



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE**

Investigación-Acción para 1° año medio: Fortalecimiento del ejercicio de concreción de procesos abstractos en el eje de escritura mediante la elaboración de un texto poético

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

Profesora guía: Damaris Landeros Tiznado

Estudiante: Maximiliano Díaz

Viña del Mar, junio del 2018

## Índice:

1. Introducción.....	2
2. Análisis del contexto de aplicación.....	3
2.1. Descripción del contexto.....	3
2.2. Análisis del contexto.....	6
3. Metodología.....	7
3.1. Recolección de la evidencia.....	8
3.1.1. Diario de Observación.....	8
3.1.2. Encuesta.....	9
3.1.3. Entrevista a profesora mentora.....	10
3.1.4. Cuadernos de estudiantes.....	10
3.2. Análisis de los datos recolectados.....	10
3.3. Categorización y análisis general.....	19
3.4. Problema.....	22
3.5. Hipótesis.....	22
4. Marco Teórico.....	23
5. Plan de Acción.....	29
5.1. Objetivos de la Investigación-Acción.....	30
5.1.1. Objetivo General.....	30
5.1.2. Objetivos específicos.....	30
5.2. Progresión de objetivos por sesión.....	33
5.3. Tarea final.....	34
5.4. Secuencia de actividades.....	35
5.5. Evaluación.....	38
6. Análisis de evidencias.....	39
6.1. Informe de toma de decisiones.....	39
6.2. Análisis de resultados.....	44
6.2.1. Elaboración de categorías.....	44
6.2.2. Análisis a partir de las categorías.....	49
6.2.3. Análisis de la tarea final.....	51
7. Reflexión.....	56
8. Plan de mejora.....	58
9. Conclusiones y proyecciones.....	59

10. Bibliografía.....	62
11. Anexos.....	64

## **1. Introducción:**

Expresarse es una de las necesidades básicas del ser humano, en tanto lo entendemos como animal social, ya que le otorga la capacidad de influir en el entorno que lo rodea y en los procesos internos que lo construyen. En este sentido, la competencia de comunicar las ideas es de suma importancia, ya que no es un proceso innato y la deficiencia de este podría significar claras dificultades en la desarrollo del individuo en los diferentes aspectos de su vida. Además que el mismo ejercicio de estructurar las ideas para hacerlas comunicables, apoya el esclarecimiento de lo que es pensado, lo que está íntimamente relacionado en la construcción del conocimiento (Frugoni, 2006:79). Es por esto que al indagar las posibles necesidades educativas del 1ºH del Instituto Marítimo, fue imperativo seleccionar dicha temática como problema de esta investigación-acción (IA), ya que se evidenció que los estudiantes presentaban dificultades al momento de textualizar respuestas de conceptos que lograban aplicar en otros ejercicios, o de desarrollar intervenciones orales que evidenciaban la complejidad que les generaba hacerse entender al resto.

De esta manera se llevó a la decisión de abordar la concretización de procesos abstractos, como forma de hacerse cargo de esta dificultad para expresar sus ideas. Esto acotado en el eje de escritura por razones de adecuación curricular y porque se evidenció que presentaban mayores dificultades en dicho ámbito. Es por esto que a lo largo del siguiente trabajo se proseguirá a evidenciar el proceso que se llevó a cabo para desarrollar el Plan de Acción que busca enfrentar dichas problemáticas.

Para dar cuenta de dicha propuesta, este informe se estructura de la siguiente manera. En primer lugar se da a conocer el análisis del contexto de aplicación; en segundo lugar, se presenta la metodología utilizada para desarrollar la investigación; en tercer lugar, se especifica conocer el marco teórico que funciona como base para la propuesta; en cuarto lugar, se muestra el diseño del Plan de Acción; en quinto lugar, se desarrolla el análisis de evidencias y la toma de decisiones; en sexto lugar, se da a conocer las reflexiones y el plan

de mejora; y en último lugar, se señalan las conclusiones y proyecciones del trabajo realizado.

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

En cualquier ejercicio pedagógico es necesario tener en cuenta el contexto para elaborar un plan de acción atinente a los factores y necesidades que configuran el proceso del aprendizaje de los estudiantes. Esto debido a que cada uno de dichos elementos otorga ventajas y obstáculos en el proceso de apropiación y construcción del conocimiento. Por lo que en este apartado se procederá a profundizar en los factores que influyen en el ejercicio de práctica final en el curso 1°H del Instituto Marítimo de Valparaíso, lo que se llevará a cabo en dos momentos. El primero consistirá en la descripción de los diferentes elementos que tendrán incidencia en la toma de decisiones para diseñar el Plan de Acción, mientras que en el segundo se desarrollará el análisis y se pondrán en relación dichos factores para prever las posibles dificultades que puedan emerger a partir de ellos.

### **2.1. Descripción del contexto**

El Instituto Técnico Profesional Marítimo de Valparaíso dependiente de la Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social, es creado el año 1988, debido a la necesidad de formación de recursos humanos calificados en el sector pesquero, marítimo y portuario (PEI, 2015-2018). Actualmente recibe estudiantes desde 1° a 4° medio, siendo la sede Levarte 159 ubicada en Playa Ancha (Valparaíso), la que está asignada para el 1°H ya que en ella se encuentran los niveles de 1° y 2° medio. Por otro lado, en el Proyecto Educativo Institucional del Instituto Marítimo (2015-2018) indica que está centrado en educar para responder eficazmente a las necesidades futuras del desarrollo social, cultural y productivo de la región, lo que se traduce en el desarrollo técnico mediante las especialidades a las que pueden optar los estudiantes (química industrial, mecánica automotriz, gastronomía, etc.) y en el desarrollo cultural mediante los talleres artísticos y deportivos (coro, arpa, teatro, buceo, fútbol, etc.). Además, es fundamental mencionar que en general, el estudiantado proviene de sectores de contextos vulnerables, ya que según lo

mencionado por la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica, la institución posee un porcentaje de vulnerabilidad de un 80% aproximadamente.

Por otro lado, en relación con el clima de aula es posible evidenciar que los estudiantes, en su mayoría, no presentan mayores conflictos con la profesora, manteniendo los límites de respeto, trabajando en clases, y respetando su autoridad. Sin embargo, al momento de opinar o de trabajar en clase, tienden a cruzar ciertos límites del orden, conversando entre ellos o llevando a cabo otras interrupciones, entorpeciendo el quehacer en el aula. Ya ha sucedido en varias ocasiones que la profesora debe detener la clase para llamar la atención del curso en general y recuperar el ambiente de respeto. Se ha podido observar que en dichas ocasiones la profesora recuerda a los estudiantes el contexto en el que se encuentran utilizando aproximaciones a lo que podemos relacionar con los criterios del dominio B del Marco para la buena enseñanza (MINEDUC, 2008). Los cuales consisten en:

**B1.** Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. **B2.** Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos. **B3.** Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula. **B4.** Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes. (p.10)

De esta forma, cuando las y los estudiantes logran adaptarse al clima de aula generado por la profesora, se logra un ambiente dinámico de participación en el que los estudiantes levantan la palabra para preguntar y para expresar su opinión. Esto tampoco implica que todos las y los alumnos participen, ya que hay un grupo diseminado por la sala de estudiantes silenciosos que a veces prestan atención y otras no, pero que generalmente se mantienen en respeto frente a la clase. En este sentido, justamente son los más desordenados los que participan en clases, en conjunto con otros estudiantes no alborotadores, pero que a veces tienden a aportar al alboroto. A este ambiente ya enérgico es importante agregar que las clases de lenguaje tienen horarios colindantes con el almuerzo, ya que lunes y martes es de 13:45 a 17:15 (después de almuerzo), mientras que los jueves y viernes es desde 11:40 a 13:10 (antes de almuerzo).

Por otro lado, para describir a las y los estudiantes se aplicó un instrumento que permitiera recolectar información necesaria para caracterizarlas desde su subjetividad, por lo que

buscaba indagar sobre el trabajo de los padres, sus aspiraciones, lugar de residencia, gustos, etc. De los datos extraídos se pondrán en evidencia los que fueron considerados como importantes para tomar en cuenta en la toma de decisiones. Es así como los estudiantes, en su mayoría, están comenzando a interactuar, ya que el curso fue formado a inicio del año, por lo que hasta ahora (marzo) es normal que no tengan conocimiento de todos los nombres de sus compañeros y que presenten ciertos grados de timidez al momento de participar públicamente en clases. Sin embargo, esto no ha sido indicio de problemas entre los estudiantes ya que se ha evidenciado una interacción positiva entre ellos, no se han observado roces que no excedan a un contexto lúdico, además del desarrollo de conversaciones entre grupos ya formados, tanto en clases como en el recreo.

Por otro lado, los estudiantes en su mayoría participan y trabajan de manera efectiva en las clases, logrando posibilitar la construcción del conocimiento de forma colectiva, sin embargo, hay ciertas dificultades en delimitar conceptos y diferenciar ciertas categorías. Por ejemplo, fue complejo delimitar conceptualmente las ideas de “prejuicio” y “estereotipo”, aunque en la práctica los hayan podido aplicar. También tuvieron problemas con la diferenciación entre la descripción y la interpretación, mezclando ambos conceptos y sin evidenciar los diferentes procesos cognitivos que ambas requieren. En este sentido, se observó que hay alumnos que interpretan con mayor facilidad la idea que está enunciando la profesora, mientras otros se demoran más tiempo, lo que se observaba debido a que la profesora cada cierto tiempo pide que levanten la mano los que entendieron y luego los que no entendieron, para ver si es necesario el repaso de cierto concepto o instrucción. Si nos centramos en los resultados obtenidos por la prueba Ziemax de comprensión de lectura de los estudiantes, como curso podemos vislumbrar un 52,03% de logro, lo que significa que en promedio, estarían en un grado inicial en la comprensión lectora, grupo de entre los cuales no habría ninguna persona con un grado avanzado.

A esto cabe agregar que hay un caso que ya fue reconocido como estudiante con necesidades especiales (NEE), que inclusive demostró una clara dificultad para responder la prueba de diagnóstico (solo logró responder tres ítems de cinco), y hay otros tres estudiantes que están siendo estudiados todavía, como mencionó la profesora a cargo en conversaciones de pasillo.

Finalmente, la mayoría de los estudiantes no posee mayor autonomía en la toma de apuntes, ya que solo textualizan en su cuaderno lo indicado por la profesora y sin utilizar la

escritura como diálogo introspectivo o como forma de reestructurar la información otorgada verbalmente por la profesora, ya que generalmente lo que escriben son las definiciones que proyecta una diapositiva.

## **2.2. Análisis de los datos recopilados a partir del contexto**

Ya habiendo descrito el contexto y los factores que afectan el proceso de la práctica pedagógica, es necesario evidenciar la importancia y el análisis de dichos elementos, lo que se traduciría en construir un nexo entre lo observado y la proyección de la implementación. En este sentido, uno de los ejes centrales del contexto es el hecho de que la institución posea una formación técnica, ya que en la práctica eso se traduce en que los estudiantes y sus familias están interesados en el futuro trabajo, el cual, a vista de ellos, no necesariamente está relacionado con el lenguaje. Esto implicaría que la relación con la asignatura no se configura desde un interés profesional o interés personal (en su mayoría), lo que es un desafío al momento de plantearse como objetivo un aprendizaje significativo por parte de la o el estudiante. Por lo que va a ser necesario proponer la enseñanza del lenguaje desde un método que el contenido le haga sentido al estudiante, por lo que habría que abordarlo desde el núcleo que conforma al lenguaje, descifrando junto con los estudiantes su importancia como construcción de realidad, socialización y herramienta de vida. A lo que habría que agregar el intento de promover un vínculo afectivo con la literatura y las artes en general, como forma de captar el interés de los estudiantes y por un fin estético en sí mismo, todo en pos de otorgar a los estudiantes la capacidad de aprender con autonomía y de poder desarrollarse óptimamente en la sociedad.

Dentro de esta idea también hay que tener en cuenta que el capital cultural de los estudiantes, en general, no va a ser muy extenso debido al contexto familiar de vulnerabilidad, pero no significa que estarán exentos de conocimientos de mundo. Por lo que esta idea de aproximar el lenguaje a su realidad, va a tener que estar si o si de la mano de sus experiencias de vida y también habría que aprovechar todo lo respectivo a la cultura de internet en la que los jóvenes están inmersos, dos lugares desde los cuales se puede comenzar a hacer el andamiaje hacia insumos que trabajen con tramas más complejas del conocimiento.

Por otro lado, se presenta el desafío del desorden y poca atención que produce el horario de clases, ya que en los cuatro bloques los estudiantes se muestran desordenados y expectantes a que termine la clase, tanto como para ir a almorzar, como para retirarse del día escolar. Por lo que habrá que generar actividades que logren canalizar dicha energía y utilizarla en función del aprendizaje, lo que implica un ritmo de clases dinámico que no de espacio para que se pierda el foco.

Además, a esta idea del desorden hay que agregar el problema de la participación de los estudiantes, teniendo en cuenta que todavía no se conocen y que hay muchas personas que siguen siendo tímidas. Lo que implicaría, además, la necesidad de generar una cultura de participación oral, ya que todavía se hace difícil que participen con mano alzada y que el resto de las y los estudiantes se queden en silencio para escuchar la palabra del compañero o compañera. Habría que generar mecanismos para mejorar la disciplina y el interés, ya que hay momentos en que todos tienen interés pero por no tener cultura de participación, se vuelven poco constructivas sus intervenciones. Esto, en conjunto con el intento de desarrollar la empatía y los valores afectivos para con sus compañeros y compañeras, de esta manera no se configurarían solo en función del orden, sino que también, desde una idea de respeto y colectividad saludable.

Finalmente, es necesario tener en cuenta las observaciones tanto informales (dentro del aula) como formales (Ziemax) sobre el rendimiento de los alumnos en materia de habilidades de resolución de problemas en torno al lenguaje. En este caso, es imperativo hacerse cargo de las deficiencias que se han evidenciado en dichas observaciones, lo que implicaría situar como columna vertebral el desarrollo de competencias más básicas en los estudiantes. Para así construir una base sólida desde la cual los estudiantes puedan ejercitar habilidades cognitivas de mayor complejidad. Es por esto que habría que hacer uso constante del modelamiento, siempre de la mano con la metacognición, así se lograría que los estudiantes fueran acostumbrándose a ejercitar las habilidades básicas paso a paso, pero sin dejar de analizar el mismo proceso que van llevando y no caer en la reducción de la autonomía que podría desembocar el abuso del modelamiento.

### **3. Metodología**

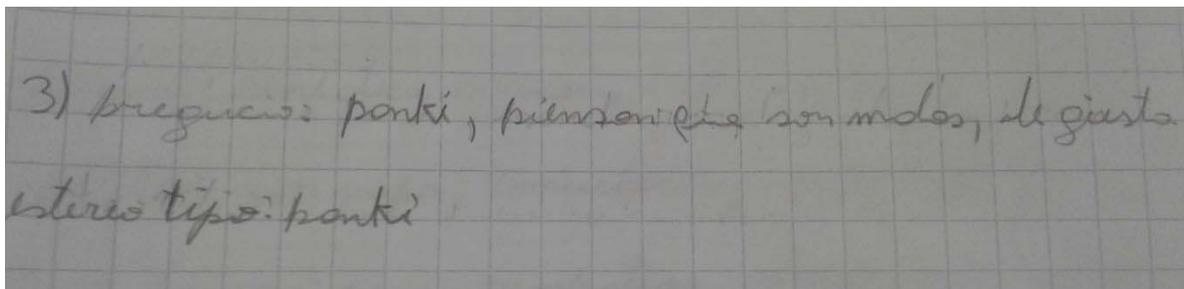
Para llevar a cabo este proceso de investigación se ha decidido utilizar la metodología de la Investigación Acción (IA), la cual nació en el contexto de la segunda guerra mundial por parte del prusiano Kurt Lewin, quien buscó aunar la creación de conocimiento científico con la acción directa (Suárez, 2002). En este sentido, la IA orientada a la educación corresponde a la investigación de una problemática con la intención de mejorarla, siendo sumamente importante el proceso cíclico de retroalimentación, para estar en constante mejora (Miguélez, 2000). La elección de este método de investigación radica principalmente es que en términos prácticos de la pedagogía, es la forma ideal de organizar sistemáticamente las estrategias para abordar los diferentes problemas de los estudiantes dentro del aula. Esto porque el ejercicio pedagógico implica estar constantemente identificando necesidades educativas en los estudiantes, frente a las cuales hay que ir desarrollando planes de acción específicos para cada curso o para cada estudiante. Ya que hay que entender que cada curso y cada estudiante supone una situación diferente de existencia, donde la subjetividad y el contexto son elementos determinantes al momento de establecer el aprendizaje como el objetivo de una acción. Es por esto que otro tipo de investigaciones, en donde no esté la acción incluida o en donde reine el paradigma positivista, no podrá otorgar las herramientas necesarias para abordar estos problemas contingentes, no hay un método unívoco para generar estrategias de aprendizaje, porque los cursos y estudiantes están dentro de un universo de diversidad no estandarizable.

### **3.1.Recolección de la evidencia**

Ya habiendo presentado la IA a grandes rasgos, se procederá a presentar los instrumentos que se aplicaron para recolectar la información necesaria para identificar las necesidades educativas de los estudiantes. Es por esto que se describirán los diferentes recursos bajo un ordenamiento de criterio cronológico, ya que la decisión de implementación de cada instrumento pertenece a un proceso de toma de decisión respecto a la evidencia anteriormente recopilada. Por lo que esto corresponde a un camino de profundización hacia la comprensión cabal de los factores y elementos que podrían ser significativos en la propuesta didáctica que surgirá a partir de este ejercicio. Es por esta razón que a continuación, los instrumentos se presentarán acompañados de sus descripciones y de los resultados que se pudieron extraer, expuestos de forma sintética y general, para así posibilitar el entendimiento de las tomas de decisiones que subyacen a cada herramienta de recolección.

### 3.1.1. Diario de observación

La primera evidencia que otorgó una aproximación al problema, corresponde a una contemplación informal en la sala de clases del día viernes 16 de marzo, anotada en el diario de observación (anexo 1). Dicha nota presenta, por vez primera, la dificultad de los estudiantes para trabajar con los conceptos tratados en clases, en este caso específico, el estereotipo y el prejuicio. Para apoyar esta información empíricamente, podemos apreciar la figura 1, que corresponde a una foto de parte del ejercicio llevado a cabo, donde el estudiante utiliza el concepto “panki” como categoría de prejuicio y de estereotipo, lo que implicaría que no tendría clara la distinción ni la aplicación de ambos conceptos.



**Figura 1:** “3) Prejuicio: panki, piensan que son malos (...) Estereotipo: panki”

Es a partir de esto que se procedió a intentar caracterizar e indagar esta problemática incipiente de la cual solo se identificaron indicios todavía difusos, por lo que se formuló el segundo instrumento de recolección: una encuesta anónima que comprendía una escala Likert y seis preguntas de desarrollo.

### 3.1.2. Encuesta

La primera parte de la encuesta (anexo 2) está orientada a obtener información respectiva de la auto-percepción que tienen los estudiantes sobre diversas actividades que se realizan usualmente durante la clase. Como por ejemplo tomar apuntes, producir textos orales, producir textos escritos, definir conceptos y otras preguntas relacionadas con la importancia que le entregan a los aprendizajes. Los juicios de valor que representan la opinión de los estudiantes en “Muy de acuerdo”, “De acuerdo”, “En desacuerdo” y “Muy en desacuerdo”. Esto para indagar a grandes rasgos qué problemas se podían identificar desde un proceso

metacognitivo de los estudiantes, intentando descubrir si ellos mismos son conscientes de alguna falencia que tienen al momento de enfrentarse a diferentes tareas durante el aula. En la segunda parte de la encuesta, el estudiante debía definir los conceptos tratados en clases, tales como “estereotipo”, “prejuicio”, “símbolo”, etc. Actividad de la cuál se pudo evidenciar ciertos problemas al momento de desarrollar las definiciones, ya que eran escuetas y terminológicamente vagas.

### **3.1.3. Entrevista profesora mentora**

A partir de estos resultados, se procedió a buscar información más allá de las evidencias que nos podían entregar los estudiantes sometidos a ejercicios, por lo que se procedió a enviar una breve entrevista a la profesora mentora Tania Munizaga (anexo 3) para contrastar los resultados obtenidos de los otros instrumentos con la apreciación personal de una profesora con experiencia y que también está centrada en abordar las diferentes problemáticas de los mismos estudiantes. Es así como se le preguntó acerca de la percepción que tenía ella sobre el nivel comprensión de conceptos que presentaban los estudiantes, la aplicación de éstos, y observaciones que la profesora pueda agregar al respecto. Por lo que, gracias a este instrumento, se logró vislumbrar un análisis más profundo sobre los datos recolectados, ya que la profesora relaciona estas deficiencias a los niveles de vulnerabilidad de los estudiantes y realizando la idea de que, más allá de definir claramente el concepto terminológicamente, es necesario desarrollarlo mediante la práctica, que lo importante es que logren llevarlo a cabo.

### **3.1.4. Cuaderno de estudiantes.**

Finalmente, como último método de recopilar datos, se decidió inspeccionar los cuadernos de los estudiantes para buscar los apuntes sobre los diferentes conceptos y apreciar cómo estaban definidos, ya que la escala Likert evidenció que podían tomar apuntes autónomamente. Sin embargo, se localizaron únicamente la definición otorgada por la profesora, sin anotaciones ni reinterpretaciones de los estudiantes que pudieran demostrar otro proceso para abordar la conceptualización. Es así como el último instrumento de recolección de datos que nos aportará con evidencia son fotos a cuadernos de 4 estudiantes, que nos ayudarán a conocer la forma en que ellos concretan la información mediante la escritura, en el sentido de la toma de apuntes, de las respuestas a ciertas actividades y para tener evidencia de las definiciones modelos que entrega la profesora,

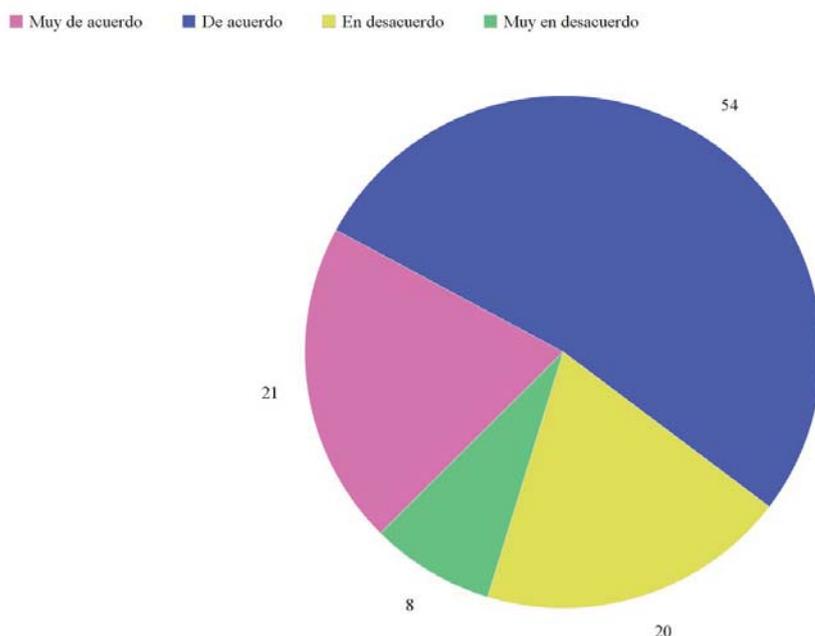
hecho que será de suma importancia más adelante. Dichas fotos se mostrarán en el análisis en formato fragmentado para remitir solamente a la información útil.

### **3.2. Análisis de datos recolectados**

Para analizar los datos entregados por los instrumentos mencionados, se hace necesario elevar categorías que definan los elementos que se relacionarán para llevar a cabo el estudio de los datos recolectados y así poder delimitar el problema, una hipótesis y más adelante, el plan de acción para trabajar en pos de responder a las necesidades educativas de los estudiantes. Esta mencionada categorización consiste en “(...) resumir o sintetizar en una idea o concepto (una palabra o expresión breve, pero elocuente) un conjunto de información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior”. (Miguélez, 2000:34). Esta acción de otorgar significado a un dato, facilitaría la operación de relacionar los diferentes tipos de información para lograr extraer una conclusión lógica a partir de los instrumentos aplicados. Es así como en este apartado, procederemos a extraer categorías a partir de los datos que otorga el ítem 2 del segundo instrumento, ya que corresponde directamente al problema que se busca abordar, la forma y contenido de las definiciones de los estudiantes. Por lo que el resto de los registros de resultados ayudarán a entregar información que enriquecerá el análisis de las categorías, la delimitación del problema y la formulación de la hipótesis. Es por esto que el criterio del orden de aparición en que se presentarán los instrumentos, está regido según en el momento en que sea necesaria su información para contrastar o caracterizar algún resultado o aportar a algún análisis.

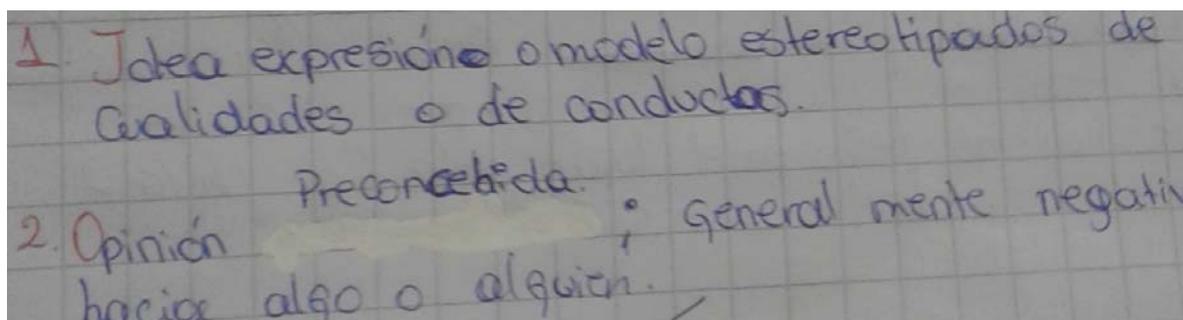
En relación con el primer instrumento de recolección a analizar, es necesario mencionar que se hará una selección de los datos que son útiles para la línea problemática que se ha evidenciado durante la recolección de información, que estaría relacionada, a grandes rasgos, con la falencia al intentar definir conceptos. Es por esto que del ítem 1 de la encuesta, extraemos los resultados de la pregunta 1: “Tomo apuntes de lo que dice el profesor sin que éste lo indique”, ya que se relaciona con el proceso de reconstruir información para anotarla en el cuaderno, lo que implicaría que el estudiante tendría apuntes sobre los conceptos pero explicados de otras formas, más allá de la definición acotada que la profesora hace que anoten.

1. Tomo apuntes de lo que dice el profesor sin que éste lo indique

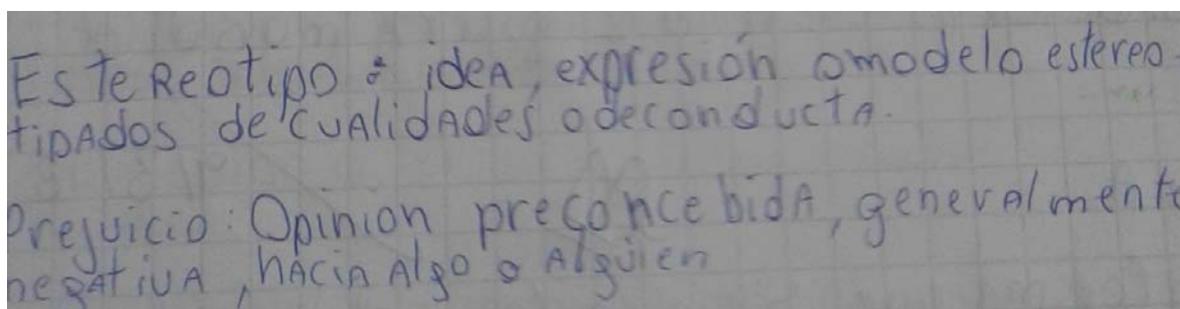


**Gráfico 2:** “1. Tomo apuntes de lo que dice el profesor sin que éste lo indique”:

A partir de la figura 2, se puede vislumbrar que un 54% de los estudiantes afirma que suele tomar apuntes de lo que el profesor habla en clases, lo que en función de la dirección de esta investigación, significaría que en su cuaderno debieran tener información explicativa de los conceptos tratados en clases. Sin embargo, a los estudiantes no se les ha observado escribir de forma autónoma, esto se apoya en la revisión de los cuadernos de los estudiantes, en los que solo podemos encontrar la definición modelo de la profesora y ejercicios donde se utilizan dichos conceptos. Pero no se ha visualizado una reformulación de las ideas en base a lo que los estudiantes escuchan en clase sobre los conceptos. Para evidenciar que los estudiantes no reformulan definiciones, no toman apuntes de las definiciones de sus compañeros (la profesora solicitó como tarea buscar la definición de prejuicio y estereotipo) o de la profesora explicándolas, se extrajeron las figuras 3 y 4 de los cuadernos de los alumnos.



**Figura 3:** “Estereotipo: Idea expresión o modelo estereotipados de cualidades o de conductas. Prejuicio: Opinión preconcebida; generalmente negativa hacia algo o alguien.”



**Figura 4:** “Estereotipo: idea, expresión o modelo estereotipados de cualidades o de conducta. Prejuicio: opinión preconcebida generalmente negativa hacia algo o alguien”.

A partir del segundo ítem del anexo 2, se puede determinar la capacidad de concretar la definición de un concepto mediante la escritura, ejercicio que es evaluado a partir de porcentajes de logro dependiendo de la calidad de la respuesta del estudiante. Lo que nos permitirá elaborar categorías a partir de las respuestas de los estudiantes y para hacerlo, es necesario delimitar un campo más acotado, por lo que solo se analizará el concepto con mayor porcentaje de logro y el concepto con mayor porcentaje no logrado, lo que nos permitirá visualizar un panorama general de las definiciones de los estudiantes. A continuación se presenta la tabla con los resultados en forma de porcentajes de logro que nos permitirá hacer las elecciones con mayor precisión:

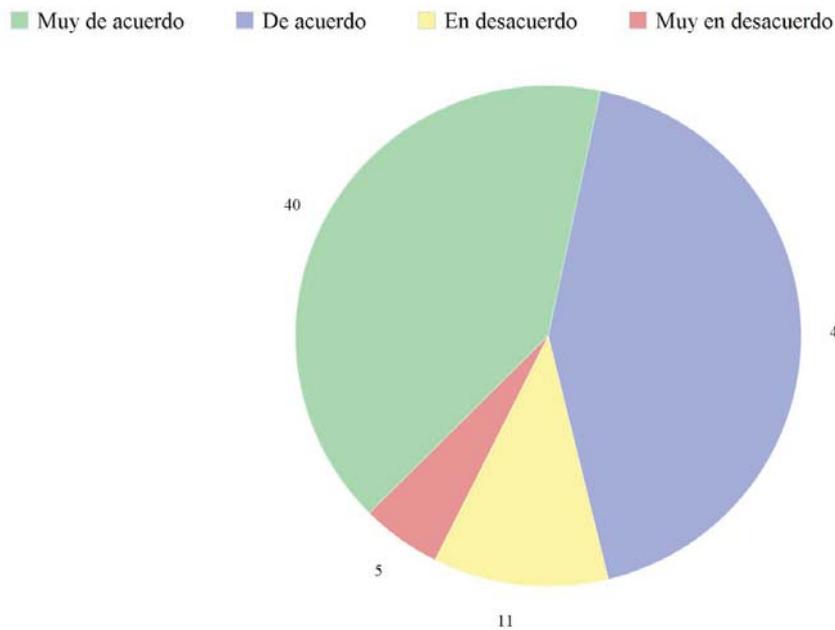
	Logrado	Medianamente Logrado	No logrado

<b>Información explícita</b>	<b>48%</b>	<b>2%</b>	<b>51%</b>
<b>Información implícita</b>	<b>31%</b>	<b>11%</b>	<b>57%</b>
<b>Prejuicio</b>	<b>77%</b>	<b>8%</b>	<b>14%</b>
<b>Estereotipo</b>	<b>42%</b>	<b>17%</b>	<b>40%</b>
<b>Símbolo</b>	<b>52%</b>	<b>30%</b>	<b>17%</b>
<b>Intertextualidad</b>	<b>34%</b>	<b>11%</b>	<b>54%</b>
<b>Total</b>	<b>49%</b>	<b>14%</b>	<b>36%</b>

**Figura 5:** Resultados del ítem dos de la encuesta

A partir de dicha información podemos evidenciar que el concepto con mejor resultado es *prejuicio*, ya que evidencia un 77% de estudiantes que alcanzaron el valor de logrado y un 14% de no logrado. Por otro lado, es evidente que *información implícita* es el ítem con menor puntuación, sin embargo, posee un 37% de omisiones, por lo que no sería útil como muestra representativa de la forma en que los estudiantes definen los conceptos. Por lo que el concepto más útil para vislumbrar las falencias de los estudiantes es el de *intertextualidad* con un 34% de logro y un 54% de no logrado. Lo que al contrastarse con la información otorgada por la aseveración 11 del primer ítem (ver figura 6) podemos inferir que hay una diferencia entre la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para entender conceptos y la concreción de dicho entendimiento al momento de otorgar definiciones sobre ellos. Esto debido a que un 82% de los estudiantes están ora “muy de acuerdo” ora “de acuerdo”, lo que al compararse con el 49% de respuestas logradas en el ítem dos.

Se me es fácil entender los conceptos tratados en clase (prejuicio, estereotipo, símbolo, etc.)

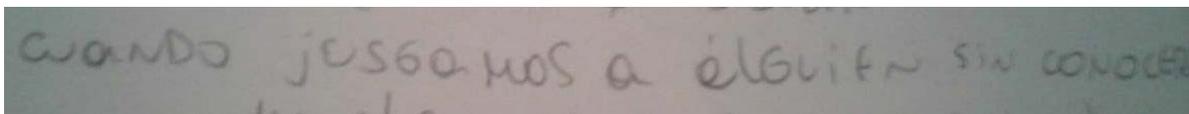


**Figura 6:** “Se me es fácil entender los conceptos tratados en clases (prejuicio, estereotipo, símbolo, etc)”.

De esta manera, al analizar cualitativamente las definiciones proporcionadas por los estudiantes, es posible vislumbrar la casi inexistencia del formato de definición que manejaba en clases, tanto por los conceptos investigados por los estudiantes, como por la definición utilizada por la profesora. Este formato mencionado, lo entendemos como una definición formal, próxima a la idea de definición esencial de Brugger (1969), que se formaría indicando el género próximo y la diferencia específica. Si bien, no todas las definiciones tratadas en clases son estrictamente esenciales, si mantiene el género de la palabra y se caracterizan por su precisión terminológica y concisión. En este sentido, se vislumbró que los estudiantes en su mayoría tienden a ser explicativos al momento de definir, utilizando un lenguaje oral y términos poco precisos para delimitar las ideas.

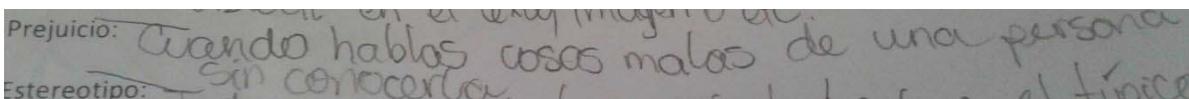
En el caso del concepto *prejuicio* es posible evidenciar que la minoría de los estudiantes fue capaz de desarrollar una definición formalmente cercana a la propuesta por la profesora o que los estudiantes tenían en su cuaderno: “juicio/opinión previo/a o idea preconcebida por

lo general desfavorable”. Sin embargo, como se apreció en los porcentajes de logro, hubo una gran cantidad de estudiantes que logró aproximarse positivamente a la definición con sus propias palabras, donde muchas veces presentaban falencias formales pero que lograban captar la idea nuclear del concepto. Las respuestas cumplían con mencionar que el *prejuicio* corresponde a un pensamiento negativo (así se explicó oralmente en clases) que recae sobre una entidad de la que no se tiene un conocimiento profundo, más bien es basado en una impresión superficial y desinformada. Es decir, los estudiantes hacían referencia a las partes necesarias de la definición como “juicio”, “preconcebido”, “desfavorable” y “destinatario”, mediante un lenguaje informal y propio del registro oral. Es así como a continuación se revisarán a grandes rasgos las definiciones de los estudiantes, partiendo por las más próximas a la definición modelo dada en clase:



**Figura 7:** “Cuando juzgamos a alguien sin conocer”

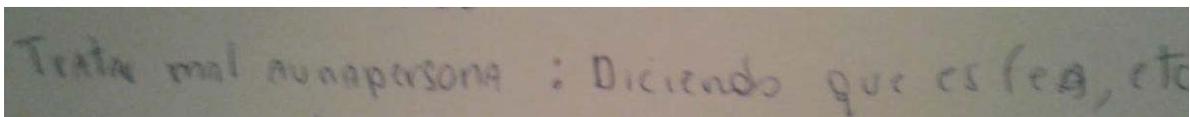
Es así como, se puede evidenciar que el estudiante responde con la conjunción “cuando” en vez del género de la palabra, que en este caso es verbalizada, lo que sumado a la primera persona y al plural que se ocupa para generalizar y otorgar la calidad “universal” propia de una definición, construye una definición correcta pero formalmente inexacta. Cabe recalcar que si bien el género “juicio” fue verbalizado, solo un 28% lo utilizó para definir la palabra, siendo junto a “opinión”, las formas de descripción más precisas. A diferencia de la figura 8:



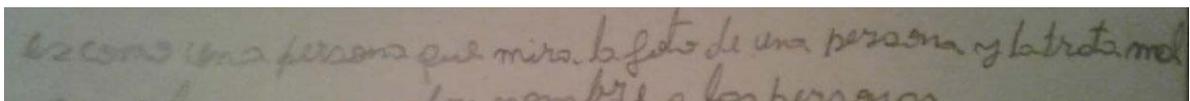
**Figura 8:** “Cuando hablas sobre cosas malas de una persona sin conocerla”.

En este caso, se vuelve a incurrir en el “cuando” (22% de las respuestas lo utilizan para definir *prejuicio*), sin embargo, esta vez está en segunda persona y la acción que antes refería directamente al género correcto, ahora es reemplazada por el hiperónimo “hablar”, lo que le restaría precisión a la definición en nivel léxico. No obstante, al leer “hablar cosas

malas”, se infiere que se trata de un juicio, por lo que independiente de la imprecisión léxica, el significado sigue manteniéndose, por lo que continuaría estando correcta. Cabe mencionar que la utilización del hiperónimo “hablar” fue empleado por un 22% de los estudiantes. Estas dos tipos de definiciones comprenden el 77% de las respuestas, sufriendo ciertas variaciones que no alteraban en gran medida la respuesta. El resto de los estudiantes, más imprecisos fueron, clasificados en medianamente logrado, lo que evidenció ciertas variaciones como “comentar”, “decir”, “opinar” o de las otros elementos que se requerían para una definición correcta. Solo un 14% obtuvo un “no logrado” ya que no pudo mantenerse dentro del margen donde se continuaba el sentido de la definición, por ejemplo tenemos la figura 9 y 10.



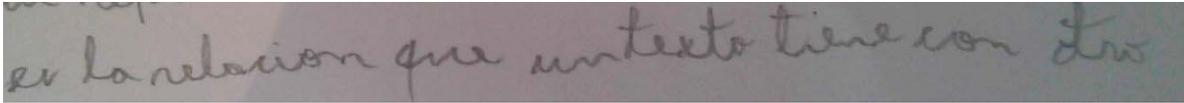
**Figura 9:** “Tratar mal a una persona: diciendo que es fea, etc.”



**Figura 10:** “Es como una persona que mira la foto de una persona y la trata mal”

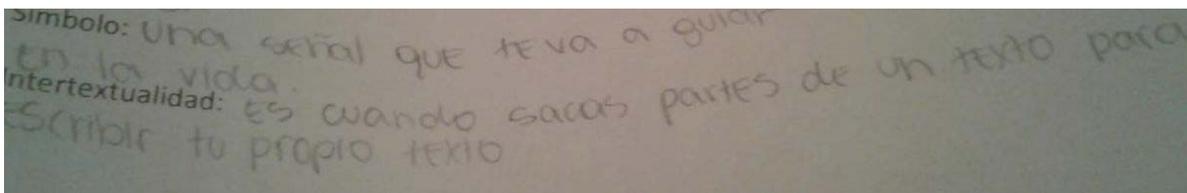
Es así como podemos apreciar que ya hay una clara falencia al definir el concepto de *prejuicio*, tenemos el caso en común de que ambas respuestas se centran en el elemento peyorativo que comprende la definición impartida en clases. En el caso de la figura 10, el estudiante solo se queda en el nivel del insulto, de la opinión negativa, sin mencionar que es un juicio interno más que una acción directa, ni la idea de que está basada en la desinformación. Por otro lado, la figura 10 también lo lleva al nivel de la acción pero de una forma concreta: “una persona que mira la foto de una persona”, esto ya implica que hay una falencia en mantener el concepto en un nivel abstracto del lenguaje, **teniendo que llevar la definición a una definición**. Esto quizás también pueda relacionarse con el hecho de que se pedía un ejemplo para cada definición, pero los estudiantes en su mayoría ignoraron este hecho, aunque quizás en estos dos casos se prefirió optar por la ejemplificación directa, lo que continuaría hablando de una dificultad por movilizarse en los niveles abstractos.

Por otro lado, están los resultados del concepto *intertextualidad*, donde la definición otorgada por la profesora fue replicada por un 22% sin mayores variaciones, siendo similares al caso de la figura 11:



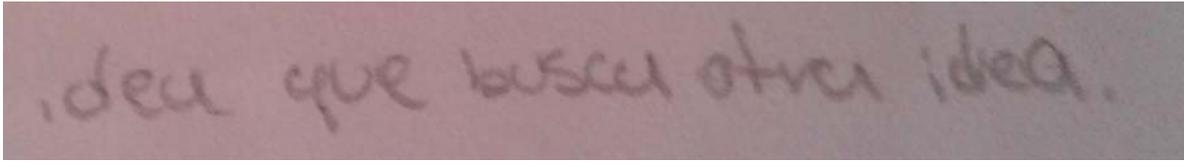
**Figura 11:** “Es la relación que un texto tiene con otro”.

Sin embargo, se vislumbró una ostensible variación en las otras respuestas, en donde se puede apreciar que hay ciertas ideas sobre el sentido del concepto, pero que no puede ser explicado con claridad. Partiendo desde las respuestas aparentemente más afines, podemos observar que en la figura 11, se incurre en la misma inexactitud de utilizar la conjunción “cuando”, pero se mantiene el sentido de relacionar dos textos mediante la extracción de ideas mencionadas como “partes” y cayendo en el uso de finalizar en segunda persona, sin definir universalmente. En este sentido, podemos vislumbrar nuevamente que hay una imprecisión en ciertas palabras, pero que estas no afectan en una medida general el sentido que es propio de la *intertextualidad*, aunque estas imprecisiones, terminen a la larga, acotando las posibilidades de un concepto como *intertextualidad*, ya que es cuestionable reducirlo a la extracción de partes para elaborar otro texto.



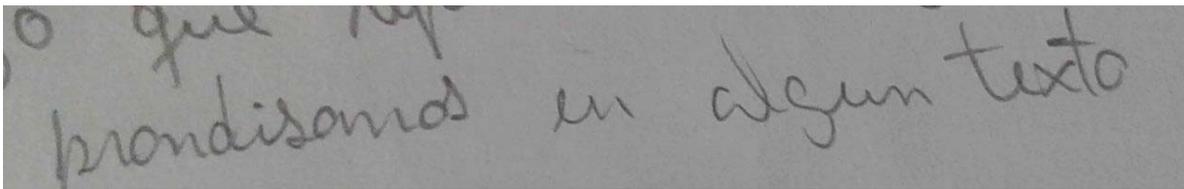
**Figura 12:** “Es cuando sacas partes de un texto para escribir tu propio texto”

Como punto intermedio en el caso de la *intertextualidad*, podemos presenciar que en la figura 13 hay un claro hecho de vaguedad léxica, donde se intercambia el “texto” por la “idea” y reduciendo la idea de “relación” o de “referencia” con el “buscar”, lo que termina por relativizar el concepto, pero que sigue manteniendo la estructura “texto que refiere a otro texto”, pero con falencias léxicas importantes. Hay otro caso similar, donde también se utiliza “idea” en vez de “texto” pero que incurre en definir erráticamente *intertextualidad*: “idea que expresa otra idea”.



**Figura 13:** "idea que busca otra idea".

Finalmente, tenemos el caso de la figura 14, el cual presentó un 11% de los casos, lo que implicaría una cercanía a la noción más profunda de intertextualidad que postula que cada texto está construido por un sinfín de otros textos, concepto que fue tratado en clases. Donde "profundizar un texto" sería una sobre-simplificación de la abstracción mencionada anteriormente, o simplemente, podría ser entendida como el recuerdo que presentan los estudiantes después de haber analizado intertextualidades en textos o imágenes, haciendo el concepto de "profundizar" similar al de "analizar".



**Figura 14:** "profundizar en algún texto"

### **3.3. Categorización y análisis general:**

A partir de lo anterior, se procedió a categorizar en función del logro de los estudiantes, pero expandiendo el valor de logro aplicable tanto a la "definición modelo" como a "definición coloquial lograda". Esto para luego comparar las categorías aplicadas a las respuestas mayoritarias, buscando regularidades entre las categorizaciones de los conceptos. Basándose en la naturaleza de abstracción de los estudiantes, llevadas a cabo mediante las inferencias a partir de los resultados.

**1. Definición modelo:** Hace referencia a la definición enseñada en clases tanto como la mencionada por la profesora como la investigada por los estudiantes en sus casas, en algunos casos se condice con la definición lexicográfica. Se relaciona mayormente con la

memoria de los estudiantes para recordar las palabras precisas y la reproducción del conocimiento.

**2. Definición coloquial lograda:** Es la definición mediante una explicación utilizando palabras que den a entender la idea principal del concepto, si bien pueden haber imprecisiones en las palabras, éstas no afectan el sentido general.

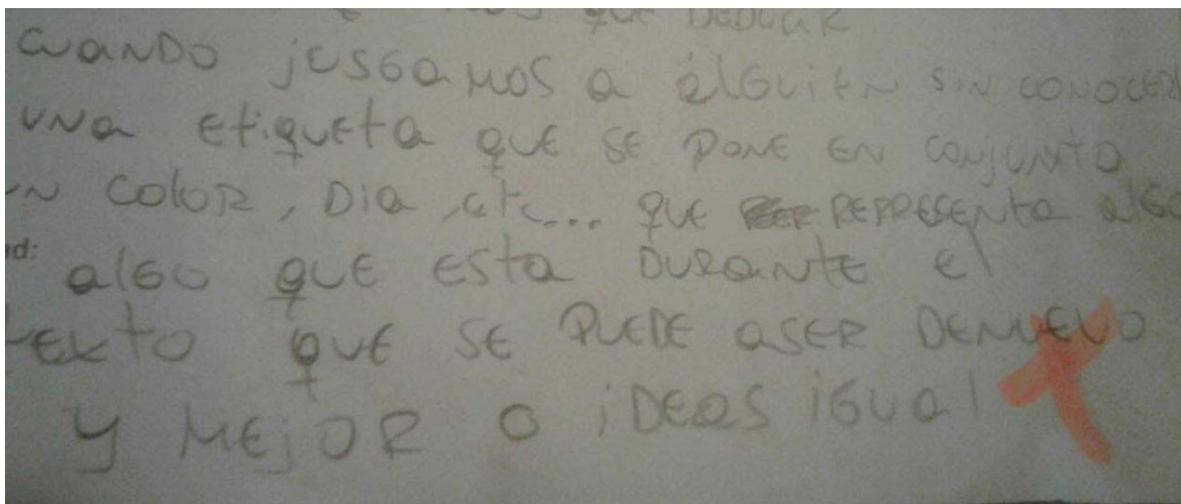
**3. Definición coloquial medianamente lograda:** Es la definición de los conceptos donde hay cierta aproximación a la idea del concepto pero no hay imprecisiones terminológicas que vuelven vaga la definición, sin lograr comprender la idea completamente.

**4. Definición coloquial no lograda:** Es la definición coloquial que, puede utilizar palabras precisas o imprecisas, pero se aleja totalmente de la referencia al concepto en cuestión.

A partir de las categorías generadas, y de la base de que ningún estudiante obtuvo un “logrado” en *intertextualidad* y “no logrado” en *prejuicio*, se hace necesario identificar las razones por la cual el concepto de *prejuicio* tuvo un 77% de logro, en contraposición del 34% en *intertextualidad*. Al poner en relación las categorizaciones de las definiciones tomando por criterio las respuestas por estudiante, fue posible evidenciar que la mayoría de los estudiantes que obtuvo “logrado” en *intertextualidad* se sitúa en la categoría 1 y categoría 2 en *prejuicio*. Esto implica que los estudiantes que la mayoría de los estudiantes que tuvo correcta la definición de intertextualidad, fue debido a que recordaron su definición modelo “relación de un texto con otro” y que estos mismos estudiantes al responder la definición de prejuicio, utilizaron el registro coloquial para abordarla.

Por otro lado, solo un 25% de las personas que tuvieron correcta la intertextualidad se encuentran en la categoría 2, en la práctica esto quiere decir que solo 3 estudiantes lograron explicar el concepto de intertextualidad con otras palabras y lograr tenerlo correcto. A diferencia del concepto de prejuicio, donde hay un 68% del total de los estudiantes que se encuentra encasillado en la categoría dos, siendo 9% los que utilizaron la definición modelo para definir dicho concepto. Esto quiere decir que la mayoría los estudiantes que no lograron recordar la definición modelo en intertextualidad, pertenecen a la categorización 4 u omitieron la respuesta. Lo que revela que a diferencia de prejuicio, los estudiantes no fueron capaces de explicar el concepto de intertextualidad mediante la oralidad, siendo que en clases, fueron capaces de identificar reiteradamente la intertextualidad entre diferentes textos. Por lógica, la mayoría de las encuestas donde ambas definiciones se situaban en nivel “logrado”, la definición de *prejuicio* fuera categoría 2 y la de *intertextualidad* fuera categoría 1. Si intentamos explicar este fenómeno, podríamos inferir que el concepto de

prejuicio está relacionado a una acción, de hecho la mayoría de los estudiantes responde con un verbo en infinitivo, definiendo el “juicio preconcebido” desde la aplicación de ese juicio, lo que lo lleva a una idea relacionada a lo cotidiano, a “hablar mal de alguien sin conocerlo”, lo que explicaría que podría ser más accesible para ser representado desde el lenguaje coloquial. Asimismo, como se mencionó anteriormente, la intertextualidad desde la comprensión de los estudiantes excede esta normalidad, esto debido a que nadie casi nadie pudo explicarlo coloquialmente, siendo posible la definición “cuando uno ve una idea en un lugar que sale en otro lugar”, como ejemplo. De esta forma, en una misma encuesta podemos encontrar:



**Figura 15:**“Prejuicio: cuando juzgamos a alguien sin conocerlo”

“Estereotipo: algo que está durante el texto que se puede aser denuevo y mejor o ideas igual”

Donde claramente evidenciamos la categoría 2 en la respuesta al concepto de *prejuicio*, pero en *intertextualidad* la categoría 4, reflejando una deficiente claridad en lo que comprende la idea en su totalidad, siendo la explicación insuficiente. Este ejemplo corresponde al 40% de las respuestas, donde prejuicio es categoría 2 e intertextualidad categoría 4, siendo el resto encuestas donde ambas respuestas son categoría 4 u omisiones de intertextualidad.

Por otro lado, frente a esta problemática, se procedió a elaborar un grupo de preguntas con la finalidad de conocer la opinión de la profesora mentora (ver anexo 3), para así apreciar el punto de vista de alguien que posee mayor experiencia y que también tiene una mayor perspectiva de las necesidades de los estudiantes. De manera que entre la información que

podemos rescatar como más trascendental para lo que se ha estado analizando y que nos será de utilidad al momento de proyectar un método de acción y generar la hipótesis, es la idea de concepto útil, autonomía y escasez de vocabulario.

En relación con la primera idea, es necesario mencionar que ayudó a ampliar la visión frente a cómo se estaba abordando el problema de las definiciones, ya que en un momento, se pensó que lo óptimo era que los estudiantes logran definir los conceptos de forma lexicográfica, para así tener claridad sobre las palabras, lograr categorizarlas y así tener mayor precisión en su aplicación. Sin embargo, al pensar sobre lo que la profesora menciona, se hizo evidente que el hecho de solicitar que todos los estudiantes respondieran con la misma respuesta, se estaba cerrando toda posibilidad al segundo concepto importante, la autonomía. De esta forma, se procedió a revalorizar la respuesta coloquial, dando a entender de que es primordial que los estudiantes se desenvuelvan mediante el bagaje léxico que ya poseen, en vez de forzarlos a trabajar con palabras académicas o formales que todavía no manipulan bien. Así, los estudiantes aprenderán a expresarse mejor mediante la variación lingüística que más les acomode, lo que a su vez, estará acompañado por variados ejercicios que se encargarán de aumentar su léxico y de acercarlos lentamente al registro formal.

#### **3.4. Problema:**

Los estudiantes poseen dificultades al momento de concretar procesos de abstracción, lo que se evidencia al producir definiciones escritas a partir de conceptos tratados en clases. Esto ya que los textos producidos son vagos terminológicamente hablando y no abordan a cabalidad el concepto en cuestión, en contraposición a su aplicación, donde se desenvuelven de forma más óptima.

#### **3.5. Hipótesis:**

El trabajar procesos de textualización de ideas abstractas, enfrentaría a los estudiantes al problema de generar estrategias y acostumar sus procesos cognitivos a organizar ideas para luego poder expresarlas mediante estructuras legibles. Esto siendo apoyado por ejercicios relacionados a la adquisición de léxico que apoyarán el enriquecimiento y concientización de las redes semánticas de los estudiantes, para así ampliar sus

posibilidades de expresión y organización de información. Esto mediante un proceso ascendente en términos de dificultad y niveles cognitivos, iniciando con el nivel léxico y finalizando con la creación de un texto lírico elaborado a partir de la interpretación de un poema del romanticismo. Ejercicio final que se configura como el proceso de mayor dificultad, debido a que la abstracción que buscará concretarse será depurada mediante un largo trabajo de interpretación, lo que implicará que el estudiante deberá ser capaz de apropiarse del imaginario abstracto propuesto por el poeta del romanticismo, para finalmente concretar los códigos de dicho texto y movimiento, mediante el lenguaje figurado.

#### **4. Marco teórico**

En el siguiente apartado se procederá a desarrollar el marco teórico que sustentará la toma de decisiones que supone la construcción de un plan de acción para abordar el problema delimitado en la entrega anterior. Es por esto que se dispone la organización de este texto en función de todos los aspectos de la teoría que influyen en el ejercicio docente, por lo que se tomará en cuenta el enfoque, objetivos y ejes dictaminados por el Ministerio de Educación en las Bases Curriculares (2015), lo que será el primer encuadre necesario para sentar las bases de las estrategias a elaborar. Luego se procederá a sentar las bases de la teoría estrictamente disciplinar de la propuesta, lo que implica la definición de conceptos desde teorías cognitivas y lingüísticas, otorgando así una visión profunda del problema tratado ya que se trazarán los límites desde los marcos epistemológicos que se consideran más oportunos para la aproximación al problema. Finalmente, se rearticularán los pilares teóricos desarrollados en función del paradigma didáctico que afectará directamente la creación de la propuesta, lo que supone la argumentación de las elecciones que se consideran más atingentes para trabajar las necesidades educativas de los estudiantes.

En primer lugar, teniendo en cuenta lo estipulado por el gobierno, es necesario considerar el enfoque comunicativo cultural que se proponen en las bases curriculares, ya que tienen directa influencia en el quehacer pedagógico en el aula. Esto debido a que el MINEDUC (2015) plantea que desde la arista cultural, el lenguaje tiene el rol de ejercitar la reflexión, la cognición e imaginación en pos de la construcción identitaria personal a partir de una comprensión diversificada del mundo. Lo que es de suma importancia para la propuesta que se desarrollará en esta Investigación Acción, ya que se tiene como fin ampliar las posibilidades del lenguaje de los estudiantes a partir de la valoración de la riqueza propia de la variación lingüística que desarrollan en su contexto, esto mediante una meta-comprensión de los mecanismos metafóricos que subyacen a dicho fenómeno y que

se busca experimentar mediante un ejercicio creativo. Es por esto que también es relevante mencionar lo que se enuncia en la arista comunicativa desde las competencias:

Estas (*las competencias comunicativas*) se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tengan la necesidad de comprender lo producido por otros o la oportunidad de expresar aquello que consideran importante. (MINEDUC, 2015, p.33)

Ya que, además de buscar un aprendizaje significativo mediante la exploración de la identidad propia a través del uso del lenguaje, se busca desarrollar herramientas que mejoren la capacidad de expresión y comprensión de los estudiantes, para así no generar trabas afectivas con las condiciones de aprendizaje que radica en la interacción fluida con el entorno. Es por esto mismo que se selecciona el eje de escritura, ya que en este caso, se le ha dado mayor importancia a la escritura como mecanismo de generar estrategias para abordar problemas. De esta manera, de lo propuesto por el MINEDUC (2015), nos centraremos en la escritura como instrumento para el desarrollo cognitivo y como herramienta de interacción social. Lo que, al delimitarlo en el plan de acción que se construye a partir del problema identificado en la entrega anterior, se traduce en la fijación de los Objetivos de Aprendizaje 12 y 13 del eje de escritura.

Se seleccionó el OA 12: “Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros” (MINEDUC, 2015, p.51). Esto, debido a que nos centraremos en el género de la definición, el cual no es recurrentemente ejercitado en el quehacer de los estudiantes, ya que predomina en la clase el enfoque práctico de aplicación de conceptos. Decisión que se argumentará desde una perspectiva significativa para el estudiante, lo que será desarrollado más adelante en este marco teórico. Por otro lado, también se toma en cuenta el OA 13: “Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.),” (MINEDUC, 2015, p.52). Ya que se ha entendido en este trabajo a la explicación como un método significativo para los estudiantes de aproximación a la construcción de conceptos.

Esto se considera una buena estrategia para abordar el problema de concreción de ideas abstractas, lo que siguiendo la evidencia recolectada de la profesora mentora en el proceso de definición del problema, adjudicamos a redes de significados que se sustentan en un lexicón reducido y organizado deficitariamente, en el sentido de las jerarquías de categorías semánticas de las palabras. Siguiendo la idea de Quillian (1968), citado por Moreno Ortiz

(2000), los conceptos se sostienen a través de relaciones entre ellos a diferentes niveles jerárquicos, de manera que si un estudiante tiene un vocabulario reducido, las redes no funcionarán adecuadamente y la activación de campos semánticos (Aitchinson, 1987) para seleccionar la palabra adecuada (Miller, 1968) estará truncada por estos obstáculos, autores que también son citados por Moreno Ortiz (2000). Es por esto que se ha seleccionado un enfoque constructivista al momento de generar una propuesta didáctica, ya que mediante dicha perspectiva queremos entender el desarrollo de redes más fuertes de significados a través del proceso explicativo de abordar los conceptos. Lo que, teniendo en cuenta la premisa del constructivismo de que el aprendizaje es otorgar significado (Díaz & Hernández, 2002), supondría un rol activo del estudiante al momento de ejercitar la reconstrucción del conocimiento, por medio de la organización que implica generar la explicación sobre una idea.

Para comprender cabalmente lo esbozado anteriormente, utilizaremos la breve cita de Carretero (2004) para entender a grandes rasgos lo que propone el constructivismo a nivel de la cognición humana:

Básicamente es la idea que mantiene que el individuo tanto en lo aspectos cognitivos y sociales como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una producción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre dichos factores.(p.24)

Esto implicaría que el conocimiento no es una esencia que se comunica, sino una construcción humana y subjetiva de cada individuo. Lo que implica que los conceptos y sus relaciones están mediados por procesos individuales del sujeto, de manera que el desarrollo integral del ejercicio está mediado por la afectividad y las intenciones personales, ya que según Díaz & Hernández (2002) citando a César Coll (1990), el estudiante es el responsable último del proceso de aprendizaje, que reconstruye mediante un proceso activo de elaboración. Es por esto que se ha seleccionado dicho enfoque, ya que a través de la explicación se busca que el estudiante logre apropiarse de la información, lo que implicaría producir a partir de la tensión entre el concepto formado culturalmente en el contexto del estudiante y la re-significación al momento de tomar decisiones prácticas para construir una propuesta desde su propia percepción.

Por otro lado, es necesario entender que este proceso de selección de palabras a través de las redes semánticas, no es un hecho aislado, la producción de un texto siempre está sujeto a un contexto. Es según Ghio (2005), citando a Halliday & Hassan (1985) : “un producto de su entorno, un resultado de un proceso continuo de elecciones en la red de significados de la cultura” (p.29). Esta idea tuvo un lugar importante en el proceso de abordar el problema identificado, ya que se pensó en solicitarle a los estudiantes definiciones lexicográficas, y que mediante ellas podrían organizar sus redes de significado y generar relaciones sólidas entre conceptos. Sin embargo, se estaría solicitando la adecuación de estudiantes a un código evidentemente académico, siendo que los estudiantes ya tienen serias falencias al expresarse por escrito incluso en un registro coloquial, con problemas básicos en niveles gramaticales, de coherencia, de cohesión. Por lo que, dicha exigencia generaría una tensión que podría estar relacionada con la propuesta de Bixio (2003) en el campo de la Sociolingüística:

En sus expresiones más fuertes el análisis se orienta a destacar la violencia simbólica de la que son objetos los alumnos a los que se les exige un cambio de código, expresión de la imposición de una lengua legítima, la de los grupos medios, y cuya imposición es parte de un complejo mecanismo destinado a la subordinación de unos grupos por otros. (p.25)

Es por esta misma razón que se decide ahondar aún más en el enfoque cultural y se propone el rescate de conceptos, frases y refranes que estén en el contexto cotidiano de los estudiantes, como objeto de conceptualización y definición, pero desde la explicación desde un registro coloquial. Recordemos que se identificó como un problema el hecho de que en la institución educativa homogeneizara el habla buscando la lengua “correcta”, la necesaria para desarrollarse en el mercado, alejando la posibilidad de validar la forma particular, barrial, familiar de expresarse (Iturrioz, 2006). Esto desde lo cognitivo como desde lo afectivo, ya que, en primer lugar, los estudiantes fueron criados desde ciertas estructuras de redes de significados, que si bien por la vulnerabilidad social puede ser deficitarios, son la base de su forma de comunicarse. Por lo que es probable que su comprensión de la realidad y la adquisición de nuevos conceptos, requiera de aceptar el dialecto propio y desde ahí trabajar la construcción del conocimiento. En segundo lugar, se encuentra el lado afectivo de sentir que el conocimiento del propio estudiante está invalidado frente al que busca imponer la institución, lo que afectaría su autoestima y por ende todo el proceso de construcción de información, impulsándolos a desarrollar abordar la falta de autonomía en el

aula, buscando la validación constante de la profesora o reproduciendo lo que ella y el profesor en formación señalan

Es por esto que el hecho de entrar a profundizar en los significados de los conceptos que no están en el diccionario, pero que poseen un gran valor para los estudiantes, podría implicar tanto una construcción del conocimiento significativa, como un ejercicio reflexivo por parte de los estudiantes acerca del orden del discurso. Esto último, requeriría una atención específica del docente al proponer la actividad, lo que ayudaría a vislumbrar que: “hay reglas que hacen que veamos a los demás según como se expresan, pero también que en esas maneras de expresarse hay algunas que son valoradas y otras desvalorizada” (Iturrioz, 2006, p.29). Esto, apoyado en clases por los conceptos de dialecto y registro, definidos a grandes rasgos como variación de acuerdo con el usuario y variación de acuerdo al uso (Ghio, 2005) como herramientas funcionales para explicar las relaciones de poder entre las diferentes variaciones lingüísticas.

Por otro lado, avanzando en el proceso de decantar la teoría hacia la realización didáctica del proyecto, es necesario retomar la idea de la producción como una forma de “hacer hallazgos en vez de conocimiento mecánico” (Frugoni, 2006:77). Ya que es de suma importancia la elaboración de la autonomía dentro del enfoque constructivista de la producción del conocimiento, donde el hallazgo corresponde a un proceso de apropiación por parte del estudiante.

Es por esto mismo que se decidió basarse en la explicación, como se mencionaba anteriormente, ya que como dice Hèbrard (2006), la explicación es una forma básica de estimular la organización del lenguaje la que, además, estimula la creatividad de los estudiantes al momento de enfrentarse a los diferentes problemas. Esto es de suma importancia, ya que entender la definición como algo instrumental (como usualmente se aborda), no haría otra cosa que profundizar en la institución cultural que comprende a lo lexicográfico, acaparando la capacidad para otorgar significado a las palabras desde la validez social, como se mencionó anteriormente con Bixio (2003) e Iturrioz (2006), y la capacidad creativa de los estudiantes como menciona Fairclough (2008) “donde hay hegemonía, las posibilidades creativas están restringida. Es por esto que en la propuesta didáctica se le otorgará una gran importancia a la libertad creativa de los estudiantes para abordar el problema.

De esta forma, cada vez nos vamos aproximando a la propuesta didáctica que será argumentada mediante este marco teórico, ya que la reivindicación de la variación lingüística de los estudiantes se relaciona con la revisión que hace Frugoni (2006) de Henry Giroux, pues propone que es una “enorme restricción aislar la escritura de los significados afectivos, sociales e ideológicos que tiene para el escritor aquello de lo que escribe y con lo que puede construirse una productiva relación del conocimiento” (p.79). Por lo que en este caso, se hace necesario aproximar de una forma significativa el proceso de escritura al estudiante, para que mediante un proceso de identificación se haga partícipe su subjetividad desde espacios que no se le han otorgado dentro de la institución educativa, como puede ser la expresión desde su variación lingüística en un texto literario. Es más, en el texto, Frugoni (2009) ejemplifica mediante el ejercicio que propone Giroux de hacer que los estudiantes reconstruyan historias orales de su barrio.

Es en este sentido, que es necesario abordar la escritura desde una perspectiva didáctica, para así poder diseñar un plan de escritura acorde a bases teóricas que aseguren un ejercicio enriquecedor para el proceso del estudiante. Desde esta lógica, se seleccionó el modelo de escritura de Hayes (1996), ya que es el más atinente con la postura que se quiere abordar la escritura. Esto debido a que se organiza entorno de la tarea y el individuo, además de las diferentes etapas de construcción de un texto relacionadas con la interpretación, reflexión, planificación y corrección. De esta forma, estaría íntimamente relacionado con las perspectivas socioculturales y sociolingüísticas que hemos desarrollado a lo largo de este marco teórico, las cuales a su vez, tendrían efecto en la posición individual del estudiante frente a la elaboración del texto y por ende, también su motivación. Buscando trabajar con los elementos propios de dicho apartado en el modelo, ya que se busca trabajar con las metas, predisposiciones, creencias y actitudes, del estudiante (Hayes, 1996:2).

Por otro lado, al adentrarnos en el problema de las redes de significados y bagaje léxico, se revisarán tres enfoques, que a su vez proponen diferentes tipos de actividades relacionadas con esta temática. El primer enfoque consiste, según Paz (2017), en la concepción de que el sujeto que busca solucionar algún problema comunicativo no elabora una respuesta desde cero, sino que hay frases prefabricadas culturalmente que se aprenden a lo largo de la vida. Lo que implicaría que el rol del profesor consista, en resumidas cuentas, “determinar y almacenar determinadas secuencias léxicas” (Paz, 2017, p.429), trabajando con situaciones reales y significativas con los estudiantes. En un sentido práctico, se propone

trabajar con familias léxicas, diálogos en situación, sopas de letras, constelaciones léxicas, crucigramas, entre otros..

El segundo enfoque, el enfoque creativo, hace referencia al proceso proactivo del estudiante frente al problema del léxico, se pretende que elaboren problemas por iniciativa propia, buscar problemas, ser flexible, etc. Para esto, se proponen la elaboración de asociogramas (mapas mentales basados en campos semánticos), escritura creativa mediante ejercicios y juegos de vocabulario como adivinanzas, juegos de investigación, criptografía, ampliar la frase, etc. (Hayas, 2009).

## **5. Plan de Acción**

El siguiente apartado tiene por objetivo exponer el plan de acción desarrollado para abordar el problema definido anteriormente. Es por esto que a nivel general, las clases están atravesadas por dos procesos que abordan dicha problemática, el primero es la apropiación de abstracciones representadas en un poema dentro de los códigos del romanticismo y, el segundo, la explicación de significados de palabras y frases coloquiales utilizadas por los estudiantes. Para motivar a los estudiantes, la tarea principal del plan de acción se centra en la reescritura de un poema que recupere los códigos propios del romanticismo a través de sus propias variantes y códigos lingüísticos otorgando así valor a su forma de apropiarse del lenguaje, aquella que usan día a día o escuchan en las calles, dando cuenta del real potencial poético que este tiene.

El **objetivo** de esta actividad es que los estudiantes logren textualizar la expresión y representación de elementos abstractos como son las temáticas centrales presentes en el romanticismo (amor, libertad, fe, etc.) en registro propio de su cotidianeidad. La razón de esta organización refiere a la necesidad de partir desde el género más cercano al ejercicio de producción usual de los estudiantes, ya que es la variación en la que se manejan con mayor facilidad, lo que supondría una ventaja al momento de concretar las interpretaciones de los poemas románticos previamente desarrolladas. Además de esto, otro objetivo a grandes rasgos es que los estudiantes logren explicar los significados de palabras y frases propias de lenguaje figurado, las cuales pueden ser tanto de poemas como de frases utilizadas usualmente por los estudiantes para representar ciertas situaciones y fenómenos del mundo.

Es por esto que el Plan de Acción iniciará desde el nivel textual, trabajando con la explicación de palabras, búsqueda de definiciones lexicográficas, inferencias léxicas, juegos con campos semánticos y explicaciones de conceptos. Esto ayudará a que el estudiante descifre el nivel básico de interpretación del poema, además de que dichos ejercicios se ordenarán en pos de un proceso de ascensión en el nivel de abstracción y dificultad del trabajo con el léxico. Luego de esto, se trabajará con la interpretación, lo que es crucial para que los estudiantes puedan extraer contenido de un mayor nivel de abstracción que lo que han evidenciado en clases, ya que se hará más significativa su concreción en el dialecto propio, ya que si no se alcanza una interpretación muy profunda del poema, el procesos reescritura no implicará un proceso escritural con obstáculos que ayuden al estudiante a mejorar sus estrategias de resolución de problemas en este ámbito. Es para esto mismo que los estudiantes trabajarán con el comentario de texto, actividad que formará parte del proceso de enriquecer la comprensión del poema y que será planificado para que los estudiantes organicen sus textos. Esto último es crucial, ya que parte de una concreción óptima de un proceso abstracto, es que los estudiantes logren organizar sus ideas, es por eso que también se modelará la forma de explicar, ya que los estudiantes tienen serias deficiencias formales al escribir e intentar evidenciar la respuesta a una pregunta o el significado de algún concepto.

### **5.1. Objetivos de la investigación acción**

Los siguientes elementos mencionados constituyen el desarrollo del Plan de Acción, están ordenados en función de cumplir los objetivos específicos, los que a su vez, se triangulan en función del objetivo general de la investigación, el cual tiene por propósito abordar el problema identificado, siguiendo la línea dispuesta en la hipótesis. Dichos objetivos se exhibirán a continuación para luego desarrollar a cabalidad cada uno de los elementos.

#### **5.1.1. Objetivo general:**

Desarrollar la explicación de conceptos abstractos (a través de definiciones de términos, fundamentación de sus interpretaciones poéticas y la construcción de figuras retóricas) a partir de estrategias de incorporación léxica e integrando códigos propios (Bixio, 2003, p.25) de los estudiantes.

#### **5.1.2. Objetivos específicos:**

- a) Desarrollar en los estudiantes estrategias de incorporación léxica para reforzar las redes de significado y la organización del lexicón.
- b) Promover el desarrollo de estructuras léxicas que estimulen la producción organizada de una explicación.
- c) Promover la valoración en los estudiantes, de las diversas variantes lingüísticas a partir de los contextos en que ellas se despliegan.
- d) Guiar el desarrollo de un texto poético, a partir de uno previamente leído, procurando la utilización de los códigos del romanticismo.

A partir del objetivo general se busca que los estudiantes aprendan a expresar lo que saben y comprenden, proceso que implicaría una mayor organización tanto a nivel cognitivo (lexicón), como a nivel textual, abordando el problema de utilizar palabras poco precisas terminológicamente para referirse a ciertas ideas y la falta de mecanismo de cohesión, lo que implicaría un mayor trabajo inferencial por parte del receptor. Esto recordando que al momento de definir conceptos, los estudiantes respondieron con conceptos o relaciones de conceptos muy vagas, pero que no dejaban de vislumbrar cierta comprensión del significado, como por ejemplo “Idea que sigue a una idea” como definición de intertextualidad. Lo que, como mencionamos anteriormente, requiere que el receptor haga un mayor esfuerzo en la inferencia debido a la imprecisión de las definiciones. .

A partir del objetivo general mencionado anteriormente, es que se derivan los objetivos específicos. El primer objetivo se desenvuelve en un nivel básico, ya que refiere al objetivo de ampliar el bagaje léxico de los estudiantes, lo que está orientado a promover una toma de posición frente a las palabras desconocidas, en vez de remitirse únicamente a aprender las palabras nuevas de la actividad. Es por esto que se trabaja con diferentes formas de abordar un concepto: ejercicios con diccionario, campos semánticos, otorgar otros usos a los conceptos, definir informalmente, etc. (Paz, 2017) Lo que persigue el refuerzo de las redes de significado del estudiante y así, poder otorgarle una aproximación al lenguaje desde un nivel más básico y que amplíe sus posibilidades de comunicación. (Moreno Ortiz, 2000) Esto no significa que la dificultad no ascienda, de hecho como mencionamos anteriormente, se trabajará desde un nivel básico de cómo buscar palabras en un diccionario, avanzando a los campos semánticos, hasta ya llegar a la explicación de un concepto, lo que nos daría paso para el siguiente objetivo.

El segundo objetivo específico está relacionado con la búsqueda de que los estudiantes generen estrategias para textualizar explicaciones de forma coherente, desarrollando las ideas de forma apropiada, para así asegurar su la comprensión del receptor. Lo que se traducirá en trabajar con la explicación en diferentes niveles de abstracción, lo que a su vez será modelado mediante estructuras de frases que pueden servir a los estudiantes para comenzar a explicar con palabras más certeras y con el proceso de planificación de texto para que los estudiantes trabajen la organización de las ideas a diferentes niveles . La explicación se llevará a cabo en las etapas de definición de palabras, interpretación del poema y comentario de texto, donde se realizarán actividades de andamiaje para que los estudiantes logren responder a las diferentes dificultades. Esto recordando la importancia de la explicación como forma básica de estimular la organización del lenguaje de una forma propia, como menciona Hèbrard (2006)

El tercer objetivo se relaciona con la puesta en perspectiva de los diferentes códigos que utilizan los estudiantes, para luego emprender la búsqueda del posible código diferencial que podría estar siendo invisibilizado por la predominancia del registro formal (Bixio, 2003) y así recuperar la forma de expresión que forma parte importante de su construcción de identidad. Lo que se pondrá en relación con el lenguaje poético y con la valoración estética de las variaciones individuales de los estudiantes, en pos de abrir las perspectivas de lo que se considera apropiado como lenguaje para expresar sentimientos mediante el género lírico. Esto debido a que desde la institución educativa se le entrega la propiedad al lenguaje formal como la manera correcta en que las personas deben expresarse en el aula (Iturrioz, 2006) y elaborar pensamientos abstractos, siendo que hay mucha riqueza en todas las variaciones lingüísticas. Objetivo que se llevará a cabo mediante la reescritura de un poema del romanticismo, apropiándose de los códigos propios del movimiento pero expresados mediante la variación lingüística que el estudiante considera como más propia y donde se siente más cómodo.

Finalmente, el cuarto objetivo de esta investigación se desenvuelve el nivel más complejo de trabajo, debido a que engloba a los procesos llevados a cabo en los objetivos específicos anteriores. Para cumplir dicho objetivo se busca que el estudiante logre llevar a cabo la elaboración de un poema escrito en palabras pertenecientes a la variación lingüística del contexto individual del estudiante y haciendo uso de códigos propios del romanticismo extraídos previamente de la interpretación de un texto del movimiento. Por lo que, el

objetivo a grandes rasgos, implica que desarrolle una interpretación profunda de un texto poético (a partir del comentario de texto) para luego apropiarse de dicha interpretación y elaborar un propio texto romántico que haga evidencia del proceso de abstracción logrado anteriormente. Esto implicaría que el estudiante está sujeto a escribir un texto a partir de la propuesta de un autor reconocido, lo que ya exige un ejercicio cognitivo mayor al estar desarrollándose en la interpretación de un mundo abstracto ajeno y complejo.

## 5.2. Progresión de objetivos por sesión

A continuación se presentará una lista con los objetivos que guiarán el desarrollo de las clases del Plan de Acción, para luego ser explicados en mayor amplitud:

1.	Aplicar diferentes estrategias de incorporación léxica para analizar poema del romanticismo
2.	Analizar e interpretar poema del romanticismo.
3.	Identificar y aplicar estrategias para planificar comentarios de texto
4.	Aplicar estrategias de planificación para la escritura de un texto argumentativo
5.	Elaborar comentario de texto
6.	Aplicar estrategias de escritura para planificar poema
7.	Elaborar un poema en una variante lingüística informal, utilizando los códigos del movimiento literario romántico. Interpretar poema escrito por un compañero.
8.	Interpretar y evaluar oralmente poemas de los compañeros

**Figura 16:** Cuadro de secuencia de objetivos por sesión

A partir de la jerarquización realizada anteriormente es que se constituye el orden de las sesiones, ya que en la primera sesión podemos evidenciar que trabajará con el léxico a partir del poema romántico, haciendo uso de las palabras complejas y alejadas de los estudiantes. Como se mencionó anteriormente, esto se llevará a cabo mediante un

modelado, al igual que la siguiente sesión en donde se trabajaría con la explicación, dando paso a la extracción y explicación de la idea principal de cada estrofa, lo que tendría por resultado final, la explicación de la idea central de la totalidad del poema. Luego se avanzaría hacia el comentario de texto que ya sería el nivel más alto en el sentido de la explicación, ya que deberán tomar posición frente al poema y planificar la producción del texto, lo que tomará la tercera, cuarta y parte de la quinta sesión. Esto para asegurar que se construya una idea elaborada al respecto del poema, lo que ayudará a que la construcción del nuevo poema por parte de los estudiantes tenga un sustrato enriquecido, esto se llevará a cabo a partir de la quinta sesión hasta la octava, siendo el nivel más alto de exigencia cognitiva. Finalmente, es necesario acotar que dentro de la planificación de los estudiantes (sexta sesión), se procederá a explicar los símbolos y el lenguaje figurado utilizado en los poemas, lo que evidencia una ligera bajada en el ascenso de la exigencia de abstracción, sin embargo, se estima necesario para que los estudiantes valoren la riqueza del dialecto propio y para que entiendan las estrategias aprendidas anteriormente como un ejercicio que será transversal.

### **5.3. Tarea Final**

El producto final esperado a partir de esta secuencia es la construcción de un poema romántico adaptado a la variación lingüística cotidiana de los estudiantes, lo que estará acompañado de un apartado explicativo que acerca al lector los diferentes conceptos que podrían no ser entendidos por personas que no están dentro del contexto del estudiante. El proceso de creación de este producto se inicia desde la primera sesión de la secuencia, ya que desde el primer momento se trabaja a partir del poema romántico que será adaptado, pasando por la primera fase de léxico para entender el nivel superficial, luego la interpretación para un nivel más profundo, después el comentario de texto para complejizar la posición del estudiante frente al texto y finalmente la creación del poema. Esta última fase está determinada por la planificación del texto, en donde se utilizará la interpretación por párrafos llevada a cabo en la segunda sesión y por el comentario de texto. Luego esta planificación será revisada por el profesor, la que será corregida para que luego el estudiante pueda hacer el borrador del poema, el cual nuevamente será corregido dando paso a la última etapa de producción del poema final.

La importancia de la elaboración de un poema se sustenta en diferentes razones, una de ellas es el valor significativo que adquiere la actividad al momento de estimular que los

estudiantes aborden un problema desde una manera propia de comunicarse entre sus pares. Ya que, primero se valida la variación lingüística propia como una forma de expresión que puede transmitir ideas abstractas y complejas, ya que generalmente esa validez solo se le adjudica al registro formal y a los códigos académicos (Bixio, 2003:26). Segundo, es complejo exigirle a un estudiante que aborde una tarea en un registro que no domina con totalidad, por lo que si se trata de ejercitar habilidades básicas como la comunicación de ideas, es necesario que el estudiante se desenvuelva en una forma de expresión que conozca y en el que ya sea experto, buscando así acercar la escritura desde una perspectiva afectiva en vez de alejarla (Frugoni, 2006:78). Esto tendría como proyección que el estudiante logre abordar dichas habilidades desde el lenguaje formal, ya que es necesario que logren desarrollar competencias comunicativas que les permitan adecuarse a los diferentes contextos que la vida y que el mercado demandan.

Por otro lado, otra razón que justifica el producto final, es que la producción de poemas significa un ejercicio cognitivo avanzado, lo que es coherente con la progresión en ascenso que se evidencia en la secuencia, partiendo de un nivel léxico nuclear hasta la concretización de ideas abstractas propuestas por otra persona, por medio de un género de alta complejidad como lo es el de la poesía. Esto es importante, porque para lograr abordar el problema delimitado, es necesario que haya un sustrato profundo y que su escritura implique un desafío al situarse en campos tan abstractos, lo que lo convertiría en un buen instrumento para evaluar la capacidad del estudiante para evidenciar si logra desarrollar un texto que haga justicia a la interpretación que hizo sobre un poema de romanticismo. La última razón, que puede ayudar a entender esta elección es que la producción del texto está sujeta a una planificación previa y a una corrección de borrador, lo que implicaría que hay un seguimiento detrás del proceso del estudiante, lo que ayudaría a evidenciar si está aplicando las estrategias que fueron enseñadas mediante una retroalimentación personalizada.

#### **5.4. Secuencia de actividades**

La secuencia de actividades inicia en la **primera sesión** con la explicación del Plan de Acción en general, luego se designará al azar un poema del romanticismo a cada estudiante, así se evitará que los estudiantes seleccionen los poemas que sean más cortos y haya variedad en los trabajos. Luego de esto, se procederá a hablar de la importancia del significado de las palabras en la interpretación, para que los estudiantes identifiquen las

palabras que son desconocidas para ellos, las cuales se utilizarán para un proceso de apropiación de léxico, el cual se llevará a cabo mediante una guía (anexo 8) en la cual los estudiantes deberán abordar las palabras en cuestión desde diferentes aristas: inferencia, definición lexicográfica, campos semánticos y aplicación. Esto para promover el aprendizaje estrategias para incorporar léxico a su vocabulario, además de evidenciar si los estudiantes valoran el significado de las palabras y estimularlo si es que no es el caso (Paz, 2017; Hayas, 2009). Luego en la **segunda sesión** se llevará a cabo el inicio de la interpretación del poema romántico (anexo 7), esto acompañado de una discusión reflexiva y práctica acerca de la importancia de explicar y formas para llevarla a cabo. Para asegurar la comprensión del poema, se realizará un modelado parte por parte de cómo analizar un poema, partiendo por inferencias, lectura del título, lectura por cada párrafo, extracción de símbolos, etc. Donde cada etapa estará guiada con un ejemplo, mención de estrategias para realizar las actividades y finalizando con un breve momento para compartir respuestas, lo que dará paso a la etapa siguiente y así sucesivamente. El hecho de compartir las respuestas es sumamente importante porque los estudiantes podrán conocer el trabajo de los otros, la manera en que están trabajando y además se toma como instancia evaluativa del proceso. El objetivo de este proceso es que los estudiantes logren juntar la idea principal de cada estrofa en la extracción del sentido total del poema.

Esto último es de suma importancia para la **tercera sesión**, ya que será la sesión introductoria al comentario de texto el cual se elaborará a partir de las interpretaciones de los poemas realizadas la clase anterior. Para esto se iniciará la clase con actividades que acerquen la idea de comentar a los estudiantes, analizando comentarios de facebook sobre temas polémicos o comparando posturas de estudiantes en clases, lo que también servirá para conversar sobre contingencia y hacer el aprendizaje significativo desde el contexto cultural. Luego de esto, se hablará acerca de la importancia de la planificación, de nuevo utilizando ejemplos significativos para los estudiantes como: “Estudiantes ¿cómo organizarían un *carrete* para el cumpleaños del Josep?””, para que los estudiantes participen y entiendan que la planificación es algo constante de la vida diaria y que al mismo tiempo es importante para escribir. Esta planificación estará guiada por preguntas que se entregarán en formato de guía, las cuales ayudarán al estudiante a continuar profundizando su idea sobre el texto, centrándose en una toma de posición frente a lo leído. En la **cuarta sesión** se concretará dicha planificación en un borrador, al inicio se otorgarán consejos de escritura, listas de conectores y marcadores discursivos (anexo 12), etc. Luego de esto, será intercambiado con los estudiantes y se llevará a cabo una coevaluación, en donde se

entregará una lista de cotejo para que puedan revisar si el comentario de su compañero cumple con lo requerido.

En el caso de la **quinta sesión**, las actividades estarán divididas en dos momentos, en el primero los estudiantes procederán a escribir el comentario de texto final siguiendo las correcciones llevadas a cabo por los estudiantes y por los compañeros. Luego de esto, se iniciará la clase en la cual se hablará del lenguaje coloquial, su valor literario y su valor comunicacional, todo esto centrado en la recuperación de la cultura oral y para resistir la violencia simbólica de entender el registro formal como única forma válida para expresar pensamientos abstractos dentro de las instituciones. Esto irá de la mano con comprender que no deja de ser importante adecuarse a los diferentes registros que la sociedad, el mercado y las necesidades comunicativas exigen.

En la **sexta sesión** se retomará lo abordado anteriormente procurando que los estudiantes escriban una lista de frases en lenguaje figurado que utilicen en la vida diaria o que han escuchado utilizar, acompañada de una breve explicación. Luego se comentará en clases y se irá revisando para hacer una larga lista de lenguaje figurado, para que los estudiantes tengan opciones para elegir al momento de abordar la traducción de su poema. Finalmente se presentarán preguntas guías que ayudarán a los estudiantes a planificar el texto del poema, traduciendo, apoyándose de lo escrito anteriormente en la interpretación del poema romántico. Estas preguntas tendrán la intención de que los estudiantes sean capaces de adaptar la propuesta romántica en el poema que escribirán. La planificación servirá como ticket de salida. La **séptima sesión** consistirá en la escritura del poema final en base a las correcciones realizadas por el profesor. Luego de esto se comenzará la actividad de definir los conceptos y frases en el poema, que no podrían aparecer en un diccionario, lo que volverá a ser modelado brevemente ya que se había trabajado la explicación antes. Esto será motivado mencionando que se juntarán todas las definiciones para que el curso elabore un diccionario informal propio. Finalmente, en la **octava sesión**, se terminarán de escribir las explicaciones y se procederá a llevar a cabo la actividad de lectura de poemas de los estudiantes, esto para otorgarle un mayor valor al producto hecho por los estudiantes, promoviendo la afectividad en la literatura y construyendo un aprendizaje significativo.

## 5.5 Evaluación:

Para evaluar a los estudiantes formalmente, se llevará a cabo un proceso de portafolio, en el cual se irán adjuntando los borradores y los trabajos finales. De esta manera se procurará hacer visible en la evaluación el proceso de escritura que se llevará a cabo, el cual consistirá en un continuo desarrollo de interpretaciones, planificaciones, borradores y productos finales. Para entender mejor el proceso de evaluaciones se presenta el siguiente recuadro donde se vislumbra la secuencia:

Sesión asociada	Instrumento	Objeto evaluado	N° de anexo	% nota final
1.	Guía	Léxico del poema	8	5%
2.	Lista de cotejo	Interpretación del poema	10	15%
4.	Lista de cotejo: coevaluación	Borrador de comentario de texto	13	10%
4.	Lista de cotejo	Borrador de comentario de texto	14	10%
5.	Rúbrica	Comentario de texto	15	20%
6.	Lista de cotejo	Borrador poema	17	15%
7.	Rúbrica	Poema	18	25%

Figura 17: Evaluaciones

Además de estas evaluaciones que forman parte de la nota final del proyecto, se propone como eje transversal la evaluación informal del trabajo y actitudes de los estudiantes, “para saber si se continuara con la revisión de los temas que comprende el curso o si es necesario realizar antes una nueva explicación y cuando se pretende obtener información cualitativa del proceso educativo” (Morales, 2011:6). Así se podrán evidenciar las dificultades desde una perspectiva cualitativa a partir de las opiniones, actitudes y del trabajo en clase de los estudiantes, como una forma de prestar atención al contenido

actitudinal, el cual ayudará a analizar los resultados de los instrumentos y a la toma de decisiones.

## **6. Análisis de evidencias**

### **6.1. Informe de toma de decisiones**

En el siguiente apartado se procederá a describir y explicar los factores que afectaron y modificaron la aplicación del plan de acción, el cual fue planificado con bastante anterioridad al momento de la aplicación, por lo que al enfrentarse a diferentes factores sufrió una multiplicidad de cambios que serán referidos.

El primer cambio que sufrió el plan de acción desarrollado anteriormente, se llevó a cabo al enfrentarse con la posibilidad real de implementación tomando en cuenta las planificaciones de primero medio del departamento de lenguaje. Es necesario recalcar que institucionalmente los departamentos de las asignaturas (en este caso el de lenguaje) deben planificar para todos los cursos de un mismo nivel, es decir, se consensuan los objetivos de aprendizaje en que se hará énfasis y las actividades que se realizarán para llegar a dichos objetivos, para que así los estudiantes de los ocho cursos del nivel lleguen a través de las mismas actividades y mediaciones similares a la evaluación final de la unidad, la que es idéntica para todos los cursos del nivel. Es por esto, que al conversar con la profesora mentora la viabilidad de la aplicación del Plan de Acción elaborado, se tuvo que hacer una gran modificación en función de los tiempos requeridos por la planificación propuesta por el departamento.

Esto significó, en un inicio, que la secuencia sería fragmentada en dos momentos, el primero consistiría en cuatro para la reescritura del poema del romanticismo, que reemplazaría las sesiones de la construcción de un poema libre propuesto. Mientras que el segundo momento consistiría en otras tres sesiones para la elaboración de un comentario de texto, el cual tendría que llevarse a cabo en la unidad de argumentación que se realizaría en Junio. Sin embargo, por razones de pérdidas de clases (lluvias, feriados y actividades de la institución) y por inesperada extensión de ciertos procesos en el aula (en los cuales se profundizará más adelante), no se logró realizar el segundo momento del comentario de

texto, mientras que el primero se llevó a cabo adhiriéndose dos sesiones más debido a necesidades que se evidenciaron en el proceso. Es imperativo mencionar que este Plan de Acción había tomado en cuenta las planificaciones del departamento, ya que se agregó el movimiento del romanticismo debido a que los estudiantes debían realizar una investigación en sus casas sobre este tema, también se tenía conocimiento sobre la actividad de escritura de un poema y de la futura unidad de argumentación. Sin embargo, lo que no se esperaba era la estrechez del calendario y la distancia que podría haber entre la unidad de lírica y la de argumentación, lo que ocasionó la poca disponibilidad de sesiones mencionada anteriormente.

A continuación, se dará a conocer la comparación general entre los objetivos de la planificación pensada originalmente y de la llevada a cabo, para luego dar a conocer con más detalle todos los factores que influyeron en las diversas decisiones que debieron ser tomadas.

Sesión	Obj. Plan de acción inicial	Obj. Plan de acción implementado
1	Aplicar diferentes estrategias de incorporación léxica para analizar poema del romanticismo.	Aplicar diferentes estrategias de incorporación léxica/Analizar e interpretar poema romántico.
2	Analizar e interpretar poema del romanticismo.	Identificar estrategias de interpretación para analizar e interpretar poema romántico.
3	Identificar y aplicar estrategias para planificar comentarios de texto.	Analizar e interpretar poema romántico en forma grupal.
4	Aplicar estrategias de planificación para la escritura de un texto argumentativo	Aplicar estrategias de planificación para la escritura de un texto.
5	Elaborar comentario de texto.	Elaborar borrador de un poema que, a su vez, incorpore los códigos del romanticismo
6	Aplicar estrategias de escritura para planificar poema	Evaluar borrador del poema elaborado por un compañero. Elaborar versión final del

		poema.
7	Elaborar un poema en una variante lingüística informal, utilizando los códigos del movimiento literario romántico. Interpretar poema escrito por un compañero.	
8	Interpretar y evaluar oralmente poemas de los compañeros.	

**Figura 18:** Comparación de objetivos

Como se puede evidenciar en la figura 18, la primera sesión consistió en una síntesis de las dos primeras sesiones, lo cual se llevó a cabo simplificando el trabajo con el léxico, remitiéndose solo a la adquisición de estrategias para utilizar los diccionarios, esto porque por temas de tiempo se buscó desarrollar lo central para el logro de los objetivos del plan de acción, y en este caso en particular, lo estrictamente necesario para lograr comprender los términos presentes en el poema. Luego de esto, se otorgó tiempo a los estudiantes para que interpretaran el poema por estrofas, sin embargo, ellos demostraron serias dificultades para lograr dicha instrucción, lo que significó que la clase finalizara con muchos estudiantes confundidos sobre el sentido de su poema. Esto se adjudicó a un error del docente en práctica, ya que al sintetizar las sesiones se decidió eludir el modelado de la interpretación, esto debido a que los estudiantes habían ejercitado este tipo de acciones durante la mitad de la unidad (incluso el día anterior habían desarrollado una evaluación en el que aplicaban interpretación de textos poéticos). Todo esto hizo suponer, erróneamente, que los estudiantes habían afianzado el ejercicio de la interpretación, pero a partir de los resultados de esto, se pudo comprobar la necesidad de seguir desarrollando esta habilidad, es especial la inferencia. Es por esto que se decidió que la siguiente sesión se llevaría a cabo nuevamente la interpretación desde el inicio, realizando un modelado para que los estudiantes tuvieran más herramientas para enfrentarse al poema.

De esta forma, la segunda sesión consistió en un modelamiento de cómo interpretar un texto lírico por etapas. Sin embargo, el modelado se evaluó como inconsistente por el docente en práctica y además la explicación se llevó de manera confusa, esto significó que los estudiantes continuaran teniendo problemas al interpretar el poema sin la claridad de

cómo llevarla a cabo. Dichos problemas consistían específicamente en no entender cuál era la unidad de interpretación que debían identificar, no sabían si debían interpretar un símbolo en una palabra o interpretar un verso en general, o una estrofa entera. Además, las interpretaciones que realizaban continuaban siendo literales, es decir, no hacían referencia a un significado otro propio del lenguaje figurado, o simplemente los estudiantes no escribieron nada en sus hojas, hay dos ejemplos de este último caso en el anexo 19.

En este sentido, se pudo vislumbrar que los estudiantes se confundieron en la cuarta parte del modelado<sup>1</sup> (los que alcanzaron a llegar a dicha etapa), donde debían analizar estrofa por estrofa y verso por verso. Por lo que se interrumpió dicha actividad y se modificó la instrucción, la cual en esta nueva instancia consistiría en elaborar preguntas a partir de cada verso y relacionadas con el lenguaje figurado, esto ayudaría a que los estudiantes desarrollaran interpretaciones más allá de lo literal. No obstante, dicha decisión terminó generando mayor confusión<sup>2</sup>, lo que se tradujo en que la evaluación del trabajo en general fue poco satisfactorio, no por el esfuerzo de los estudiantes (solo dos personas no presentaron motivación para trabajar), sino por el número y escasa profundidad de las interpretaciones. Esto implicó que se extendiera la interpretación a la siguiente clase, ya que dicha fase consideró de suma importancia para la posterior reescritura del poema, debido a que si el objetivo era concretar procesos abstractos, la riqueza de dichos procesos debía ser primordial, ya que si los estudiantes se remitían a un nivel literal del análisis, la posterior producción del poema sería sobre un sustrato que no ampliaría sus posibilidades de escritura.

A partir de esto se procedió a evaluar detenidamente las decisiones tomadas para llevar a cabo la segunda sesión lo que llevó a la conclusión de que se había cometido dos errores: el primero es que los poemas eran demasiado difíciles para el nivel que habían estado trabajando los estudiantes, si bien se había cambiado gran parte del vocabulario y se habían seleccionado los fragmentos menos complejos, aun así confundieron en demasía a los estudiantes, que quizás todavía no estaban con la seguridad para enfrentarse e interpretar poemas de dicha índole. El segundo error radicó en la decisión de trabajar 13

---

<sup>1</sup> El modelado consistió en cuatro momentos: 1. Inferencia de la temática mediante el título. 2. Lectura del poema. 3. Extracción de la idea principal a grandes rasgos. 4. Interpretación de ideas principales por estrofas (tres por estrofa) 5. Nueva idea principal luego de haber interpretado detalladamente el texto.

<sup>2</sup> Muchos de los estudiantes no siguieron esta nueva instrucción, por lo que algunos estaban en una etapa del modelado, otros en otra y otros estaban realizando la nueva instrucción, lo que aumentó el ambiente caótico.

poemas diferentes para cada estudiante, ya que ellos de por sí son demandantes, están constantemente pidiendo la atención del profesor debido a que no entienden cómo hacer algo o no están seguros si lo que hicieron está bien. Esta falta de autonomía sumada al hecho de que la mayoría tenía poemas diferentes implicó que el profesor en formación no pudo responder a las dudas de los estudiantes a cabalidad.<sup>3</sup>

Para abordar dicha situación, se decidió que la clase siguiente los estudiantes se juntarían con el resto de los compañeros que tenían el mismo poema y trabajarían juntos en la interpretación de un párrafo o más, para así asegurar que por lo menos tuvieran una idea general del poema que debían reescribir. Es así como se llevó a cabo la tercera clase, de la cual se tuvo que disponer la mitad por fuerza mayor<sup>4</sup>. Sin embargo, con la mitad de la clase bastó para que los estudiantes trabajaran en grupo y lograran desarrollar una interpretación más lograda de los poemas, dando por concluida la etapa de comprensión de la estructura y características básicas del texto poético.

Es así como el jueves 24 de Junio se llevó a cabo la planificación del poema, clase que tuvo resultados positivos. En ella el profesor en formación facilitó una hoja cuadriculada para que los estudiantes planificaran en ella y la entregaran al final de la clase como ticket de salida, así él podría revisarla para que el día siguiente (viernes 25 de Junio) se pudiera ya comenzar a textualizar con la planificación corregida. Es importante tener en cuenta que en la planificación muchos estudiantes no lograron elaborar los símbolos como se estaba solicitando, ya que escribían sentimientos y luego los definían. Eso fue principalmente lo que se corrigió de las planificaciones, por lo que al día siguiente se llevó a cabo la textualización en la mitad de la clase, ya que esa hora inicialmente es completa para la clase de comprensión, pero se decidió dividirla para lograr realizar una coevaluación en la última clase. En este sentido, el trabajo en clase estuvo regularmente bien y los estudiantes se llevaron el poema para su hogar y así traerlo terminado la clase siguiente, que terminó siendo el día jueves 31 de Junio ya que el día lunes y martes no se realizaron clases por contingencia. Llevándose a cabo la última clase de textualización, en la cual se evaluaron entre los estudiantes con la rúbrica para corregir sus poemas y luego terminarlos. Es

---

<sup>3</sup> Como cada estudiante poseía un poema diferente, no se podían resolver problemas de forma expositiva a nivel curso, lo que implicó una alta demanda del profesor debido a dudas individuales, lo que al final se tradujo en que había una gran cantidad de estudiantes sin progresar porque no podía responder sus dudas inmediatamente.

<sup>4</sup> Ya que se tuvo que hacer la prueba de comprensión que demandaba el departamento, la cual según la planificación debía realizarse en otra fecha, pero tuvo que ser postergada porque se llevó a cabo una prueba común de historia.

necesario mencionar que muchos de los estudiantes no llegaron con sus poemas, por lo que tuvieron que volver a planificar y redactar en la misma clase.

## **6.2. Análisis de resultados**

A partir de las modificaciones llevadas a cabo y del trabajo realizado por los estudiantes, es posible extraer evidencias de diversa índole, ya que de un mismo instrumento se podrán extraer resultados a diferentes niveles, siendo la planificación, la rúbrica y el poema, las fuentes de datos cualitativos y cuantitativos. En este sentido, se iniciará el análisis con el ejercicio más próximo al sustrato del cual se elevaron categorías para delimitar el problema en la metodología, es decir, la explicación de los símbolos en la planificación del poema. Sin embargo, es necesario precisar que la nueva categorización no es estrictamente homologable a la anterior, debido a lo poco regular que significa la explicación de un significado elaborado por el estudiante específicamente para un símbolo. En otras palabras, las naturalezas de las explicaciones son diferentes, en la primera categorización se evalúa la reconstrucción del significado de un concepto (símbolo, intertextualidad, estereotipo, etc.), en cambio en la nueva se abordarán tres ejes que abordan la explicación de un símbolo creado, los cuales son: referente, contenido y estructura. El análisis de estos elementos se puede evidenciar en el anexo 20, con el caso de cada estudiante.

### **6.2.1. Elaboración de categorías**

Dichos ejes apuntan a diferentes aspectos evaluados de la explicación, por lo que su logro o no logro se relaciona con mayor o menor intensidad a los objetivos que se buscan alcanzar, lo que será especificado más adelante. En primer lugar, el nivel del referente consiste en la elección atingente de un objeto al cual se le puede adjudicar un nuevo significado, esto desde el principio de que debe ser un sustantivo lo más concreto posible, para luego otorgarle un significado abstracto. A primera vista se puede creer confusa dicha diferenciación, pero al observar y organizar los resultados podemos aseverar que no es tan difuso, esto se podrá vislumbrar más adelante en los ejemplos de cada caso. Es necesario aclarar que lo evaluado en esta arista está directamente relacionado con el contenido desarrollado en clases a lo largo de la segunda parte de la unidad de textos literarios, ya que se focalizó en el lenguaje figurado y la identificación, comprensión y creación de símbolos.

En este sentido, podemos evidenciar dos categorías mediante los cuales se evaluó la atingencia del referente, donde el criterio que se utilizó fue que el símbolo elaborado debía ser un sustantivo que sea concreto, por lo que quedaría fuera cualquier tipo de sentimiento o concepto abstracto, así el proceso de elaborar lenguaje figurado sería más claro para los estudiantes. En relación con los resultados, podemos evidenciar que de un total de **90 símbolos** (recordar que cada estudiante elabora 3 símbolos) un 77% de ellos se evalúan como “logrado”, de entre los cuales encontramos ejemplos como: carro, piedra, oscuridad, bruma, manto y espina. Como ejemplo de 23% de lo “no logrado”, podemos encontrar los casos de esperanza, dolor, desilusión, cumplir las cosas y amor. Por otro lado, al organizar la categoría tomando el punto de referencia cada estudiante se elaboró la siguiente tabla, en la cual se reúne a los estudiantes clasificados en el número de símbolos que presentan un referente concreto y que por ende están dentro del nivel de “logrado”:

N° de símbolos “logrados”	Porcentaje de estudiantes
3 símbolos logrados	53%
2 símbolos logrados	23%
1 símbolo logrado	6,6%
0 Símbolos logrados	16,6%

**Figura 18:** resultados de la elaboración del referente del símbolo

En segundo lugar, podemos encontrar el nivel del contenido, el cual consiste básicamente en la elaboración coherente del significado que se le atribuye al símbolo, es decir, el sustrato del objeto concreto tiene alguna relación con el sentido que le otorga el estudiante, de manera que es posible para el receptor una interpretación relativamente cercana. Esto se evidencia en las sub-categorías elaboradas a partir de los resultados, las cuales son:

**1.1 Es clara la relación entre el símbolo y su significado:** Se evidencia una clara coherencia a nivel semántico entre el referente concreto y la abstracción del lenguaje figurado, estando entre los límites de los campos semánticos de ambas partes. En este sentido podemos evidenciar que el 63,3% porcentaje de símbolos fueron definidos de esta forma, entre los cuales podemos encontrar ejemplos como:

“**Piedra:** representa el obstáculo en el camino.” (Estudiante 4)

“**Tinta negra:** vacío en el cuerpo que lo recorre manchando todo” (Estudiante 6)

“**Cementerio:** donde sus sentimientos se entierran” (Estudiante 13)

**1.2. Es difusa la relación entre el símbolo y su significado:** Se vislumbra que el significado otorgado al símbolo no tiene un vínculo evidente con el concepto concreto, estando alejados semánticamente, sin una conexión lógica que ayude a comprender al receptor la relación elaborada. En esta categoría se encuentra un 28,8% de los símbolos elaborados, entre los cuales podemos encontrar los siguientes ejemplos representativos:

“**Sangre:** las mentiras” (Estudiante 17)

“**Canción de la muerte:** la muerte después de la vida” (Estudiante 27)

“**El olvido:** no poder volver a ver a esa persona” (Estudiante 25)

**1.3. El significado atribuido es literal:** Se observa que el significado que se otorga no se desenvuelve entre los considerado como lenguaje figurado, por lo que se estaría explicando mediante la definición del objeto concreto, sinónimos o elementos relacionados explícitamente con él sin abstraer un posible nuevo significado figurado. Esta categoría comprende al 7.7% porcentaje de símbolos elaborados, de entre los cuales los siguientes ejemplos son representativos:

“**Asilo:** un lugar para los abuelitos” (Estudiante 27)

“**Sordo:** que no escucha lo que le dicen.”(Estudiante 11)

“**Escapar:** es lo que uno quiere cuando algo malo pasa.” (Estudiante 3)

“**El amor:** el cariño que tenía a la mujer su amo.” (Estudiante 23)

En tercer lugar podemos evidenciar el apartado de estructura, el cual está relacionado a la forma en que los estudiantes debían la explicación del símbolo, ya que en clases se solicitó que los estudiantes no fueran escuetos al momento de escribir el significado de los símbolos. Este apartado es uno de los que más se relaciona con las categorías desarrolladas en la definición del problema, ya que aborda la dificultad formal de los estudiantes de explicar un contenido. Para este propósito se elaboraron tres categorías que

ayudarán a clasificar los resultados de los estudiantes, los cuales no necesariamente están relacionados con los niveles de logro o evaluación del contenido, ya que se puede evidenciar que un estudiante puede responder en categoría 3 y ser escueto en la respuesta, pero el símbolo quede bien caracterizado de todas formas, lo que depende de la precisión de las palabras seleccionadas.

**2.1. Explicación escueta:** Se vislumbra que el estudiante define el símbolo mediante un único concepto o una enumeración de diferentes conceptos sin conjunciones o conectores de por medio, siendo la forma más básica estructuralmente hablando. Se puede evidenciar que un 24.4% de los símbolos pertenecen a esta categoría, entre los cuales se presentan los siguientes ejemplos.

“**Rosa:** la belleza” (Estudiante 19)

“**Piedra:** eterno, firme.” (Estudiante 30)

“**Crepúsculo:** esperanza” (Estudiante 12)

“**Sangre:** las mentiras” (Estudiante 17)

**2.2. Explicación medianamente desarrollada:** Se vislumbra que la respuesta esboza un concepto el cual es caracterizado de forma básica, con un adjetivo o un complemento del nombre. Esta respuesta corresponde a la subcategoría “2.2.1.”. Por otro lado, la subcategoría “2.2.2” refiere a cuando el estudiante en vez de explicar mediante un sustantivo utiliza un verbo para nombrar una acción que explica el símbolo. Del corpus de definiciones desarrolladas por los estudiantes, se observa que un 37.7% de explicaciones se encuentran dentro de esta categoría, siendo un 15.5% de la subcategoría 1 y un 22.2% de la subcategoría 2. Entre ellas encontramos los siguientes ejemplos representativos:

### 2.2.1. Concepto

“**Las rosas:** sentimientos delicados” (Estudiante 24)

“**Problemas:** obstáculos que nos ponen” (Estudiante 27)

### 2.2.2. Acción

“**Sangre:** hacer daño” (Estudiante 14)

“**Esperanza:** Confiar demasiado en sí mismo que todo le saldrá bien.” (Estudiante 2)

**2.3. Explicación desarrollada:** Se identifican como las respuestas con el mayor desarrollo formal evidenciado en el corpus, utilizando la mayor cantidad de conectores, conjunciones y anteponiendo verbos que ayudan a estructurar el texto como “representa” o “es”, aproximándose a lo que se entiende como “respuesta completa”. Se vislumbra que un 37.7% de los símbolos se encuentran en esta categoría, de los cuales los siguientes son ejemplos representativos:

“**Pesa:** representa el esfuerzo que hace uno al levantarla.” (Estudiante 4)

“**Esperanza:** Es la más valioso que alguien puede tener” (Estudiante 3)

“**El carro:** parece representar el avance que ha tenido en tu vida” (Estudiante 10)

“**Cementerio:** donde sus sentimientos se entierran” (Estudiante 13)

A partir de los datos recopilados y las categorías elevadas sobre la elaboración de símbolos y textualización de sus significados, se concibe como positivo el resultado a grandes rasgos, ya que un 77% de los símbolos elaborados son considerados “logrados” y un 60% de las explicaciones poseen un contenido coherente en función del símbolo seleccionado. Esto quiere decir que más de la mitad de los estudiantes comprendieron lo que significa un símbolo y el tipo de nexo que se genera entre el significado antiguo y el nuevo, hecho que al inicio de la planificación fue dificultoso y tuvo que llevarse a cabo un arduo trabajo de corrección. Esto debido a que los estudiantes confundían el sentimiento con el símbolo, por lo que en vez de escribir “lluvia”, escribían “tristeza” y se procedía a explicar el significado de “tristeza”. Por lo que el hecho de que el contenido de cada símbolo esté bien logrado en más de la mitad de los casos nos demuestra que los estudiantes, dentro de un proceso creativo, lograron concretar la explicación de un sentimiento o pensamiento abstracto mediante un objeto concreto que lo representara, como lo puede ser un símbolo tan básico como “trofeo” (triumfo) o complejos como la “tinta negra” (vacío en el cuerpo que lo recorre manchando todo).

Por otro lado, se pudo vislumbrar que en la categoría de estructura los resultados fueron más diversos y menos concentrados, como se puede ver en la siguiente tabla:

Categoría	N°	%
-----------	----	---

<b>2.1.</b>	22	24.4%
<b>2.2.</b>	34	37.7%
<b>2.2.1</b>	20	22.2%
<b>2.2.2</b>	14	15.5%
<b>2.3.</b>	34	37.7%

### 6.2.2. Análisis a partir de las categorías

Antes de trazar relaciones entre los resultados de cada categoría del eje **contenido**, es necesario mencionar que el hecho de que los estudiantes lograran situarse en la categoría **2.3** donde el desarrollo de la explicación fue mejor logrado, no implica que el contenido se considere logrado. En casos como el estudiante 22 el humo significa “La grandeza y significa que resalta entre los demás.”, donde hay una estructura relativamente lograda de explicación, pero en el plano del contenido no está logrado. Ya que no se explica concretamente el nexo entre “humo” y la “grandeza””. Esto que implica que hay un gran margen que el receptor debe inferir para lograr entender el sentido de dicha asociación. De la misma forma que una explicación escueta como la del estudiante 30 que nos menciona que “Manto” significa “ocultar”, conexión que, a pesar de no estar explicada, se puede abordar fácilmente. Con esta explicación se busca dejar en claro que los resultados de esta categoría van más allá de si los estudiantes lograron hacerse entender, ya que eso se evidencia en la categoría de contenido. Por lo tanto, se analizará en conjunto con la categoría de contenido, para así entender la relación entre la forma y el fondo de las explicaciones, para lo cual utilizaremos el siguiente cuadro, donde utilizaremos solo dos categorías del primer grupo de categorización:

<b>Categorías</b>	<b>2.1 Ex. Escueta</b>	<b>2.2 Ex. Med.</b>	<b>2.2.1 Ex. Med. A.</b>	<b>2.2.2 Ex. Med. C.</b>	<b>2.3 Ex. Des.</b>	<b>Total</b>
<b>1.1.</b>	19	18	9	9	20	<b>57</b>
<b>1.2</b>	3	13	10	3	10	<b>26</b>

**Figura 19:** Tabla de relaciones entre categorías

Al observar la tabla, rápidamente destaca el hecho de que en **Explicación escueta (2.1.)** hay una clara diferencia entre las categorías de contenido, ya que el 86% de dichas explicaciones corresponde a la categoría que valora como logrado el significado elaborado para el símbolo. Esto implica que los estudiantes fueron precisos al momento de seleccionar las palabras que utilizarían para elaborar un símbolo propio y que pocos que utilizaron solo un concepto no lograron elaborar un contenido claro. En las otras categorías las relaciones no son tan asimétricas, en general se a excepción de la **Explicación Medianamente lograda con Concepto**, donde el contenido claro evidencia un 75% y el difuso un 25%, lo que implica que los estudiantes trabajan mejor con sustantivos solos o caracterizándolos. Esto debido a que el mayor porcentaje de contenido difuso que se puede encontrar en las relaciones es el de **Explicación Medianamente lograda con Acción**, donde presenta un 52%. siendo la única intersección de datos donde se superpone el contenido no logrado. Esto parece indicar que, dentro de un margen donde la **Explicación Desarrollada (1.3)** tiene un 66,6% en contenido claro, hay una clara tendencia a que los estudiantes tiendan a elaborar un contenido poco claro al momento de tener que explicar tanto mediante acciones como con explicaciones más “completas”. En otras palabras, los estudiantes en general presentaron mayoría de símbolos elaborados evaluados como “logrados”, sin embargo, dentro de los “no logrados”, la constante está relacionada a intentos de explicación donde utilizan verbos o explicaciones “completas” pero que son imprecisas a nivel de contenido. En el primer sentido, es posible vislumbrar casos como “**Futuro:** estar seguro de lo que quieres hasta alcanzar.” (Estudiante 2) o “**Trabajador:** se conforma con lo más malo o regular, dentro de la lectura.” (Estudiante 31), donde claramente se intenta explicar mediante una acción, pero termina siendo vaga o imprecisa, por lo que podemos suponer que no hay una claridad del concepto y eso hace que se explique de una forma cotidiana similar al “cuando” de las explicaciones de conceptos llevadas a cabo en la identificación de la problemática. Asimismo, se evidencian casos en la explicación lograda donde se recurre a una recursividad poco clara que confunde la propuesta de símbolo elaborada, como en: “**Humo:** La grandeza y significa que resalta entre los demás. 3 (Estudiante 22) o “**Destino:** donde quiero llegar y no donde me lleve la vida por sí sola” (Estudiante 7), donde claramente hay poca concisión de lo que se está intentado de explicar o simplemente fallas lógicas como en el segundo ejemplo.

Es más, a esta última relación de categorías, si añadimos el nivel de logro de la selección de referente concreto, podemos evidenciar que hay 12 símbolos no logrados que son abstractos (Destino, esperanza, escapar, nostalgia, etc) y que son del cruce de categorías que estamos analizando (**Contenido difuso + Explicación desarrollada**), siendo esta cifra el 50% de los símbolos no logrados. Esto quiere decir que está intrínsecamente relacionada la comprensión de lo que es un símbolo y de cómo crear uno, con la elaboración de un contenido pertinente para explicarlo. Lo que se relaciona con la idea que propone Frugoni (2006) sobre la dimensión epistemológica de la escritura: “Escribiendo conozco aquello de lo que escribo y la misma herramienta de la que me valgo” (80).

Por otro lado, si un estudiante elabora un símbolo a partir de algo abstracto como “Destino”, es probable que le cueste dotarlo de un significado nuevo sin confundirse, ya que no está llevando un proceso de concretización de una abstracción, sino que está siempre en el nivel de lo abstracto, lo que traduciría en la elaboración de una explicación confusa, aunque estructuralmente esté más desarrolladas que otras explicaciones. Esto implicaría que para lograr una mejor explicación, es muy necesario trabajar con los conceptos previos que se van a utilizar en el ejercicio, en este caso, habría que aclarar lo que es un símbolo, para que los estudiantes logren llevar a cabo una explicación lograda en todos sus ámbitos. Lo que en este caso, es evaluado positivamente, ya que los porcentajes de logro, como ya hemos visto, en su mayoría sobrepasan el 50%, este hecho se puede apreciar aún más en la textualización de los poemas que se revisará a continuación.

### **6.2.3. Evidencias la tarea final**

El producto realizado por los estudiantes fue entregado el día Jueves 31, un total de 27 personas hicieron entrega del trabajo, habiendo un total de 11 personas que no hicieron entrega de su trabajo, de los cuales 7 tuvieron razón de inasistencia, el resto no trabajó en clases. Luego de haber revisado las notas (anexo 22), se puede hacer una evaluación general sumamente positiva, ya que el promedio general del curso es de un 6,2, habiendo un total de 7 notas 7,0, 12 notas entre 60 y 69, 7 notas entre 5,0 y 5,9 y una nota entre 4,0 y 4,9. Es necesario recordar que dentro de esta nota se toma en cuenta la planificación (20%), la coevaluación (10%) y el producto final (70%). En general, las coevaluaciones no evidenciaron nota inferior a 6,4, siendo en su mayoría puntajes máximos, por lo que siempre se encargaron de subir la nota, a excepción de un par de casos como lo el del estudiante 12

que su poema fue evaluado con nota 7,0, pero por no tener una planificación completa ni la coevaluación, su nota final fue de 5,2, siendo un caso fuera de lo común (anexo 23).

Por otro lado, al analizar la rúbrica se puede evidenciar que fue escaso el puntaje restado en general, siendo el criterio de **“El poema se basa en la planificación realizada”** (anexo 23) el más descendido, donde a 13 personas no lograron dicho apartado. Esto debido a que la mayoría no tomó en cuenta la planificación como un momento relevante a desarrollar, ya que no evidencian los símbolos de la planificación en el poema, , además de que en algunos casos la posición frente a la temática o la temática misma fueron cambiadas. Por otro lado, el segundo criterio más deficiente fue **“El poema posee rima en sus 3 estrofas”** (anexo 23), donde hubo un total de 9 personas al que se le restó puntaje, esto debido a que, en su mayoría, mostró dificultad al momento de regirse por dichos parámetros métricos. Sin embargo, al haber tantas personas inseguras respecto a la escritura sin rima, es valorado como positivo el hecho de que la mayoría de los estudiantes logró llevar a cabo el desafío y cumplir con lo que se les estaba solicitando. Además de esto, es de suma importancia recalcar que no hubo mucho tiempo para enseñar a los estudiantes los diferentes tipos de rima, se llevó a cabo brevemente en la clase de textualización, utilizando no más allá de 5 minutos con ejemplos en la pizarra. Esto debido a que hubo un desfase entre lo que se impartió en clases a lo largo de la unidad de lírica por parte del profesor en práctica, y la necesidad de la profesora de incluir dicho criterio en la evaluación, para que se adecuara a la planificación de los primeros medios en general.

En contraposición a esto, es necesario mencionar que tuvo que realizarse una modificación a la rúbrica al momento de revisar los poemas, esto debido a que se consideró que la propuesta de utilizar un “lenguaje propio” era demasiado relativa en los poemas. Son dos las razones que sustentan esta toma de decisión. La primera está relacionada con el hecho de que al menos 3 estudiantes le comentaron al profesor en práctica que ellos fuera del contexto del colegio hablan de la misma forma que dentro del colegio, esto después de haber conversado el tema de los diferentes tipos de registros. Siendo esto verídico o no (puede que no hayan entendido a cabalidad las diferencias de registros), se evidenció que, al momento de revisar los poemas, habría que tener en cuenta un elemento muy subjetivo y que varía entre cada persona, ya que los estudiantes que mencionaron eso evidencian una personalidad y un lenguaje hace creíble el hecho de que su lenguaje cotidiano no varíe en dichos contextos. Esto no implica que no conozcan el lenguaje cotidiano “usual” que era lo esperado al momento en que se planificó la actividad, pero estaría fuera de lo que se

entiende como aprendizaje significativo, si es que al estudiante se le exigiera utilizar el lenguaje cotidiano de sus compañeros como si fuera suyo, no estaría dentro de la esencia de la propuesta que velaba por una defensa de la subjetividad en espacios formales y académicos.

El segundo elemento está muy relacionado a esto y reside en el hecho de que se piensa que profundizar aún más en los problemas de registro, habla cotidiana, lenguaje popular, etc. es probable que se podría haber llegado a concientizar a los estudiantes que creen que hablan igual dentro y fuera de la escuela, de que no es así. En otras palabras, quizás el hecho de que no se pudiera profundizar cabalmente en el tema de los registros y de la violencia simbólica detrás del lenguaje formal, influyó en que los estudiantes no se dieran cuenta de las diferencias entre la realización del lenguaje en diversos contextos, hecho que se adjudica al tiempo reducido y a la inexperiencia del profesor en formación.

Por otro lado, además de dicho problema con la relatividad de la “variedad lingüística propia”, es necesario evidenciar que en su mayoría los estudiantes no llevaron a cabo el ejercicio de utilizar dicho registro en el poema, siendo que se conoce por experiencia que sí poseen variaciones entre los contextos. Esto, teniendo en cuenta que en el inicio de la clase de textualización de les recordó a los estudiantes la naturaleza de la reescritura que había que realizar, mostrando una presentación en *power point* con un poema de Pablo Neruda cambiado de registro. Este problema también se adjudica a la inexperiencia del profesor y en la poca atención/acción al fenómeno que se estaba dando en el proceso de textualización, ya que se podría haber detenido la clase y volver a explicar a los estudiantes cuál era la tarea que se estaba solicitando. Es por esta razón que el criterio de “**Utiliza palabras propias**” (anexo 23) presente en la coevaluación de los estudiantes, fue cambiado por “**El poema es original**”, para evitar que los estudiantes repitieran frases del poema original. Sin embargo, a pesar de que la mayoría de los estudiantes no puso atención en este aspecto para crear el poema (o quizás no con el énfasis que se esperaba) hubo un par de casos en el que sí se llevó a cabo. Entre ellos está el poema de la Estudiante 2, en el cual se evidencia claramente el uso de un registro no formal:

“Sobre este país como zombie enviado,  
tu cuerpo de la tumba será echado,  
entonces como droga’o, vagarás por el que era tu hogar,  
y la sangre de los cabros tení que arrancar.”

Por otro lado, en relación a la concreción de ideas abstractas, se puede evidenciar que los estudiantes lograron llevar a cabo un excelente trabajo en la elaboración de los poemas, ya que no hubo mayores bajas de puntaje en los símbolos (6 ptos en todo el curso) y se llevó a cabo un buen nivel de abstracción en los poemas, en general no hubo poemas que carecieran de lenguaje figurado. En este sentido, se evidencian muchos casos de poemas que poseen un alto nivel de complejidad de abstracción, podemos utilizar el ejemplo del estudiante 12, que posee una estrofa de su poema “La culpa”:

“Odio a la vida miedo a la muerte  
castigado en la oscuridad soy la peste  
mi pesar se acumulará en la muerte  
la muerte viene en mi a castigarme al fin”

Donde claramente, en la reescritura de “Canción de la muerte” de José de Espronceda, le otorga matices a la idea de la muerte entre las pocas ganas de vivir, pero la cobardía frente a dejar de hacerlo, la búsqueda de la muerte, pero al mismo tiempo considerarla como un castigo, la utilización de un símbolo tan potente como lo es “la peste”, todo esto relacionándolo a la idea de la muerte que se esboza en el poema de Espronceda. En este sentido, también se toma de ejemplo el poema de la estudiante 6, que con su reescritura a “Te vi llorar” de Lord Byron, evidencia un buen nivel de interpretación y textualización:

“Tu velo junto al mío  
como la oscuridad de un arrollo  
Mis brazos junto a los tuyos  
y tu frialdad junto a mi río oscuro.”

Fragmento que inicia el poema “Mi pequeña rosa”, el cual está repleto de símbolos estéticamente valorables como el “velo” y el “río oscuro”. Es en este sentido que la mayoría de los textos de los estudiantes no están exentos de valor estético, hay un par de poemas que presentan redundancias y poco uso de lenguaje figurado que se desligan de la mayoría, como por ejemplo el poema “Lamento en la mañana”, reescritura de “Lamento al amanecer” del Estudiante 22:

“Recuerdo cuando me hacías cariño,  
cuando me dabas todo tu amor,  
pero cuando te fuiste me quitaste el sueño  
ahora cuando te recuerdo tengo hartos dolores”

Siendo bastante explícito al hablar de sus sentimientos exceptuando el lenguaje figurado respecto al sueño. Pero en general, los poemas evidencian un uso consciente del lenguaje figurado, mostrando expresar los temas planificados, respetando los temas del romanticismo y ciertas ideas extraídas de la reescritura del poema.

## **7. Reflexión**

A partir del análisis llevado a cabo anteriormente y la experiencia de haber aplicado el plan de acción con modificaciones, se procederá a reflexionar sobre las diversas problemáticas y tensiones que se identificaron a lo largo de este proceso. En este sentido, uno de los temas importantes que se pudo evidenciar anteriormente, fue el problema que existió al momento de interpretar los símbolos, ya que en el proceso de toma de decisiones se pensó en que los estudiantes ya habían adquirido la habilidad de interpretar símbolos, porque la evaluación final de la unidad había ocurrido el día anterior. Sin embargo, los estudiantes tuvieron serios problemas al reconocer e interpretar símbolos, y luego tuvieron problemas al elaborar símbolos, ya que seleccionaron sentimientos como símbolos y luego los definieron en vez de explicar un hipotético lenguaje figurado. Esto quiere decir que no se logró el objetivo específico OA4: “Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: los símbolos presentes en el texto” (Mineduc, 2015:50) que rigió esta unidad, en la cual se puso especial énfasis en la interpretación de estos elementos.

En este sentido, habría que dudar tanto el enfoque de las clases realizadas por el docente en práctica como el del departamento de lenguaje, ya que el primero se centró al inicio en trabajar a nivel general de aula, abordando poemas en conjunto con los estudiantes y buscando interpretar colectivamente, para así ir convergiendo las diferentes opiniones, guiándolas hacia la idea del goce estético de los poemas. El problema de dicho ejercicio es que no se otorgaba el espacio para que los estudiantes se enfrentaran solos a un poema y

desarrollaran por sí mismos herramientas para interpretar poemas, o utilizaran las herramientas que se estaban enseñando en clases. Las clases expositivas, aunque se realizaran en conjunto con los estudiantes, estaban quitando espacio al desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Es por esto que las últimas semanas de clases se modificó la metodología y se hizo que los estudiantes hicieran ejercicios de identificación e interpretación de símbolos, de la forma en que se evaluaría en la prueba, en alternativas y desarrollo. Aún así los estudiantes no lograron identificar e interpretar los poemas correctamente cuando se inició el plan de acción, lo que en parte se debe a la dificultad de los poemas que se trabajaron en clases, ya que muchos hicieron ese reclamo durante las tres clases de interpretación.

Sin embargo, es necesario aclarar que muchos de los poemas poseían un nivel superficial de interpretación, lo que implicaría que la dificultad que tuvieron también radicaría en su falta de autonomía, en tanto se sentían inseguros con las posibles interpretaciones que podían realizar, lo que se traducía en que buscaban constantemente el apoyo del profesor. Esto también se podría relacionar con la forma en que se ejercitaba la interpretación para la prueba común<sup>5</sup>, en la cual el promedio de los estudiantes fue de un 4,1. Todos estos factores pueden afectar el proceso, aunque es necesario tomar en cuenta que dentro del quehacer docente hubo fallas en el sentido de manejo de curso o decisiones pedagógicas, como las mencionadas anteriormente, e incluso en el diseño del plan de acción, ello no fue impedimento para que los estudiantes lograran mejores definiciones de símbolos. Es por esto que se considera positivo el hecho de proponer la construcción de símbolos para el proceso de abstracción de los estudiantes, ya que hay una aproximación más real y significativa, ya que se usa la escritura para crear conocimiento (Frugoni, 2006:79), a diferencia de la identificación e interpretación guiada con alternativas.

Por otro lado, es necesario retomar el problema que se desarrolló en torno a la propuesta de trabajar con la violencia simbólica detrás de los registros lingüísticos, ya que el profesor en formación no logró llevar a cabo de forma sucinta un análisis sobre la importancia de buscar otras formas de expresarse dentro del aula, como se propuso en el tercer objetivo específico de la investigación. Además de que no se tomó en cuenta el hecho que estudiantes pudieran hablar en registro formal siempre, lo que está relacionado con un

---

<sup>5</sup> En general los ejercicios de interpretación estaban guiados, se trabajaba con alternativas o con preguntas específicas de identificación de símbolos o significados de ciertos símbolos en específicos, pero rara vez se hizo que se enfrentaran a la interpretación de un poema con una baja mediación como lo fue en este caso.

problema que acompañó durante el proceso de la práctica en general. Dicho problema está relacionado con la poca capacidad de prever las dificultades que podrían tener los estudiantes con la actividad, o los problemas de implementación en ciertas actividades. Esto debido a que no se reflexionó con mayor profundidad que la selección y lectura de los textos poéticos implicaría tanta complejidad los estudiantes ni que estudiantes no pudieran diferenciar el registro culto formal del culto informal, señalando que no hay diferenciación en “los modos de hablar” o que la misma propuesta de “hablar como uno mismo” tenga una base que identifique como relativa al momento de evaluar un criterio que está íntimamente relacionado con la identidad del individuo, por lo que sería difícil de estandarizar en una rúbrica.

Esto sin tomar en cuenta las pequeñas decisiones que fueron realizadas durante las actividades y que las dificultaron, como, por ejemplo, modificar el tiempo que se otorga para el desarrollo de los ejercicios o cambiar las instrucciones después de haber dado otras. Todos estos problemas pueden parecer alejados de la planificación, pero están totalmente relacionados ya que son decisiones pedagógicas que hay que tener en cuenta para lograr hacer una clase unificada y comprensible para los estudiantes, aunque parezcan pequeños o que no merezcan aparecer en una planificación o ser tomados en cuenta, son vitales para un buen desarrollo de la clase. Por lo que se valora la planificación como un método para evitar estos detalles, siendo esta una reflexión muy personal, ya que muchas de ellos si fueron pensados y si fueron escritas en la planificación, pero se veían como una formalidad a la que no se le prestaba mucha atención en la práctica.

Por otro lado, y abordando el problema central del plan de acción, es importante destacar el valor que se le otorga a la secuencia llevada a cabo en su totalidad, ya que, si bien no fue aplicada de la manera que se quería y además se incurrió innumerables errores, debido a la inexperiencia propia de un docente en formación (Vezub, 2011:9), se evalúa positivamente el ejercicio de escribir un texto a partir de la interpretación de otro. Esto debido a que, cuando se trata de literatura, generalmente los estudiantes tienen problemas al enfrentarse a una hoja en blanco si se le dan temas libres o específicos, ya que ellos no están alfabetizados en dichos tipos de textos ni menos a crearlos. Lo que se traduce en que no saben los márgenes en el que se sitúan los poemas ni los procesos mediante los cuales se pueden llevar a cabo dichas abstracciones, fenómeno que también está relacionado con el concepto de poesía que se maneja en la cultura general, el cual solo se circunscribe al amor. Por lo que no se entiende la complejidad de género lírico ni tampoco el proceso de

dialéctico de abstracción de ideas y concreción en forma de símbolos (lo que también es una manera reduccionista de abordar la poesía, pero es un buen comienzo para los estudiantes).

De esta forma, el interpretar profundamente un poema del romanticismo y el hecho de que tuvieran que estar atentos porque debían escribir un texto lírico a partir de eso, logró que los estudiantes estuvieran familiarizados con los elementos del género, como si el desafío de producción fuera una forma de alfabetización apoyada por un ejemplo concreto. Esto tuvo por consecuencia que los estudiantes, en su mayoría, desarrollaran poemas con un nivel de abstracción positivo y dentro de los márgenes que el género dispone, ya que se evidenció que solo hubo dos poemas que tendieron a ser prosaicos.

Asimismo, esto tampoco habría tenido dicho resultado sin el concepto de escritura por proceso (Hayes, 1996), ya que gracias a que se hizo el espacio para corregir las interpretaciones durante tres clases, luego corregir las planificaciones y finalmente se coevaluaron; los estudiantes lograron estar construyendo y reconstruyendo constantemente la idea que tenían sobre el poema y el texto. Sin embargo, dentro de este proceso, el cual en general se considera como positivo, fue notorio el hecho de que los estudiantes se coevaluaron sin ser muy estrictos con el poema del compañero, ya que en muchos casos se evidenció que pasaron por alto ciertos problemas sin querer o para no perjudicar la nota del compañero. Esto está relacionado con una cultura de la evaluación que es necesario desarrollar e inculcar en los estudiantes, lo que debe centrarse más allá de la nota o de la retribución institucional, teniendo como foco el aprendizaje y la formación de criterios de valor.

## **8. Plan de mejora**

A partir de los problemas observados, los errores llevados a cabo y las reflexiones al respecto, se proponen las siguientes propuestas para el plan de mejora, las cuales serán brevemente desarrolladas:

1. Diagnóstico para contextualizar la actividad
2. Investigación de un poema
3. Hacer cumplir la propuesta de portafolio
4. Elaboración de apuntes para llevar a cabo la planificación correctamente

## 5. Elaborar actividades dentro de un proceso de desarrollar autonomía

Como plan de mejora se propone realizar un diseño que esté mejor adecuado a los niveles de comprensión y producción de los estudiantes, para lo cual se debería hacer un diagnóstico previo en el cual se sinteticen las habilidades que buscan ser desarrolladas en la secuencia. En este sentido, habría que enfocarse en desarrollar una actividad que busque identificar el nivel de comprensión de los estudiantes, ya que a la producción se le otorga un mayor tiempo debido a que se ve como un proceso de corrección y escritura. Así, también podría ser aún más significativo que la actividad vaya de la mano con un proceso de investigación, para que así los estudiantes sean los que busquen y escojan el poema que quiere reescribir, lo que estaría más relacionado con los intereses de éstos, ya que imponer una lectura y reescritura de un poema, resultó un poco impositivo para los estudiantes.

Por otro lado, es menester llevar a cabo el proceso del plan de acción con un portafolio organizado y hacer que la responsabilidad de mantenerlo actualizado y en orden sea un criterio importante en la nota. Esto debido a que los estudiantes muchas veces llegaban a sus clases sin los poemas, por lo que el profesor en práctica se llevaba los avances a su casa como ticket de salida, lo que no hacía que los estudiantes se responsabilizaran. Esto se tradujo en que la última clase de textualización (una de las pocas clases donde los estudiantes se llevaron su trabajo), muchos no aparecieron en la clase con las planificaciones de los poemas, lo que implicó que tuvieron que volver a planificar y a redactar el poema en una clase<sup>6</sup>. Además, en las futuras clases habrá que seguir paso a paso la secuencia del diseño de la clase, teniendo un punteo a mano en el aula para que así todo siga un orden lógico, esto debido a la inexperiencia y desorganización que se vio reflejada en muchos momentos de confusión para los estudiantes. Finalmente, mucho de los problemas evidenciados se relacionan con su falta de autonomía, por lo que se hace necesario planificar actividades que signifiquen una transición de la excesiva atención que requieren los estudiantes, hacia una autonomía que les permita confiar en el conocimiento propio para responder las preguntas, esto teniendo en cuenta la importancia de trabajar la autoestima en clases.

## 9. Conclusiones y proyecciones

---

<sup>6</sup> Esto fue una intervención de la profesora mentora en la clase, debido a que varios estudiantes se habían presentado sin haber llevado a la clase ninguno de los materiales y no estaban trabajando, por lo que tomó la voz y dio dicha instrucción para que trabajasen.

A partir del trabajo llevado a cabo en el proceso de práctica final y de elaboración de este informe, es posible evidenciar la complejidad del acto de enseñanza a partir de los múltiples factores de se interrelacionan en el aula. Esto partiendo por los horarios difíciles en los que todas las clases tuvieron lugar, los contextos vulnerables del que provienen los niños y las implicancias a nivel pedagógico que esto implica, hasta llegar a las mismas dificultades que uno puede encontrar respecto a la personalidad del docente y de lo que se le exige dentro de la responsabilidad del rol del profesor. A lo largo de la carrera hay verdaderamente pocas aproximaciones a lo complejo que puede llegar a ser la enseñanza en un contexto real, ya que en las universidades en general hay una gran distancia entre la teoría y la práctica en el diseño curricular (Vezub, 2011:10). Por ejemplo, ningún momento pensé que el capital cultural es un factor vital en el desarrollo de un estudiante frente a las actividades que se le asignan, además de que de por sí, es sumamente difícil de abordar debido a que depende específicamente de procesos subjetivos de cada estudiante.

De esta forma el paradigma constructivista (Carretero, 2004) hace mucho sentido, pero el hecho de tener que vivirlo y tener que lidiar con una multiplicidad de subjetividades bajo un contexto de poder y restricciones, es algo inimaginable desde el lugar del universitario. Es en este sentido que se pueden entender diferentes puntos de conflicto dentro del aula y es necesario que el docente esté preparado para tomar posición y esté consciente de las distintas fuerzas que trabajan en la sala de clases. Esta falta conocimiento de la realidad estudiantil se evidenció a lo largo de muchos de los errores mencionados en este trabajo, ya que no hay una real conciencia de lo que significa la relación entre el estudiante y su aprendizaje. Esto como auto-reproche y como crítica a la educación impartida en la Universidad.

Por otro lado, es necesario abordar el tema de la afectividad y de las relaciones humanas dentro del aula, factor que no fue nombrado a lo largo del trabajo pero que tiene una gran influencia en el desarrollo de éste. Es más, la creación de vínculos emocionales entre el profesor y el estudiante constituye un soporte que propicia el aprendizaje (Casassus, 2007:250). Lo que en este caso significó uno de los puntos fuertes que pude evidenciar en mi práctica: la relación que fuimos construyendo con los estudiantes de mi curso. Ya que gracias a ella mucho de las actividades funcionaron, incluso cuando estaban tristes o se sentían confundidos por mis instrucciones. Lo que también fue tomado en cuenta por la profesora mentora en la tríada, ya que mencionó que más allá de tener dominio de curso, el

cual todavía es incipiente, los estudiantes se esforzaban en sus trabajos y colocaban atención debido a que sentían afecto por mí, su practicante. Esto debido a que en toda la observación estuve preocupado por ellos, me aprendí sus nombres rápidamente porque me interesaba saber cómo avanzaban, siempre cuidaba de ser estricto, pero con cariño, evidenciando que había afecto e interés por sus necesidades.

Es evidente que me faltan muchas habilidades, conocimiento y experiencia en relación con el ejercicio docente, además de que todavía se me dificulta asimilar a cabalidad lo que implica el rol docente, sin embargo, me aproximé a entender lo que implica llevar a cabo una clase entre personas. En este sentido, es importante darle un lugar dentro de este trabajo al proceso de entender la educación como una instancia afectiva en la que se entrecruzan subjetividades (Casassus, 2007), las cuales, aunque estén mediadas por jerarquías de poder, también puede desenvolverse y construir en conjunto un ambiente apto para explorar la subjetividad propia en comunión con el resto. Esto lo menciono, porque probablemente no podría haber llevado a cabo este plan de acción de la forma en que se llevó a cabo si no fuera por los estudiantes que formaron parte de este trabajo, más allá de que tenga una lógica de investigación.

Finalmente, dentro de todo, las deficiencias revisadas en el informe, es positiva la evaluación que se hace del trabajo realizado mediante este plan de acción, vislumbrando que el nivel de abstracción que se puede evidenciar en los poemas y su concreción mediante los símbolos y el lenguaje figurado es parte de lo que se considera un avance en contraposición con lo visto anteriormente. Además, se pudo observar que hay varias personas que mostraron su talento al momento de producir el poema, incluso manifestando interés en la escritura de poesía en el futuro. Es por esto, que la principal proyección que se puede proponer a partir de este trabajo es la organización de un taller de poesía para el colegio, ya que dentro de sus actividades extracurriculares no hay un espacio que esté relacionado directamente con la literatura, más allá de la revista escolar, la cual tampoco la tiene por foco.

Esta idea busca responder a la necesidad que surge a partir de una falta de espacio para promover la lectura y producción literaria en estudiantes que realmente están interesados en ello, ya que en la sala de clase es complejo abarcar la complejidad que implica el goce estético, debido a que la literatura tiende, tristemente, a ser instrumentalizada en pos del cumplimiento de los objetivos tanto del currículum, como de la institución educativa. Por lo

que al ver a estudiantes que sienten inquietudes o que abiertamente comunican un gran interés en la literatura, se hace necesario hacerse cargo de ese interés y levantar un camino de enriquecimiento personal de forma colectiva. Por otra parte, otra proyección de este plan de acción consistiría en la confección de un libro-objeto que reuniera todos los poemas de los estudiantes, acompañados de un dibujo sobre el texto propio. Esto podría ser significativo y motivador para los estudiantes, ya que podrían ver su obra concreta en un material similar al de libros que deben leer y a los que se les atribuye valor, lo que implicaría una validación de la producción de los estudiantes. Dicho objeto se entregaría como donación a la biblioteca para que quedara como testimonio del trabajo realizado y de las subjetividades que en algún momento ocuparon un lugar en dicha institución, lo cual podría ser raíz de reflexiones en clase sobre la trascendencia y la huella del sujeto en el espacio que habita.

## **10. Bibliografía:**

Aitchinson, J. (1987) *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.

Bixio, B. (2003). Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(2).

Carretero, M. (2005). *Constructivismo y Educación*. México D.F: Progreso.

Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Editorial cuarto propio.

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, 2.

Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.

Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura/Imagination and writing* (Vol. 3). Libros del Zorzal.

Ghio, E. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional: el enfoque de MAK Halliday y R. Hassan: aplicaciones a la lengua española*. Universidad Nac. del Litoral.

Hayas, K. M. (2009). Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario. In *centre for the Promotion of Knowledge and Language Learning (Malasia), I congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*. [ref. de 1 mayo 2013]. disponible en web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2009/23\\_aplicaciones\\_10.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/23_aplicaciones_10.pdf).

Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The science of writing*, 1, 72.

Hèbrard, J. (2006, August). La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela. In *Conferencia. Encuentro con lecturas y experiencias escolares. FLACSO. Bs. As* (Vol. 12).

Instituto Marítimo (2015-2018), Proyecto Educativo Institucional.

Iturrioz, P. (2006). *Lenguas propias, lenguas ajenas/Own languages, foreign languages: Formacion docente/Teacher training* (Vol. 5). Libros del Zorzal.

MINEDUC. (2008). Marco para la Buena Enseñanza (Séptima Ed). *Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile*.

MINEDUC, M. (2015). Bases Curriculares de la Educación de 7° a 2° medio. *Santiago de Chile: Ministerio de Educación*.

Miguélez, M. M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27.

Morales, J. E. A. (2011). La evaluación educativa. México: CP68000, 5-9.

Moreno Ortiz, A. (2000). Diseño e implementación de un lexicón computacional para lexicografía y traducción automática. *Estudios de lingüística del español*, 9.

Miller, G. A. (1986). Dictionaries in the Mind. *Language and cognitive processes*, 1(3), 171-185.}

Paz, G. M., & Brasil-Edinumen, E. T. L. (2017). El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE. *ref. de*, 6.

Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación.

Vezub, L. F. (2011). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad.

Walter, B. (1969). Diccionario de la Filosofía, Ed. Herder.

## 11.ANEXOS:

### Anexo 1

#### Extracto diario de observación

<b>Establecimiento</b>	Instituto Marítimo de Valparaíso
<b>Curso</b>	1°H
<b>Fecha</b>	16/03/18
<b>Objetivos (s) clase</b>	Identificar estereotipos y prejuicios en imágenes
<b>Contenidos</b>	Estereotipos y prejuicios
<b>Descripción</b>	<p>Actividades principales</p> <p>La profesora procedió a recordar los conceptos de estereotipos y prejuicios, luego se llevó a cabo una clase expositiva que dio paso al análisis de imágenes en donde los estudiantes fueron participando en clases y se armó discusión al respecto. Luego de esto la profesora indicó que debían anotar los diferentes resultados que ello podrían haber evidenciado en sus cuadernos. Luego se procedió a revisar las imágenes faltantes.</p> <p>Los últimos 20 minutos de la clase la profesora me dejó a cargo del curso para cerrar la actividad.</p>
<b>Reflexión</b>	Los estudiantes evidencian entender en general la idea de los estereotipos y prejuicios, pero les cuesta hacer la

diferencia entre un concepto y otro. En este sentido se podría entender como un problema de jerarquización y esquematización de conceptos en la mente.

Por ejemplo, un estudiante al observar una imagen donde aparece un niño que parece representar el estereotipo de un nerd, escribe en el apartado de prejuicios: nerd, no tiene vida social, le gustan los videojuegos. Mientras que no sabe qué responder en el apartado de “estereotipos”, hecho que fue recurrente en otros ejercicios.

Al ser dejado por la profesora, los estudiantes se desordenaron y fue muy difícil continuar con la clase. Habían estudiantes que participaban, pero hablaban mucho entre ellos, no pude hacerme ver como una figura de autoridad completamente. Hay que tener cuenta que fue una clase previa al almuerzo donde los estudiantes solo querían salir, después de la jornada de la mañana.

Anexo 2

**Encuesta de recolección de datos**

**I. A continuación marca en el cuadrado el número que corresponda al nivel de acuerdo que sientes sobre la oración enunciada**

**1:** Muy de acuerdo. **2:** De acuerdo. **3:** En desacuerdo. **4:** Muy en desacuerdo

<b>ÍTEMS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. Tomo apuntes de lo que dice el profesor sin que éste lo indique.				
2. Soy capaz de escribir en el cuaderno lo que habla el profesor resumiéndolo en pocas palabras.				
3. Cuando se me ocurre una idea para aportar a la clase, la digo.				
4. Me siento cómodo intentando responder las preguntas del profesor en voz alta.				
5. Tengo miedo de hacer el ridículo en clases al participar en clases.				
6. Cuando participo en clases logro expresar bien la idea que tengo en mente.				
7. Cuando escucho a una persona me pregunto si estoy de acuerdo con lo que ella está diciendo.				
8. Cuando hablo siento que el resto entiende lo que estoy diciendo.				
9. Me siento capaz de escribir un texto no literario de menos de una página (noticia, columna de opinión, etc.)				

10. Me siento capaz de escribir un texto literario de menos de una página.				
11. Se me es fácil dar ejemplos para los conceptos tratados en clase (prejuicio, estereotipo, símbolo, etc.)				
12. Se me es fácil entender los conceptos tratados en clase (prejuicio, estereotipo, símbolo, etc.)				
13. Creo que es necesario aprender a expresarse bien oralmente				
14. Creo que es necesario aprender a escribir bien				

**II. Según lo hablado en clase defina brevemente los conceptos a continuación:**

Información explícita:

Información implícita:

Prejuicio:

Estereotipo:

Símbolo:

Intertextualidad:

Anexo 3

**Entrevista a la profesora mentora**

**1. ¿Los estudiantes han logrado comprender la idea que hay detrás de los conceptos tratados en clases?**

He evidenciado un progreso en los estudiantes en cuanto a la comprensión de los conceptos abordados. Ahora bien, creo que tienen nociones respecto a ellos pero que aún no comprenden la relevancia de ellos en relación a los textos. Todavía no son capaces de asimilarlos a los textos porque los ven como conceptos aislados. Por ello creo que es necesario volver a mencionarlos en los diferentes objetivos de aprendizajes que restan.

## **2. ¿Cómo ha visto su rendimiento al intentar aplicarlos de forma práctica?**

De manera colectiva, la aplicación resulta satisfactoria. La dificultad se evidencia mayoritariamente cuando realizan la práctica individual, en el ejercicio de enfrentarse a una instrucción y a la lectura de un texto. Esto sucede debido a que las respuestas espontáneas o colectivas son mediadas. Aún no llegamos a la autoconfianza, los estudiantes no se sienten seguros al responder o simplemente no otorgan los tiempos necesarios a la lectura (no existe autonomía).

## **3. Por lo que ha percibido, ¿Los estudiantes son capaces de definir rigurosamente los conceptos? ¿Haría una diferencia entre el intento de definirlos verbalmente en clases con el de hacerlo por escrito?**

Los estudiantes aún no logran definir de manera rigurosa los conceptos trabajados en clase. Creo que la dificultad de ello radica en la escasez de vocabulario debido al contexto de vulnerabilidad y al repertorio léxico reducido en el que se desenvuelven. Si bien es cierto la definición de un concepto es necesaria pues indica que el estudiante es capaz de comunicar sus ideas correctamente, pienso que de momento es mucho más urgente que comprendan la utilidad del mismo por lo que he optado por simplificar los términos utilizados en la clase.

## **4. ¿Hay alguna otra observación que quiera agregar al respecto?**

Me parece que la expresión oral adecuada en contextos de vulnerabilidad es algo complejo de abordar puesto que al exponer al estudiantes a conceptos o definiciones demasiado "academicistas" o complejas, lo que logramos es que el estudiante evite la actividad, lo que impide el aprendizaje de nuevo conocimiento (entiéndase también como más vocabulario).

Un niño con desarrollo del discurso incompleto y una comprensión lectora deficiente necesita espacios especiales de interacción verbal: básicamente simplificar o precisar lo conceptual para construir más redes de significado.

Nada que ver con las preguntas pero la dificultad de expresarse en las aulas tiene que ver con la poca relevancia del eje de comunicación oral, donde se privilegian evaluaciones de lectura y escritura por sobre el diálogo. (SIMCE, PSU, PISA, etc)

#### Anexo 4

Aprendizaje esperado	OA 12: aplicar flexible y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrenten a nuevos géneros.
Unidad	1: La libertad como tema literario.
Nivel	1° medio.

<b>Sesión 1</b>	
<b>Objetivos de aprendizaje</b>	Aplicar diferentes estrategias de incorporación léxica para comprender poema del romanticismo
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptuales:</b> Género lírico Romanticismo. Definición. Métodos de apropiación de léxico.  <b>Procedurales:</b> Lectura del poema romántico Subrayado de palabras desconocidas Inferencia léxica Resolución de guía

	<p>Utilización de diccionario.</p> <p><b>Actitudinales:</b></p> <p>Responsabilidad en el trabajo individual, respeto al participar en clases y frente a la participación del profesor y los compañeros.</p>
<p><b>Actividades</b></p>	<p><b>Inicio :</b></p> <p>El docente inicia la clase saludando a los estudiantes, hará mención de las normativas disciplinares respecto a la presentación personal y limpieza de la sala de clases, para luego dar paso a que los estudiantes se sienten y la posterior lectura del libro de clases para verificar la asistencia.</p> <p>Se procede a explicar que la sesión de dicho día dará inicio a una secuencia la cual tiene por objetivo reescribir un poema del romanticismo en una variación lingüística propia de los estudiantes. Para explicar esto, se procederá a mostrar el video del “Soneto XX” de Pablo Neruda (anexo16, seguido por una reescritura de dicho poema llamo “Soneto XX <i>callejiao</i>” (anexo 16) que servirá como ejemplo y motivación para los estudiantes.</p> <p>Luego de esto se escribe en la pizarra el objetivo y se explica que esta clase consistirá en abordar el vocabulario que presentan los problemas, lo que estará de la mano con una serie de preguntas a los estudiantes para entender la importancia de conocer las palabras, sus significados, cómo utilizarlas, etc. Esto mediante ejemplos de la vida real y que les puedan interesar o afectar a los estudiantes.</p> <p><b>(20 minutos)</b></p> <p><b>Desarrollo:</b></p> <p>El profesor procede a proyectar en un Power Point. una lista de 13 nombres de poemas del romanticismo (anexo 7), de los cuales, los estudiantes deberán elegir para trabajar. Luego, el profesor les hará entrega de una</p>

fotocopia a cada estudiante para que peguen el poema en el cuaderno, mientras esto sucede se pedirá que dos estudiantes ayuden a repartir los diccionarios. Al terminar dichas acciones, los estudiantes deberán subrayar las palabras que no conozcan y luego escribirán en sus cuadernos las posibles definiciones basándose en inferencias léxicas, para lo que el profesor explicará brevemente estrategias para lograr extraer el significado sin saber necesariamente su definición lexicográfica. Luego se darán instrucciones de cómo se utiliza el diccionario, anotando el abecedario en la pizarra y dando el ejemplo con una palabra. Después de eso los estudiantes deberán buscar los significados de las palabras que habían subrayado anteriormente. Así los estudiantes podrán contrastar la inferencia que realizaron con la definición del diccionario.

**(30 minutos)**

El docente entrega una guía para profundizar en el léxico extraído del poema, para la cual deberán seleccionar 3 palabras que les gustaría profundizar y deberán aplicar las preguntas de la guía a las tres palabras. La cual implicará la realización de diferentes tipos de asociaciones en torno a la palabra, ejercitación de redes semánticas, aplicación en otros contextos, etc.

**(25 minutos)**

**Cierre :**

Los estudiantes compartirán con el curso algunas de los conceptos con los que trabajaron, mencionando su definición, cómo se podría ocupar, etc. Por cada concepto el profesor le preguntará a otros estudiantes cómo se podría ocupar dicha palabra, así se intentará que aprendan de sus compañeros y compartan el conocimiento construido. Finalmente se hará una breve reflexión de lo visto en la clase, viendo la importancia de conocer el léxico. La guía completa se utilizará como ticket de salida y sumará puntos para la nota final

**(15 minutos)**

<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra</li> <li>- Plumón de pizarra</li> <li>- Borrador</li> <li>- 40 fotocopias de poemas románticos (anexo 7)</li> <li>- <i>Poema 20 versión "callejada"</i> (anexo 16) Fuente: <a href="http://chile.rec.humor.narkive.com/YrXwkRrW/poema-20-flaite">http://chile.rec.humor.narkive.com/YrXwkRrW/poema-20-flaite</a></li> <li>- 37 diccionarios</li> <li>- Guía léxico</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	Evaluación guía proceso.

<b>Sesión 2</b>	
<b>Objetivos de aprendizaje</b>	Analizar e interpretar poema romántico
<b>Contenidos</b>	<p><b>Conceptuales:</b></p> <p>Género lírico :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguaje figurado</li> <li>- Símbolos</li> <li>- Temple de ánimo</li> </ul> <p>Romanticismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Factores contextuales</li> <li>- Ideales</li> <li>- Propuesta estética</li> </ul> <p><b>Procedurales:</b></p> <p>Modelamiento interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Título</li> <li>- Idea general</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguaje figurado/símbolos</li> <li>- Estrofas</li> <li>- Idea general reconfigurada</li> </ul> <p><b>Actitudinales:</b></p> <p>Responsabilidad en el trabajo individual, respeto al participar en clases y frente a la participación del profesor y los compañeros.</p>
<p><b>Actividades</b></p>	<p><b>Inicio :</b></p> <p>El docente inicia la clase saludando a los estudiantes, hará mención de las normativas disciplinares respecto a la presentación personal y limpieza de la sala de clases, para luego dar paso a que los estudiantes se sienten y la posterior lectura del libro de clases para verificar la asistencia.</p> <p>Luego de esto recordará la sesión anterior, les preguntará por la importancia del léxico y si les ayudó buscar las palabras que desconocían para entender el poema. Después se procederá a explicar que en la siguiente clase se realizará la interpretación del poema del romanticismo, pero para eso es necesario recordar alguno de los elementos propios de tal movimiento, del cual los estudiantes tienen algo de conocimiento debido a un trabajo de investigación que se envió para la casa en sesiones pasadas. Para esto se utilizará una breve presentación en la cual se hablará del contexto de la época, relacionándolos con las temáticas de los textos literarios.</p> <p><b>(20 minutos)</b></p> <p><b>Desarrollo:</b></p> <p>El profesor hablará de la importancia de interpretar un texto, como habilidad</p>

central en el desarrollo de la persona en sociedad, dando ejemplos donde la interpretación es necesaria para entender fenómenos que a uno le afectan, como la publicidad o la configuración del espacio en los centros comerciales. Esto para que le encuentren sentido para ejercitar esta habilidad.

Luego de esto hará mención de los pasos que se seguirán para interpretar los poemas, ya que algunos de ellos serían difíciles para enfrentarlos sin ningún método. Para esto se utilizará un power point y un poema que servirá como ejemplo para cada etapa de interpretación. De esta manera se interpretará el título del poema ejemplo (anexo 9), se mostrarán los pasos a seguir para extraer información y luego una síntesis de eso en forma de explicación. Esto se realizará también con la lectura del poema para extraer una idea en general, luego para analizar cada estrofa y finalmente extraer una nueva idea general a partir de la síntesis de las ideas de las estrofas. Al finalizar la explicación de cada etapa se otorgará tiempo para que los estudiantes realicen la tarea, así se podrá mantener un ritmo de clase. Además de esto, se otorgarán algunos consejos para poder explicar el sentido de los párrafos de forma más completa. Se lee la lista de cotejo con los estudiantes.

**(55 minutos)**

**Cierre:**

El profesor preguntará a los estudiantes qué fue lo que más les costó al momento de abordar las etapas. Luego se pedirá a los estudiantes que lean las ideas generales de sus textos, seleccionando al menos dos del mismo poema para ver las diferencias de interpretaciones y conversar las razones de dichas diferencias, para que entiendan que la interpretación puede ser variada pero al mismo tiempo tiene que tener fundamentos.

**(15 minutos)**

<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra</li> <li>- Plumón de pizarra</li> <li>- Borrador</li> <li>- Presentación del romanticismo</li> <li>- Presentación modelado de la interpretación</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<p>Evaluación proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de cotejo modelado</li> </ul>

<b>Sesión 3</b>	
<b>Objetivos de aprendizaje</b>	Identificar y aplicar estrategias para planificar comentarios de texto
<b>Contenidos</b>	<p><b>Conceptuales:</b></p> <p>Comentario de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos del textos poético: tema, hablante y temple.</li> <li>- Ideas principales</li> <li>- Movimiento literario romántico.</li> </ul> <p><b>Procedurales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar elementos del comentario de texto</li> <li>- Responder preguntas guía</li> <li>- Planificar</li> <li>- Elaborar pregunta para que el receptor evalúe algún elemento del poema.</li> <li>- Valoración crítica</li> </ul> <p><b>Actitudinales:</b></p> <p>Responsabilidad en el trabajo individual, respeto al participar en clases y frente a la participación del profesor y los compañeros.</p>

<b>Actividades</b>	<p><b>Inicio:</b></p> <p>El docente inicia la clase saludando a los estudiantes, hará mención de las normativas disciplinares respecto a la presentación personal y limpieza de la sala de clases, para luego dar paso a que los estudiantes se sienten y la posterior lectura del libro de clases para verificar la asistencia.</p> <p>Después se recordará a los estudiantes que estamos en la tercera sesión del trabajo y se preguntará por las clases anteriores para que los estudiantes mencionen que recuerdan haber aprendido hasta ahora. Luego de esto se procederá a hablar de la importancia de tener opinión frente a la diferentes situaciones, lo que se relacionará con la idea de estar informados. Se hablará de algunos temas de contingencia como el machismo y la explotación para entender que es bueno tener pensamiento propio frente a ciertas cosas. Esto servirá para que entiendan la importancia del comentario de texto, siendo lo que se planificará la clase de hoy.</p> <p><b>(20 minutos)</b></p> <p><b>Desarrollo :</b></p> <p>El docente muestra un power point con algunos comentarios de facebook donde se muestran opiniones de personas frente a algunas publicaciones de la red social, esto ayudará a que los estudiantes entiendan que es algo común el género que se va a tratar. Luego de esto se hablará de la importancia de planificar, dando ejemplos con deportes, la guerra, situaciones escolares, familiares y amorosos. Sintetizando que esos dos elementos se abordarán en la clase.</p>

	<p>De esta forma, se procederá a dar la definición del comentario de texto, como sus elementos y puntos relacionados a la argumentación. Los cuales se utilizarán para la posterior planificación, pero antes, se hará que los estudiantes respondan ciertas preguntas que ayudará a que consoliden una posición frente al poema, lo que será útil para que planifiquen con una idea concisa del trabajo. Para responder estas preguntas se otorgarán 15 minutos, luego se compartirán entre los compañeros.</p> <p>Después de esto, se mostrarán los pasos para planificar el comentario de texto, los cuales serán proyectados en una presentación al igual que las preguntas anteriormente mencionadas. Para esto se les otorgará a los estudiantes 20 minutos. Para luego volver a compartir lo hecho con el resto de los compañeros de forma oral. Se lee la rúbrica con los estudiantes.</p> <p><b>(50 minutos)</b></p> <p><b>Cierre :</b></p> <p>Se le pregunta a los estudiantes en qué se demoraron más, qué problemas tuvieron, cómo lo resolvieron. El hecho de que diferentes estudiantes tengan el mismo poema ayuda a ver cómo resolvió cada uno el problema que hubo, qué posiciones tomaron y por qué se diferencian. Para utilizar aprovechar esto, como actividad final se pedirá que escriban una pregunta que haga elaborar una opinión sobre algún elemento del texto, referida a la forma en que ellos abordaron los problemas. Luego, se elegirán personas al azar que tendrán que elegir a alguno de los estudiantes que tienen el mismo poema para hacérsela. Esto funcionará como ticket de salida.</p> <p><b>(20 minutos)</b></p>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra</li> <li>- Plumón de pizarra</li> <li>- Borrador</li> <li>- Power point comentario de texto/planificación</li> </ul>

<b>Evaluación</b>	Evaluación informal en clases
-------------------	-------------------------------

<b>Sesión 4</b>	
<b>Objetivos de aprendizaje</b>	Aplicar estrategias de planificación para la escritura de un texto argumentativo
<b>Contenidos</b>	<p><b>Conceptuales:</b></p> <p>Romanticismo</p> <p>Comentario de texto</p> <p>Conectores y marcadores discursivos</p> <p><b>Procedurales:</b></p> <p>Elaboración del borrador de un comentario de texto</p> <p>Evaluación del comentario del compañero</p> <p><b>Actitudinales:</b></p> <p>Responsabilidad en el trabajo individual, respeto al participar en clases y frente a la participación del profesor y los compañeros. Honestidad al momento de realizar la coevaluación.</p>
<b>Actividades</b>	<p><b>Inicio :</b></p> <p>El docente inicia la clase saludando a los estudiantes, hará mención de las normativas disciplinares respecto a la presentación personal y limpieza de la sala de clases, para luego dar paso a que los estudiantes se sienten y la</p>

posterior lectura del libro de clases para verificar la asistencia.

Luego de esto se procede a recordar la clase anterior, preguntando qué es lo que recordaban, qué aprendieron, qué les costó realizar, haciendo hincapié en que esta es la cuarta sesión de la secuencia. Después se procederá a mencionar que en la clase se escribirá el borrador del comentario y que es necesario que dominen ciertos momentos de escritura. Es por esto que se hace la pregunta ¿Cómo escribir mejor? Se habla de la falta de conectores y marcadores discursivos, por lo que se muestra una taxonomía de estos y luego pide que hagan una lluvia de ideas entre todos con conceptos, para que cada uno los una en su cuaderno utilizando los conectores y marcadores proyectados.

**(25 minutos)**

**Desarrollo :**

Luego de esto se menciona que se procederá a redactar el borrador del comentario, por lo que deben guiarse por la planificación que hicieron anteriormente. Se pregunta por las dificultades que tienen los estudiantes frecuentemente además de los conectores y marcadores discursivos y se comparten estrategias. Entre ellas, por ejemplo, se puede mencionar que para vencer el miedo a la hoja en blanco es recomendable escribir lo primero que se le viene a la mente aunque no esté del todo bueno y después ir mejorándolo, o volver a empezar cuando se aclare la idea.

Luego de esto se procederá a redactar el borrador del comentario de texto, para lo cual los estudiantes tendrán **20 minutos**, luego de eso, se hará entrega de una lista de cotejo a los estudiantes, para que se coevalúen en parejas, intercambiándose los textos, además de responder la lista se pide dejar un comentario con recomendaciones para cambiar. Esto previo a una breve explicación del profesor de cómo se puede corregir el borrador. Para esto se dará **10 minutos**. Finalmente, el comentario volverá a las manos de su dueño y éste deberá modificar los errores que su compañero le hizo ver.

**(50 minutos)**

	<p><b>Cierre :</b></p> <p>El cierre se centrará en el hecho de evaluar a un compañero, se preguntará por el proceso, las dificultades, si cambió en algún aspecto la visión del trabajo propio al darse cuenta de cómo lo había hecho otra persona o si cambió la percepción del trabajo propio al aplicar la pauta de evaluación con la que se le aplicaría a él. Se harán reflexiones acerca de la importancia de la evaluación y de los diferentes tipos, ampliando el concepto fuera de lo usualmente conocido como evaluaciones propias de una institución educativa.</p> <p><b>(15 minutos)</b></p>
<p><b>Recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra</li> <li>- Plumón de pizarra</li> <li>- Borrador</li> <li>- Proyector</li> <li>- Power point ¿Cómo escribir una postura?</li> <li>- Lista de cotejo coevaluación</li> </ul>
<p><b>Evaluación</b></p>	<p>Evaluación proceso borrador comentario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de cotejo coevaluación.</li> <li>- Lista de cotejo profesor</li> </ul>

<p><b>Sesión 5</b></p>	
<p><b>Objetivos de aprendizaje</b></p>	<p>Elaborar comentario de texto</p>

<p><b>Contenidos</b></p>	<p><b>Conceptuales:</b></p> <p>Romanticismo</p> <p>Comentario de texto</p> <p><b>Procedurales:</b></p> <p>Corrección del borrador para escribir el texto final del comentario de texto.</p> <p><b>Actitudinales:</b></p> <p>Responsabilidad en el trabajo individual, respeto al participar en clases y frente a la participación del profesor y los compañeros. Honestidad al momento de realizar la coevaluación.</p>
<p><b>Actividades</b></p>	<p><b>Inicio :</b></p> <p>El docente inicia la clase saludando a los estudiantes, hará mención de las normativas disciplinares respecto a la presentación personal y limpieza de la sala de clases, para luego dar paso a que los estudiantes se sienten y la posterior lectura del libro de clases para verificar la asistencia.</p> <p>Luego de esto se menciona que en esta clase primero será expositiva para comenzar a tratar los temas que atraviesan la reescritura de poema, para luego dar el tiempo que queda de la clase para terminar de escribir el comentario final del texto, a partir de las correcciones realizadas por el profesor. Para la primera parte se analizará el video donde sale un joven ofreciendo venganza hablando en lenguaje figurado cercano al “coa”. De manera que se extraerán entre todos el significado de lo que dice, para vislumbrar que todo lo que comunica tiene directa relación con el lenguaje poético.</p> <p><b>(15 minutos)</b></p>

**Desarrollo :**

El profesor retomará la idea llevada a cabo en la introducción y comenzará a hablar del valor que tiene la variedad “periférica” del habla, y de lo importante que es la metáfora en la expresión oral como hecho cultural e identitario. Se analizarán varios textos en coa como se analizaron los textos poéticos, para que se aborde la riqueza que hay en dicho dialecto. Luego se hablará de por qué no se valora socialmente, se trabajará con el concepto de violencia simbólica, el cual se expresará desde diferentes aristas, como el machismo en las películas de Disney, tomando a Mulán como giro en el paradigma, la segregación racial y el lenguaje del mercado que ha llegado hasta el ámbito de la educación y las relaciones sociales. Esto último se relacionará con la idea de aprender a interpretar, para volver a insistir en lo necesario de mejorar las habilidades para leer la sociedad. Se mostrará la importancia del lenguaje, tomando como ejemplo la idea de “calidad” de la educación, haciendo referencia a las protestas de años anteriores que tenían dicha consigna. Todo esto volviendo a la idea de violencia simbólica y llegando a analizar los registros de habla y los dialectos en función de dicha idea, mostrando la importancia de manejar todos los registros pero de entender que deben aprenderlo debido a que hay un mercado que lo requiere. Este apartado estará mediado por preguntas a estudiantes, ejemplos relacionados con su vida diaria y con el contexto de liceo técnico en el que están inmersos.

**(30 minutos)**

Luego de esto se otorgará tiempo para que los estudiantes terminen de escribir el comentario de texto.

**(20 minutos)****Cierre:**

Finalmente se hará una ronda de preguntas relacionadas a lo conversado en clases, preguntando qué aprendieron los estudiantes sobre los conceptos revisados, qué les llamó la atención, si están de acuerdo con algo o en

	<p>desacuerdo, indagando por si creen que algo de lo que se habla es realmente importante. Para terminar se pedirá que los estudiantes escriban en su cuaderno un poema de 3 versos en el que expresen cómo se sienten a partir de lo hablado en clases, pero en dialecto coa, para que practiquen. Luego se compartirá con el curso. Funcionará de ticket de salida.</p> <p><b>(25 minutos)</b></p>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra</li> <li>- Plumón de pizarra</li> <li>- Borrador</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<p>Evaluación proceso comentario de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica</li> </ul>

<b>Sesión 6</b>	
<b>Objetivos de aprendizaje</b>	Aplicar estrategias de escritura para planificar poema
<b>Contenidos</b>	<p><b>Conceptuales:</b></p> <p>Género lírico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguaje figurado</li> <li>- Símbolos</li> <li>- Temple de ánimo</li> </ul> <p><b>Procedurales:</b></p> <p>Responder preguntas guías para orientar la posición del estudiante frente a la reescritura del poema.</p> <p>Escritura de frases coloquiales en lenguaje figurado para que tengan</p>

	<p>conciencia de la gama de posibilidades que pueden utilizar en la escritura del poema.</p> <p>Escritura del borrador del poema, para que luego pueda ser corregido por el profesor.</p> <p><b>Actitudinales:</b></p> <p>Responsabilidad en el trabajo individual, respeto al participar en clases y frente a la participación del profesor y los compañeros.</p>
<p><b>Actividades</b></p>	<p><b>Inicio:</b></p> <p>El docente inicia la clase saludando a los estudiantes, hará mención de las normativas disciplinarias respecto a la presentación personal y limpieza de la sala de clases, para luego dar paso a que los estudiantes se sienten y la posterior lectura del libro de clases para verificar la asistencia.</p> <p>Después el docente procederá a mostrar el poema entero de la versión coa del “Poema XX” de Pablo Neruda (anexo 16), pero ahora se hará la contraposición con el poema real, para analizar junto con los estudiantes la forma reescribir el lenguaje figurado en otro dialecto y registro. Esto irá acompañado de preguntas para volver a recordar lo hablado la clase anterior sobre la violencia simbólica y la importancia de valorar las diferentes formas de expresión.</p> <p><b>(15 minutos)</b></p>

**Desarrollo:**

Luego de esto se procederá a mostrar algunas preguntas guías que ayudarán a los estudiante para posicionarse frente a la tarea a realizar, las cuales serán similares a las expuestas en la planificación del comentario de texto, pero ahora estará centrada en la búsqueda de hacer propio el poema que se ha estado trabajando. Esto tomando en cuenta también las opiniones vertidas anteriormente en el comentario de texto, ya que la adaptación no solamente puede ser en el sentido de la forma, sino que el contenido puede variar dependiendo de cómo lo apropie el estudiante.

Luego de esto se propondrá una estructura de planificación tomando en cuenta tanto el trabajo de interpretación como el del comentario de texto. En este proceso se mostrará a los estudiantes que en este contexto no se podrán escribir coprolalias, pero que el lenguaje figurado daba la posibilidad de decirlas sin que estén fuera de lugar, mostrando como ejemplo “Las maldiciones” de Oliverio Girondo. (anexo 5) Se lee la rúbrica con los estudiantes. Luego se otorgará 15 minutos para planificar.

**(30 minutos)**

Luego de esto se procederá a hacer en conjunto con los estudiantes un listado en la pizarra de términos y frases que puedan ser utilizados en el poema para cambiarlo de dialecto (por ejemplo: andar con la *pera*, ser *ficha*, *embarao*, etc). Después de esto se dará tiempo para escribir el borrador del poema.

**(30 minutos)****Cierre :**

Para finalizar se leerán algunos avances de los poemas de los estudiantes, se pedirá que entreguen el borrador y se convertirá de las dificultades, aprendizajes, opiniones de los estudiantes que se puedan extraer de la clase.

**(15 minutos)**

<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra</li> <li>- Plumón de pizarra</li> <li>- Borrador</li> <li>- Proyector</li> <li>- Presentación ppt.</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<p>Evaluación proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de cotejo de borrador</li> </ul>

<b>Sesión 7</b>	
<b>Objetivos de aprendizaje</b>	<p>Elaborar un poema en una variante lingüística informal, utilizando los códigos del movimiento literario romántico.</p> <p>Interpretar poema escrito por un compañero.</p>
<b>Contenidos</b>	<p><b>Conceptuales:</b></p> <p>Género lírico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguaje figurado</li> <li>- Símbolos</li> <li>- Temple de ánimo</li> </ul> <p><b>Procedurales:</b></p> <p>Análisis de los problemas comunes al momento de escribir</p> <p>Textualización del poema corrigiendo errores</p> <p>Interpretación del poema del compañero</p> <p>Revisión y análisis de las interpretaciones al poema propio</p> <p><b>Actitudinales:</b></p>

	<p>Responsabilidad en el trabajo individual, respeto al participar en clases y frente a la participación del profesor y los compañeros. Honestidad al corregir las interpretaciones del compañero</p>
<p><b>Actividades</b></p>	<p><b>Inicio:</b></p> <p>El docente inicia la clase saludando a los estudiantes, hará mención de las normativas disciplinares respecto a la presentación personal y limpieza de la sala de clases, para luego dar paso a que los estudiantes se sienten y la posterior lectura del libro de clases para verificar la asistencia.</p> <p>La clase comenzará con un video sobre lo poético que podría ser el coa, para motivar a los estudiantes a que escriban y para comenzar la clase captando su interés. Luego de analizar el video en conjunto se procederá a mostrar un power point elaborado a partir de los errores o problemas que presentaron los estudiantes en los borradores, ejemplificando con extractos anónimos, para luego preguntarles a los estudiantes cómo se podría hacer mejor.</p> <p><b>(20 minutos)</b></p> <p><b>Desarrollo:</b></p> <p>Luego el profesor procederá a dar tiempo para que los estudiantes redacten el poema nuevamente tomando en cuenta las correcciones individuales y generales entregadas por el profesor.</p> <p><b>(15 minutos)</b></p> <p>Después de eso, los estudiantes procederán a intercambiarse los poemas con un compañero para luego leerlo e interpretarlo, se hará un trabajo breve en el que se interpretará extrayendo el lenguaje figurado presente en el texto y explicando cada frase, además de una posterior explicación a nivel general de la idea principal del poema. Para esto el profesor procederá a repasar las formas explicativas que ya se ha visto en las clases anteriores. Finalmente se devolverá el poema al autor en conjunto con las interpretaciones del lenguaje</p>

	<p>figurado, para que la lea y revise si se ha entendido la intención con la que escribió el poema.</p> <p><b>(35 minutos)</b></p> <p><b>Cierre:</b></p> <p>Para finalizar, se hará que los estudiantes lean las ideas principales que extrajeron de los poemas, para luego que el curso adivine de qué poema romántico inicial lo pudo haber sacado, a esta altura los estudiantes ya conocerán la mayoría de los textos debido a la participación constante en clases de los estudiantes y sus trabajos. Luego de esto se preguntará sobre las dificultades y facilidades que tuvieron al momento de escribir, de interpretar, de hacer entender la intención poéticas mediante el lenguaje figurado, etc.</p> <p><b>(20 minutos)</b></p>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra</li> <li>- Plumón de pizarra</li> <li>- Borrador</li> <li>- Proyector</li> <li>- Ppt Errores comunes</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	Rúbrica poema

<b>Sesión 8</b>	
<b>Objetivos de aprendizaje</b>	Interpretar y evaluar oralmente poemas de los compañeros
<b>Contenidos</b>	<p><b>Conceptuales:</b></p> <p>Género lírico:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguaje figurado</li> <li>- Símbolos</li> <li>- Temple de ánimo</li> </ul> <p>Romanticismo</p> <p><b>Procedurales:</b></p> <p>Escuchar atentamente las lecturas de los compañeros Opinar sobre la propuesta estética y elementos del texto</p> <p><b>Actitudinales:</b></p> <p>Respeto frente a la lectura de poemas de compañeros.</p> <p>Disposición de lectura por parte de los estudiantes.</p> <p>Respeto al momento de expresar la opinión sobre el texto de un compañero</p>
<p><b>Actividades</b></p>	<p><b>Inicio :</b></p> <p>El docente inicia la clase saludando a los estudiantes, hará mención de las normativas disciplinares respecto a la presentación personal y limpieza de la sala de clases, para luego dar paso a que los estudiantes se sienten y la posterior lectura del libro de clases para verificar la asistencia.</p> <p>El profesor mencionará que esta clase se llevará a cabo la lectura de los poemas, por lo que se hará un café literario para que los estudiantes disfruten la lectura cómodamente. Para esto se solicitará que cierren las cortinas, se ordenarán las mesas en pequeños círculos como si fuera un bar y se colocarán velas pequeñas en cada mesa. Luego se repartirán galletas traídas por los estudiantes y bebidas traídas por el profesor.</p> <p><b>(10 minutos)</b></p>

	<p><b>Desarrollo :</b></p> <p>El profesor procederá a dar inicio al café literario leyendo un fragmento de <i>la La poesía como un arte insurgente</i> de <b>Ferlinghetti</b> (anexo 25), para motivar la lectura siguiente de los estudiantes. Después de eso procederán a pasar por delante cada estudiante leyendo su poema, el cual también será proyectado mediante power point para que los estudiantes puedan leerlo.</p> <p><b>(50 minutos)</b></p> <p><b>Cierre:</b></p> <p>Para finalizar la secuencia el profesor preguntará a los estudiantes qué poemas fueron los que más les gustaron, las razones, algunas opiniones, se podrá volver a revisar algunos poemas proyectados en el power point para resaltar aciertos de los estudiantes. En última instancia, se hablará de la secuencia en general, preguntando sobre aprendizajes que hayan tenido, qué creen que recordarán en el futuro, qué les interesó, qué no les interesó, se hablará de la importancia de la escritura, de la lectura y de los temas que los estudiantes también quieran aportar.</p> <p><b>(20 minutos)</b></p>
<p><b>Recursos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra</li> <li>- Plumón de pizarra</li> <li>- Borrador</li> <li>- Vela</li> <li>- Bebidas</li> <li>- Vasos de plástico</li> <li>- Galletas</li> <li>- Platos de plástico</li> <li>- Proyector</li> </ul>

	- Documento con los poemas
<b>Evaluación</b>	Hetero-evaluación informal en el cierre de la clase

## Anexo 5

### **Poema Oliverio Girondo**

## Las maldiciones (Oliverio Girondo)

Que los ruidos te perforen los dientes,  
como una lima de dentista,  
y la memoria se te llene de herrumbre,  
de olores descompuestos y de palabras  
rotas.

Que te crezca, en cada uno de los poros,  
una pata de araña;  
que sólo puedas alimentarte de barajas  
usadas  
y que el sueño te reduzca, como una  
aplanadora,  
al espesor de tu retrato.

Que al salir a la calle,  
hasta los faroles te corran a patadas;  
que un fanatismo irresistible te obligue a  
prosternarte  
ante los tachos de basura  
y que todos los habitantes de la ciudad  
te confundan con un madero.  
Que cuando quieras decir: "Mi amor",  
digas: "Pescado frito";  
que tus manos intenten estrangularte a  
cada rato,  
y que en vez de tirar el cigarrillo,  
seas tú el que te arrojes en las salivaderas.

## Anexo 6

### Power point Poema XX

## Poema 20 Pablo Neruda



---

## Poema 20 callejiao

Puedo escribir los versos más tristes esta noche  
escribir, por ejemplo: "La noche esta entera estrellada, y vacilan así  
con cuática, azules, los astros, allá terrible de lejos así por ser".  
El viento de la noche gira como curao en el cielo y canta alguna  
cumbia villera  
Puedo escribir los versos más tristes esta noche.  
Yo la quise a la loquita, y a veces ella también me hacia añuñú.  
En las noches como ésta la tuve entre mis brazos así pusimos  
guendy  
en lo oscuroito  
La bese con cuatica bajo el cielo entero infinito.  
Ella me quiso, a veces yo también la quería poh.  
Como no le iba a haberle amado sus grandes ojitos fijos.

Puedo escribir los versos mas tristes esta noche.  
Chal.. pensar que no la tengo a la guachita.  
Sentir que la he perdido.  
Oír la noche inmensa, mas inmensa sin mi pierna.  
Y el verso cae al alma como al pasto el rocío de la cancha  
del club.  
Que importa que mi amor no pudiera guardarla.  
La noche esta entera estrellada y mi pierna  
no está conmigo.  
De otro, será de otro longi. Como antes de mis besos.  
Su voz, su cuerpo blanquito como la carne del pavo. Sus  
ojos  
infinitos.

---

## Anexo 7

### 13 poemas románticos para interpretar

#### 1.El carro de la vida

(Aleksánder Pushkin)

Aunque a veces la carga es pesada, el carro avanza ligero;  
el intrépido cochero, el canoso tiempo, no se baja del asiento.

Nos acomodamos por la mañana en el carro,  
alegres de partirnos la cabeza, y, despreciando el placer y la pereza,  
gritamos: ¡Adelante!

A mediodía se ha esfumado ya el arrojito;  
trastornados por la fatiga y aterrados  
por las pendientes y los barrancos,  
gritamos: ¡Más despacio, loco!

El carro sigue su marcha; ya a la tarde,  
a su carrera acostumbrados, soñolientos,  
buscamos alojamiento para la noche,  
mientras el tiempo hostiga a los caballos.

## **2.El giaour** (Lord Byron)

Sobre la tierra, como vampiro enviado,  
tu cadáver del sepulcro será expulsado;  
entonces, pálido, vagarás por el que era tu hogar,  
y la sangre de los tuyos has de arrancar

Pero una que por tu crimen debe caer,  
la más joven, entre todas, la más amada,  
debes concluir tu obra y observar  
en sus mejillas el último color;  
de sus ojos el destello final,

con impías manos desenredarás  
las trenzas de su dorado cabello,  
que fueron bucles por ti acariciados  
y con promesas de tierno amor despeinados;

luego, a tu lóbrega tumba caminarás;  
ve, y con ghouls y afrits delira,  
hasta que de horror estremecidos, huyan  
de un espectro más abominable que ellos.

## **3. Un jardín junto al mar** (William Morris)

Conozco un pequeño jardín de cerca,

Abundante con el lirio y la rosa roja,  
Donde yo vagaba, si me permite decirlo,  
Desde la mañana a la noche húmeda de rocío.

Allí me lamento día y noche  
Convirtiéndome inmune al deleite,  
Volviéndome ciego y sordo,  
Indiferente a la victoria, inepto para encontrar,  
Y hábil para perder lo que todos desean hallar.

Sin embargo, tambaleante y débil como soy,  
Aún me resta un poco de aliento  
Para buscar dentro de las fauces de la muerte  
Una entrada a ese lugar feliz,  
Para buscar el rostro inolvidable,  
Una vez visto, una vez besado, una vez perdido  
En el inquieto murmullo del mar.

#### **4. Annabelle Lee**

(Edgar Allan Poe)

En un reino junto al mar,  
habitaba una doncella a quien tal vez conozcan  
por el nombre de Annabel Lee;  
y esta dama vivía sin otro anhelo  
que el de amarme, y de ser amada por mí  
causando la envidia de los serafines en las alturas.

Y por esta razón, un viento sopló de una nube,  
helando a mi hermosa Annabel Lee;  
sombrios ancestros llegaron de pronto,  
y la arrastraron muy lejos de mi,  
hasta confinarla en un oscuro sepulcro,  
en aquel reino junto al mar.

Pero nuestro amor era más fuerte, más intenso  
que el de todos nuestros ancestros,  
más grande que el de todos los sabios.  
Y ningún ángel en su bóveda celeste,  
ningún demonio debajo del océano,  
podrá jamás separar mi alma  
de mi hermosa Annabel Lee.

Aún hoy, cuando en la noche danza la marea,  
me acuesto junto a mi querida, a mi amada;  
a mi vida y mi adorada,  
en su sepulcro junto a las olas,  
en su tumba junto al rugiente mar.

#### **5. Antes que tú, me moriré**

(Gustavo Adolfo Bécquer)

Antes que tú me moriré: escondido  
en las entrañas ya  
el hierro llevo con que abrió tu mano  
la ancha herida mortal.

Antes que tú me moriré: y mi espíritu,  
en su empeño tenaz  
se sentará a las puertas de la Muerte,  
que llames a esperar.

Con las horas los días, con los días  
los años volarán,  
y a aquella puerta llamarás al cabo.  
¿Quién deja de llamar?

Allí donde el sepulcro que se cierra  
abre una eternidad,  
todo lo que los dos hemos callado  
lo tenemos que hablar.

## **6. Acuérdate de mí**

(Lord Byron)

Llora en silencio mi alma solitaria,  
excepto cuando esté mi corazón  
unido al tuyo en celestial alianza  
de mutuo suspirar y mutuo amor.

Es la llama de mi alma cual aurora,  
brillando en el recinto sepulcral:  
casi extinta, invisible, pero eterna...  
ni la muerte la puede mancillar.

¡Acuérdate de mí!... Cerca a mi tumba  
no pases, no, sin regalarme tu plegaria;  
para mi alma no habrá mayor tortura  
que el saber que has olvidado mi dolor.

Oye mi última voz. No es un delito  
rogar por los que fueron. Yo jamás  
te pedí nada: al expirar te exijo  
que sobre mi tumba derrames tus lágrimas.

## **7. Lamento del amanecer**

(Johann Wolfgang von Goethe)

Fue ayer, sí, ayer, cuando con ternura  
Tocaste mi mano, y con dulce voz afirmaste:  
Si, vendré, vendré cuando se acerque la mañana,  
Envuelta en brumas a tu cuarto llegaré.

Sobre el crepúsculo esperé junto a la puerta sin llave,

Revisé con cuidadoso esmero todas las bisagras  
Y me regocijé al comprobar que no gemían.

¡Qué noche de ansias expectantes!  
Pues miré, y cada sonido fue esperanza;  
Si por casualidad dormité unos breves instantes,  
Mi corazón siempre se mantuvo despierto  
Para arrancarme del sueño inquieto.

Finalmente el sol, ese odiado esplendor,  
Cayó sobre mis paredes, sobre mis ventanas,  
No hubo alivio para mi aliento, hirviente de anhelos  
Y, podría ser, aún sigo allí, esperándote:  
Pero no puedo encontrarte bajo los árboles,  
Ni en mi sombrío sepulcro en el bosque.

### **8. Un sueño dentro de otro sueño**

(Edgar Allan Poe)

No queda nada por confesar.  
No se equivoca quien estima  
Que mis días han sido un sueño;  
Aún si la esperanza ha volado  
En una noche, o en un día,  
¿Es por ello menor la partida?  
Todo lo que vemos o imaginamos  
Es sólo un sueño dentro de un sueño.

Me paro entre el bramido  
De una costa abatida por las olas,  
Y sostengo en mi mano  
Granos de la dorada arena.  
¡Qué pocos! Sin embargo cómo se arrastran  
Entre mis dedos hacia lo profundo,  
Mientras lloro, ¡Mientras lloro!

¡Oh, Dios! ¿No puedo aferrarlos  
Con más vigor?  
¡Oh, Dios! ¿No puedo salvar  
Uno de la implacable marea?  
¿Es todo lo que vemos o imaginamos  
Un sueño dentro de un sueño?

### **9. No te detengas**

(Walt Whitman)

No Te Detengas  
No dejes que termine el día sin haber crecido un poco,  
sin haber sido feliz, sin haber aumentado tus sueños.  
No permitas que nadie te quite el derecho a expresarte,  
que es casi un deber.  
No abandones las ansias de hacer de tu vida algo extraordinario.

Somos seres llenos de pasión.  
La vida es desierto y oasis.  
Nos convierte en protagonistas  
de nuestra propia historia.  
Aunque el viento sople en contra,  
la poderosa obra continúa:  
Tú puedes aportar una estrofa.

Valora la belleza de las cosas simples.  
Se puede hacer bella poesía sobre pequeñas cosas,  
pero no podemos remar en contra de nosotros mismos.  
Eso transforma la vida en un infierno.

Aprende de quienes puedan enseñarte.  
Las experiencias de quienes nos precedieron  
de nuestros “poetas muertos”,  
te ayudan a caminar por la vida  
La sociedad de hoy somos nosotros:  
Los “poetas vivos”.  
No permitas que la vida te pase a ti sin que la vivas.

#### **10. Conócete a Ti Mismo**

(Novalis)

Una cosa sólo ha buscado el hombre en todo tiempo,  
y lo ha hecho en todas partes, en las cimas y en las simas  
del mundo.  
Bajo nombres distintos –en vano– se ocultaba siempre,  
y siempre, aun creyéndola cerca, se le iba de las manos.

Feliz quien se ha hecho sabio y ha dejado su obsesión  
por el mundo,  
quien por sí mismo anhela la piedra de la sabiduría  
eterna.

El hombre razonable se convierte entonces en discípulo  
auténtico,  
todo lo transforma en vida y en oro, no necesita ya los  
elixires.  
Hierva dentro de él el sagrado purificador, está el rey en él,  
y también el oráculo, y al final comprende lo que significa  
conócete a ti mismo.

#### **11. Camina bella como la noche...**

(Lord Byron)

Camina bella, como la noche  
De climas despejados y de cielos estrellados,  
Y todo lo mejor de la oscuridad y de la luz  
Resplandece en su aspecto y en sus ojos,  
Enriquecida así por esa tierna luz  
Que el cielo niega al vulgar día.

Una sombra de más, un rayo de menos,

Hubieran mermado la gracia inefable  
Que se agita en cada trenza suya de negro brillo,  
O ilumina suavemente su rostro,  
Donde dulces pensamientos expresan  
Cuán pura, cuán adorable es su morada.

Y en esa mejilla, y sobre esa frente,  
Son tan suaves, tan tranquilas, y a la vez elocuentes,  
Las sonrisas que vencen, los matices que iluminan  
Y hablan de días vividos con felicidad.  
Una mente en paz con todo,  
¡Un corazón con inocente amor!

### **12. Canción de la muerte (fragmento)**

(José de Espronceda)

Débil mortal no te asuste  
mi oscuridad ni mi nombre;  
en mi pecho encuentra el hombre  
un término a su pesar.

Yo, compasiva, te ofrezco  
lejos del mundo un asilo,  
donde a mi sombra tranquilo  
para siempre duerma en paz.

Isla yo soy del reposo  
en medio el mar de la vida,  
y el marinero allí olvida  
la tormenta que pasó;  
allí convidan al sueño  
aguas puras sin murmullo,  
allí se duerme al arrullo  
de una brisa sin rumor

### **13. ¡Te vi llorar!**

(Lord Byron)

Te vi llorar  
¡Yo te vi llorar! Tu lágrima, mía,  
en tu pupila azul brillaba inquieta,  
como la blanca gota de rocío  
sobre el tallo delicado de la violeta.

¡Te vi reír! Y un fértil mayo,  
las rosas deshojadas por la brisa  
no pudieron dibujar en su desmayo  
la inefable expresión de tu sonrisa.

Así como las nubes en el cielo  
del sol reciben una luz tan bella,  
que la noche no borra con su beso,  
ni eclipsa con su luz la clara estrella.

Tu sonrisa transmite la fortuna  
al alma triste, y tu mirada incierta,  
deja una dulce claridad tan pura  
que llega al corazón después de muerta.

## Anexo 8

**Instituto Marítimo de Valparaíso**

**Departamento de Lenguaje y Comunicación**

### **Guía de apropiación léxica:**

**Nombre:**

**Curso:**

**Fecha:**

1. Selecciona 3 palabras que desconozcas

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

2. Infiere el significado de la palabra.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

3. Busca la palabra en el diccionario y anota su significado.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

4. ¿Lograste adivinar el significado en el paso 2?

- a) Sí \_\_\_ No \_\_\_
- b) Sí \_\_\_ No \_\_\_
- c) Sí \_\_\_ No \_\_\_

5. Escribe un sinónimo (palabra que significa lo mismo) que pueda reemplazar la palabra en el poema sin cambiar el significado:

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

6. Inventa dos frases en la que se pueda utilizar la palabra seleccionada:

- a) 1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_
- b) 1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_
- c) 1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

## Anexo 9

# El romanticismo

## Romanticismo: naturaleza y melancolía

### Revolución Industrial:

Necesidad de una respuesta a lo artificial y a la contaminación:

-> El lugar natural, salvaje, alejado de la civilización sería un lugar "romántico", donde las personas espontáneas pueden escapar de los espacios colectivos y artificiales.



## Romanticismo: libertad

- Revolución francesa
- Respuesta a la estructura rígida de la razón
- Creación de mundos propios
- Rebeldía



---

## Romanticismo: el sujeto



- Yo individual
- > Melancolía y el sinsentido de la vida
- > Misticismo
- > Importancia del sentimiento y la imaginación
- > Buscan lo eterno y absoluto pero chocan con la realidad

## Interpretación de texto romántico

¿Por qué interpretar?



## Interpretar: PASO UNO

1. Leer el título (¿De qué se puede tratar el poema?)

Ej: “La desfiguración de la rosa”

**Respuesta:** El poema puede tratar sobre el paso del tiempo, el camino a la vejez, el hacerse más feo a lo largo que pasa el tiempo. La rosa puede simbolizar la belleza, la juventud y la desfiguración implicaría que pierde la forma que le gusta.

### AHORA CON TU POEMA

---

## PASO DOS: leer el poema/buscar palabras difíciles

### La desfiguración de la rosa

Está abierta, la cara de mi hijo está abierta  
y una cascada brota desde lo que fue su frente  
pintando de carmesí el asiento trasero

Las manos me rugen por apaciguar su llanto  
pero entienden que su lugar es el manubrio  
o nunca más podrá volver a llorar

Mi corazón es taladrado por un solo pensamiento:  
¿Alguien le podrá devolver el semblante  
que por descuido le acabo de quitar?

---

## PASO TRES: Idea general del poema

Después de buscar las palabras para entender la totalidad del poema ¿Qué idea general puedo extraer del texto?

**Respuesta:** El poema parece hablar sobre una persona que está preocupada porque su hijo tiene un problema en la cara y a ella le preocupa

---

## PASO CUATRO: interpretar cada párrafo

1. Identificar lenguaje figurado.
2. Subrayar símbolo.
3. Encontrar significado del símbolo.

**“Está abierta, la cara de mi hijo está abierta y una cascada brota desde lo que fue su frente pintando de carmesí el asiento trasero”**

**Respuesta:** La estrofa habla de un padre o madre que está en el auto y ve cómo su hijo tiene una herida que sangra y mancha el asiento.

**¿Cómo lo descubro?:**

1. El carmesí es algo rojo
2. Algo que sale de la cara pinta de rojo un asiento
3. Como brota de la cara y es rojo debe ser la sangre.
4. Si dice “asiento trasero” significa que está en un automóvil.
5. Como dice “hijo” puede que el que habla sea un padre o una madre.

---

## PASO CUATRO: interpretar cada párrafo

**“Las manos me rugen por apaciguar su llanto pero entienden que su lugar es el manubrio o nunca más podrá volver a llorar”**

**¿Cómo lo descubro?**

1. El hijo llora
2. La manos quieren ayudarlo pero deben manejar el auto.
3. La persona va conduciendo mientras el hijo va herido y llorando.
4. ¿Por qué nunca más podrá volver a llorar? Porque quizás la herida es grave y puede morir

**Respuesta:** La persona se siente desesperada porque su hijo sufre y corre peligro de muerte, pero sabe que su único deber en este momento es manejar ya que eso puede salvarle la vida.

## PASO CUATRO: interpretar cada párrafo

**“Mi corazón es taladrado por un solo pensamiento:  
¿Alguien le podrá devolver el semblante  
que por descuido le acabo de quitar?”**

**Respuesta:** En este párrafo la persona está pasando por un sufrimiento intenso porque tiene culpa al pensar de que la cara de su hijo no podrá volver a ser la misma

**¿Cómo lo descubro?**

1. ¿Qué sentiría un corazón taladrado?  
Sentiría dolor, se está generando un hoyo en el amor que siente por su hijo.
2. ¿Por qué devolver semblante?  
La herida del hijo parece que es algo permanente, como dice el primer párrafo “la cara está abierta”. Por lo que el problema puede ser irreparable ya que no sabe si alguien puede devolverle la cara normal
3. Dice: “le acabo de quitar” o sea la persona cree que la herida es culpa de ella.

---

## PASO CUATRO: Interpreta cada párrafo

Ahora hazlo tú:

1. Escribir al menos 3 apuntes sobre el párrafo, referidos a símbolos o a posibles significados de símbolos. La idea es que cada símbolo o lenguaje figurado sea un paso.

**2. Explica el sentido del párrafo a partir de las conclusiones que sacaste.**

---

## Paso quinto: Identificar hablante y estado de ánimo

**1. Hablante lírico:** El hablante lírico del poema se trata de una madre o de un padre, ya que en la primera estrofa dice que su “hijo” es el que está en problemas, además de esto se infiere que está en su auto porque tiene que estar manejando.

**2. Temple de ánimo:** La persona siente dolor porque su hijo está en peligro, además se logra evidenciar algo de culpa, ya que en la última estrofa se puede ver que ella tuvo algo que ver en el accidente y como tiene que ir manejando sin poder ayudar a su hijo con las manos, se siente que está desesperada.

---

## PASO Sexto: Idea principal 2.0

¿De qué se trata el texto? ¿Qué sentimientos expresa?

**Respuesta:** El texto trata sobre un padre o madre que lleva a su hijo herido en el asiento trasero del auto, al parecer tiene una herida muy grave ya que sangra mucho y se está manchando el asiento. La persona se siente horrible porque se echa la culpa del accidente que produjo la herida, por lo que está desesperada por manejar y encontrar a alguien que pueda ayudar a su hijo. Como el poema se llama la desfiguración de la rosa, se puede inferir que el niño puede quedar desfigurado para siempre debido a la herida y su madre ya está sintiendo el horror de haberle hecho eso a su hijo.

---

### Anexo 10

Instituto Marítimo de Valparaíso  
Departamento de Lenguaje y Comunicación  
1° Medio

Pauta de cotejo modelado de interpretación

Alumno evaluado: \_\_\_\_\_

Nota obtenida:

\_\_\_\_ , \_\_\_\_

Elementos observables en el modelado	Presenta	No presenta
1. Interpreta el título del poema haciendo inferencias	(2 puntos)	(0 punto)
2. Expresa una idea general del poema	(2 puntos)	(0 punto)
3.1. Analiza símbolos de la estrofa 1	(2 puntos)	(0 punto)
3.2. Explica el significado general de la estrofa 1	(2 puntos)	(0 punto)
4.1. Analiza símbolos de la estrofa 2	(2 punto)	(0 punto)
4.2 Explica el significado general de la estrofa 2	(2 puntos)	(0 punto)
5.1. Analiza símbolos de las estrofas 3/4	(2 punto)	(0 punto)
5.2. Explica el significado general de las estrofas 3/4	(2 puntos)	(0 punto)
6.1. Identifica el hablante lírico	(2 puntos)	(0 punto)
6.2. Explica las pistas mediante las cuales identificó el hablante lírico	(2 puntos)	(0 punto)
7.1. Identifica temple de ánimo	(2 puntos)	(0 punto)
8.1. Explica las pistas mediante las cuales identificó el temple de ánimo	(2 puntos)	(0 punto)
9. Explica la idea general del texto con mayor profundidad que la primera vez	(4 puntos)	(0 punto)
10. Las explicaciones están bien redactadas	(2 puntos)	(0 punto)
11. Presenta ortografía	(1 punto)	(0 punto)
Puntaje total: <b>31 puntos</b>	Puntaje obtenido:	_____

Observaciones:

---

---

---

Anexo 11

# COMENTARIO DE TEXTO



¿QUÉ ES COMENTAR?





Miranda...

Buenos llego al hora de regresar a Haití, no podemos ni debemos hacernos cargos de estas lacras.  
El unico aporte al país es la lepra y la venta del super 8.  
Ahora que tengan permiso de trabajo, para la renovación el gobierno debe exigir que demuestren el pago de AFP, ya que con eso, se ve que realmente estan trabajo, como todos los Chilenos y pagando las prestaciones sociales.  
El que no, de regreso a Haití, lo mismo para el pago del pasaje de la micro, 3 multas y pajarito a volar.  
Los otros que son enfermos de malo son las ratas colombianas, que pasa con ellos? el negocio de ellos es la prostitución, sicariato y trafico.  
Los hombres colombianos no trabajan.  
Aquí no es color de piel, pueden ser hasta rosaditos, si son un lastres, a volar de Chile.

Like · Reply · 59 · 5w · Edited

El cantautor recalcó que la situación es tan extrema que **“de hecho, estamos llegando al punto en que ser machista es abominable -cosa que comparto-, pero ser feminista es bien visto.** Es más, en el diccionario aparece machismo con una connotación negativa y feminismo con una positiva. Curioso, por decir lo menos. Esas mismas feministas son las que aceptan que no les cobren para entrar a una discoteca. Claro, ahí sí somos diferentes; que paguen los hombres no más. O permiten que la ley les dé preferencia a la hora de quedarse con los hijos luego del divorcio”.

## COMENTARIO DE TEXTO

Es un texto que se lee para comprender, explicar y formar una opinión al respecto, elaborando una posición crítica.



## ELEMENTOS DEL COMENTARIO DEL POEMA

1. Descripción del poema: idea principal
2. Elementos centrales: hablante lírico, temple de ánimo
3. Relación con el romanticismo:
  - ¿Cuáles son los elementos? ¿Aparecen en el texto
4. Opinión: - sobre los símbolos
  - sobre el sentimiento mencionado
  - sobre la posición frente a la vida

## PLANIFICACIÓN: PREGUNTAS GUÍA

Responde en tu cuaderno:

- 1.¿Qué encuentras de interesante en el texto?
- 2.¿Qué le cambiarías?
- 3.¿Qué es lo más importante del poema?
- 4.¿Por qué podría ser un poema romántico?
- 5.¿Cómo recomendarías el texto?
- 6.¿Te gustó? ¿Por qué?

## ¿QUÉ VOY A ESCRIBIR EN CADA APARTADO?

**Introducción:** Se habla de las características del texto de manera general, se expone lo que se analizará

**Desarrollo:** Se exponen los elementos del texto, se analizan, se describen detalladamente, se elabora una opinión frente a estos elementos.

**Conclusión:** Énfasis en las ideas claves, juicio final sobre el poema, invitación (o no) a leer el poema.

Anexo 12

# Conectores

## **ADITIVOS: Expresan suma de ideas.**

---

NOCIÓN DE SUMA: y, además, también, asimismo, también, por añadidura, igualmente.

MATIZ INTENSIFICATIVO: encima, es más, más aún.

GRADO MÁXIMO: incluso, hasta, para colmo.

## **OPOSITIVOS: Expresan diferentes relaciones de contraste entre enunciados**

---

CONCESIÓN: con todo, a pesar de todo, aun así, ahora bien, de cualquier modo, al mismo tiempo.

RESTRICCIÓN: pero, sin embargo, no obstante, en cierto modo, en cierta medida, hasta cierto punto, si bien, por otra parte, empero.

EXCLUSIÓN: por el contrario, en cambio.

**CAUSATIVOS-CONSECUTIVOS: Expresan relaciones de causa o consecuencia entre los enunciados**

---

CONSECUTIVOS: por tanto, por ende, por consiguiente, de ahí que, en consecuencia, así pues, por consiguiente, por lo tanto, por eso, por lo que sigue, por esta razón, entonces, entonces resulta que, de manera que.

CAUSALES: porque, pues, puesto que, ya que, a causa de, visto que, dado que, como, considerando que, a causa de, por culpa de.

**REFORMULATIVOS:** Indican que un enunciado posterior reproduce total o parcialmente, bajo otra forma, lo expresado en uno o más enunciados anteriores.

— — —

**EXPLICACIÓN:** es decir, o sea, esto es, a saber, en otras palabras, de hecho.

**RECAPITULACIÓN:** en resumen, en resumidas cuentas, en definitiva, en suma, total, en una palabra, en otras palabras, dicho de otro modo, en breve, en síntesis, recapitulando, brevemente, en pocas palabras, globalmente, en conjunto, recogiendo lo más importante, así pues, como se ha dicho.

**EJEMPLIFICACIÓN:** por ejemplo, así, así como, verbigracia, por ejemplo, particularmente, en particular, específicamente, incidentalmente, para ilustrar, en el caso de, vale la pena decir, hay que hacer notar, conviene destacar, lo más importante, la idea central es, en efecto, efectivamente.

**CORRECCIÓN:** mejor dicho, o sea, bueno.

## **ORDENADORES: Señalan las diferentes partes del texto**

— — —

**COMIENZO DE DISCURSO:** bueno, bien (en un registro coloquial): ante todo, para comenzar, primeramente (en un registro más formal), antes de nada, primero.

**CIERRE DE DISCURSO:** en fin, por último, en suma, finalmente, por fin, al final, terminando, para resumir, en conclusión, para finalizar, así pues, en definitiva. }

**TRANSICIÓN:** por otro lado, por otra parte, en otro orden de cosas, a continuación, después, luego, además, con respecto a, en cuanto a, acerca de, otro punto es, por lo que se refiere a.

**DIGRESIÓN:** por cierto, a propósito, a todo esto.

**TEMPORALES:** después (de), después (que), luego, desde (que), desde (entonces), a partir de... antes de, antes que, hasta que, en cuanto, al principio, en el comienzo, a continuación, inmediatamente, temporalmente, actualmente, finalmente.

Contenido extraído de:

[http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4740/25247\\_170038.pdf](http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4740/25247_170038.pdf)

## Anexo 13

Instituto Marítimo de Valparaíso  
Departamento de Lenguaje y Comunicación  
1° Medio

### Pauta de cotejo coevaluación borrador

Alumno evaluador: \_\_\_\_\_ }

Alumno evaluado: \_\_\_\_\_

Nota obtenida:

\_\_\_\_ , \_\_\_\_

Elementos observables en el modelado	Presenta	No presenta
1. Hay introducción donde se habla del poema en general	(2 puntos)	(0 punto)
2. Es visible un desarrollo del análisis del poema	(4 puntos)	(0 punto)
2.1. Se evidencian símbolos en el análisis	(2 puntos)	(0 punto)
2.2. Se toma en cuenta el hablante lírico en el análisis	(2 puntos)	(0 punto)
2.3. Se toma en cuenta el temple de ánimo en el análisis	(2 punto)	(0 punto)
3. Se evidencia una conclusión donde se cierra el tema	(2 puntos)	(0 punto)
3.1. Se evidencia una opinión en la conclusión	(2 punto)	(0 punto)
4. Se utilizan argumentos para validar aseveraciones	(2 puntos)	(0 punto)
5. Se relaciona el texto con el romanticismo	(2 puntos)	(0 punto)
6. Se utilizan conectores y marcadores discursivos	(2 puntos)	(0 punto)
7. Desarrolla sus ideas de manera clara.	(2 puntos)	(0 punto)
8. Evita repeticiones de palabras utilizando sinónimos.	(2 puntos)	(0 puntos)
9. Demuestra conocer el significado de las palabras que utiliza en su texto.	(2 puntos)	(0 puntos)
10. Hay ortografía	(2 puntos)	(0 punto)
Puntaje total: <b>26 puntos</b>	<b>Puntaje obtenido:</b>	

	_____
--	-------

**Observaciones:**

_____
_____
_____

Anexo 14:

<p><b>Instituto Marítimo de Valparaíso</b>  <b>Departamento de Lenguaje y Comunicación</b>  <b>1° Medio</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Lista de cotejo borrador comentario</b></p> <p><b>Alumno evaluado:</b> _____</p>		
		<p><b>Nota obtenida:</b> _____ , _____</p>
<b>Elementos observables en el modelado</b>	<b>Presenta</b>	<b>No presenta</b>
1. Hay introducción y en ella se habla del poema en general	<b>(2 puntos)</b>	<b>(0 punto)</b>
2. Es visible un desarrollo del análisis del poema	<b>(4 puntos)</b>	<b>(0 punto)</b>
2.1. Se evidencian símbolos en el análisis	<b>(2 puntos)</b>	<b>(0 punto)</b>
2.2. Se considera el hablante lírico en el análisis	<b>(2 puntos)</b>	<b>(0 punto)</b>
2.3. Se considera el temple de ánimo en el análisis e interpretación del texto poético	<b>(2 punto)</b>	<b>(0 punto)</b>
3. Se evidencia una conclusión que cierra el trabajo	<b>(2 puntos)</b>	<b>(0 punto)</b>
3.1. Se evidencia una opinión en la conclusión	<b>(2 punto)</b>	<b>(0 punto)</b>
4. Se utilizan al menos 1 argumentos para validar cada aseveración	<b>(2 puntos)</b>	<b>(0 punto)</b>
5. Se relaciona el texto con el romanticismo	<b>(2 puntos)</b>	<b>(0 punto)</b>
6. Se utilizan conectores y marcadores discursivos	<b>(2 puntos)</b>	<b>(0 punto)</b>

7. Desarrolla sus ideas de manera clara.	<b>(2 puntos)</b>	<b>(0 punto)</b>
8. Evita repeticiones de palabras utilizando sinónimos.	<b>(2 puntos)</b>	<b>(0 puntos)</b>
9. Demuestra conocer el significado de las palabras que utiliza en su texto.	<b>(2 puntos)</b>	<b>(0 puntos)</b>
10. No se evidencian faltas ortográficas	<b>(2 puntos)</b>	<b>(0 punto)</b>
<b>Puntaje total: 26 puntos</b>	<b>Puntaje obtenido:</b>	_____

**Observaciones:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Anexo 15

Criterios	Categorías		
	Logrado (3 puntos)	Medianamente logrado (1 punto)	No logrado (0 punto)
<b>Analiza el poema teniendo en cuenta los símbolos</b>	Se utilizan los símbolos para explicar las ideas extraídas del poema, se explican sus significados y se logra extraer una idea general.	Se utilizan los símbolos pero no se explican o no ayudan de forma coherente a construir una noción del poema.	No se utilizan símbolos para llevar a cabo la explicación del poema.
<b>La inclusión de los elementos del poema enriquece el análisis.</b>	Se utiliza la figura del hablante lírico y temple de ánimo para otorgarle profundidad al análisis realizado por el estudiante.	Se utiliza uno de los dos elementos, o no le otorga profundidad al análisis	No se utiliza el hablante lírico ni el temple de ánimo para explicar el poema.
<b>Evidencia claramente las partes del texto (inicio, desarrollo, final), cumpliendo su función.</b>	Hay introducción, desarrollo y conclusión, diferenciadas claramente y entregan la información solicitada para cada apartado.	No hay una diferencia clara entre cada apartado del texto o no cumplen la función otorgada de forma ordenada.	No se evidencia introducción, desarrollo, ni conclusión.

<b>Respalda los argumentos con al menos un ejemplo.</b>	Las aseveraciones vertidas en el comentario están acompañadas de argumentos que las respalden.	Algunas aseveraciones están respaldadas por argumentos o los argumentos no tienen coherencia con la idea que tienen que sostener	No se vislumbran argumentos en el texto.
<b>Incluye su opinión personal combinándola con los argumentos.</b>	Se emite un juicio evaluativo fundamentado en donde se puede entrever una toma de posición frente a lo analizado.	El juicio de valor no está argumentado o no tiene coherencia con lo revisado en el análisis.	No se elabora una opinión sobre el texto.
<b>Demuestra conocer el significado de las palabras que utiliza en su texto.</b>	Las palabras que se utilizan tienen coherencia con el resto del texto, siendo precisa su utilización.	Hay palabras que se utilizan de forma vaga, sin demostrar mucha coherencia con el resto del texto.	Las palabras utilizadas no tienen relación con lo que se intenta decir, claramente no hay una relación de coherencia a lo largo del texto.
<b>Utiliza conectores y marcadores discursivos.</b>	Las ideas del texto están conectadas por conectores y marcadores discursivos utilizados correctamente para mantener el sentido de texto.	Se evidencian pocos conectores y marcadores discursivos o su utilización es vaga y no es coherente con el sentido del texto.	No se evidencian conectores ni marcadores discursivos.
<b>Responsabilidad</b>	Entrega el trabajo en el tiempo establecido.		No entrega el trabajo en el tiempo establecido.
<b>Puntaje total: 24 puntos</b>		<b>Puntaje obtenido:</b>	

Anexo 16

# Reescritura de poema



## Poema XX

PUEDO escribir los versos más tristes esta  
noche.  
Escribir, por ejemplo: "La noche está estrellada,  
y tiritan, azules, los astros, a lo lejos".  
El viento de la noche gira en el cielo y canta.  
Puedo escribir los versos más tristes esta  
noche.  
Yo la quise, y a veces ella también me quiso.  
En las noches como ésta la tuve entre mis  
brazos.  
La besé tantas veces bajo el cielo infinito.

Puedo escribir los versos más flaites esta  
noche  
escribir, por ejemplo: "La noche esta entera  
estrellada,y tiritan así  
con cuática, azules, los astros, allá terrible de  
lejos así por ser".  
El viento de la noche gira como curao en el  
cielo y canta alguna  
cumbia villera

Puedo escribir los versos mas flaites esta  
noche.  
Yo la quise a la loquita, y a veces ella también  
me hacia añuñú.  
En las noches como ésta la tuve entre mis  
brazos asile pusimos guendy  
en lo oscurito  
La bese con cuatica bajo el cielo entero  
infinito

Ella me quiso, a veces yo también la quería.  
Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos.  
Puedo escribir los versos más tristes esta noche.  
Pensar que no la tengo. Sentir que la he perdido.  
Oír la noche inmensa, más inmensa sin ella.  
Y el verso cae al alma como al pasto el rocío.  
Qué importa que mi amor no pudiera guardarla.  
La noche está estrellada y ella no está conmigo.  
Eso es todo. A lo lejos alguien canta. A lo lejos.  
Mi alma no se contenta con haberla perdido.  
Como para acercarla mi mirada la busca.  
Mi corazón la busca, y ella no está conmigo.

Ella me quiso, a veces yo también la quería poh.  
Como no le iba a haberle amado sus grandes ojitos  
fijos.

Puedo escribir los versos mas flaites esta noche.  
Cha!.. pensá que no la tengo a la guachita.  
Sentir que la he perdido.

Oír la noche inmensa, mas inmensa sin mi pierna.  
Y el verso cae al alma como al pasto el rocío de la  
cancha del club.

Que importa que mi amor no pudiera guardarla.  
La noche esta entera estrellada y mi pierna  
no está conmigo.

La misma noche que hace blanquear los mismos  
árboles.

Nosotros, los de entonces, ya no somos los  
mismos.

Ya no la quiero, es cierto, pero cuánto la quise.

Mi voz buscaba el viento para tocar su oído.

De otro. Será de otro. Como antes de mis besos.

Su voz, su cuerpo claro. Sus ojos infinitos.

Ya no la quiero, es cierto, pero tal vez la quiero.

Es tan corto el amor, y es tan largo el olvido.

Porque en noches como ésta la tuve entre mis  
brazos,

mi alma no se contenta con haberla perdido.

Aunque éste sea el último dolor que ella me causa,  
y éstos sean los últimos versos que yo le escribo.

Eso es todo. Alla terrible lejos alguien canta. A lo lejos.

Mi alma no se contenta con haberla perdido.

Como para acercarla mi mirada la busca así pá!

Mi cucharón la busca a la reina, y ella no esta ni ahí conmigo.

La misma noche brigida que hace blanquear los mismos árboles.

Nosotros, los brokas de entonces, ya no somos los mismos.

Ya no la quiero poh, la pulenta , pero cuanto la quise.

si hasta peinaba la muñeca cuando le daba un piquito.

Mi voz buscaba el viento para tocar su oido.

De otro, será de otro longi. Como antes de mis besos.

Su voz, su cuerpo blanquito como la carne del pavo. Sus ojos  
infinitos.

Ya no la quiero, la pulenta, pero tal vez la quiero.

Es tan corta la volá del amor, y es tan largo el sicoseado olvido.

Porque en las noches como esta le puse guendy entre mis  
brazos, mi alma no se contenta con haberla perdido.

Aunque esta sea la ultima puñalá que ella me chanta,  
y estos sean los ultimos versos que yo le escribo.

## Anexo 17

Instituto Marítimo de Valparaíso  
Departamento de Lenguaje y Comunicación  
1° Medio

Pauta de cotejo borrador

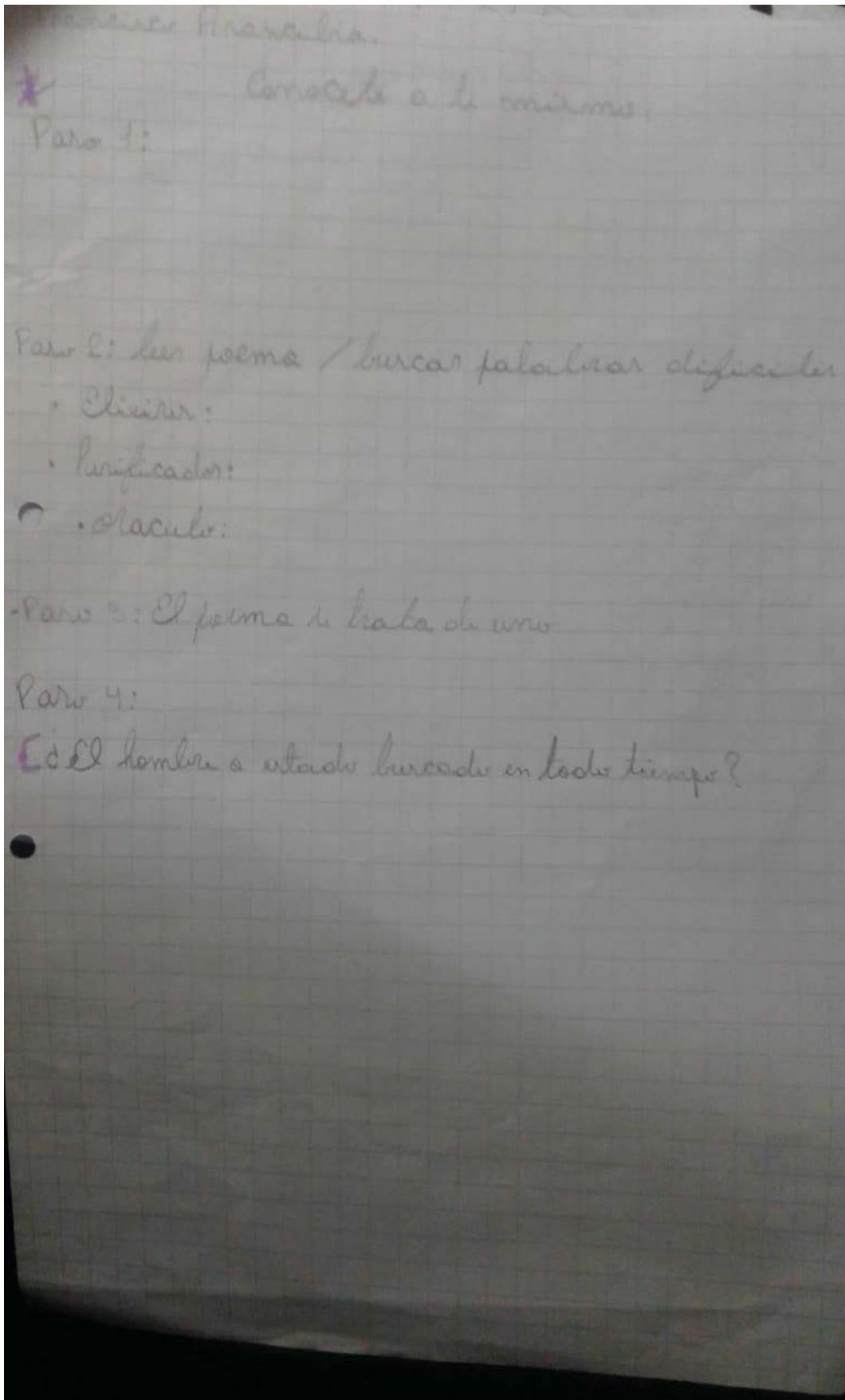
Alumno evaluado: \_\_\_\_\_

		Nota obtenida: _____ , _____	
Elementos observables en el modelado	Presenta	No presenta	
1. El poema posee 3 símbolos o más	(2 puntos)	(0 punto)	
2. El poema presenta la idea central del poema romántico.	(4 puntos)	(0 punto)	
3. El poema tiene mínimo 3 estrofas	(2 puntos)	(0 punto)	
4. Cada estrofa del poema tiene mínimo 4 versos	(2 puntos)	(0 punto)	
5. Se evidencia la transformación de las tres palabras de la sesión 1	(2 punto)	(0 punto)	
6. El léxico utilizado presenta un cambio evidente de registro lingüístico	(2 puntos)	(0 punto)	
7. Se evidencian temáticas del romanticismo	(2 punto)	(0 punto)	
8. Tiene título y éste se relaciona con la totalidad del poema	(2 puntos)	(0 punto)	
9. Demuestra conocer el significado de las palabras que utiliza en su texto.	(2 puntos)	(0 puntos)	
10. No hay faltas ortográficas	(2 puntos)	(0 puntos)	
11. Responsabilidad: entrega el trabajo en el tiempo estipulado.	(2 puntos)	(0 puntos)	
Puntaje total: <b>24 puntos</b>	<b>Puntaje obtenido:</b>	_____	

<b>Observaciones:</b> <hr/> <hr/> <hr/>
--------------------------------------------

Criterios	Categorías		
	Logrado (3 puntos)	Medianamente logrado (1 punto)	No logrado (0 punto)
<b>El poema presenta la cantidad solicitada de símbolos</b>	El poema presenta 3 o más símbolos, los cuales tienen relación con lo enunciado en el poema.	El poema presenta menos de 3 símbolos o estos no son totalmente coherentes con el sentido del poema.	El poema no presenta símbolos.
<b>El poema presenta la cantidad solicitada de estrofas</b>	El poema presenta al menos 3 estrofas.	El poema presenta 2 estrofas.	El poema presenta 1 estrofa.
<b>El poema aborda los temas interpretados del poema romántico base</b>	Los temas que trata el poema están claramente relacionados con los presentes en el poema base, tanto de forma explícita como tomando posición frente a ellos.	Es difusa la relación entre los temas del poema romántico con el poema elaborado por el estudiante.	No hay relación temática entre el poema escrito y el poema elaborado.
<b>El lenguaje utilizado corresponde a un cambio de registro en relación al poema anterior.</b>	Las palabras utilizadas en el poema están relacionadas con el entorno coloquial del estudiante.	Hay pocas palabras o frases que puedan ser identificadas en un registro diferente al realizado en el poema romántico. La presencia del contexto del estudiante es difusa.	No se evidencia un cambio en el registro del poema, no hay un empleo del bagaje cultural del estudiante para hacer propia las ideas del poema anterior.
<b>El poema presenta la cantidad solicitada de versos por estrofa</b>	Cada verso tiene al menos 4 estrofas.	El verso tiene al menos 3 estrofas.	El poema presenta 2 estrofa en menos.
<b>El poema reproduce la posición tomada en el comentario de texto.</b>	Se puede evidenciar que la toma de posición elaborada en el comentario de texto está presente en el poema.	Es evidente una toma de posición frente al poema pero no guarda una gran relación con el comentario de texto	No hay relación alguna entre el poema y la posición elaborada en el comentario de texto.
<b>Demuestra conocer el significado de las palabras que utiliza en su texto.</b>	Las palabras que se utilizan tienen coherencia con el resto del texto, siendo precisa su utilización.	Hay palabras que se utilizan de forma vaga, sin demostrar mucha coherencia con el resto del texto.	Las palabras utilizadas no tienen relación con lo que se intenta decir, claramente no hay una relación de coherencia a lo largo del texto.
<b>Las ideas expresadas en el texto son coherentes entre sí y velan por una idea general del texto.</b>	Hay una clara coherencia entre las ideas, manteniendo una idea clara que no se contradice.	Las relaciones entre las ideas son poco claras entre sí, hay ciertas incoherencias que generan una idea general irregular.	No hay relación entre las ideas, no se puede extraer una idea general y hay diferentes posiciones que hacen que el texto no se sostenga en coherencia.
<b>Responsabilidad</b>	Entrega el trabajo en el tiempo establecido.		No entrega el trabajo en el tiempo establecido.

Anexo 19:



Johel Jara

El ganso:

Paso 2: Leer poema / buscar palabras que no entendas

Sepulcro:

impías:

Espectro:

Paso 3: Idea general del poema

Vi un cuerpo que estaba muerto a mi mujer

Paso 4: Interpretar cada narrato

## Anexo 20

### **Simbología:**

1. **Símbolo logrado**
2. Símbolo no logrado
3. **Relación clara entre símbolo y significado**
4. **Relación difusa entre símbolo y significado**
5. **Significado literal**
6. **Explicación escueta (1)**
7. **Explicación medianamente desarrollada: Verbo (2.2)**
8. **Explicación medianamente desarrollada: Concepto (2.1)**
9. **Explicación desarrollada (3)**

### **Casos por estudiante**

1.

La nostalgia: **los recuerdos amorosos. 2.1**

El dolor: **no estar con su amor. 2.2**

La esperanza: **creo que volverá 2.2**

2.

Esperanza: **Confiar demasiado en sí mismo que todo le saldrá bien. 2.2**

Futuro: **estar seguro de lo que quieres hasta alcanzar. 2.2**

**Sueños:** **Cosas que se te pueden motivar a ser lo que quieres ser. 3**

3.

Deseando: **es algo que llena de paz.3**

Esperanza: **Es la más valioso que alguien puede tener3**

Escapar: **es lo que uno quiere cuando algo malo pasa3**

4.

**Pesa:** **representa el esfuerzo que hace uno al levantarla.3**

**Trofeo:** **representa el triunfo de cuando uno gana. 3**

**Piedra:** representa el obstáculo en el camino. 3

5.

**Vacío:** Falta de cariño. 2.1

**Entrada:** volver a ser feliz. 2.2

**Mar:** movimiento a su tranquilidad. 2.1

6.

**Tinta negra:** vacío en el cuerpo que lo recorre manchando todo.3

**Rosas marchitas:** tiempo que pasa y se olvida 3

**Noche:** lugar oscuro que me hace pensar en la muerte y el miedo que esta me da.3

7. Error

**Destino:** donde quiero llegar y no donde me lleve la vida por sí sola.3

**Cariño:** El caramelo dulce que me gusta.3

**Compatibilidad:** algo que vale la pena luchar para conseguir.3

8.

**Oscuridad:** su pasado más oscuro. 2.1

**Débil mortal:** gente que es normal. 2.1

**Pesar:** que se arrepiente de lo que hizo. 2.2

9.

**Sonrisa:** alegría después de algo malo. 2.1

**Rosa deshojada:** algo que pierde la belleza o su figura 3

**Pupila azul brillaba inquieta:** en su mirada refleja tristeza, temor, preocupación. 3

10.

**El carro:** parece representar el avance que ha tenido en tu vida 3

El camino: lo que falta de recorrido en tu vida. 3

Cochero: tu que estás en el carro recorriendo el camino que es la vida. 3

11.

Jardín: los sentimientos. 1

Ciego: que no ve lo que sucede alrededor. 3

Sordo: que no escucha lo que le dicen. 3

12.

Brumas: tristeza 1

Crepúsculo: esperanza 1

Sueño inquieto: no poder descansar 2.2

13.

Cementerio: donde sus sentimientos se entierran 3

Velo: oculta el dolor 2.2

Oscuridad: Soledad 1

14.

Las trenzas de la amada: representan su relación 3

Vampiro: temerle o peligro 2.1

Sangre: hacer daño 2.2

15.

Sueños: Buscar lo que quiere sin detenerse 2.2

El corazón: Luz que abunda mi ser / sentimientos 2.1

El vacío: impedimento de lograr lo que quiero. 3

16.

Libertad: el amor 1

Amor: las personas 1

Tristeza: una pintura, la lluvia. 1

17.

Vampiro: el mentiroso 1

Sangre: las mentiras 1

Sepulcro: penas de amor 1

18.

Corazón roto: problemas -> amor que no resultó 3

Noche húmeda: sufrimiento -> toda una noche llorando 3

Noche fría: soledad -> sin compañía de nada 3

19.

Rosa: la belleza 1

Sol: la luz 1

Espina: el obstáculo 1

20.

Madurar: frutos maduros 1

Superar los obstáculos: barreras 2.2

cumplir la meta: cumplir las cosas 2.2

21.

Espejo: mirarse como es por dentro 2.2

Tiempo:

22.

Cielo: el cielo representa la infinidad 3

Humo: La grandeza y significa que resalta entre los demás. 3

Lucero: representa que es la luz que me guió en mi vida 3

23.

El tiempo: que el hombre espera a la mujer de su vida. Cuando ella estuvo con él. 3

El amor: el cariño que tenía a la mujer su amor 3

La desilusión: que se desanima en seguir esperándola. 3

24.

Las rosas: sentimientos delicados 2.1

Pupila azul brillaba: su mirada reflejaba angustia /preocupación 3

Desilusión: Miedo, temor, angustia de ser lastimado 3

25.

El olvido: no poder volver a ver a esa persona 2.2

Problemas: obstáculos que nos ponen 2.1

El juego: el engaño y las mentiras 1

26.

Corazón: alma, pena, la esencia de algo. 2.1

Máscara: engaño, mentira. 1

Cuchillo: venganza, resentimiento. 1

Flor marchitada: pena, la nostalgia. 1

27.

Asilo: un lugar para los abuelitos 2.1

Canción de la muerte: la muerte después de la vida 2.1

Oscuridad: Problemas 1

28.

La soledad: la soledad que me acompaña 2.1

Lombriz: tu me hiciste feliz como una lombriz 2.2

Pendejo: cuando te ame como un pendejo 2.2

29.

No hay

No hay

No hay

30.

Fuego: fuerza, valentía, grande, poderosa 1

Piedra: eterno, firme. 1

Manto: ocultar. 1

31.

Trabajador: se conforma con lo más malo o regular, dentro de la lectura. 2.2

Alcohol: no toman en cuenta el tiempo libre que tenemos en nuestro día a día 2.2

Suicida: no estar conforme con la vida 2.2

Oficina: cerrar las puertas en el camino y darte por vencido 2.2

## Anexo 21

### **RESULTADOS:**

#### 1. Símbolo

##### 1.2. Por símbolos

<b>Criterio</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje</b>
Logrado	66	77%
No logrado	24	23%

##### 1.3. Por personas

<b>Símbolos logrados</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje</b>
0	5	16,6%
1	2	6,6%
2	7	23%
3	16	53%

#### 2. Contenido

<b>Categoría</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje</b>
1.1	26	28,8%
1.2	57	63,3%
1.3	7	7,7%

### 3. Estructura :

<b>Categoría</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>2.1.</b>	22	24,4%
<b>2.2.1.</b>	20	22,2%
<b>2.2.2.</b>	14	15,5%
<b>2.3</b>	34	37,7%

### Anexo 22

#### **Notas de poemas**

##### **1.Arancibia:**

- 2.Aravena: 7.0
- 3.Briones: 7.0
- 4.Chamorro: 7.0
- 5.Espinoza: 6.1
- 6.Galdames: 7.0
- 7.Garrido: 5.0
- 8.Guerra: 6.0
- 9.Gutiérrez: 6,4
- 10.Hernández: 6.0
- 11.Herrera: 7,0
- 12.Irribarra: 5,2

##### **13.Jara:**

- 14.Leiva: 7,0
- 15.Lemus: 5,4

##### **16.León:**

- 17.Limarí: 6,5
- 18.Lizama: 6,8
- 19.Lobos: 5,2
- 20.Maldonado: 6,4

##### **21.Manríquez**

- 22.Marabolí: 5,6

##### **23.Mesías:**

24.Miranda: 5,9

25.Ossandón:

26.Oyarsún:

27.Pacheco: 6,7

28.Quezada:

29.Riera: 6,6

30.Ríos: 7,0

31.Roa:

32.Rodríguez: 5,9

33.Torres: 4,6

34.Ugarte:

35.Valencia: 6,2

36.Valenzuela: 6,0

37.Vergara: 6,0

38.Yañez:

**Entregaron el trabajo: 27**

**No han entregado: 11**

**Resultados:**

<b>Categorías</b>	<b>7.0</b>	<b>6,0-6,9</b>	<b>5,0-5,9</b>	<b>4,0-4,9</b>	<b>Promedio</b>
	7	12	7	1	62,03

Anexo 23:

Análisis de logro por rúbrica del poema

1. **Poema posee título relacionado con el poema: 2ptos.**
2. **Posee 3 estrofas: 3ptos.**
3. **Posee 4 versos por estrofas: 3ptos.**
4. **Se utilizan 3 símbolos en el poema: 3ptos.**
5. **El poema es original: 2ptos.**
6. **El poema presenta tema del romanticismo: 2ptos:**
7. **El poema se basa en la planificación realizada: 4ptos:**
8. **El poema posee rima en sus 3 estrofas: 3ptos**

Est./Criterio	1	2	3	4	5	6	7	8	Total 22ptos.
1.Arancibia									
2.Aravena	2	3	3	3	2	2	4	2	22
3.Briones	2	3	3	3	2	2	4	3	22
4.Chamorro	2	3	3	3	2	2	4	3	22
5.Espinoza	2	3	2	3	2	2	2	0	16
6.Galdames	2	3	3	3	2	2	4	3	22
7.Garrido	2	3	3	2	2	2	1	1	16
8.Guerra	1	3	2	3	2	2	3	2	19
9.Gutiérrez	2	3	3	3	2	2	3	2	20
10.Hernández	2	3	3	3	2	1	3	0	17
11.Herrera	2	3	3	3	2	2	4	3	22
12.Irribarra	2	3	3	3	2	2	3	3	21
13.Jara									
14.Leiva	2	3	3	3	2	2	4	3	22
15.Lemus	0	3	3	3	2	1	4	3	19
16.León									
17.Limarí	2	3	2	3	2	2	4	2	20
18.Lizama	2	3	3	3	2	2	4	2	21
19.Lobos	2	3	3	2	2	2	2	0	16
20.Maldonado	2	2	3	3	3	2	4	0	19
21.Manríquez									

<b>22.Marabolí</b>	2	2	3	3	3	2	4	3	<b>21</b>
<b>23.Mesías</b>	0	2	2	2	2	2	1	3	<b>14</b>
<b>24.Miranda</b>	2	3	3	1	2	1	2	3	<b>17</b>
<b>25.Ossandón</b>									
<b>26.Oyarzún</b>									
<b>27.Pacheco</b>	2	3	3	3	1	2	4	3	<b>21</b>
<b>28.Quezada</b>									
<b>29.Riera</b>	2	3	3	3	2	2	4	3	<b>22</b>
<b>30.Ríos</b>	2	3	3	3	2	2	4	3	<b>22</b>
<b>31.Roa</b>									
<b>32.Rodríguez</b>	2	3	3	3	1	2	2	3	
<b>33. Torres</b>									
<b>34.Ugarte</b>									
<b>35.Valencia</b>	2	3	3	3	2	2	2	3	<b>20</b>
<b>36.Valenzuela</b>	2	3	3	3	2	2	1	3	<b>19</b>
<b>37. Vergara</b>	2	3	3	2	2	2	2	3	<b>19</b>
<b>38.Yáñez</b>									

**Disminución de puntaje por pregunta:**

1. **Poema posee título relacionado con el poema:** 3 personas (5 pts)
2. **Posee 3 estrofas:** 3 personas (3 pts)
3. **Posee 4 versos por estrofas:** 4 personas (4 pts)
4. **Se utilizan 3 símbolos en el poema:** 5 personas (6 pts)
5. **El poema es original:** 2 personas (2 pts)
6. **El poema presenta tema del romanticismo:** 3 personas (3 pts)

7. El poema se basa en la planificación realizada: 13 personas (23 pts)

8. El poema posee rima en sus 3 estrofas: 9 personas (18 pts)

Anexo 24

CALIFICACIONES PRIMER SEMESTRE												
NOMINA DE ALUMNOS		EVALUACIONES PROCESOS					X(1)	EVALUACIONES COMU				
1	ARANCIBIA , FRANCISCO	44	15					43	43			
2	ARAVENA LOPEZ, KAREN	42	57	63	47			51	63	40		
3	BRIONES MORALES, VICENTE	32	15	54	47			25	54	53		
4	CHAMORRO CASTILLO, JUAN	42	62	59	59			54	60	48		
5	ESPINOZA CASTRO, BENJAMIN	46	40		47			40	43	35		
6	GALDAMES VARGAS, ANA	37	42		42			48	63	48		
7	GARRIDO PIZARRO, FELIPE	45	51		59			51	57	35		
8	GUERRA VALENTINA	33	51	58	59			38	58	53		
9	GUTIÉRREZ VALENCIA, GABRIEL	53	51	52	47			43	52	47		
10	HERNÁNDEZ GÓMEZ, MATÍAS	45	27	52	47			46	52			
11	HERRERA SEPÚLVEDA, ANAÍS	39	45	53	64			48	53	37		
12	IRIBARRA NAVARRO, DAVID	55	40		64			43	40	50		
13	JARA MONTT, JOHEL	42	49		53			48	52	50		
14	LEIVA AGUILAR, RENATO	42	42		59			46	64	41		
15	LEMUS MALDONADO, NAHOMI	45	45	63	59			54	63	33		
16	LEÓN FIGUEROA, FERNANDA	50	56		53			50	61	57		
17	LIMARI SOTO, ARACELY	55	70		70			56	54	50		
18	LIZAMA NEIRA, JOSEPTT	55	41	61	64			51	61	40		
19	LOBOS MUÑOZ, ELIAS	52	23	54				46	54	52		
20	MALDONADO, CLAUDIO	42	45	51	53			43	51	-		
21	MANRIQUEZ VERA, ZABKA	42	33	58	47			43	58	52		
22	MARABOLI PAREDES, ANGELO	55	60		42			60	64	51		
23	MENDEZ BETANZO, CATALINA	48										
24	MESIAS PEÑA, DIEGO MISAEAL	45	57		59			51	52	30		
25	MIRANDA QUEZADA, BRITANY	52	41		47			45	53	48		
26	OSSANDON , PAULINA	52	57		53			65	41	30		
27	OYARZUN SUMONTE, DRINNA	50	54		59			60	63	-		
28	PACHECO VASQUEZ, ALISON	55	70		47			54	63	48		
29	QUEZADA , MARCELO	34	32	63	42			40	63	48		
30	RIERA PECHÉ, AMANDA	52	64		47			65	61	34		
31	RÍOS BARREAU, ELISA	50	54		64			42	58	31		
32	ROA FUENTEALBA, MIGUEL	32	23	53	23			31	53	42		
33	RODRIGUEZ , MARCOS	61	57	49	64			60	49	42		
34	TORRES LOYOLA, ALLAN	52	41	58	47			54	58	45		
35	UGARTE, DILLANM	52	15		42			25	15	47		
36	VALENCIA ROMÁN, DAVID	52	51	61	64			56	61	43		
37	VALENZUELA CARLOS	32	41		53			40	64	37		
38	VERGARA , YASMIN	52	54		64			46	61	37		
39	YAÑEZ PALMA, MAURICIO	45	54		59			40	15			
40												
41												
42												
43												
44												

## Lawrence Ferlinghetti:

Si aspiras a ser un poeta, descubre una nueva manera para que los mortales habiten la tierra.

Si aspiras a ser un poeta, inventa un nuevo lenguaje que todos puedan entender.

Si aspiras a ser un poeta, habla las nuevas verdades, aquellas que el mundo no puede negar.

A través del arte, dale un orden al caos de la vida.

Escribe más allá del tiempo.

Reinventa la idea de la verdad.

Reinventa la idea de la belleza.

Apoya tu oreja sobre el suelo y escucha el movimiento de la tierra, el surgimiento del mar, y los lamentos de los animales que están muriendo.

Cuestiona todo y a todo el mundo, incluyendo a Sócrates, que cuestionó todo

Si un poema debe ser explicado, esto es el fracaso de la comunicación

¡Despiértate, el mundo está en llamas!

Que tengas un buen día.