para evaluar los avances realizados con respecto al desempeño de los estudiantes y los objetivos conseguidos. La recolección de los resultados contribuye al continuo desarrollo de la intervención, ya que permite detectar debilidades y fortalezas relativas al proceso en sus distintas partes, integrando métodos y acciones que logren solventar estas. Con respecto a las evidencias, estas fueron tanto cualitativas como cuantitativas, es de vital importancia conocer todos los aspectos del progreso del aprendizaje de los estudiantes y dimensionar los alcances de las acciones realizadas en las sesiones. Como señala Martínez (2000) este es un proceso de carácter cíclico, es decir, aunque esta etapa se figure como la final, ya que se toman evaluaciones y

mediciones de lo realizado a lo largo de las sesiones, con lo que se realiza un nuevo diagnóstico del problema, se vuelve a planificar en torno a los resultados obtenidos y se aplica un nuevo material, intentando solventar las necesidades detectadas.

En síntesis y como se ha podido detectar, el progreso de la metodología empleada a lo largo de este trabajo se sustenta en el trabajo de Martínez (2000) abogando por una investigación-acción crítica y reflexiva, que pretenda generar espacios para cambios significativos en el ambiente donde se interviene. A su vez, se ha sido cuidadoso con la integración de los supuestos metodológicos, a veces integrando algunos cambios que permitieron mejorar la experiencia de aula y el desempeño del profesor en formación como un agente de cambio positivo.

#### **4. Marco teórico**

A continuación se detallan los supuestos teóricos sobre los que se sostiene la intervención realizada, en complemento con las evidencias recopiladas de manera previa a la misma. Este espacio es resultado de una serie de investigaciones acerca de los conceptos que se consideraron para crear las sesiones, así como el contenido didáctico consultado para crear actividades efectivas para el propósito en cuestión. Con esta información, se pretende profundizar en los contenidos que fueron parte del desarrollo de la intervención, así como también aclarar los conocimientos utilizados en conjunto con la progresión de objetivos y la creación de estos.

##### **I. Comprensión lectora**

Concepto crucial para entender a cabalidad el trabajo realizado a lo largo de la intervención ya que es la habilidad central a desarrollar y la de mayor importancia en la asignatura de castellano. Para dar una respuesta clara y estratégica al problema de aula detectado, es necesario tener una noción clara y crítica de lo que significa este concepto para poder trabajar con el dentro del aula de clases. Repasaremos una serie de definiciones y perspectivas de este para tener una mirada amplia y completa de significado e implicancias en el desarrollo del aprendizaje.

Para Alonso (2005) la comprensión lectora es un proceso extenso y detallado, mediante el cual el lector busca entender varias dimensiones del texto, como por ejemplo saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito lo dice. Pero haya su calidad de proceso en la distinción de una meta, de una finalidad clara para el lector acerca de la aplicación de esta habilidad, es decir, este busca obtener algo al terminar la lectura, siendo esto la principal motivación. Por último, el lector para completar el acto de comprensión, se debe relacionar con una serie de características presentes en el texto; interpretar cada una de estas para darle un significado, expresando que la lectura no se hace “desde cero”, sino que cada lector contiene información relevante que le ayuda a comprender la totalidad del texto.

Junto a esto entendemos a la comprensión como una actividad guiada por el lector, o como señala Parodi (2011) “controlada por el lector, basada en sus conocimientos previos y de

acuerdo con los contextos sociales y culturales en que ella se produce”, reforzando la perspectiva de la necesidad de una conciencia del acto para que cobre sentido y sea efectivo en su propósito principal que es extraer información valiosa de un texto. Pero lo que más importa en esta cita, es la relación existente entre la comprensión y el contexto social y cultural del lector que realiza la acción, es decir, no se puede realizar de manera completa el acto de comprensión si el lector no se localiza dentro del contexto de donde busca extraer información. Debe haber una coherencia entre estos elementos, comprensión y contexto, para que la primera sea efectiva y tenga algún sentido para el sujeto lector.

Sánchez (2008) define la existencia de dos tipos de comprensión de acuerdo a la complejidad de la información extraída a través del proceso: la “comprensión superficial” se refiere a aquella que logra replicar el contenido textual de un texto, básicamente, limitarse a repetir lo leído; por otra parte, la “comprensión profunda” permite construir un modelo de la situación establecida en el texto, generando una instancia en donde el sujeto lector da cuenta de un aprendizaje profundo y una integración de lo adquirido a través de la lectura a su propia conciencia y realidad. Retornamos a la necesidad de la unión entre contexto y comprensión, una comprensión profunda de lo leído solo se logra cuando el lector puede integrar la información nueva a lo que ya conoce, permitiéndose representar de manera flexible los conocimientos integrados.

Así como la comprensión profunda permite integrar conocimientos y hacerlos valiosos a través de una asimilación, la habilidad en si permite ser una puerta de entrada en la adquisición de otras habilidades y aprendizajes, haciéndola un factor preponderante en la educación. Según Santiesteban y Velázquez (2012) la perspectiva de medio y fin de la comprensión lectora la convierte en un elemento central para adquirir otros conocimientos. Uno de los objetivos principales de esta intervención es lograr que los estudiantes entiendan este valor que posee la comprensión lectora en su calidad de habilidad dinámica que se extiende más allá de la clase de la asignatura, sino que permite asimilar información valiosa de otras asignaturas e incluso, les permite desarrollarse de mejor manera en el contexto en donde ellos se sitúan.

En síntesis, la comprensión lectora la entendemos como un proceso multidimensional y que incluye una serie de perspectivas y funciones del ser humano, en las que se encuentra la

conciencia del trabajo lector para una asignación de sentido y el establecimiento de metas claras y concretas que permitan el desarrollo de la habilidad de forma valiosa. Esta extensión del concepto de comprensión lectora permite dar claridad a nuestro problema pedagógico y la importancia de este concepto para el desarrollo de la intervención, ya que buscamos que los estudiantes logren superar la etapa de *comprensión superficial* y complejicen la habilidad a través de una asignación de sentido y aclarando las metas que buscamos que ellos alcancen.

## II. Inferencias e interpretación.

Par de conceptos que son uno de las grandes debilidades de este grupo-curso, lo que se ha hecho notorio tanto en las evaluaciones estandarizadas como en la ideada por el profesor practicante. La elaboración de la intervención busca potenciar el desarrollo de esta habilidad a partir de actividades enfocadas a la implementación progresiva.

Es pertinente realizar una definición de ambos conceptos en primera instancia y explicar por qué los situamos juntos. A fines prácticos dentro del aula no entendemos la inferencia sin la interpretación, ya que: inferencia es el proceso por el cual, el sujeto lector logra una interpretación acerca del texto que lee. En otras palabras, la inferencia es un proceso y la interpretación el producto final de este. De esta manera, ambos se desarrollaran en conjunto a través de las sesiones, permitiendo que los estudiantes hagan la relación entre estos y logren aplicarlos a lo largo de las actividades.

Las inferencias en sí, se realizan de manera permanente al momento de procesar textos y realizar lectura, como mencionan León y Escudero, “podríamos afirmar que cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse, de facto, una inferencia” (2007), es decir, son el método con el que completamos la información en un texto, dándole mayor significancia y valor, ya que nos permiten acceder a información no explícita en el texto. De todas formas, realizamos inferencias a lo largo de toda la vida cotidiana, ya sea leyendo anuncios o información en las calles, o interpretando oraciones con respecto al estado de ánimo de una persona; inferir es inherente al ser humano.

A su vez, las inferencias se dividen en dos tipos principales, según Parodi (2005) existen las inferencias puente o relacionadoras, las que entregan información fundamental para la comprensión total del texto leído; por otra parte, existen las inferencias optativas, las que de igual manera entregan información adicional sobre el texto, pero no son determinantes para una comprensión profunda. La importancia radica en como las inferencias puente son casi un elemento obligatorio a reconocer en un texto, ya que sintetizan gran parte de la información contenida en este y también, permite acceder a otro tipo de información que no forma parte de la textualidad. Una falla en la realización de estas inferencias, provoca que el estudiante no pueda responder preguntas reflexivas sobre la información del texto, cosa que podemos percibir en el grupo-curso en el que se ha planeado la intervención pedagógica.

La capacidad de inferir del individuo lector es una facultad importante en contextos que no conoce muy bien, ya que le permite establecer relaciones de semejanza entre lo que conoce y lo que no a través de una abstracción más allá de lo inmediatamente textual. Como señala Parodi (2010) dentro de la comprensión, esta capacidad de abstraerse de la lectura es fundamental, ya que permite al lector acceder a relaciones de semejanza entre diversos elementos que tal vez no tengan relación. Lo anterior, se sitúa en la necesidad del ser humano de asignarle información a todo lo que percibe, y al no encontrar una relación directa entre objeto y significado, este le asignará un sentido de acuerdo a lo que ya conoce. Esta mirada del concepto cobra mayor importancia en la implementación, ya que buscamos que los estudiantes logren dar una mirada sociocultural a la tarea de lectura, a través de esta visión de las inferencias, lograremos que los estudiantes integren información nueva a partir del reconocimiento de esta en elementos que ya conocen, como por ejemplo: enseñar temáticas de la obra dramática en películas actuales o elementos poéticos en canción de géneros actuales. Completarán la información faltante para realizar la actividad y desarrollar la habilidad, basándose en el reconocimiento en un elemento conocido y cercano.

De esta manera, enfatizamos la conexión entre la realización de inferencias y la capacidad de interpretar con la relación sociocultural de la lectura, ya que no se podría realizar una comprensión profunda de un texto sin establecer el contexto en el que se desarrolla este e

ignorar el contexto donde me sitúo como lector. Para Silveira (2013) la lectura es una actividad de interpretación, donde se requiere de la capacidad de asociación y creación entre la información que ya se tiene y la información que el texto nos proporciona, es necesario crear la conexión entre la realidad propia y la realidad del texto, para lograr acceder a la segunda es fundamental aplicar estrategias orientadas a la inferencia, para lograr una interpretación adecuada de lo leído.

En síntesis, ambos conceptos, inferencias e interpretación, se entienden hasta este punto como parte inherente de la lectura y fundamentales para lograr una comprensión profunda del texto leído. Las proyecciones establecidas durante el diseño de la intervención, abogan por acercar el desarrollo de estas habilidades a los estudiantes de forma que puedan adquirirlas a través de actividades que evidencien el uso real y contextualizado de las mismas. Por otra parte, también obedece a la integración de los objetivos y contenidos propuesto por el establecimiento, destacando su dimensión práctica y estableciendo niveles de logro que se deben manifestar en las evaluaciones subsecuentes.

### III. Didáctica de la comprensión lectora

La didáctica se puede definir de muchas formas, pero una de ellas es la forma en la que modifica la manera en la que el docente entrega conocimiento, y este es uno de los aspectos centrales del concepto en este marco, ya que nos permite reflexionar sobre la situación de aula y revisar a lo largo de varios antecedentes teóricos alternativas y ayudas que permitan abordar la problemática e idear una posible solución.

Torres y Girón (2009) definen a la didáctica como la puesta en práctica de la pedagogía, es decir, el salto de la teoría a la práctica, la forma en la que les entregamos diversos conocimientos a los estudiantes de maneras atractivas y que faciliten su asimilación. Aunque el profesor se presente como un sujeto experto en la materia que enseña, su verdadero valor se localiza en cómo logra transmitir este conocimiento a los estudiantes. Sin encerrarse en métodos preestablecidos, el docente debe ser un sujeto dinámico y en constante investigación, ideando tareas y actividades que pretendan integrar tanto la atención de sus estudiantes como los aprendizajes que busca transmitir.

Refiriéndonos a la comprensión lectora, determinamos que una didáctica orientada a la enseñanza de esta, debe preocuparse de tomar en cuenta los diversos factores que influyen tanto en la comprensión en sí (desde una visión teórica), como del acercamiento que el estudiante tenga con esta habilidad. En otras palabras, la didáctica de la comprensión lectora se centra en la transmisión de estrategias a los estudiantes, para que estos se desempeñen en diversas situaciones donde su uso sea requerido.

El valor de la adquisición de estas habilidades no se sitúa directamente en la capacidad para completar tareas o actividades donde se requiere la comprensión lectora o acceder a diversos temas por su propia cuenta, estos son algunos aspectos que se desarrollan, pero el foco de la enseñanza de la comprensión lectora es que el estudiante entienda esta como una estrategia en sí, un método dinámico a través del cual puede extraer información de diversas fuentes para subsanar sus necesidades académicas o de cualquier otro tipo.

El tedio de la lectura por “cumplimiento” atrofia de manera progresiva a la habilidad de los estudiantes para poner en funcionamiento esta habilidad, Peronard (1998) se refiere a la pérdida del interés en la lectura en los estudiantes, pero como se refiere la autora, se considera de esta manera ya que los estudiantes emplean sus habilidades de comprensión lectora en otros recursos, más allá de lo textual y las lecturas tradicionales que se imparten en la escuela. Una correcta implementación de una didáctica de la comprensión lectora, permitiría integrar los contenidos y las habilidades requeridas en contextos y formas que sean de interés para el estudiante y lo acerque al desarrollo de esta habilidad. La lectura en la escuela les aburre porque no les interesan las temáticas, no porque hayan perdido la capacidad de leer y profundizar en la habilidad.

En definitiva, cuando hablamos de didáctica buscamos integrar dentro de las sesiones una serie de elementos influyentes para el aprendizaje del estudiante, permitiendo que este otorgue sentido a lo realizado dentro del aula y lo integre a sus prácticas comunes. En un sentido práctico, señalamos que es necesario que los estudiantes reflexionen sobre su trabajo comprensivo en el aula, una metacomprensión que les permite identificar las estrategias que utilizan al leer. Irarrázabal (2007) identifica dos fases esenciales en la metacomprensión lectora; primero, la fase de monitoreo apunta a la detección de inconsistencias en la progresión del texto y lo que yo sé sobre lo que estoy leyendo y lo

leído, fomentando una lectura socio-cultural para la comprensión profunda de un texto, ya que aquí no solo se realizan detecciones de tipo textual, sino que se analizan las ideas obtenidas y se comparan con los conocimientos propios y la realidad particular de cada individuo (del texto o de la realidad); por otra parte, la fase de regulación, busca determinar las problemáticas surgidas en la fase previa e idear soluciones que permiten completar la información faltante o errónea. Este es parte del proceso de metacognición que buscamos que los estudiantes integren a sus prácticas lectoras regulares e interioricen de acuerdo a la significancia de realizar este tipo de trabajos en contextos diversos.

En síntesis, la didáctica de la comprensión lectora ideada a lo largo de esta intervención, pretende que los estudiantes logren interiorizar a esta habilidad con un enfoque sociocultural y multidimensional, esto a partir de la apertura de los contenidos a elementos reconocibles por el estudiante y la inclusión de sus pareceres en los procedimientos llevados a cabo durante las sesiones, sin olvidar, de todas formas, la adquisición de contenidos y cumpliendo los objetivos del establecimiento, reforzando las debilidades de los estudiantes detectadas a lo largo de la recopilación de evidencias y el periodo de observación.

## **5. Plan de acción**

Ya habiendo expresado el contenido teórico abordado para idear el plan de acción, a continuación se presenta el resultado de la planificación formulada a partir de todos los elementos presentados hasta ahora en este informe. En base a esto, este apartado se centra en explicar las decisiones tomadas para llevar a cabo la intervención, concreta de manera teórica en la planificación (Anexo 5) y la que pretende dar una solución integral a la problemática de aula detectada.

Los objetivos integrados a lo largo de la planificación son parte de la progresión de aprendizaje establecidos por el currículo del gobierno (MINEDUC, 2015) de acuerdo a las bases curriculares de estudio, integrando el enfoque cultural y comunicativo de la asignatura a los contenidos requeridos. Sin embargo, la particularidad de las sesiones ideadas se sitúa en cómo se abordan los contenidos a través de las actividades, dando un giro al foco de las metodologías anteriores e integrando al estudiante como un participante de su propio aprendizaje, permitiendo que explore los contenidos y los localice de acuerdo a su realidad.

En este sentido, se busca que los estudiantes integren las habilidades requeridas a través de una mejora progresiva y monitoreada en las actividades realizadas en el aula de clases, en la cual, pueda abordar los textos de tipo dramático desde diversas perspectivas y situaciones, ejerciendo diversas habilidades e integrándolas a su normalidad. Para llevar a cabo esto, se han diseñado 8 sesiones las que poseen una evaluación sumativa de los contenidos entregados a los estudiantes y en donde pondrán en funcionamiento los aspectos débiles detectados al inicio. De la totalidad de las sesiones, las 6 primeras se dedicarán al desarrollo de los contenidos, tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales, permitiendo que en cada sesión se apliquen estos contenidos con actividades dinámicas, las 2 últimas sesiones se orientan a la realización de una reseña crítica por parte de los estudiantes, en donde demostrarán lo que han aprendido sobre la temática tratada y pondrán en ejercicio las habilidades que se buscan reforzar.

Esta última evaluación, está centrada en que los estudiantes reseñen una obra dramática de su elección, pudiendo elegir desde las estudiadas a lo largo de las sesiones o que ellos puedan seleccionar una libremente, con la revisión y aprobación del docente. Tras la

revisión de las reseñas, se seleccionará la mejor lograda y la totalidad del grupo-curso deberá interpretar la obra reseñada en una evaluación posterior de oralidad. Esta posibilidad que se brinda a los estudiantes, les permite no solo poner en práctica las habilidades desarrolladas en las sesiones en una obra de su interés, sino que también les permite sentirse partes de las evaluaciones realizadas, poniendo como un estímulo adicional poner seleccionar el próximo recurso para ser evaluado.

Las sesiones dedicadas a la evaluación sumativa, se utilizan para la creación de la reseña durante el periodo de clases, la cual será monitoreada por el docente en su realización. Este método nace a partir de lo expresado en apartados anteriores, para asegurarse que los estudiantes realicen el trabajo requerido y durante el periodo estipulado. La reseña en si estará dividida en dos entregas; la primera formativa, donde el docente se llevará los avances de los estudiantes para su revisión, donde en la sesión siguiente las devuelve y retroalimenta; y la segunda entrega sumativa, donde los estudiantes ya entregan el producto final terminado.

Las sesiones, como nos referimos previamente, se centran en entregar contenidos a los estudiantes y realizar aplicaciones durante la clase, permitiendo que los estudiantes interioricen estas habilidades a través de la aplicación inmediata en elementos que reconocen y recursos familiares, como canciones o películas, evitando abarrotarlos con información que muchas veces no logran utilizar con precisión en las evaluaciones.

En síntesis, la planificación se centra en la aplicación inmediata de los conocimientos en recursos conocidos y atractivos para el estudiante, quien logra interiorizar estas habilidades y contenidos, para después ponerlas en aplicación en una evaluación dinámica y que le permite integrarse dentro del proceso. Aun así, la progresión de las sesiones busca abordar los contenidos establecidos, sin olvidar dar una solución clara e inmediata a la problemática detectada en instancias previas.

## **6. Análisis de evidencias**

Antes de iniciar el análisis de los resultados obtenidos tras la intervención, es necesario comentar ciertas modificaciones a la evaluación final de la planificación original. En una primera instancia, fue necesario reducir el número de sesiones de la intervención, debido a las numerosas pérdidas de clases a lo largo de la estancia en la práctica, propiciando realizar un reajuste a la progresión de los objetivos señalados pero sin eliminar ninguno de los aprendizajes propuestos en los objetivos.

En una segunda instancia, debido a los continuos reajustes de horarios y disponibilidades de clases del grupo curso, se decide, en conjunto con la profesora mentora, suprimir la evaluación final de la intervención. Lo cual significó un problema para la recopilación de evidencias para constatar logros en la intervención realizada.

Ahora bien, tomando en cuenta lo anterior, se ha decidido cambiar el método de evaluación y medición de logros, ya que se analizarán los resultados de las evaluaciones escritas que los estudiantes realizaron a lo largo de la intervención, las que guardan relación con la unidad estudiada y otras que son parte del plan lector de los estudiantes. Aun así, estas evaluaciones ponen en práctica las habilidades potenciadas a lo largo de la intervención, sus resultados son un claro reflejo de lo aplicado en las sesiones y pueden funcionar como una evidencia de los logros adquiridos.

Tras la aclaración realizada sobre las modificaciones hechas a los métodos de evaluación que analizaremos para determinar logros, es pertinente iniciar exponer los recursos que utilizaremos para explorar los resultados de la intervención. Iniciaremos con una evaluación sobre el plan lector, que busca medir la lectura de textos literarios y las capacidades de comprensión de los estudiantes; posteriormente, expondremos los resultados de las actividades realizadas a lo largo de las sesiones, detallando las habilidades puestas en acción durante este proceso y los contenidos que los estudiantes utilizaron; también expondremos los resultados de una evaluación escrita que mide los conocimientos de los estudiantes sobre la unidad de dramática, además de poner en funcionamiento las habilidades potenciadas a lo largo de la intervención; por último, expondremos los resultados de una encuesta de apreciación del proceso y las sesiones realizadas a lo largo de

la intervención, permitiendo conocer las percepciones de los estudiantes sobre la calidad y el método del desarrollo del proceso, además de conocer sus opiniones y sugerencias.

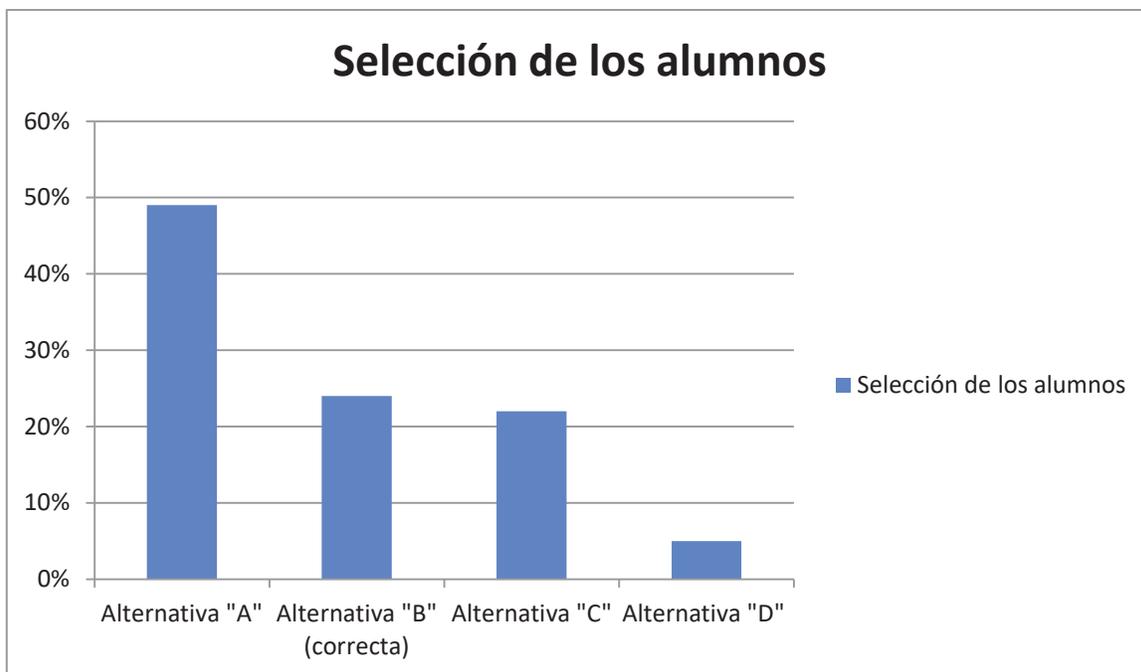
En síntesis, si bien la intervención en su forma íntegra y total de planificación no pudo verse concretada a través de la evaluación final propuesta, fue posible establecer un análisis de logros a través de otros recursos que también midieron las habilidades y conocimientos de los estudiantes, permitiendo acceder a información sobre el impacto del proceso realizado en el aprendizaje de los alumnos.

#### I. Análisis de comprensión lectora en base a interpretaciones

La primera evidencia a presentar, se centra en una evaluación realizada después de la segunda sesión de la intervención, la cual se orienta a comprobar la lectura de una novela breve juvenil llamada “El buscador de finales” de Pablo de Santis. Si bien el foco de esta evaluación no es el área de dramática, la unidad en la que se sitúa esta intervención, nos permite medir las habilidades de interpretación y análisis de textos de los estudiantes a través de las preguntas planteadas. La creación y diseño de la prueba, estuvo a cargo del profesor practicante, así que se tuvo la precaución de incluir preguntas orientadas a la medición de las habilidades de interpretación y la integración de información a través de una lectura profunda.

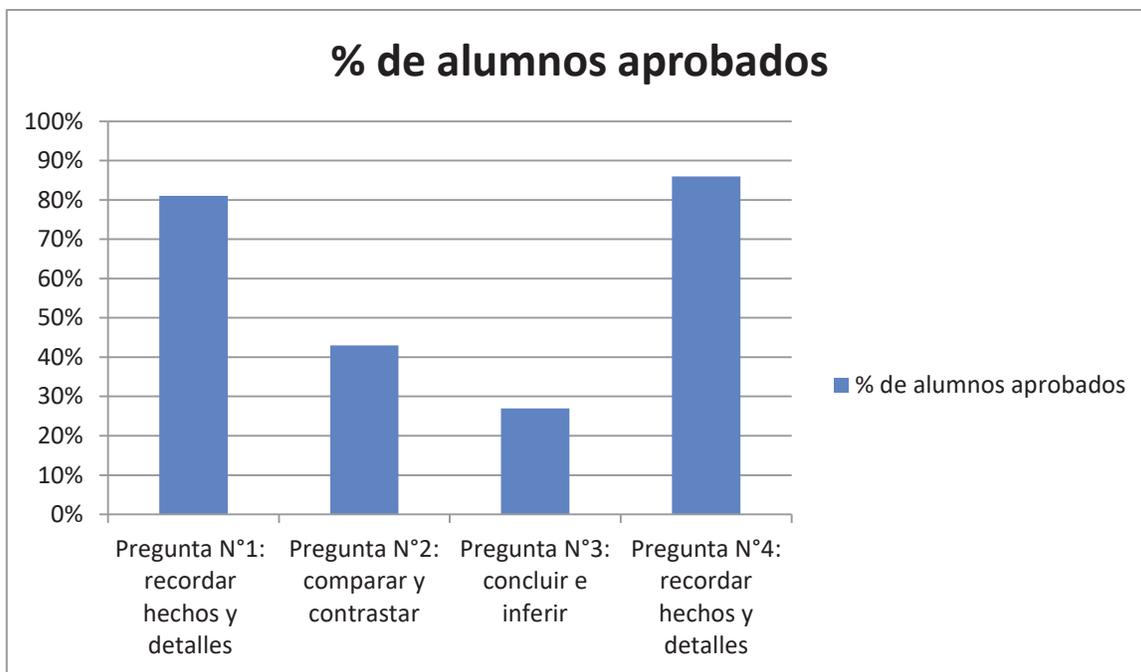
La prueba en cuestión (Anexo 6) contó con tres partes; la primera, dedicada a comprobar ciertos momentos de la lectura con preguntas con alternativa; la segunda, preguntas de desarrollo breve donde se miden las habilidades de comprensión de los estudiantes con respecto a los sucesos del libro; y la tercera, enfocada en el análisis interpretativo de un fragmento de la novela.

Si bien la primera parte no toma en cuenta la habilidad que buscamos potenciar en los estudiantes, ya que se trata de preguntas orientadas al recuerdo de información, la última pregunta de este apartado (Anexo 6, Parte I, pregunta 7) necesita realizar una interpretación sobre la totalidad de los eventos leídos en la novela. Los resultados de los estudiantes al responder esta fueron los siguientes:



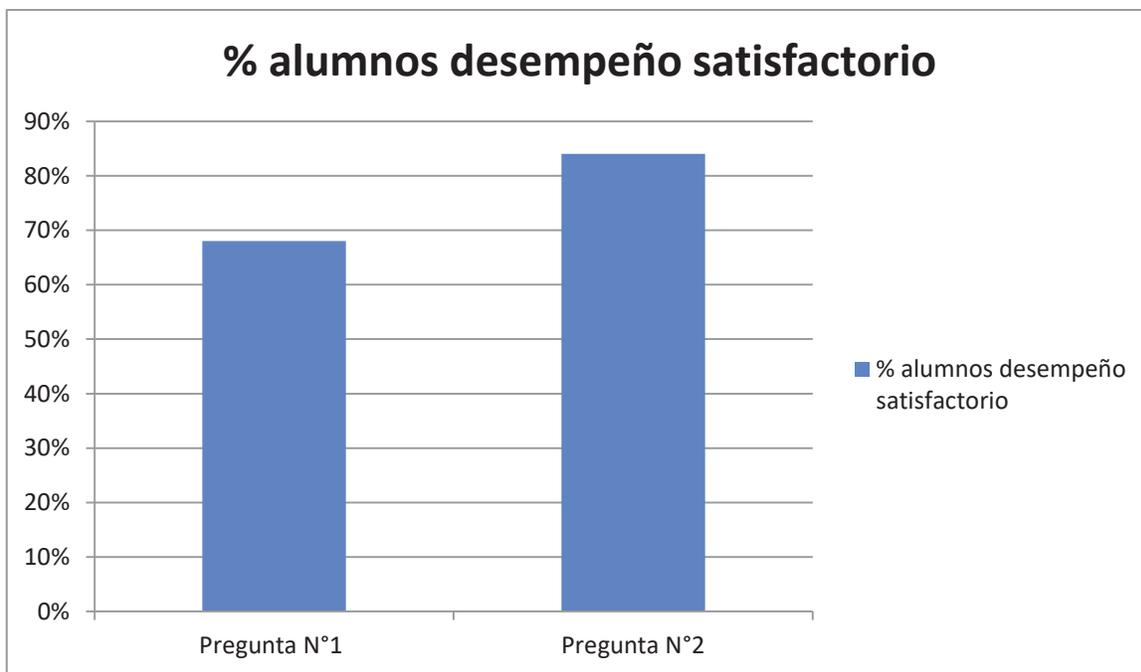
Gran número de los estudiantes no logra acertar con la respuesta correcta, un 76% que no logra sintetizar los eventos para realizar una interpretación. Lo curioso, el 49% de los estudiantes seleccionan la alternativa “A” que relaciona lo leído con el contexto social de los estudiantes y que es un gran distractor con respecto a los sucesos del libro pero no engloba una comprensión más o menos total de las temáticas tratadas en la narración. Puede que los estudiantes estén acostumbrados a un tipo de respuesta específico, que no los haga pensar más allá de los sucesos ocurridos y que eso merme sus capacidades de hacer inferencias.

La segunda parte de la prueba se enfoca en el desarrollo de preguntas con diversos enfoques, midiendo diversas habilidades en el estudiante. A continuación se muestra el porcentaje de estudiantes que aprueban cada ítem, los cuales tienen un valor de 5 puntos, así que, la cantidad necesaria para aprobar es de 3 puntos (60%)



Las preguntas relativas a la medición de la capacidad de recordar la lectura por parte de los estudiantes son las con mejor cantidad de aprobados (81% para la pregunta N°1 y 86% para la pregunta N°4), aquellos que no logran el mínimo de puntaje para ser aprobados en esta pregunta, generalmente se debe en la deficiencia de la respuesta con respecto a su redacción, por lo que se descontaron puntos. Ahora bien, la habilidad que menos estudiantes aprobados obtuvo fue la de concluir e inferir a partir de la lectura con un 27%, ya que no logran desarrollar respuestas que sinteticen la información adquirida para dar solución a la pregunta. En lo que respecta a la capacidad de comparar y contrastar, la calidad de las respuestas presentadas muestra un avance con relación a los diagnósticos realizados y al nivel en que se había supuesto al curso, a pesar que un 43% logra aprobar, en general se muestra un progreso en comparación con respuestas en evaluaciones anteriores.

La tercera parte se enfoca directamente en la interpretación de un fragmento de la novela; la primera pregunta busca generar un comentario de acuerdo a la localización temporal del fragmento; ahora bien, la segunda busca en definitiva evaluar la habilidad de interpretación, solicitando al estudiante que evalúe la situación y los antecedentes sobre los personajes y los acontecimientos para responder a la pregunta, los resultados fueron los siguientes:



Si bien se preveía un mayor desempeño en la primera pregunta, debido a que apuntaba a la aplicación de una habilidad con gran desempeño en los estudiantes del grupo-curso, la que mejores resultados y respuestas presentó fue aquella enfocada en la interpretación misma, con un 84% de respuesta satisfactoria para el ítem, obteniendo 3 puntos o más.

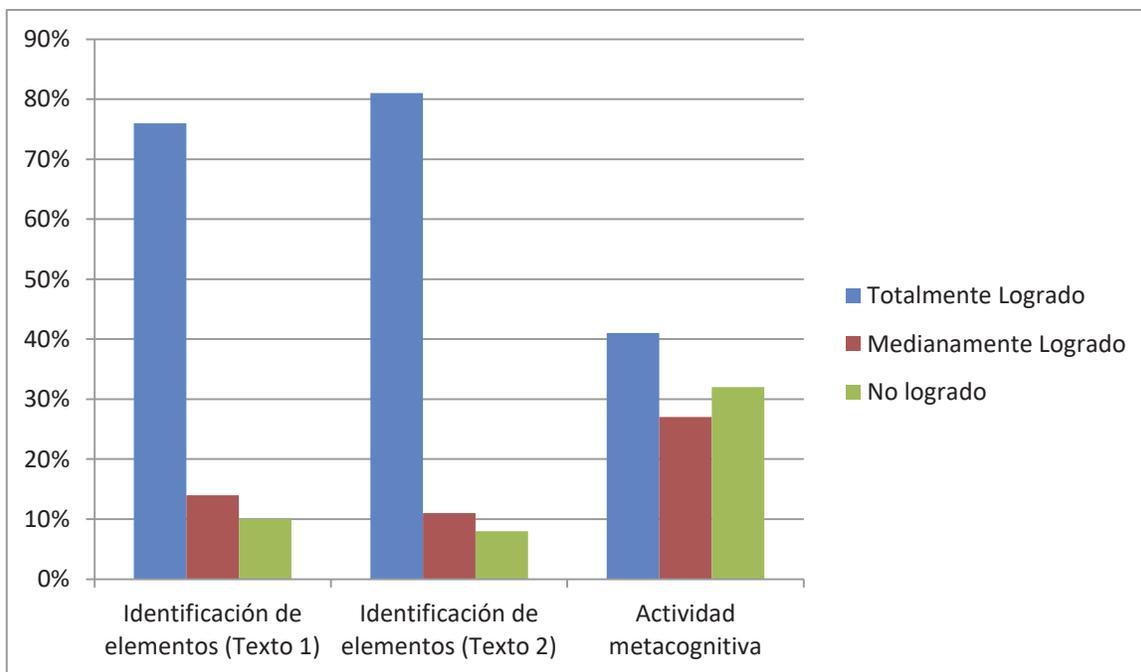
La mejora relativa en ambos ítems de desarrollo relacionados con interpretación, puede deberse en cierta forma a la integración progresiva de estrategias de análisis de información vista durante las dos primeras sesiones de la intervención, las cuales, se centran en la adquisición de conocimientos sobre conceptos relativos a la temática de obra dramática y la aplicación en recursos diversos. Aunque estas no se enfocan directamente con la interpretación, recordar que una de las debilidades de este grupo curso es la de dar un sentido a las lecturas que hacen, más allá de solo responder preguntas, se les integra dentro de un proceso de uso de la información para solucionar problemas. Anteriores metodologías solo buscaban que el estudiante replicara información una vez que se le solicitaba, inhibiendo la capacidad para reflexionar sobre lo que hacía cuando respondía. El énfasis en el desarrollo de la metacognición durante las actividades permite apreciar resultados, aunque pequeños, notables en un sentido cualitativo, ya que la calidad de las respuestas redactadas se ve modificada.

## II. Análisis del progreso de la metacognición en las sesiones

Aunque no supone una evaluación sumativa en sí misma, el progreso de los estudiantes en cuanto a las habilidades desarrolladas a lo largo de las sesiones permite evaluar los logros obtenidos a lo largo de la intervención a través de las actividades formativas realizadas para integrar nuevos contenidos. Se dará un vistazo general a la estructura de las sesiones y como se trabaja la capacidad metacognitiva de los estudiantes a lo largo de estos. Todo el contenido de las sesiones; su detalle, actividades, materiales y progreso se pueden consultar en el apartado de anexos (Anexo 5).

Las actividades en si se centran en exponer contenidos para ser desarrollados a lo largo de la misma sesión, permitiendo que los estudiantes expongan sus conocimientos y habilidades. Los logros analizados se centran en el seguimiento del progreso de los estudiantes en cada sesión, evaluando sus avances tras cada actividad donde el docente revisa que cada alumno exponga sus conocimientos en su cuaderno del estudiante y responda a las actividades metacognitivas que propone el docente para dar cierre a las sesiones.

La segunda sesión se caracteriza por permitir que los estudiantes ejerciten los contenidos aprendidos en ejercicios dinámicos de análisis, permitiendo que comenten a lo largo de la progresión y caracterizando la obra leída. Al ser la primera sesión orientada de esta forma en la que participan, al principio parecían un poco desorientados por la progresión de la misma. Aun así, es posible determinar los niveles de logro a través de la revisión de los cuadernos al término de la clase.

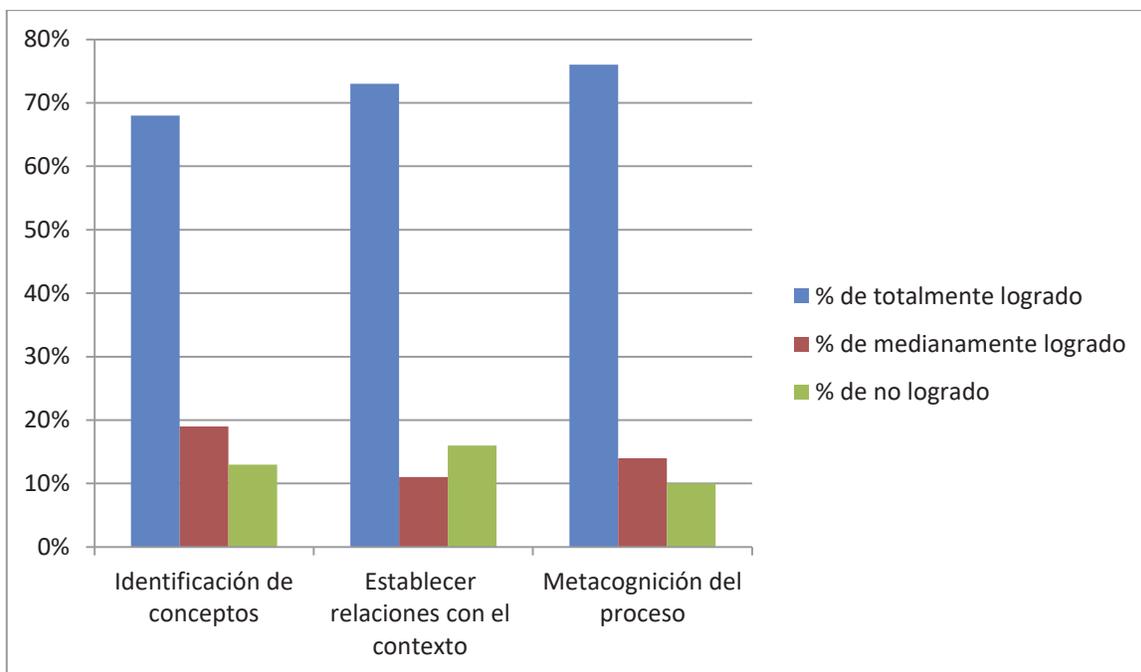


Los resultados tras la actividad refuerzan los logros detectados en la prueba revisada previamente, los estudiantes no tienen problemas para localizar información, logrando que un 76% integre y aplique los conocimientos nuevos de forma totalmente satisfactoria, cantidad que aumenta a un 81% en la segunda parte de la actividad. Ahora bien, las capacidades metacognitivas siguen sin mostrar avances importantes en la calidad de las respuestas de los estudiantes con un 59% de los mismos sin lograr un nivel competente en la detección de habilidades que ellos mismo utilizan. Hasta este punto, la metacognición es una habilidad por desarrollar en los estudiantes, con lo que las sesiones siguientes se enfocan en las instancias después de la actividad y durante el cierre de la clase.

En contraste, la sesión 5 de la intervención se observa una mejora notable de las capacidades en cuestión de los estudiantes, permitiendo obtener resultados positivos en las actividades realizadas. La sesión en cuestión, se centra en identificar en textos dramáticos los conceptos de creencias y valores. Tras definir estos conceptos y aplicarlos en contextos cercanos a los estudiantes, como la sociedad en la que vivimos o películas y teleseries actuales, estos logran crear una imagen de lo que significan, aportando ideas y ejemplos.

Esta vez, la actividad de análisis se centra en un solo texto que aparece en el cuaderno del estudiante, en la cual no solo se les solicita que identifiquen los elementos, sino que hagan

explicito que utilizaron para lograr esta identificación; como marcadores textuales, significados de palabras o hasta experiencias personales que les permitan hacer una relación entre lo leído y sus conocimientos sobre los conceptos.



El foco de los resultados se centra en la capacidad que tuvieron los estudiantes para determinar un trabajar de metacognición en la actividad realizada, pudiendo percibir que información utilizaron y hasta algunos señalan que segmentos utilizan, detallando aún más el proceso de interpretación. Un 76% de los estudiantes logra una metacognición pertinente de su proceso, lo que se ve reflejado tanto como en sus respuestas escritas de la actividad propuesta por el docente como en los comentarios orales que realiza en los momentos de la clase. Ahora bien, con respecto al 10% de aquellos que no registran trabajo metacognitivo, se debe a la falta de participación durante el periodo de las clases, impidiendo tener evidencias de su progreso sobre esta temática, como consecuencias, estos alumnos son registrados para ser sancionados con su nota actitudinal.

En síntesis, es posible apreciar una evolución positiva de la mayoría del curso en relación al ejercicio metacognitivo en diversas actividades, ahora bien, estas se caracterizan por permitirse un trabajo grupal y con comentarios entre compañeros y el docente. Si bien es posible percibir logros no solo en el desempeño académico y la calidad de sus respuestas,

sino también en la disposición de los estudiantes frente al aprendizaje y la participación general del curso, las siguientes evidencia se orientan a medir de manera individual este desempeño basado en sus conocimientos y habilidades para resolver problemas donde se necesite la habilidad interpretativa, permitiendo establecer un panorama general relativo a los logros de la intervención.

Por otra parte, se aprecia un desarrollo de la categoría “estrategias de estímulo para el trabajo” con la permanente participación de los estudiantes en las sesiones realizadas, lo que podría correlacionarse con el cambio de material didáctico y las estrategias adoptadas por el docente. En definitiva, se detecta un logro con respecto a la disposición de los estudiantes para el aprendizaje, elemento esencial para integrar conocimientos nuevos.

### III. Análisis del desempeño de conocimientos y habilidades específicas

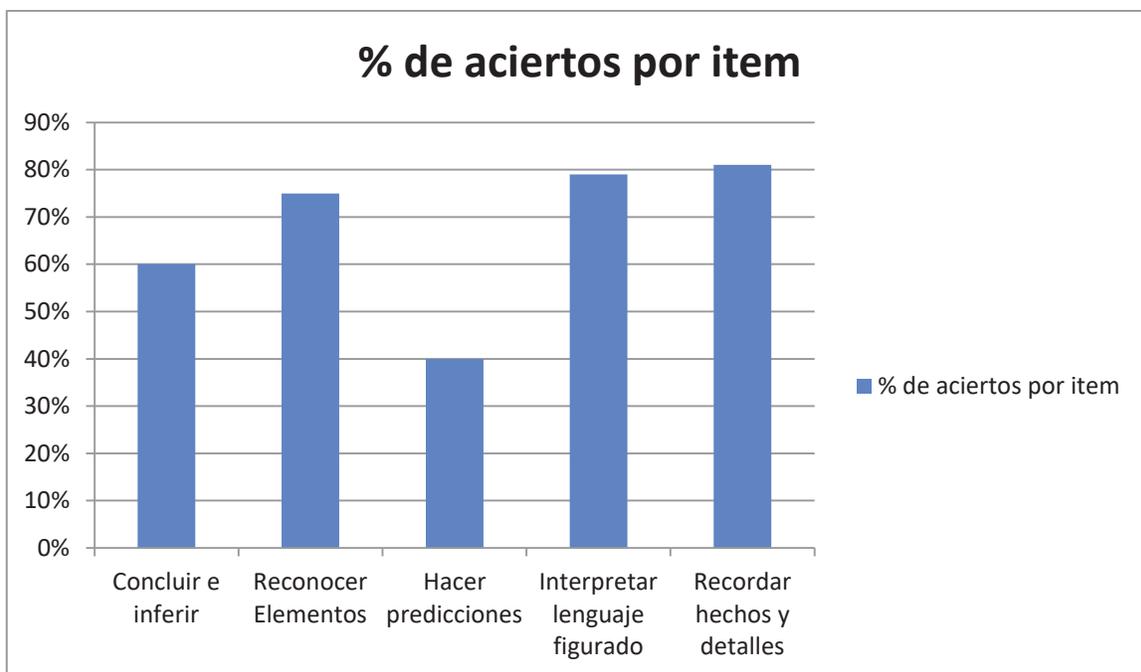
En lo que respecta a evaluaciones sumativas de los conocimientos de los estudiantes, esta puede considerarse el cierre de la intervención planificada, ya que, como se señaló de manera previa, por motivos de horario no se pudo realizar la evaluación final que se tenía planeada para la intervención. Ahora bien, para medir los logros obtenidos al término de la intervención, se exponen los resultados de la prueba común (Anexo 7) realizada durante este periodo. Aunque esta no abarca todos los contenidos que se buscaban mejorar a lo largo de la planificación, se puede considerar como un antecedente válido para medir los logros de la misma.

La prueba se divide en cuatro partes, cada una con fragmentos de una obra literaria para que los estudiantes apliquen sus conocimientos sobre la unidad. La modalidad de respuesta es de selección múltiple, siendo cada pregunta una forma de medir la interpretación y otras habilidades.

Las estrategias monitoreadas en esta evaluación son: concluir e inferir, que se orienta a que el estudiante lea el fragmento y según su análisis y conocimiento, determine una respuesta para la pregunta realizada; reconocer elementos, que se centra en que el estudiante identifique los elementos propios de la obra dramática en los fragmentos; hacer predicciones, que solicita que el estudiante infiera sucesos futuros en base a los eventos leídos; interpretar lenguaje figurado, esto de acuerdo al contexto donde se sitúa la palabra;

y recordar hechos y detalles sobre lo leído. El análisis de logros se realiza en base a cada estrategia evaluada, determinando el grado de competencia de la totalidad del grupo curso para responder la pregunta.

Los resultados de la evaluación por cada estrategia medida son los siguientes:



Las habilidades de recordar hechos y detalles e interpretar lenguaje figurado son las con mayor porcentaje de aciertos, con un 81% y 79% respectivamente. Es relativamente evidente este nivel de logro ya que la dificultad de este tipo de preguntas se limita a la relación textual y comprensión superficial, aspectos que no significaban un problema para los estudiantes de este grupo curso. Justamente, el trabajo con lenguaje figurado fue recurrente en las sesiones, haciendo pausas para consultar sobre palabras que podrían parecer confusas para los estudiantes, como método para resolver esta dificultad, se les recomienda que lean atentamente la situación en la que se enuncia la palabra, buscando antecedentes en otras palabras que permitan determinar el significado de aquella desconocida.

Ahora bien, la estrategia de realizar predicciones fue la más débil al momento de evaluar, con un 40% de aciertos y también fue una de las más débiles con respecto al diagnóstico previo a la intervención. Se sostiene que hizo falta generar espacios para ejercitar una proyección de eventos con base a lo leído en los textos usados en las sesiones.

La estrategia de reconocer elementos se enfoca en medir el contenido propio de la unidad, permitiendo que los estudiantes identifiquen las partes y los elementos de la obra dramática a través de los fragmentos presentados. Con un 75% de aciertos, se confirma lo experimentado en las clases, ya que la mayoría de los estudiantes logró interiorizar los conceptos trabajados y es capaz de identificarlos en diversos recursos, tal y como se logró en las diversas actividades realizadas.

Por último, uno de las estrategias centrales para nuestra intervención; la de concluir e inferir a partir de la lectura realizada, presenta un 60% de desempeño por parte de los estudiantes, aunque está en el límite del promedio de logro que establecimos, lo ideal hubiese sido revisar los resultados de la evaluación original propuesta, ya que esta nos permitiría indagar más en las estrategias que utilizaron para lograr la reseña.

En síntesis, la evaluación dio cuenta de un avance desde el estado principal en que se encontraban los estudiantes, desarrollando la categoría denominada “utilización de textos y proyección de aprendizajes” ya que son capaces de hacer uso efectivo de los recursos dramáticos y ejercitar su lectura para responder a las preguntas que se les realiza. En otras palabras, desarrollan una *comprensión profunda* para buscar información importante y responder preguntas.

#### IV. Análisis de la apreciación de los estudiantes

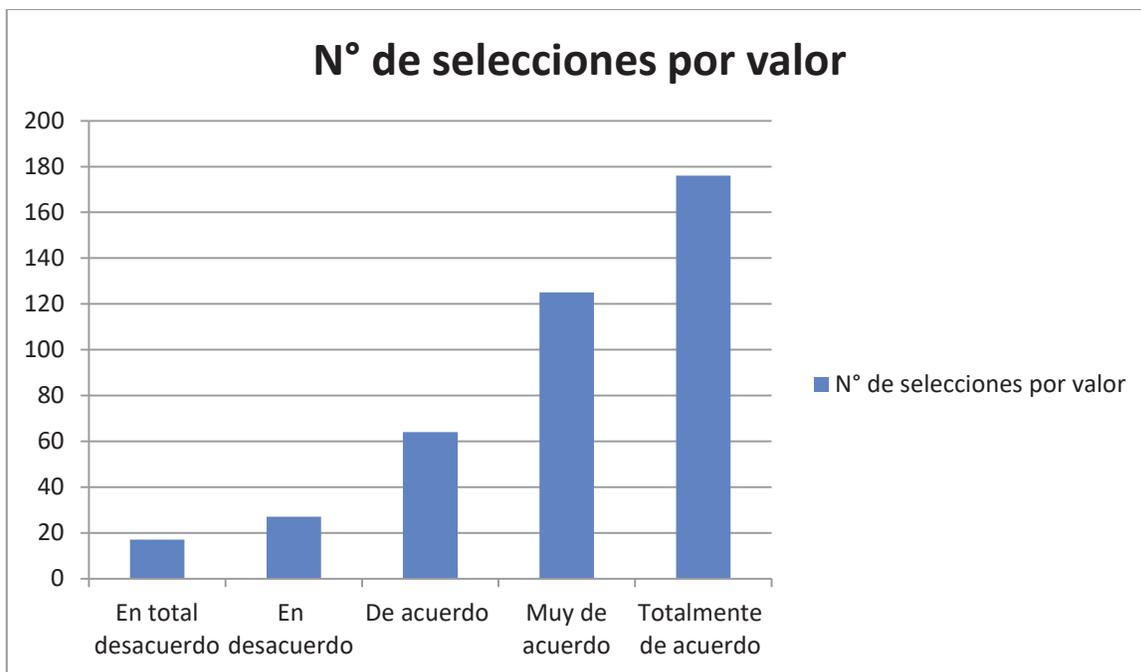
La última de las evidencias a analizar se centra en la percepción de los estudiantes del proceso, para lo cual, se realiza una encuesta que busca medir la opinión de los estudiantes de acuerdo al uso de estrategias de comprensión lectora durante sus trabajos realizados. Las preguntas en cuestión, apuntan a determinar qué pasos toma o considera importante el estudiante para comprender lo que lee, permitiendo saber si tiene conciencia sobre el proceso mismo. Los resultados son los siguientes:

Con respecto a la comprensión lectora:	ETD	ED	DA	MDA	TDA
1. Entiendo todo lo que leo (sé el significado de las palabras que leo y entiendo el mensaje que me entregan)	2	5	1	23	6
2. Suelo leer la totalidad de los textos para responder las preguntas	1	2	3	11	20
3. Identifico los elementos de un texto dramático	2	2	16	11	6
4. Identifico la intención del autor al escribir una obra	0	2	7	10	18
5. Logro expresar lo que entiendo tras la lectura	1	2	4	7	23
6. Reviso lo que aprendo al leer	6	1	4	5	21
7. Establezco métodos para responder las preguntas en las pruebas.	1	7	5	8	16
8. Establezco métodos para estudiar la materia	3	2	12	5	15
9. Pongo atención en clases para aprender más	0	0	5	13	19
10. Sé buscar información para responder una pregunta	1	1	1	17	17
11. Si no aparece la información para responder una pregunta, puedo deducirla a través de la lectura.	0	3	6	13	15

Dando una mirada amplia a los datos obtenidos, determinamos que uno de los aspectos con mejor percepción de los estudiantes es el de búsqueda de información para responder una pregunta con 35 de acuerdo y los apartados sobre la identificación de elementos propios de la obra dramática. A su vez, los estudiantes se perciben más dispuestos al aprendizaje mostrándose de acuerdo al poner atención en clases.

Ahora bien, una de las peores percepciones se da en establecer métodos para responder preguntas en las pruebas, llevándonos a pensar que hay parte de los estudiantes que aún se

les dificulta ejercer un trabajo metacognitivo acerca de lo que sabe y lo que necesita saber para responder la pregunta.



En síntesis, una gran parte de las selecciones de los estudiantes está totalmente de acuerdo con los enunciados propuestos, por lo que se determina que poseen una percepción positiva del trabajo metacognitivo y de las habilidades puestas en desarrollo a lo largo de la intervención. Esta evidencia nos permite verificar que hubo avances en la categoría de “uso de didácticas para la comprensión”, ya que los estudiantes están valorizando el acto lector como un medio para conseguir información, además de poder determinar cuándo necesitan recopilar información y de qué modo lograrlo.

## **7. Reflexión**

Ya concluido el análisis de evidencias propuestas para determinar logros en la intervención, es posible realizar una reflexión en cuenta al procesos pedagógico llevado a cabo a lo largo de este tiempo. Esta instancia se dedica a revisar qué aspectos de los objetivos se lograron y cuáles no, intentando esbozar que puedo ser la causa para impedir su realización. El objetivo general de esta propuesta se centraba en enseñar una lectura estratégica a los estudiantes para desarrollar la capacidad interpretativa, lo cual fue el foco durante el desarrollo de las sesiones y las actividades planificadas. Además, para complementar se establecen tres objetivos específicos, los que profundizan la experiencia de aula de los estudiantes y sus aprendizajes, estos son: identificar información explícita e implícita en lecturas y situaciones que lo requieran, aplicar de manera explícita estrategias de lectura de tipo metacognitiva en textos dramáticos y analizar lecturas dramáticas integrando elementos socioculturales propios y del texto. A continuación se detallan que aspectos se lograron con la intervención y cuales se proponen como una mejora a futuro.

Lo que respecta a los aspectos logrados, se destaca la capacidad de los estudiantes para realizar análisis de las lecturas que realizaban, logrando hacer conexiones valiosas entre las realidades percibidas; detallando elementos importantes, explicando situaciones e infiriendo información relevante a partir de sus conocimientos. Ciertamente, esto se aprecia en los resultados de la evaluación final, donde el foco era la comprensión lectora y el análisis de fragmentos dramáticos. El desarrollo de la habilidad durante las sesiones fue clave para lograr una mejora en las evaluaciones, ya que se modificó la percepción de los estudiantes sobre la lectura como medio, retomando lo propuesto por Alonso (2005) sobre percibir la lectura como un medio para comprender a cabalidad las características del texto, ya que en las actividades lograban poner énfasis en la etapas de lectura, buscando información relevante y reconociendo conceptos sobre dramática para dar respuesta a las preguntas.

Por otra parte, el aspecto motivacional tuvo una gran repercusión en los estudiantes, lo que favoreció la adquisición de conocimientos y habilidades durante las sesiones. El clima de aula mejoró y la participación aumentó desde que se aplican materiales didácticos correlativos con el contexto de los estudiantes. Tanto las lecturas de obras dramáticas como

los ejemplos sobre conceptos dramáticos se ubican cerca de la realidad del estudiante, por lo tanto, el docente logra mediar los contenidos con los contextos de los estudiantes para que estos logren familiarizarse. Torres y Girón (2009) definen que el profesor debe ser un didacta que logre exponer sus conocimientos de manera que los alumnos aprendan fácilmente, un sujeto dinámico y en constante investigación, lo que se ha logrado en esta intervención, ya que las sesiones se enfocaron en hacer cercanos los conocimientos a través de ejemplos cercanos y conocidos.

El análisis de las lecturas fue también un elemento favorecido en la finalización de la intervención, ya que los estudiantes fueron capaces de reconocer e integrar aspectos socioculturales al momento de leer, logrando una comprensión profunda de las lecturas e interpretando diversos antecedentes. Según lo considerado de Silveira (2013), se logró una comprensión profunda y correcta ya que los estudiantes pudieron incorporar elementos como valores y creencias en sus lecturas, realizando asociaciones entre el contexto leído y el propio, lo que les permite responder preguntas orientadas a la inferencia y a la asociación.

Por otra parte, una de las grandes falencias de la intervención fue hacer explícito el trabajo metacognitivo durante las lecturas realizadas, ya que no hubo una instancia dedicada a esa sesión. Si bien es cierto, el aspecto metacognitivo y el uso de estrategias durante las lecturas fue bien evaluado en la encuesta realizada a los estudiantes, no se pudo concretar la evaluación final para constatar esta habilidad de manera empírica.

Ahora bien, es pertinente reflexionar en como las sesiones trabajaron este aspecto metacognitivo, ya que estas se centraban en repasar las respuestas de la actividad respondiendo frente al curso y analizando ciertos conceptos entregados durante la sesión. Una buena orientación al desarrollo de la metacognición, se debió realizar a partir del proceso ejercido por los estudiantes, entregando momentos en las sesiones donde la reflexión sobre lo que estaban haciendo los estudiantes fuera descrito por ellos mismos. En vez de eso, el profesor en práctica se limita a resolver las preguntas de las actividades y resolver dudas sobre significados y reconocimientos de textos. En definitiva, las sesiones y las estrategias pedagógicas se centraron en la adquisición de contenidos sobre dramática y el análisis de textos, dejando de lado la posibilidad de reflexionar sobre el proceso lector de los estudiantes, ejercicio fundamental para desarrollar la metacognición.

El cambio en los horarios impactó en el desarrollo de las sesiones abarcadas, por lo que fue perjudicial para concretar la totalidad de la intervención. Lo ideal hubiese sido recopilar una mayor cantidad de evidencias para realizar una reflexión plena sobre los alcances de la intervención en las capacidades de los estudiantes. Aun así, se consideran suficientes los resultados obtenidos, ya que fue posible percibir mejoras en varios aspectos de los estudiantes, sobre todo en lo relativo al objetivo principal.

Finalmente, lo analizado a lo largo de este apartado engloba los objetivos establecidos al iniciar la intervención, ya hayan sido logrados o no. Lo importante es que el foco de las sesiones, las actividades, los materiales didácticos y todas las decisiones pedagógicas del profesor en formación se orientan a desarrollar la capacidad interpretativa de los estudiantes a partir de textos de un género específico y la potenciación de la comprensión lectora como medio para adquirir conocimientos.

## **8. Plan de mejora**

Este apartado se dedica a profundizar aquellos aspectos no logrados a lo largo de la intervención y que son de vital importancia para el grupo-curso en cuestión, lo que funciona como una forma de proyección como docente para subsanar dificultades similares en situaciones futuras.

Uno de las grandes falencias de la intervención se sitúa en la capacidad de los estudiantes para realizar un análisis metacognitivo en los trabajos realizados en clases, lo que se debe en gran parte a las estrategias utilizadas en las sesiones que no generaban instancias para hacer este reconocimiento. Lo ideal sería incluir en las sesiones ejercicios grupales como grabarse unos a otros mientras leen en voz alta, para posteriormente analizar la grabación y determinar momentos de la lectura en los cuales el estudiante lector describa que está realizando. Otra forma puede ser la revisión de las actividades escritas por los estudiantes de manera grupal, intercambiándose los trabajos entre ellos para que reconozcan errores y elementos en común que permitan entender como ellos entienden. Por último, la revisión del profesor también podría incluir métodos para que los estudiantes revisen las preguntas por sí mismos, dando a lugar planteamientos en base a sus propias formas de leer y escribir.

Otro de los puntos débiles de la implementación fue la de realizar inferencias en lo leído para hacer una conclusión, ya que el desarrollo de las sesiones se enfocaron en realizar la inferencia pero no que se podía hacer con ella, como deducir otras informaciones relativas al contexto, realizar hipótesis, predecir hechos. Una solución para esto es incluir en las sesiones actividades que motiven la imaginación de los estudiantes como que lean un fragmento de la obra y deduzcan lo que va a suceder o que a partir de la lectura describan elementos que no aparecen en el texto. Esto permitiría que se pusiera en marcha la habilidad de inferir para lograr generar nuevos conocimientos o para crear espacios nuevos.

En síntesis, este apartado da un breve esbozo de lo que se pudo hacer mejor en la intervención realizada, pero también permite proyectarse en futuras situaciones de aula con problemas similares. El deber del docente es mantenerse en constante actualización e investigación, pero este también debe ser autocrítico con las decisiones que toma en el aula ya que en definitiva, esto impacta en el aprendizaje de sus alumnos.

## **9. Conclusión**

Este informe ha servido para dar un vistazo general de toda la experiencia que significó la intervención realizada en el grupo-curso objetivo. Detallando como se recopilaron antecedentes sobre el curso, hicieron hipótesis de trabajo, como se consultó a diversas fuentes bibliográficas, el análisis a los resultados obtenidos y una proyección a futuro, se pone en evidencia todas las decisiones que el docente en formación tomó y como resultaron estas para remediar la problemática detectada en el aula.

En lo respectivo a la experiencia de aula, significó un momento idóneo para poner en práctica todo el conocimiento adquirido durante la estancia en la universidad, pero también sirvió para poner a prueba al profesor en formación, teniendo este que tomar diversas decisiones que impactan de manera directa en un contexto real de aprendizaje.

Aunque las evidencias obtenidas sobre el trabajo metacognitivo en los estudiantes fueron escasas, lo que fue posible analizar dio muestra de un avance de los estudiantes en base a esto, potenciando a su vez la habilidad de interpretación que tan débil se encontraba al revisar los resultados de los diagnósticos. De todas formas, aún queda mucho por hacer y mejorar.

Para finalizar, los análisis realizados a los antecedentes recopilados permiten establecer una situación del grupo-curso en la actualidad desde donde se puede idear una planificación reformulada y actualizada a la experiencia de aula adquirida. Ahora bien, el monitoreo constante de la situación sumado al dinamismo del docente es fundamental, ya que esto permite determinar el contexto donde se desarrolla la intervención y plantear posibles resultados. No todos los cursos son iguales, por lo que, no todas las planificaciones sirven.

## 10. Bibliografía

- Alonso, J. (2005) Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Revista de Educación, núm. Extraordinario, 63-93.
- Colomer, T. (1997) *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. Revista Signos, 20.
- Escudero, I. León, J. A. (2007). *Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión*. Revista signos, 40(64), 311-336.
- Irarrázabal, N. (2007) *Metacompreensión y comprensión lectora*, 43-60. CONICET, Universidad de Buenos Aires
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27.
- MINEDUC (2015) Bases Curriculares 7°mo básico a 2°do medio. Ministerios de Educación, Chile.
- Parodi, G. (2005). Las inferencias: conceptos y estrategias. En *Comprensión de textos escritos* (pp.43-58). Buenos Aires: Eudeba.
- Parodi, G. (2010). *Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010*. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada, 48(2), 33-70.
- Parodi, G. (2011) *La teoría de la comunicabilidad: Notas para la concepción integral de textos escritos*. Revista Signos, 44 (76), 145-167.
- Peronard, M. (1998) La comprensión de textos escritos: ¿Crisis universal? Cap. 1.
- Sánchez, E. (2008). *La comprensión lectora. La lectura en España*. Informe 2008: leer para aprender, 191-208.
- Santiesteban, E. Velázquez, K. (2012) *La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva*. Didascalía, Volumen III, 103-110.

Silveira, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. *Discusión acerca la enseñanza de la lectura*, 105-113. Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 4. Montevideo, Uruguay.

Torres Maldonado, H., & Girón Padilla, D. A. (2009). *Didáctica general. 1ª. ed.* – San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

## 11. Anexos

### Anexo N°1

Encuesta de intereses.

La siguiente es una muestra de la encuesta libre solicitada a los estudiantes, donde debían escribir sus intereses y algunos datos propios a partir de ciertas preguntas. Esta información fue fundamental para definir qué es lo que pasa en el aula y como lo perciben los estudiantes.

Preguntas:

1. ¿Qué estilo de música te gusta?
2. ¿Qué cantantes o artistas musicales te gustan?
3. ¿Cuál es tu canción favorita?
4. ¿Cuál es tu programa favorito?
5. ¿Cuál es tu película favorita?
6. ¿Accedes regularmente a internet? ¿Cuál es tu sitio favorito?
7. ¿Juegas videojuegos? ¿Cuál es tu favorito?
8. ¿Cuál es tu deporte favorito?
9. ¿Cuál es tu libro favorito?
10. ¿Qué te gusta hacer en tus ratos libres?
11. ¿Qué te parece la clase de castellano?
12. Cuéntanos sobre ti, donde naciste y creciste

### Anexo N°2

Prueba proceso lirica

#### Texto I Fragmento “Tras el cristal” (Porta)

Porque hoy es uno de esos días  
Uno de esos en el que te miras al espejo y piensas  
Nada va a poder conmigo.

Si cada mañana arañas minutos al tiempo,  
y los días sin planes acaban saliendo mejor.  
Hoy voy probar mi experimento,  
No pienso dejar que nada me limite porque hoy mando yo.  
Yo, yo soy mi propio dueño,  
¿Quién eres tú para decirme a mí que no puedo cumplir mis sueños?  
Solo yo sé de lo que soy capaz y creo en mi persona,  
Por eso conseguí vivir de algo que me apasiona.  
Hoy no, hoy nadie me quitara las ganas,  
Las alas que tengo son para volar, por intentar no pierdo nada  
No tengo prisa en que mi alma aterrice,  
No voy arrepentirme de lo que un día no hice, jamás!  
Aunque lo intenten, mundo te haré frente,  
Al final del día queda mi familia, mi novia y mi gente  
Y eso es suficiente para mí, es así,  
Porque yo sin ellos, no podría ser feliz.

1. ¿Quién es el hablante lirico? Justifica tu respuesta con dos pistas del texto
2. ¿Cuál es la idea principal del fragmento?
3. ¿Cuál es la postura del hablante lirico con respecto a la vida? Explica utilizando dos ejemplos del texto
4. ¿Estás de acuerdo con la postura del hablante lirico, qué opinas de ello? Entrega dos argumentos
5. ¿Cómo interpreta el siguiente verso? **“Las alas que tengo son para volar, por intentar no pierdo nada”**

### **Texto N°2 Apegado a mi (G. Mistral)**

Velloncito de mi carne

Que en mi entraña yo tejí,

Velloncito friolento,

Duérmete apegado a mí!

La perdiz duerme en el trébol

Escuchándole latir:

No te turbes por mi aliento,

Duérmete apegado a mí!

Hierbecita temblorosa  
Asombrada de vivir,  
No te sueltes de mi pecho,  
Duérmete apegado a mí!

Yo que todo lo he perdido  
Ahora tiemblo hasta al dormir.  
No resbales de mi brazo:  
Duérmete apegado a mí!

6. Explica que quieren decir los siguientes versos.
  - a. Velloncito de mi carne / que en mis entrañas tejí
  - b. Hierbecita temblorosa
7. ¿Cuál crees que es el hablante lírico y a quien se dirige este? ¿Cómo es la relación entre ellos?

### **Texto N°3 La araucana (A. De Ercilla)**

Chile, fértil Provincia, y señalada.  
En la región Antártica famosa,  
De remotas Naciones respetada,  
Por fuerte, principal y poderosa:  
La Gente que produce, es tan granada,  
Tan soberbia, gallarda, y belicosa,  
Que no ha sido por Rey jamás regida,  
Ni al extranjero dominio sometida.

8. ¿Cuál es la visión que tiene de Chile el hablante lírico? Explica usando versos como ejemplo
9. ¿Cuál es la visión que el autor tiene de los habitantes de Chile? Explica con tus propias palabras.

### **Texto N°4 Poderoso caballero es don dinero (F. De Quevedo)**

Madre, yo al oro me humillo,  
Él es mi amante y mi amado  
Pues de puro enamorado  
Ando continuo amarillo  
Qué pues doblón o sencillo  
Hace todo cuanto quiero,  
Poderoso caballero  
Es don Dinero.

10. ¿Cuál es el objeto lírico presente en el poema?
11. Explica cuál es el tema principal, usando como ejemplo al menos 2 versos del poema.

### Anexo N°3

Resultados por habilidad del diagnóstico realizado por Ziemax

1° Medio E 2017 - CARS STARS G 2017

#### Análisis por Estrategia

Estrategia	% Logro Diagnóstico	% Logro Repaso	% Logro Post Evaluación
Hallar la idea principal (IP)	58.42%	60.52%	No aplica
Recordar hechos y detalles (HD)	87.36%	66.44%	No aplica
Comprender la secuencia (CS)	61.05%	73.02%	No aplica
Reconocer causa y efecto (CE)	77.36%	67.76%	No aplica
Comparar y contrastar (CC)	52.63%	74.34%	No aplica
Hacer predicciones (HP)	56.31%	71.71%	No aplica
Hallar el significado de palabras por contexto (SP)	72.1%	No aplica	No aplica
Sacar conclusiones y hacer inferencias (CI)	68.42%	No aplica	No aplica
Distinguir entre hecho y opinión (HO)	62.1%	No aplica	No aplica
Identificar el propósito del autor (PA)	55.26%	No aplica	No aplica
Interpretar lenguaje figurado (LF)	48.94%	No aplica	No aplica
Resumir (RS)	54.21%	No aplica	No aplica
<b>Total</b>	<b>62.84%</b>	<b>68.96%</b>	<b>0%</b>

### Anexo N°4

Descripción de la observación.

Fecha: 30 julio

Tema: Reconocimiento de figuras literarias

Objetivo de la sesión: Conocer e identificar las figuras literarias en diversas lecturas poéticas.

#### Descripción

Al inicio de la sesión, la docente inicia la clase con el saludo correspondiente y teniendo a todo el curso de pie, revisa que cumplan con el reglamento de presentación personal, posteriormente, les pide que tomen asiento y escribe el objetivo de la clase en el pizarra a la

vez que solicita que cada uno se asegure de tener su cuaderno del estudiante para la clase de hoy. La profesora explica que son las figuras literarias y muestra diversos ejemplos de ellas con ayuda del cuaderno del estudiante, después, les pide que cada alumno realice la actividad del cuaderno, la docente va alumno por alumno verificando que cumplan con la actividad. Si bien la aplicación es fundamental para tener comprensión de lo que se aprende, el tratamiento de las figuras es muy superficial hasta este punto, ya que no profundiza en qué contexto se utiliza, más que con los ejemplos del cuaderno. Un aspecto positivo es la realización de ejemplos creados por los estudiantes, donde se les pide que ellos inventen para cada figura una representación, en general esto funciona con varios estudiantes, pero muchos otros denotan desinterés en este tipo de expresión, lo que causa que simplemente no realicen esta acción. Lo interesante sería que llevaran este conocimiento a un área de su parecer o que lo puedan explicar libremente más que forzarlos a realizar pobres ejemplos. Hasta este punto, la dinámica del curso responde bien a la actividad, si bien con cierto desinterés, hay orden y respeto hacia la docente, por otra parte, la figura de la docente también está atenta al acontecer de la sala, modelando constantemente, revisando avances y apaciguando cualquier intento de bullicio. Estratégicamente se opta por una lectura grupal en donde se busca atraer la atención de los alumnos y también evitando posibles desordenes para después proseguir con la actividad del cuaderno del estudiante. Por último, si bien la evaluación se limita a lo formativo, se destaca que estos contenidos explícitos estarán en la prueba de proceso próxima.

## Anexo N°5

### Sesiones

	Objetivo de la clase	Contenidos	Desarrollo de la clase	Materiales	Aprendizaje esperado
1	Analizar los elementos propios de la obra dramática.	<p><b>Conceptuales</b></p> <p>Obra dramática, elementos de la obra dramática, mapa conceptual</p> <p><b>Procedimentales</b></p> <p>Identificación de conceptos, análisis de conceptos, orden de conceptos.</p> <p><b>Actitudinales</b></p> <p>Valoración de los elementos estudiados, respeto por su profesor y compañeros.</p>	<p><b>Inicio</b></p> <p>Se da inicio a la sesión con el saludo del docente que detalla el objetivo de la clase de hoy; analizar elementos de la obra dramática, tales como; personajes, trama, tema, conflicto y que los estudiantes logren explicarlos. Para esto, se inicia con preguntas como ¿Han visto/leído alguna vez una obra de teatro? ¿Cómo son estas? ¿Qué elementos puedes mencionar? Se muestra un breve fragmento de una obra dramática en texto y en formato audiovisual (“Tres sombreros de copa” de Miguel Mihura), con la intención que los estudiantes puedan leerla y reconocer lo que les parezca llamativo.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p><b>Antes de la actividad</b></p> <p>La clase se desarrolla a partir de las actividades del cuaderno del estudiante, el cual se solicita a cada alumno, anotando a aquellos que no lo traen. Se comienza leyendo la información desde la página 158, del cuaderno del estudiante, en la unidad sobre los diversos elementos que componen las obras dramáticas, explicando cada elemento que aparece, permitiendo la lectura compartida entre el curso y dando los tiempos para que los estudiantes pregunten sus dudas. Ya habiendo repasado todo el contenido conceptual, se solicita que realicen la actividad en la página 163, en la cual deberán realizar un mapa conceptual con lo leído.</p> <p><b>Durante la actividad</b></p> <p>Para esto, el docente inicia el mapa en la pizarra con algunos de los conceptos estudiados, a modo de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anexo N°1</li> <li>• Libro del estudiante</li> </ul>	Analizan textos dramáticos, explicando los elementos de dicho género.

			<p>ejemplo. Se asigna un tiempo de 20 min., para trabajar en esto, pueden trabajar en parejas. Transcurrido el tiempo, el docente realiza un mapa conceptual en la pizarra, en donde recoge todos los elementos conceptuales de la obra dramática, sirviendo como repaso para los estudiantes. Terminado el mapa en la pizarra, el docente consulta que entienden por “orden jerárquico” y les explica como lograron aplicarlo al hacer el mapa conceptual.</p> <p><b>Cierre</b> El docente consulta cómo les pareció la actividad del mapa conceptual, pidiendo a algunos estudiantes que muestren lo que hicieron y como lograron llegar a ese avance. Finalmente, se realizan preguntas de cierre cómo ¿Qué elementos recuerdan de la obra dramática? ¿Cómo logran identificar a estos? ¿Qué significan los elementos de la obra dramática? Las que permiten determinar el grado de avance de los estudiantes, asegurando que interioricen el contenido conceptual necesario.</p>		
2	<p>Aplicar elementos, como trama y tema en los textos leídos, evidenciando elementos para su uso.</p>	<p><b>Conceptuales</b></p> <p>Elementos de la obra dramática, tema, trama.</p> <p><b>Procedimentales</b></p> <p>Aplicar conceptos a obras leídas, identificar elementos, reconocer estrategias.</p> <p><b>Actitudinales</b></p> <p>Valoración de los elementos estudiados, respeto por su profesor y compañeros.</p>	<p><b>Inicio</b></p> <p>Se da inicio a la sesión con el saludo correspondiente y el docente detalla el objetivo de la clase de hoy; identificar en textos dramáticos elementos propios del género. Para esto, se inicia con una activación de conocimientos previos preguntando a los estudiantes que elementos recuerdan sobre la obra dramática, estos se escriben en la pizarra, como un mapa conceptual, solicitando ayuda a los estudiantes para completarla, recordando la actividad de la sesión anterior. Este repaso, servirá de ayuda en la actividad a continuación.</p> <p><b>Desarrollo</b> <b>Durante la actividad</b> La clase se desarrolla a partir de la actividad de análisis en el cuaderno</p>		<p>Analizan textos dramáticos, identificando elementos y aplicando conceptos</p>

			<p>del estudiante, respondiendo en grupo las preguntas previas a la lectura y realizando una lectura en conjunto del texto “Se busca una princesa”. Se asigna un tiempo de 15min, para responder las preguntas, en parejas si se desea. Tras este tiempo, se solicita que algunos estudiantes respondan las preguntas, el docente solicita que los estudiantes expliciten los elementos propios de la obra dramática en el texto, usando el propio texto como guía. Ya terminada la revisión, se lee en conjunto el siguiente texto (fragmento de “Animas de día claro”) permitiendo que los estudiantes respondan las preguntas, el docente va monitoreando a los estudiantes para que realicen la actividad, realizando correcciones y retroalimentando sobre los avances.</p> <p><b>Cierre</b>  <b>Después de la actividad</b>  Para finalizar, se realizan preguntas metacognitivas sobre la actividad realizada como ¿Qué elemento textual te permitió responder las preguntas? ¿Cuáles te parecieron más difíciles y por qué? ¿Cómo lograste identificarlos? Permitiendo que los estudiantes reflexionen acerca de las habilidades que ponen en práctica y lo que saben acerca de los conceptos analizados.</p>		
--	--	--	---	--	--

3	<p>Analizar el espacio en dónde se desarrollan las historias leídas, identificando su influencia en la obra dramática</p>	<p><b>Conceptuales</b></p> <p>Obra dramática, espacio en la obra dramática.</p> <p><b>Procedimentales</b></p> <p>Analizar obras dramáticas considerando el espacio y su influencia en el desarrollo de la misma.</p> <p><b>Actitudinales</b></p> <p>Valoración de los elementos estudiados, respeto por su profesor y compañeros.</p>	<p><b>Inicio</b></p> <p>Se da inicio a la sesión recordando los conceptos repasando durante las sesiones anteriores, preguntando a los estudiantes cuáles recuerdan. Aquellos que causen mayor confusión, serán anotados en la pizarra y definidos con mayor profundidad. Posteriormente, se presenta la clase de hoy, donde analizaremos los espacios donde se desarrollan las historias leídas, haciendo relaciones con la obra leída, definiendo el concepto de espacio en una obra dramática y mostrando breves ejemplos de este. Para esto, se analizarán una serie de lecturas en conjunto con los estudiantes, solicitándoles que tengan a mano su libro del estudiante.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p><b>Antes de la actividad</b></p> <p>El docente explica los conceptos claves de esta sesión, explicando cómo es posible el reconocimiento a través de las lecturas y, con ejemplos cercanos a ellos, identificar de manera concreta. Se les explica que estos elementos se encuentran en muchas realizaciones comunes, como películas actuales; para explicar esto se les pregunta por una película actual y se analiza con estos conceptos.</p> <p><b>Durante la actividad</b></p> <p>Se desarrolla la actividad presente en la página 172 de la obra “El futuro es del hombre”, leyendo la obra en conjunto con los estudiantes, asignando personajes y tiempos para hacer intervenciones acerca de lo leído. En este proceso, el docente indica elementos espaciales, que ayuden a los estudiantes a reconocer. Terminada la lectura de la obra, se da un tiempo de 15 min. Para que los estudiantes respondan las preguntas a continuación. Se monitorea el proceso. Pasado el tiempo asignado, se revisan una a una las preguntas de la guía, asegurando que los estudiantes utilicen fragmentos del</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuaderno del estudiante</li> <li>• Pizarra</li> <li>• Plumones</li> </ul>	<p>Analizan textos dramáticos, identificando el espacio y su influencia en el desarrollo de la historia.</p>
---	---	---	--	--	--

			<p>texto dramático para responder.</p> <p><b>Cierre</b></p> <p>Para finalizar, se realizan preguntas sobre la dificultad de la actividad como ¿Qué te pareció la actividad? ¿Entendiste todos los conceptos tratados? ¿Cuál te pareció más difícil? Con la intención que los estudiantes puedan explicar lo que aprendieron y lo que no. El docente explica los conceptos que no quedan claros, estableciendo una continuidad con los tratados la clase anterior.</p>		
4	<p>Aplicar y distinguir las diferencias entre los diálogos presentes en las obras dramáticas, indicando o diversos marcadores que lo permiten.</p>	<p><b>Conceptuales</b></p> <p>Obra dramática, diálogos de la obra dramática, marcadores y puntuación</p> <p><b>Procedimentales</b></p> <p>Analizan obras dramáticas, identificando los tipos de diálogo y explicitando las diferencias entre ellos.</p> <p><b>Actitudinales</b></p> <p>Valoración de los elementos estudiados, respeto por su profesor y compañeros.</p>	<p><b>Inicio</b></p> <p>Se da inicio a la sesión recordando los conceptos y temas tratados las clases anteriores, activando los conocimientos previos acerca de la materia y aclarando dudas sobre algunos contenidos. Posteriormente, se presenta la a clase de hoy; identificar los distintos tipos de diálogos presentes en obras dramáticas a través de marcadores que permiten esta distinción. Para lograr esto, se explican los tipos de diálogos presentes en obras dramáticas.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>Se da inicio a la actividad a través de la lectura de un fragmento de una obra dramática (“Ay Carmela”) de manera grupal y cada estudiante tomando un papel en la obra. El docente, a lo largo de la lectura, introduce preguntas sobre el tipo de dialogo que tiene lugar a lo largo de la caracterización, permitiendo que los estudiantes lo determinen y entreguen la respuesta apropiada. Posteriormente, se les pide a los</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuaderno del estudiante</li> <li>• Fragmento de “Ay, Carmela”</li> <li>• Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=m_kndVZskJ0">https://www.youtube.com/watch?v=m_kndVZskJ0</a></li> <li>• Pizarra</li> <li>• Plumones</li> <li>• Proyector</li> </ul>	<p>Analizan textos dramáticos, identificando y distinguiendo los tipos de diálogos presentes.</p>

			<p>estudiantes que saquen su libro del estudiante y lean de nuevo el fragmento de “El futuro es del hombre”, pero que apliquen el ejercicio previamente realizado, se asignan 15 min para la realización de este ejercicio. Pasado el tiempo asignado, el docente revisa la actividad en conjunto con los estudiantes.</p> <p><b>Cierre</b></p> <p>Para finalizar, se exhibe un video sobre un monólogo realizado durante una obra teatral (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=m_kndVZskJ0">https://www.youtube.com/watch?v=m_kndVZskJ0</a>) en el cual podrán apreciar elementos propios revisados en la clase de hoy, como los tipos de diálogo que han debido identificar. El docente realiza preguntas sobre el video como ¿Qué elementos se parecen a lo que leyeron? ¿Logran reconocer las características explicadas? ¿Cuál creen que es la intención del hablante? Las que logran aclarar las características sobre los diálogos.</p>		
5	Analizar los valores y creencias en las obras, explicitando dónde aparecen y cómo se identifican	<p><b>Conceptuales</b></p> <p>Análisis de obra dramática, valores y creencias en las obras.</p> <p><b>Procedimentales</b></p> <p>Analizan obras dramáticas identificando valores y creencias.</p> <p><b>Actitudinales</b></p> <p>Valoración de los elementos estudiados, respeto por su profesor y compañeros.</p>	<p><b>Inicio</b></p> <p>El docente inicia la clase con el saludo correspondiente y comenzando una introducción a la nueva materia; sobre los valores y las creencias que existen en las obras. Para esto, se muestra un PPT acerca de las creencias y los valores como concepto, tras la visualización, se les consulta a los estudiantes cuáles son las creencias presentes en la sociedad que nos engloban hoy en día, como la relación hombre- mujer, que se piensa sobre las parejas, el amor etc. Ya habiendo establecido una definición sobre los conceptos en conjunto con los estudiantes, se les pregunta cómo estos influyen en cómo actúan los seres humanos, se les da 5 min para que respondan en sus cuadernos.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p><b>Antes de la actividad</b></p> <p>Para aclarar las ideas sobre los</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuaderno del estudiante</li> <li>• PPT “Valores y creencia”</li> <li>• Pizarra</li> <li>• Plumones</li> </ul>	Analizan obras dramáticas considerando conceptos como valores y creencias, explicando la influencia de estos.

			<p>conceptos, se ejemplifica con situaciones contextuales de los estudiantes; como sus familias o lo que presencian día a día en clases o con sus amigos, permitiendo dar una cercanía a los conceptos tratados y que puedan interiorizarlos de manera más familiar en sus análisis textuales.</p> <p><b>Durante la actividad</b>  La actividad se centra en la lectura de una actividad presente en el libro del estudiante en la página 180 con la lectura de un fragmento llamado “El último brindis”. Se realiza una lectura en conjunto y haciendo preguntas relativas al contexto en el que se desarrolla y la temática de las creencias. Terminada la lectura, se asignan 20 minutos para que los estudiantes respondan las preguntas que aparecen. Pasado el tiempo asignado, el docente revisa las respuestas de los estudiantes, señalando elementos importantes de la lectura y complementando las consideraciones sobre los contextos sociales donde las obras se desarrollan</p> <p><b>Después de la actividad</b>  Para finalizar, se consulta a los estudiantes qué elementos presentes en el texto les permitieron responder a las preguntas, junto a esto, se les pregunta acerca de qué entendieron por el contexto y los valores presentes y cómo logran identificarlos.</p> <p><b>Cierre</b>  La clase finaliza haciendo un recuento de los conceptos aprendidos hasta ahora, pidiendo a los estudiantes que escriban brevemente respuestas a estas dos preguntas: “Defina valor y creencia” y “¿Cómo puedo definir los valores y las creencias en la actualidad?”, las deberán responder en no más de 5 minutos, expresando sus respuestas frente al curso.</p>		
--	--	--	--	--	--

6	<p>Contrastar situaciones apreciadas en las lecturas de obras dramáticas con el contexto actual del estudiante</p>	<p><b>Conceptuales</b></p> <p>Obra dramática, contrastar situaciones, contexto de producción</p> <p><b>Procedimentales</b></p> <p>Analizan obras dramáticas, considerando el contexto de producción y realizando contrastes con su propia realidad</p> <p><b>Actitudinales</b></p> <p>Valoración de los elementos estudiados, respeto por su profesor y compañeros.</p>	<p><b>Inicio</b></p> <p>El docente inicia la clase con el saludo correspondiente y recuerda los conceptos tratados en la clase anterior, la lluvia de ideas propuesta por los estudiantes se anota en el pizarrón, aclarando dudas sobre la temática. Posteriormente, se les solicita a los estudiantes que piensen en el contexto que viven; cuales son las cosas que importan y los describan brevemente, recordando la actividad realizada la clase anterior, se asignan 10 minutos para realizar la actividad. Tras este tiempo, se hace una puesta en común de lo que los estudiantes hicieron, comentando los puntos más importantes y representativos.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p><b>Antes de la actividad</b></p> <p>Para permitir que los estudiantes realicen la actividad, se les define el método de contraste entre elementos y como pueden comparar de manera crítica lo que aparece en las obras dramáticas. Para esto, se usa un ejemplo de una obra dramática (“Los que van quedando atrás” de Isidora Aguirre) y se compara con la actualidad, realizando un ejercicio sobre cómo se representan actitudes y valores en ese entonces y cómo se comporta la realidad actual frente a estos.</p> <p><b>Durante la actividad</b></p> <p>La actividad de esta sesión se centra en la lectura de un fragmento de la obra “Todo se irá-se fue- se va al diablo” de Alejandro Sieveking. Realizando una lectura en conjunto y caracterizando los personajes, se realiza una comparación con los valores y el contexto descrito por los estudiantes en el momento anterior. Terminada la lectura, se solicita que los estudiantes hagan una lista de contrastes entre los valores y contexto que se establecieron en la primera instancia y lo que se extrajo de la lectura de la obra dramática. Para</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuaderno del estudiante</li> <li>• Fragmento “Los que van quedando atrás”</li> <li>• Fragmento “Todo se irá-se fue al diablo”</li> <li>• Pizarra</li> <li>• Plumones</li> </ul>	<p>Analizan textos dramáticos realizando un contraste crítico entre el contexto de la obra y el actual.</p>
---	--	---	---	--	---

			<p>finalizar, se solicita a los estudiantes que escriban qué elementos de la obra dramática les permitieron establecer los valores o información sobre el contexto situacional de la obra.</p> <p><b>Después de la actividad</b> Para concluir la actividad, se dedica un apartado para analizar la actividad realizada, consultando que elementos tomaron en cuenta los estudiantes para lograr los resultados, revisando los contrastes que realizaron y como afectan a la creación de cada situación analizada.</p> <p><b>Cierre</b> Para dar término a la sesión, se menciona la importancia del contexto y los valores establecidos para cada situación, preguntándoles a los estudiantes cómo este influye en la historia y la trama. Se les solicita a los estudiantes que escriban dos definiciones: “contrastar” y “situación” a partir de lo aprendido en clase, se les asigna 5 minutos para que realicen la actividad. Posterior a eso se escriben las respuestas del curso en la pizarra, resolviendo dudas sobre lo relativo a los conceptos.</p>		
7	Exponer resultados de análisis crítico de una obra literaria, incluyendo una opinión acerca de sus resultados.	<p><b>Conceptuales</b></p> <p>Obra dramática, análisis crítico, opinión</p> <p><b>Procedimentales</b></p> <p>Realizan un análisis crítico de los elementos de una obra, exponiendo una opinión sobre estos</p> <p><b>Actitudinales</b></p> <p>Valoración de los elementos estudiados, disposición para</p>	<p><b>Inicio</b></p> <p>Se da inicio a la sesión con el saludo correspondiente y se anuncia el objetivo de hoy; comenzar a crear una crítica sobre una obra dramática. Para comenzar, se exhibe un PPT donde se define y detalla el concepto de crítica y análisis crítico, mencionando los puntos importantes de la obra que importan, siendo estos los conceptos vistos las sesiones anteriores. Terminada la presentación, se hace un breve repaso de lo visto hasta el momento, como preparación para la actividad. Se les presenta una rúbrica de evaluación que exhibe los elementos a evaluar en sus trabajos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PPT “Análisis crítico”</li> <li>• Pizarra</li> <li>• Plumones</li> <li>• Proyector</li> </ul>	Realizan un análisis crítico de una obra, aplicando los conceptos aprendidos hasta ahora.

		<p>realizar actividades respeto por su profesor y compañeros.</p>	<p><b>Desarrollo</b></p> <p>La actividad se centra en la creación, por parte de los propios estudiantes, de una crítica acerca de una de las obras dramáticas leídas hasta ahora, evaluando la aparición de los conceptos estudiados y la coherencia entre estos. Para esto, se solicita que seleccionen una obra estudiada hasta ahora o una que los propios estudiantes propongan. Tras realizar la selección, deberán identificar los elementos que hemos estudiado a lo largo de las sesiones (estructura interna y externa, tipos de diálogos, personajes) en la obra seleccionada. El análisis puede centrarse en un fragmento específico de la obra. El trabajo debe ser presentado como un trabajo de investigación, cumpliendo los aspectos formales que el docente señala. Esta actividad tiene carácter de evaluación sumativa, por lo tanto, se les solicita a los estudiantes que muestren la responsabilidad necesaria. Esta sesión se asigna para que los estudiantes, de manera individual, seleccionen un fragmento leído hasta el momento e inicien una lectura profunda teniendo en cuenta el propósito de la crítica. El docente verifica que cada estudiante realiza la actividad y monitorea los avances, además solicita que todos los avances realizados esta clase sean escritos y entregados al final de la clase.</p> <p>Cierre</p> <p>Para finalizar, el docente pregunta a los estudiantes que fragmento seleccionaron y cuáles son los elementos que más le llamaron la atención para realizar una crítica; elementos particulares o situaciones que más le parecieron interesantes. Se anuncia a su vez, que la actividad se finaliza en la próxima clase.</p>		
--	--	---	---	--	--

8	Revisar y corregir los análisis críticos de una obra literaria, incluyen do una opinión acerca de sus resultados.	<p><b>Conceptuales</b></p> <p>Obra dramática, reseña crítica, revisión</p> <p><b>Procedimentales</b></p> <p>Realizan una revisión de los avances hechos a la creación de su reseña crítica.</p> <p><b>Actitudinales</b></p> <p>Valoración de los elementos estudiados, disposición para realizar actividades respeto por su profesor y compañeros.</p>	<p><b>Inicio</b></p> <p>Se da inicio a la sesión con el saludo correspondiente y se anuncia el objetivo de la clase de hoy; revisar y corregir los análisis realizados por los estudiantes. Para lograr esto, se presenta un fragmento de una crítica (PPT), en donde se pueden apreciar diversos marcadores textuales y elementos propios del género, para que los estudiantes puedan identificarlos y aplicarlos a sus trabajos.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>La sesión de hoy, se centra en la revisión de los avances de los estudiantes, por tanto, el docente les entrega a los estudiantes sus avances, con una breve corrección. Esta sesión se utiliza para que los estudiantes puedan resolver dudas sobre sus trabajos y avancen en sus creaciones.</p> <p><b>Cierre</b></p> <p>Para finalizar, el docente retira los trabajos finalizados para su debida corrección. Solicita que los estudiantes hagan un semicírculo mirando hacia la pizarra y pregunta a los estudiantes sobre la experiencia de hacer una reseña crítica; comienza preguntando que entienden por este concepto y como les pareció realizar una durante la clase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarra</li> <li>• Plumones</li> </ul>	Revisan los avances realizados sobre el análisis crítico y la opinión realizada, entregando un producto final al docente.
---	---	--	--	---	---

## Anexo N°6

### Control de Lectura “El buscador de finales”

Nombre:

Curso:

Fecha:

Puntaje Ideal: 34 puntos

Puntaje Obtenido:

- I. Preguntas de selección múltiple (2pts. cada una)
1. ¿Cuál era el trabajo de la madre del protagonista?
    - a. Vendedora de zapatos
    - b. Vendedora de botones
    - c. Buscadora de finales
    - d. Creadora de finales.
  
  2. ¿Cómo se llamaba el lugar donde se encontraba el Míster Chan-Chan?
    - a. Europa del norte
    - b. Suecia Sur
    - c. Finlandia Sur
    - d. Estocolmo Norte
  
  3. ¿Cómo se llama el lugar donde trabaja el protagonista?
    - a. Editorial Alquimia
    - b. Editorial Urna
    - c. Editorial Libra
    - d. La oficina de objetos perdidos.
  
  4. ¿Qué puesto ocupaba el protagonista al empezar a trabajar?
    - a. Aspirante a cadete
    - b. Aspirante a editor
    - c. Secretario
    - d. Buscador de finales
  
  5. “- *A través de operaciones matemáticas. Todos los elementos de una historia cuentan; unos suman, otros restan. Tomemos un ejemplo famoso: Caperucita*” Este fragmento, es dicho en el relato por:
    - a. Sanders, el buscador de finales
    - b. Paciencia Bonet, la directora de la Agencia Ultimas Ideas
    - c. El señor Carey, el dueño de la botonería
    - d. Míster Chan-Chan.
  
  6. “*Es la única manera de que Sanders triunfe sobre Paciencia y sobre el Método*”  
¿A qué hace referencia lo subrayado?
    - a. A la operación matemática para buscar finales
    - b. Al plan para robar finales de Sanders
    - c. Al suceso que dejó a Míster Chan-Chan sin trabajo.

- d. A la habilidad de Sanders para buscar finales.
7. En síntesis, ¿Cuál es una posible moraleja de la historia?
- a. Cómo la lectura ha decaído en la sociedad
  - b. La calidez de lo tradicional frente a la frialdad de lo moderno
  - c. Describir el agitado mundo de la edición
  - d. Una descripción de la violencia en el trabajo infantil.

II. Preguntas de Desarrollo (5 pts. cada una)

1. Describe brevemente como era la Editorial Libra y la sala donde se dibujaban las historietas.
2. ¿En qué se diferencia el método de Sanders para buscar finales y el de Paciencia Bonet? ¿Cuál crees que es mejor y por qué?
3. Finlandia Sur se caracterizaba por ser una ciudad sin finales ¿A qué crees que se debía esto? ¿Qué tan importante es el rol de Buscador de finales en el relato?
4. ¿Por qué crees que Míster Chan-Chan quemaba finales? ¿Qué suceso de su pasado causa esto?

III. Análisis de fragmento

Lee atentamente el siguiente fragmento y responde las preguntas (5pts. cada una):

*“Pero Salerno ya se había puesto de pie con un ímpetu excesivo. Al hacerlo, tropezó con el bastón de Libra y cayó hacia delante. Yo tendí la mano para sostenerlo, y él tendió la suya para frenar el golpe. Cuando las manos se acercaron, la electricidad trazó un puente de luz. Era una chispa perfecta, azul, y, según convinimos después, nadie había visto nunca una chispa mejor. Un rayo de bolsillo. Míster Chan-Chan había previsto todo: el robo, los ascensores que dormían de noche, las manos desesperadas de Salerno que buscaban el final que se le negaba. Míster Chan-Chan había contado con esa mercadería secreta, pero no con la fuerza de la chispa: apenas fue tocado por el rayo, Salerno se desplomó en el sillón.*

1. ¿En qué momento de la novela ocurre lo narrado en el fragmento? Describe brevemente la situación.

2. ¿Crees que el Método de Paciencia Bonet hubiese tenido el mismo efecto en Salerno? ¿Se relaciona con el oficio de buscador de finales? Explica brevemente

## Anexo N°7

### Evaluación Unidad Drama

Nombre:

Curso:

Fecha:

- I. Lea los siguientes fragmentos y responda las preguntas.

#### **“La pérgola de las flores”** (Isidora Aguirre)

*(Entra el alcalde Alcibíades, caballero fino, elegante, vividor; sonrío.)*

RAMONA. (A Rosaura, por lo bajo). Habíale de las patentes... (A él). Buenos días.

ROSAURA. Buenos días, señor alcalde.

ALCALDE. Buenos días, buenos días... (Sonríe a todos).

ROSAURA. ¿Qué se le va a ofrecer? Mire qué preciosura de rosas le tengo.

ALCALDE. Póngame una docena de esas rojas. No, dos docenas. Bonitas, ¿ah?

ROSAURA. Como para quien las pide, pues. Oiga, señor alcalde, nos estábamos acordando recién de la deuda de las patentes.

CHARO. Dijo el inspector que éramos deudoras "amorosas".

RAMONA. "Morosas" será, ¡ignorante!

ROSAURA. ¿No podría hacerle un empeñito para que nos den otra prórroga en la Municipalidad, señor alcalde?

ALCALDE. (Mirando distraído a las muchachas que pasan). Sí, sí, cómo no.

CHARO. (Con muchos coqueteos). ¡Ay que se lo vamos a agradecerse, señor alcalde!

ROSAURA. ¿Se las va a llevar, señor alcalde? (Él, la mira sin entender). ¡Las rosas!

ALCALDE. Ah, sí... No. Mándelas a Mosquete 333, señora Laura Larraín viuda de

Valenzuela. Hasta mañana. (Sale tras una bella que le ha estado coqueteando hace un instante).

ROSAURA. Hasta mañana, señor alcalde. (En cuanto él sale). "Larraín viuda de

Valenzuela..." ¡Esta es nueva!

RAMONA. ¡Se fregó el alcalde! Las viudas, cuando agarran, ¡no sueltan!

CHARO. ¡Bah! Una viuda para un viudo, como ha de ser no más.

ROSAURA. El alcalde es buen partido. Dicen que "tiene" (Gesto con los dedos indicando mucho dinero).

RUFINO. ¡Y no va a tener! Así son los políticos: maman mientras están, arriba. Y uno ¡que se pudra trabajando!

ROSAURA. (Mira el reloj de la torre de San Francisco). Tan tarde y la Carmelita sin llegar. El tren estaba anunciado para las once.

CHARO. Así es que hoy día llega su ahijadita de San Rosendo. (Cariñosa). ¡Buena cosa!

ROSAURA. Oiga, voy a alcanzar al frente, donde misia Paulita, que me tiene guardadas una flores de anoche. (Sale.)

*(Rufino aprovecha su ausencia para dejar la corona que trabaja y salir un momento de la Pέργola, haciendo señas maliciosas.)*

1. ¿Cómo podría describirse la actitud de Rosaura frente al alcalde?
  - a. De desconfianza por su condición de político
  - b. De envidia por la diferencia de condiciones sociales
  - c. De amabilidad para conseguir favores de él
  - d. De interés amoroso
2. ¿Cuál es el conflicto presente en este fragmento?
  - a. Las mujeres quieren engañar al alcalde
  - b. Búsqueda de un favor político a través de una autoridad
  - c. Conseguir algo a través del chantaje emocional
  - d. Los pobres versus el abuso de los ricos.
3. “¡Y no va a tener! Así son los políticos: maman mientras están, arriba. Y uno ¡que se pudra trabajando!” la cita anterior hace referencia a:
  - a. Una mirada crítica a la situación social y económica de esa época.
  - b. Una celebración del sistema político de esa época.
  - c. Un llamado a ahorrar para la vejez
  - d. Una recomendación de que con trabajo, todo se puede lograr.
4. ¿Qué parte de la estructura externa de la obra dramática constituye este fragmento?
  - a. Un acto
  - b. Un cuadro
  - c. Una escena
  - d. El clímax.
5. ¿Qué definición caracterizaría de mejor manera al personaje del *Alcalde*?
  - a. Astuto político que sabe derrotar a sus enemigos
  - b. Malicioso que busca engañar a la gente con sus discursos
  - c. Distraído y coqueto, preocupado de buscar mujeres.
  - d. De buen corazón, siempre dispuesto a ayudar a los demás.

#### **“Los papeleros” (Isidora Aguirre)**

Ñora Pina: Llegaste, Rucio... ¿Hubo mitin?

Rucio: ¡Qué mitin va a haber con éstos! (A ellos). Para tomar, lo más bien que se juntan, pero a la reunión de esta tarde ¡ni uno solo se aportó!... Prefieren tomar vino y seguir en la ignorancia. Aquí en el Botadero vivimos peor que animales, encima de la basura y el dueño se enriquece con nuestro trabajo sin darnos ni un mísero beneficio... ¿por qué? ¡Porque aguantamos, compañeros! Ese es el peor pecado del pobre: aguantar. (Pausa). ¿No les prometió el futre que les iba a ceder unos sitios apartados de la basura y les iba a dar material pa' construir?

Gitano: El **futre** promete igual que político en elecciones.

Pinto: Lo hizo para sacarse la multa cuando vino el inspector.

Felipe Mora: (Mirando al vacío y solemne). Dijo el ciudadano inspector que era grave infracción tener la vivienda encima de la escoria. Una, por insalubre, otra, por el peligro que contienen los fuegos espontáneos de la basura.

Gitano: Hasta levantó un acta donde cedía los terrenitos que hay en el bajo.

Rucio: ¿Y dónde está el acta?

Gitano: (ríe) Felipe Mora la guarda debajo del colchón, ahí donde tiene su "biblioteca".

Pinto: ¿Y de qué sirve el acta, si nunca la quiso firmar? ¡Que mañana, que otro día, que estas cosas son delicás, que hay que consultar con abogao, que taratátí, que taratátí!... (Gestos). Total: ahí quedó.

Rucio: Y ustedes tan conformes... ¡Al conformarnos, compañeros, le estamos dando la razón al pulpo que nos explota! (Golpea con su puño sobre puño) ¡Siempre va a haber explotadores mientras haya gente que se deje explotar! (Entra Julio y se acerca al Rucio)

Julio: Oiga, compañero, pase pa'dentro, mejor, que aquí viene el mayordomo y dicen que lo anda buscando a usted.

Gitano: ¡El Perro Sepúlveda!

Iñora Pina: ¡Apostaría que alguno lo fue a vender! (Rucio pasa hacia el interior del boliche, ella lo sigue). Yo te dije, Rucio, te dije que no te metierais... (Vuelve al ver entrar al Perro Sepúlveda, el mayordomo del basural, un hombre robusto y mal afeitado, mejor vestido que los papeleros, pero con la marca del basural en la ropa).

6. ¿Quiénes serían protagonista y antagonista, respectivamente, en este fragmento?
  - a. Rucio y Gitano
  - b. Rucio y Iñora Pina
  - c. Gitano y Perro Sepúlveda
  - d. Rucio y Perro Sepúlveda
  
7. ¿Cuál es la actitud que caracteriza al personaje de *Rucio*?
  - a. Revolucionaria, ya que motiva al pueblo que luche por sus derechos.
  - b. Sumisa, ya que no asiste a los mítines para reclamar derechos
  - c. Irresponsable, ya que solo se dedica a beber en el bar.
  - d. Trabajador, ya que siempre está trabajando en el basural.
  
8. ¿Qué quiere decir en el texto la palabra **futre**?
  - a. Trabajador del basural
  - b. Cantinero
  - c. Jefe o patrón
  - d. Policía o carabinero.

9. ¿Cómo describirías el espacio en el fragmento leído?
- Un bar al que asiste gente de clase baja
  - Un asilo para que se queden las personas sin hogar.
  - Un casino de descanso para los trabajadores del basural.
  - Un centro de reuniones donde hacen mítines.
10. ¿Qué valor es posible reconocer en el personaje del Rucio?
- El de ser solidario con los más necesitados
  - El de poder luchar por los derechos de las personas del basural
  - El de regalar alcohol a los trabajadores del basural
  - No se identifica ningún tipo de valor.
11. ¿Qué tipo de conversación se da en el fragmento?
- Dialogo
  - Monologo
  - Voz en Off
  - Aparte
- I y II
  - Solo I
  - Solo II
  - I, II y IV.
12. ¿Qué rol cumple el Perro Sepúlveda en la trama del fragmento?
- Es el dueño del bar donde están los personajes
  - Es un agente de policía que se va a llevar preso al Rucio
  - Es un trabajador del *futre* en el basural, pero que vigila al resto
  - Es el *futre* disfrazado de trabajador del basural

**“Bodas de sangre”** (Federico García Lorca)

Madre: ... y ese hombre no vuelve. O si vuelve es para ponerle una palma encima o un plato de sal gorda para que no se hinche. No sé cómo te atreves a llevar una navaja en tu cuerpo, ni cómo yo dejo a la serpiente dentro del arcón.

Novio: ¿Está bueno ya?

Madre: Cien años que yo viviera no hablaría de otra cosa. Primero, tu padre, que me olía a clavel y lo disfruté tres años escasos. Luego, tu hermano. ¿Y es justo y puede ser que una cosa pequeña como una pistola o una navaja pueda acabar con un hombre, que es un toro? No callaría nunca. Pasan los meses y la desesperación me pica en los ojos y hasta en las puntas del pelo.

Novio:(Fuerte) ¿Vamos a acabar?

Madre: No. No vamos a acabar. ¿Me puede alguien traer a tu padre y a tu hermano? Y luego, el presidio. ¿Qué es el presidio? ¡Allí comen, allí fuman, allí tocan los instrumentos! Mis muertos llenos de hierba, sin hablar, hechos polvo; dos hombres que eran dos geranios... Los matadores, en presidio, frescos, viendo los montes...

Novio: ¿Es que quiere usted que los mate?

Madre: No... Si hablo, es porque... ¿Cómo no voy a hablar viéndote salir por esa puerta? Es que no me gusta que lleves navaja. Es que.... que no quisiera que salieras al campo.

Novio:(Riendo) ¡Vamos!

Madre: Que me gustaría que fueras una mujer. No te irías al arroyo ahora y bordaríamos las dos cenefas y perritos de lana.

Novio:(Coge de un brazo a la madre y ríe) Madre, ¿y si yo la llevara conmigo a las viñas?

Madre: ¿Qué hace en las viñas una vieja? ¿Me ibas a meter debajo de los pámpanos?

Novio:(Levantándola en sus brazos) Vieja, revieja, requetevieja.

Madre: Tu padre sí que me llevaba. Eso es buena casta. Sangre. Tu abuelo dejó a un hijo en cada esquina. Eso me gusta. **Los hombres, hombres, el trigo, trigo.**

Novio: ¿Y yo, madre?

Madre: ¿Tú, qué?

Novio: ¿Necesito decírselo otra vez?

Madre: (Seria) ¡Ah!

Novio: ¿Es que le parece mal?

Madre: No

Novio: ¿Entonces...?

Madre: No lo sé yo misma. Así, de pronto, siempre me sorprende. Yo sé que la muchacha es buena. ¿Verdad que sí? Modosa. Trabajadora. Amasa su pan y cose sus faldas, y siento, sin embargo, cuando la nombro, como si me dieran una pedrada en la frente.

13. ¿De qué se trata la trama de este fragmento?

- a. Un joven que se va a la guerra y su madre no quiere perderlo
- b. Una madre que llora cada vez que su hijo va a trabajar
- c. Un joven que se va a casar y una madre que teme perderlo
- d. Una familia pobre que busca sobrevivir ante la adversidad.

14. ¿Qué quiere decir la expresión **Los hombres, hombres, el trigo, trigo**?

- a. Cada cosa pertenece a su lugar
- b. Los hombres deben abundar como las espigas de trigo
- c. El trigo debe ser fuerte como los hombres
- d. Hay muchos hombres y poco trigo para recoger.

15. ¿Por qué la madre desconfía tanto de que el novio salga armado a trabajar?

- a. Porque cree que este es un delincuente peligroso
- b. Porque va a matar a la novia el día de la boda
- c. Porque el campo es un lugar muy peligroso
- d. Porque perdió a su marido y a un hijo en condiciones similares.

16. ¿Qué valores se pueden identificar en el fragmento?

- a. Amor de madre incondicional por su único hijo
  - b. Búsqueda de justicia a través de las armas
  - c. Solidaridad con los que más lo necesitan
  - d. Justicia contra aquellos que asesinan personas.
17. El fragmento leído pertenece a una tragedia. Según tu conocimiento de este género ¿Cuál es el destino del novio?
- a. Se casará con la mujer que ama y vivirá feliz para siempre
  - b. Morirá trágicamente el día de su boda.
  - c. Logrará vengar la muerte de su padre y de su hermano matando a los asesinos
  - d. Tendrá problemas el día de su boda, pero todo terminará bien para él.

**“Historia de una escalera”** (Antonio Buero Vallejo)

Cobrador: Sí. Todos los meses es la misma historia. ¡Todos! Y yo no puedo venir a otra hora ni pagarlo de mi bolsillo. Conque si no me abona tendré que cortar el fluido.

Doña Asunción: ¡Pero si es una casualidad, se lo aseguro! Es que mi hijo no está, y...

Cobrador. ¡Basta de monsergas! Esto le pasa por querer gastar como una señora en vez de abonarse a tanto alzado. Tendré que cortar el.

(Elvira habla en voz baja con su padre.)

Doña Asunción. (Casi perdida la compostura.) ¡No lo haga, por Dios! Yo le prometo...

Cobrador. Pida a algún vecino...

Don Manuel. (Después de atender a lo que le susurra su hija.) Perdone que intervenga, señora. (Cogiéndole el recibo.)

Doña Asunción. No, don Manuel. ¡No faltaba más!

Don Manuel. ¡Si no tiene importancia! Ya me lo devolverá cuando pueda.

Doña Asunción. Esta misma tarde; de verdad.

Don Manuel. Sin prisa, sin prisa. (Al Cobrador.) Aquí tiene.

Cobrador. Está bien. (Se lleva la mano a la gorra.) Buenos días. (Se va.)

Don Manuel. (Al Cobrador.) Buenos días.

Doña Asunción. (Al Cobrador.) Buenos días. Muchísimas gracias, don Manuel. Esta misma tarde...

Don Manuel. (Entregándole el recibo.) ¿Para qué se va a molestar? No merece la pena. Y Fernando, ¿qué se hace? (Elvira se acerca y le coge del brazo.)

Doña Asunción. En su papelería. Pero no está contento. ¡El sueldo es tan pequeño! Y no es porque sea mi hijo, pero él vale mucho y merece otra cosa. ¡Tiene muchos proyectos! Quiere ser delineante, ingeniero, ¡qué sé yo! Y no hace más que leer y pensar. Siempre tumbado en la cama, pensando en sus proyectos. Y escribe cosas también, y poesías. ¡Más bonitas! Ya le diré que dedique alguna a Elvirita.

Elvira. (Turbada.) Déjelo, señora.

Doña Asunción. Te lo mereces, hija. (A Don Manuel.) No es porque esté delante, pero ¡qué preciosísima se ha puesto Elvirita! Es una clavellina. El hombre que se la lleve...

Don Manuel. Bueno, bueno. No siga, que me la va a malear. Lo dicho, doña Asunción. (Se quita el sombrero y le da la mano.) Recuerdos a Fernandito. Buenos días.

Elvira. Buenos días. (Inician la marcha.)

Doña Asunción. Buenos días. Y un millón de gracias... Adiós. (Cierra. Don Manuel y su hija empiezan a bajar. Elvira se para de pronto para besar y abrazar impulsivamente a su padre.)

Don Manuel. ¡Déjame, locuela! ¡Me vas a tirar!

Elvira. ¡Te quiero tanto, papaíto! ¡Eres tan bueno!

Don Manuel. Deja los mimos, picara. Tonto es lo que soy. Siempre te saldrás con la tuya.

Elvira. No llares tontería a una buena acción... Ya ves, los pobres nunca tienen un cuarto. ¡Me da una lástima doña Asunción!

Don Manuel. (Levantándole la barbilla.) El tarambana de Fernandito es el que a ti te preocupa.

Elvira. Papá, no es un tarambana... Si vieras qué bien habla...

Don Manuel. Un tarambana. Eso sabrá hacer él..., hablar. Pero no tiene donde caerse muerto. Hazme caso, hija; tú te mereces otra cosa.

Elvira. (En el rellano ya, da pueriles pataditas.) No quiero que hables así de él. Ya verás cómo llega muy lejos. ¡Qué importa que no tenga dinero! ¿Para qué quiere mi papaíto un yerno rico?

Don Manuel. ¡Hija!

Elvira. Escucha: te voy a pedir un favor muy grande.

Don Manuel. Hija mía, algunas veces no me respetas nada.

Elvira. Pero te quiero, que es mucho mejor. ¿Me harás ese favor?

Don Manuel. Depende...

Elvira. ¡Nada! Me lo harás.

Don Manuel. ¿De qué se trata?

Elvira. Es muy fácil, papá. Tú lo que necesitas no es un yerno rico, sino un muchacho emprendedor que lleve adelante el negocio. Pues sacas a Fernando de la papelería y le colocas, ¡con un buen sueldo!, en tu agencia. (Pausa.) ¿Concedido?

18. De acuerdo al título y a lo leído en el fragmento ¿De qué crees que se trata esta obra?

- a. De los sucesos ocurridos entre los vecinos de un edificio
- b. Sobre gente pobre que vive debajo de una escalera
- c. Sobre la violencia entre vecinos cercanos a una escalera
- d. De la gente que no paga sus cuentas de servicios básicos.

19. ¿Qué valor es posible reconocer en el personaje de Elvira?

- a. No discriminar a las personas que piensan distinto a ella
- b. Amar a alguien sin importar cuánto dinero tenga
- c. Respetar la voluntad de su padre
- d. Luchar por aquellos que no pueden hacerlo por sí mismos.

20. ¿Cuál es la visión que Don Manuel tiene de Fernando?
- a. Cree que es un joven esforzado que puede salir adelante
  - b. Lo considera un delincuente que le roba a su madre
  - c. Cree que es alguien pobre que no puede ofrecer nada a su hija
  - d. Cree que es un hombre valiente, que siempre hace lo correcto.
21. ¿Qué subgénero dramático predomina en este fragmento?
- a. Tragedia, porque todo gira en torno al sufrimiento de los pobres
  - b. Drama, ya que presenta el dolor de la pobreza pero también la solidaridad de las personas
  - c. Comedia, debido a que los sucesos ocurridos buscan causar gracia al espectador.
  - d. No predomina ningún subgénero dramático.
22. En síntesis ¿Qué temática se presenta en este fragmento?
- a. La solidaridad entre las personas y a no discriminar por las riquezas que posean
  - b. La necesidad de cumplir con el pago de los servicios básicos a tiempo
  - c. Como deben comportarse los vecinos entre ellos.
  - d. La idealización del amor entre personas de distinto estrato socioeconómico