

Lectura de género dramático: andamios para desarrollar el pensamiento.

Cindy Lizana

Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica Mención Literatura, Universidad de Chile
Pedagogía para Profesionales, Universidad Alberto Hurtado

Noviembre 2014

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad sistematizar y reflexionar en torno a la implementación de una propuesta didáctica para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en la unidad de género dramático, en el nivel I de enseñanza media, de un colegio particular subvencionado. El diseño e implementación de la unidad didáctica tiene como propósito desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes desde las propuestas del modelo discursivo-dialógico, privilegiándose la lectura situada de estímulos discursivos provenientes del género, que funcionaron como espacio para la discusión, la reflexión y el desarrollo de habilidades de pensamiento desde un marco estratégico de la enseñanza en que se transparenta y etiqueta la habilidad y el proceso cognitivo que subyace a su desarrollo. En función de estas premisas, la docente se concibe y sitúa como mediadora de los aprendizajes y de los discursos emanados a partir de su intervención.

Palabras claves: Modelo discursivo-dialógico, mediación, estímulos discursivos, desarrollo de habilidad.

La concepción de aprendizaje que guía este diseño se enmarca en un enfoque sociocognitivo, en el que se funden las propuestas sobre el aprendizaje de Feaurestein y Vygostky que implica el modelo de La Experiencia de Aprendizaje Mediado, cuyo propósito es permitir a los sujetos que aprenden interpretar, reflexionar, llevar a cabo procesos metacognitivos, autorregular su comportamiento para apropiarse de su realidad y reconstruirla. El aprendizaje se da en una interacción donde “la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes” (Zapata, 2009. P, 91).

De este modo, el diseño que se propone busca formar sujetos que reflexionen sobre su aprendizaje, que tengan capacidad crítica y que sean capaces de reconocer cómo han desarrollado dichas habilidades: es un sujeto activo, centro de su propio proceso, cuyo punto de partida para este quehacer es la lectura y reflexión sobre diversos temas a partir de la incorporación de estímulos discursivos de un determinado género (dramático), donde por medio de una interacción constante entre la docente y los educandos, se buscará el aprendizaje de éstos.

Mediación, lenguaje y lectura.

El profesor como mediador.

El aprendizaje no es un proceso individual ni aislado. Para que éste se produzca, es necesaria la mediación de un sujeto, en esta propuesta didáctica correspondiente al profesor, quien “guiado por sus características personales, sus valores, su cultura, selección y organiza el mundo de los estímulos para que lleguen al educando y produzcan aprendizaje (Zapata 2009, p. 96), Zapata, tomando las ideas del profesor Feaurestein explica que el mediador varía la amplitud,

frecuencia e intensidad de los estímulos y los transforma en poderosos determinantes de un comportamiento en lugar de estímulos al azar cuya aparición, registro y efectos pueden ser puramente probabilísticos” (Zapata, 2009, p. 96).

De este modo, por medio de una selección de estímulos, de la dirección en diversas tareas y actividades con los respectivos andamiajes para que sean desarrolladas con éxito, el estudiante puede ampliar sus capacidades cognitivas. La labor del profesor o mediador está llevada a cabo con éxito cuando se ha producido un cambio en la cognición del sujeto, lo cual permite al estudiante activar ciertos procedimientos de aprendizaje cuando lo estime conveniente: para aplicarlas a otras realidades, a otras situaciones e inclusive a otras áreas del conocimiento: no sólo al momento de abordar un texto, sino para comprender a los otros e, incluso, para comprenderse a sí mismo.

Lenguaje, discurso y sociedad.

Para completar el fundamento teórico de esta propuesta, no se puede omitir la dimensión cultural que rodea al estudiante, porque éste aprende dentro de un circuito, de un contexto cultural, donde interactúa constantemente con múltiples discursos: somos sujetos discursivos, como indica Mostacero, relacionados con un mundo que se construye mediante el lenguaje ya que éste es el lugar donde confluyen, se construyen, se verbalizan y se simbolizan los elementos de la cultura: la lengua es un acervo de símbolos, de visiones de mundo y herramienta creadora de realidades. Es por esto, que la enseñanza en lenguaje y comunicación, es trascendente, va “más allá del contenido particular de aquí y ahora” (Mostacero, 2009 p. 4).

Esta perspectiva en la que se concibe al estudiante como un sujeto situado que es un texto en sí: que trae una historia, que piensa, siente, analiza y es capaz de generar una interpretación propia sobre aquello que lee, tiene sustento en el modelo didáctico discursivo-dialógico.

En síntesis, la propuesta pedagógica de este diseño está sustentada en un paradigma socio-cognitivo ya que se considera al aprendizaje como un proceso mental, donde hay conciencia de los propios logros y el recorrido realizado para llegar a tales procedimientos. Además, el modelo didáctico es fuertemente discursivo-dialógico ya que se visualiza al estudiante y al que enseña como seres discursivos situados en un contexto real, concreto: en una cultura.

La lectura ¿Por qué?

La lectura de textos dramáticos para el desarrollo de habilidades de pensamiento es el eje central de esta implementación, ya que, de acuerdo a La Fontaine, la lectura es lo que “contacta a las personas con toda la riqueza del lenguaje y con el amplio repertorio de datos, conocimientos e ideas que conforman nuestra cultura, dándoles una base para construir su comprensión del mundo (La Fontaine, 2008, p. 316)”. Teresa Colomer complementa esa noción señalando que “la experiencia humana sólo puede plasmarse a través de la participación en los sistemas simbólicos de la cultura y nuestra vida sólo nos resulta comprensible en virtud de esos sistemas de interpretación” (Colomer, 2001, p. 4).

La lectura es una práctica discursiva, social y cultural, posibilitadora del desarrollo de las habilidades de pensamiento. La Fontaine apunta: “la lectura desarrolla el pensamiento crítico. Es decir, las habilidades para evaluar y sopesar en forma independiente los valores, ideas y hechos. Si se lee amplia y analíticamente se multiplican los puntos de vista desde los cuales mirar la realidad” (La Fontaine, 2008). La lectura situada de estímulos propios del género dramático, realizada considerando el contexto y los intereses específicos de los estudiantes, se introdujo como una forma para otorgar mayores herramientas para el análisis de los textos y de la realidad misma. El propósito de esta implementación comprende que “centrarse en la lectura conlleva una práctica educativa que se desarrolla a través de dos líneas de fuerza: la lectura directa de los textos por

parte de los aprendices y a lectura guiada para enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos (Colomer, 2001).

Considerando lo planteado, el profesor, a través de la lectura de estímulos discursivos determinados, y entregando andamiajes y herramientas para el análisis, se propone producir un cambio cognitivo en los estudiantes: el logro y dominio de nuevas destrezas, en un proceso autorregulado que implica la toma de conciencia sobre la dimensión metacognitiva del aprendizaje, lo que se puede explicar como “el aspecto procedimental del conocimiento (saber cómo....) y permite a la persona encadenar de forma eficaz las acciones que le permiten realizar con éxito una tarea” (Martí, 1995, p. 11).

En otras palabras, los educandos serán conscientes de las secuencias y procedimientos que han seguido para lograr los aprendizajes, de cómo ha sido su proceso y de monitorearlo, además de ser capaces de ponerse metas en forma personal y cumplirlas ya que el objetivo final de esta propuesta es lograr que los alumnos utilicen el conocimiento aprendido tras la lectura de obras dramáticas y las “actividades reguladoras sean re-elaboradas activamente por parte del alumno para que al final pueda integrarlas de forma autónoma” (Martí, 1009, p.25).

De este modo, los sujetos han logrado obtener un conocimiento que modifica sus estructuras de pensamiento y que es, además autónomo.

Diagnóstico Institucional

El establecimiento educativo donde se pondrá en práctica la propuesta didáctica de este trabajo es un colegio particular subvencionado, ubicado en la Región Metropolitana, que pertenece a una fundación religiosa y sin fines de lucro. Este recinto educacional atiende 1500 niños y niñas en los niveles de pre-básica hasta enseñanza media, con régimen técnico profesional que imparte tres especialidades: gastronomía, electrónica y telecomunicaciones en jornada completa.

La misión del colegio consiste en “ofrecer a niños (as) y jóvenes de sectores de escasos recursos una educación de calidad, desarrollando un proyecto católico e incentivando el compromiso de las familias con la formación de sus hijos (as)” (PEI), por lo cual, se promueven constantemente, actividades abiertas a la comunidad: talleres para padres, bingos de la junta de vecinos, conciertos, etc. De este modo, existe una relación estrecha entre la escuela y los apoderados.

Algunas problemáticas externas que perjudican el proceso de enseñanza tienen relación principalmente con el entorno del que vienen los estudiantes, caracterizado por un GSE bajo. Si bien algunas familias están muy comprometidos con la educación de sus hijos, otras se encuentran en condiciones de riesgo social: vulnerabilidad, drogadicción, delincuencia, pobreza y con índices altos de embarazo juvenil.

La enseñanza del subsector Lenguaje y Comunicación en el colegio sigue una línea común. Las clases tienen una estructura determinada que se relaciona directamente con la propuesta didáctica que aquí se presenta, puesto que se trabaja bajo el mismo modelo: el discursivo-dialógico. Se busca desarrollar en los estudiantes competencias en el uso de la lengua: comprender un texto, ampliar vocabulario, desarrollar habilidades de pensamiento como identificar, inferir, relacionar, sintetizar, evaluar, entre otras, pero por medio de una clase que se centra en el arte de la mediación, de tratar de comprender cómo se llegó a una respuesta determinada y por consiguiente en sesiones que exigen una participación activa de los estudiantes.

Tras varias observaciones de clases a otros profesores y entrevistas con la encargada de área, se ha podido concluir que la concepción del docente que se concibe en el colegio es la de un

mediador entre los estímulos y los aprendizajes, y la de los estudiantes como seres activos que realizan procesos y deben llegar a ser capaces de reflexionar sobre cómo ocurrió dicho proceso.

Además, se realizan periódicamente pruebas estandarizadas, que arrojan datos concretos que permiten a los profesores saber qué habilidades están descendidas y poder volver el trabajo con metas claras, focalizándose en lo descendido hacia el éxito en los procesos. De estas evaluaciones, en la propuesta didáctica se incluirán dos pruebas estandarizadas provenientes desde la fundación, para no perder el hilo conductor del trabajo institucional, y al mismo tiempo, validar la unidad didáctica en pos del logro de competencias.

Con relación al curso donde se implementará la unidad, es importante mencionar que es el primer año medio B, cuya matrícula es de 41 alumnos, de los cuales dos son niños haitianos (lo que implica dificultades en la adquisición del idioma español) un alumno está sometido a régimen especial (no asiste al colegio y sólo se presenta los días viernes para retirar material de trabajo), una alumna está con post natal y dos alumnas han sido operadas, por lo que tienen licencia permanente. Todos estos factores provocan una baja asistencia en este curso que ronda el 88%.

Por otro lado, en el curso hay cinco alumnos con NEE transitorias y dos alumnos con NEE permanentes, quienes reciben atención de parte del equipo de integración, recibiendo apoyo en aula de recursos y las respectivas adecuaciones a las evaluaciones. Por otro lado, en el colegio se trabaja con el proyecto "Entre todos", de retención escolar, donde dos alumnos del curso recibe apoyo constante de una tutora en particular, que tiene una relación más directa y cercana con él y trabaja directo con los profesores de asignatura para reforzar el trabajo de clases.

Con relación a lo disciplinario, el grupo curso es conflictivo, disruptivo y disfuncional. Hay tres alumnos con baja autoestima que están recibiendo apoyo psicológico, el resto del curso se acosa continuamente, y han tenido poca continuidad con los profesores, comenzando por la profesora jefe, quien renunció a la jefatura del curso, y la rotación de 6 profesores de lenguaje en el presente año hasta mi llegada al colegio. La jefatura del curso fue asumida por uno de los psicólogos del colegio desde final de primer semestre hasta final de año.

En cuanto a lo académico, en el curso, hay cinco alumnos con muy buen rendimiento, es decir, promedio sobre 58 y ningún alumno con riesgo de repitencia por notas. Acerca de los logros del curso, señalar que en las pruebas semestrales fundacionales (PSF), lograron un porcentaje de aprobación de un 61%, (el más bajo de los tres primeros medios), pero a lo largo del año, y gracias al trabajo constante que como curso se ha llevado a cabo, se están posicionando como el mejor primero medio en cuanto a rendimiento en las evaluaciones que han seguido a las PSF durante el segundo semestre.

Los avances que ha tenido el curso en Lenguaje y Comunicación principalmente, más el apoyo constante del nuevo profesor jefe, ha permitido que los estudiantes del curso mantengan la mejor disciplina en la asignatura, lo que implica una mayor atención en clases, puntualidad a la hora del ingreso a la sala, un avance importante al momento de comprender cómo ellos mismos realizan sus procesos cognitivos, respeto entre ellos en la hora de clases, y hacia la profesora y sobre todo, una buena disposición para aprender.

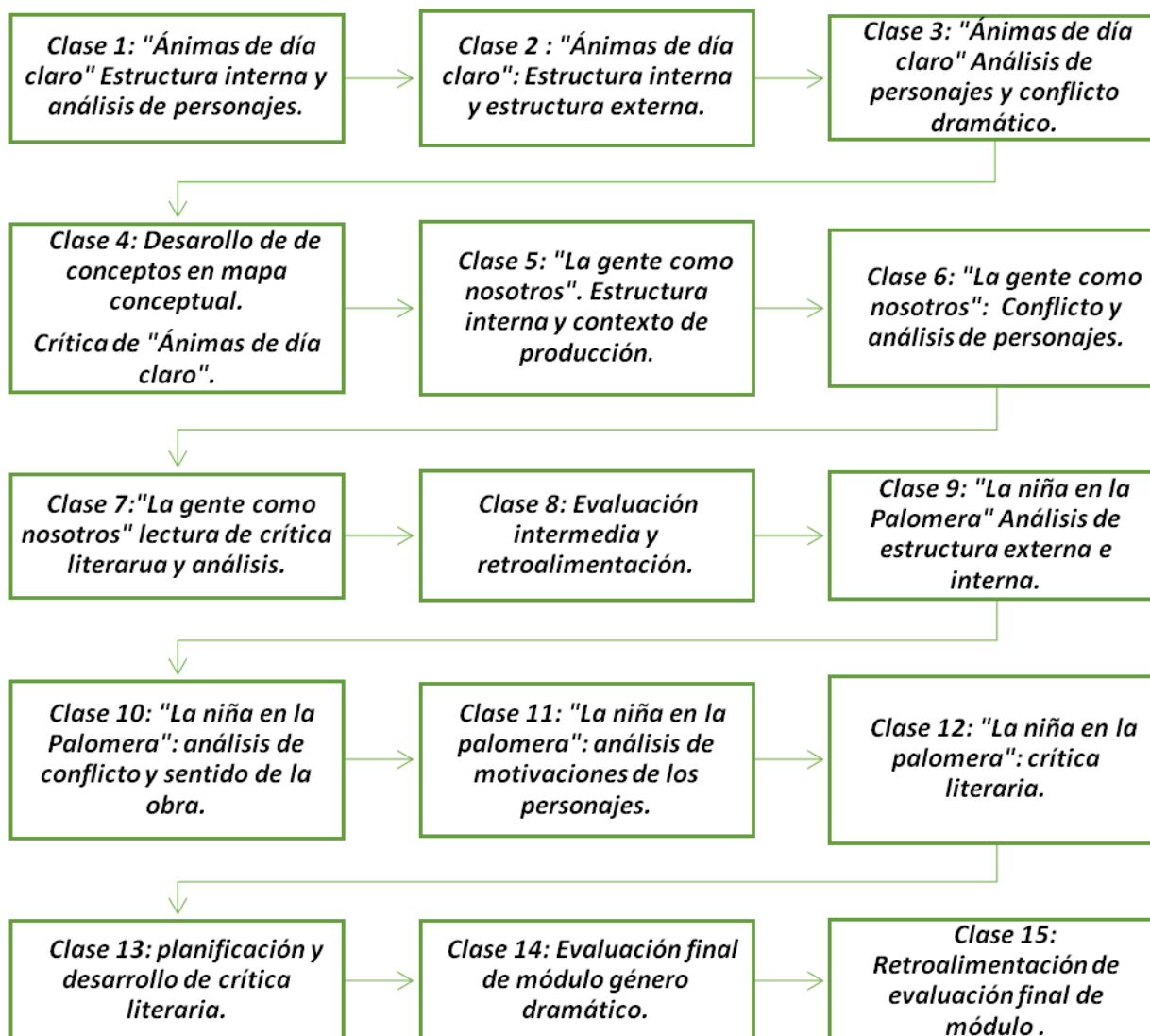
Así como es un curso con altos niveles de complejidad por sus antecedentes, al mismo tiempo, lentamente se ha desarrollado un clima de clase que posibilita el desarrollo de éstas, por lo que los resultados académicos muestran el aumento hacia la aprobación del sector más descendido.

Propuesta didáctica: lectura e interpretación de obras dramáticas.

Objetivos y estrategias de la unidad.

Como ya se ha mencionado, esta propuesta didáctica, se centra en el eje de lectura del género dramático para el desarrollo de habilidades de pensamiento. Los estímulos textuales seleccionados corresponden en su totalidad a obras de autores chilenos: "La gente como nosotros" (1964) de Sergio Vodanovic, texto íntegro, "Ánimas de día claro" (1959) de Alejandro Sieveking y "La niña en la Palomera" (1966) de Fernando Cuadra, éstos dos últimos corresponden a fragmentos específicos, seleccionados para otorgar a los estudiantes una visión completa del conflicto dramático.

La lectura de los textos dramáticos y sus respectivas críticas, llevó a cabo en la sala de clases, como una práctica común y constante en esta propuesta. En las sesiones planificadas, la propició un análisis gradual que abarcó, gradualmente, aspectos que van desde lo formal y conceptual del género, hasta la comprensión del texto en su circuito cultura y, desde ahí, evidenciar la visión de mundo o el propósito del dramaturgo, tal como lo muestra el siguiente gráfico:



El proceso de evaluación formativa contempló el uso de guías de lectura para cada obra dramática, incorporándose preguntas de desarrollo y preguntas de selección de alternativas. Las guías vienen intencionadas para llevar a cabo los diversos momentos de lectura e ir desarrollando habilidades lectoras de manera progresiva.

El procedimiento de evaluación sumativa se centró en el logro de habilidades de comprensión de lectura, por medio de dos instrumentos sicométricos, de naturaleza estandarizada y una evaluación edumétrica que calificará desempeños.

Las evaluaciones sicométricas son entregadas por la institución educativa puesto que el colegio lleva a cabo mediciones estandarizadas periódicas, calendarizadas anualmente para todas las asignaturas. Éstas, de forma externa validarán la efectividad de la metodología de la propuesta y su aplicación se realizó en una etapa intermedia de la implementación del diseño didáctico y posteriormente en una etapa final, con preguntas de alternativas enfocadas en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora: que se agrupan a partir de tres macrohabilidades lectoras según paradigma PISA y SIMCE: extraer información explícita, interpretar y relacionar información (inferir sentimientos, identificar tema o idea principal, establecer diversas relaciones en el texto, realizar inferencias) y por último, reflexionar acerca de la forma y el contenido del texto (Establecer la función específica del texto).

El instrumento intermedio constó de 20 preguntas de selección única, todas ellas surgen a partir de la lectura de tres textos dramáticos breves, cuyo tiempo de resolución es de una hora pedagógica. Por otra parte, la evaluación final consistió en 44 preguntas de selección única, con cuatro textos dramáticos extensos y una crítica literaria. El tiempo asignado para el desarrollo de esta prueba son dos horas pedagógicas.

Tras el logro de ciertas competencias lectoras, evidenciadas por medio de datos grupales concretos, se sientan las bases para realizar la evaluación final, que corresponde a la escritura de una crítica literaria de alguna de las obras trabajadas en clases, donde se espera que los estudiantes den cuenta de un trabajo más integral, puesto que su desarrollo implica una comprensión global y una apreciación personal de alguna de las obras leídas en clases, por medio del desarrollo argumentativo que permite un posicionamiento al momento de analizar o dar cuenta de los conceptos o categorías trabajados en clase durante la implementación. La rúbrica se adjuntó está adjuntada en el anexo 1.

Las estrategias para el aprendizaje que se utilizaron en esta propuesta, guardan relación con el modelo didáctico dialógico-discursivo, puesto que, se presentaron los temas de las obras a leer, y luego, a partir de la lectura de los estímulos discursivos dramáticos, llevada a cabo en forma grupal y con repartición de roles, y dirigida por la profesora a través de los momentos de lectura de antes, durante y después, para corroborar comprensión, expectativas y seguimiento de la trama, se fueron generando interpretaciones que posteriormente fueron ampliadas en tanto el dominio de tareas de lectura para posibilitar la crítica individual, crítica y argumentada de los textos.

A continuación, se muestra una tabla que especifica el uso de las estrategias y de los instrumentos de evaluación.

Objetivo de la unidad	Estrategia de enseñanza	Propósito de la estrategia	Dispositivos pedagógicos	Recursos tecnológicos
Leer y comprender obras de género dramático “Ánimas de día claro”, “La gente como	Presentar los temas de cada obra dramática.	Generar expectativas de lectura e hipótesis de lectura.	Tráiler de “La Bella Durmiente”, “La fabulosa aventura de Sharpay”; “El reality en Chile”.	Notebook Parlantes. Data.
	Lectura colectiva y modelada.	Dinamizar las clases.		
		Indicar cómo se debe leer una		

nosotros” y “La niña en la palomera” para interpretarlas y relacionarlas con la propia experiencia, desarrollando una crítica literaria de lo leído.		obra dramática.		
		Entregar roles a cada estudiante en forma rotativa.		
	Realizar preguntas de antes, durante y después de la lectura con propósitos claros en cada fase.	Generar expectativas de lectura e hipótesis de lectura.	Guías de lectura de las obras “Ánimas de día claro”, “La gente como nosotros” y “La niña en la palomera”.	
		Desarrollar habilidades de lectura: sintetizar, identificar, interpretar.		
		Resolver dudas sobre aspectos formales, vocabulario y desarrollo de la historia.		
		Monitorear la comprensión de lo leído.		Guías de lectura de críticas literarias.
		Reconocer y levantar categorías propias del género dramático.		
		Evaluar, criticar y argumentar sobre lo ocurrido en la obra.		
		Llevar a cabo procesos metacognitivos.		
	Desarrollar organizadores gráficos.	Sistematizar conceptos de estructura interna y tipos de personajes.		
	Lectura de críticas literarias.	Comprender la estructura de una crítica literaria y los elementos que la conforman.	3 Guías de críticas literarias.	
	Retroalimentar los aprendizajes durante el clase a clase.	Llevar a cabo procesos metacognitivos para la resolución de preguntas.		
	Analizar fragmentos de representaciones.	Desarrollar una crítica teatral.	Videos con fragmentos de “Ánimas de día claro”.	
Escribir una crítica literaria.	Dar cuenta de la comprensión de los textos.	2 Guías de críticas literarias. Rúbrica de crítica literaria.		
Responder evaluaciones intermedia y final.	Evidenciar el dominio de habilidades básicas de comprensión.	Prueba intermedia y final de módulo.		
	A partir de los datos arrojados, reforzar las habilidades deficientes.			
Retroalimentar evaluaciones.	Llevar a cabo procesos metacognitivos para la resolución de preguntas.			

Fundamentos y objetivos de la lectura.

El objetivo primordial de la unidad didáctica presente consiste en lograr que los estudiantes lean obras de género dramático para desarrollar habilidades cognitivas y ser capaces de evaluar, opinar y argumentar sobre lo leído.

El módulo planificado fue elaborado a la luz de lo que es ley en nuestro país, los Contenidos Mínimos Obligatorios, los Programas de estudio que entrega el MINEDUC y el conjunto de Aprendizajes Esperados, cuya selección se relacionó directamente con el modelo didáctico discursivo-dialógico porque el logro de estos aprendizajes se llevaron a cabo a través una lectura situada de textos dramáticos en forma grupal, donde se incorporaron estrategias de antes, durante y después de la lectura, y las diversas interacciones dialógicas entre la profesora y los estudiantes, y entre éstos y sus pares, se fueron levantando las categorías del género como elementos claves para el análisis y la interpretación de las obras.

A continuación, la matriz de Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y Aprendizajes Esperados.

Objetivos Fundamentales	Contenidos Mínimos Obligatorios	Aprendizajes Esperados
4 Disfrutar de obras literarias significativas y representativas del género dramático, reconociendo su valor como experiencia de formación y crecimiento personal y contrastándola con las visiones de realidad propias y ajenas.	<p>6 Lectura de obras literarias significativas, cuyos temas se relacionen con los intereses de la edad, la cotidianidad y lo fantástico, para reflexionar sobre ellos desde una concepción de mundo personal y la de otros</p> <p>8 Aplicación de estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura, para interpretar el sentido global del texto según las posibles perspectivas.</p>	<p>1. Analizar e interpretar textos dramáticos, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conflicto dramático • personajes • espacio • época y cultura • diálogo/monólogo/aparte
5 Valorar con actitud crítica la lectura de obras literarias, para desarrollar el pensamiento analítico y la reflexión sobre sí mismo y los demás.	<p>9 Evaluación de lo leído, contrastándolo con su postura o la de otros frente al tema, de acuerdo a las variadas marcas textuales que orienten y apoyen la comprensión global.</p> <p>11 Reflexión sobre la literatura como medio de expresión y comprensión sobre variados temas, problemas humanos, experiencias, preocupaciones e intereses, considerando el contexto sociocultural de su producción y potenciando su capacidad crítica y creativa.</p>	<p>2. Comprender cómo algunos textos se convierten en parte de nuestra herencia literaria y que son clásicos porque han influido y permanecido en nuestra cultura, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • creencias y pensamientos de la época en que fue escrita la obra • valores • aspectos rupturistas • personajes que encarnen aspectos universales del ser humano.
6 Leer comprensivamente interpretando el sentido global del texto según las posibles perspectivas, evaluando lo leído.	10 Identificación y reflexión, a partir de las marcas que presentan los textos leídos, vistos y/o escuchados de conceptos y recursos que permiten la comprensión de su sentido global: ficción, realidad; mundo representado, personas, personajes, tiempo, espacio, hechos clave, acción dramática, diálogo; ideas, puntos de vista y propósitos.	3. Analizar cómo el lector interactúa con los textos de acuerdo con sus propios valores, opiniones, conocimientos y lecturas.

Se leyeron tres obras dramáticas en forma conjunta durante las clases, escogidas por los tópicos presentes en ellas que tienen directa relación con el grupo curso, su cultura, su visión de mundo y su etapa de crecimiento, lo que abarca el OF4 por dos variables concretas. La primera variable, alude directamente al rango etéreo de los estudiantes, puesto que la obra que abre la

unidad, “Ánimas de día claro” de Alejandro Sieveking, abarca el tema del amor, tópico relevante para los alumnos dado sus intereses personales y relacionales, propios de la adolescencia. La segunda variable, se visualiza principalmente en la segunda y tercera obra, respectivamente, “La gente como nosotros” y “La niña en la Palomera”, donde se abarcan temas como la pobreza, la falta de oportunidades, las desigualdades, los sueños frustrados, las injusticias sociales. Al mismo tiempo desde el contexto de la obra y el contexto de los estudiantes se puede reflexionar críticamente sobre cómo se construye una sociedad como la chilena, en inequidad, buscando la comprensión del género como un discurso que surge para denunciar, caracterizar, representar, las luchas entre las fuerzas sociales y culturales, permitiendo que los alumnos tengan una mirada más completa al momento de generar interpretaciones. Con estas estrategias, se puede abarcar el OF5 y OF6.

La profesora modeló y guió la lectura de los estudiantes aplicando diversas estrategias de comprensión de lectura, como las preguntas en los diversos momentos (antes, durante y después) incorporando así el CMO8. No obstante, estas preguntas abarcaron también los conceptos de género dramático como claves para la comprensión del texto, lo que llevó a los estudiantes a reconocer las categorías propias del drama tales como tipos de personaje, concepto de conflicto, entre otros elementos formales, construyendo esquemas, respondiendo preguntas de selección única o recapitulando los momentos relevantes de la trama. De este modo, tienen cabida en la propuesta los AE01, AE02 y AE03, y el CM10.

Dichas estrategias se llevaron a cabo cuando la docente se detuvo en puntos específicos de la lectura, para preguntar de diversas formas ¿Qué está pasando? ¿Cómo actúan los personajes? ¿Qué sienten? Y luego, consultar ¿Por qué se puede afirmar eso? ¿Qué me indica que es precisamente eso y no otra cosa lo que está ocurriendo? Es necesario mencionar que las preguntas que guían la lectura, buscan transformar los conceptos de género dramático en claves para comprender los textos, por lo tanto, los aprendizajes esperados tienen cabida en estas estrategias de lectura.

El OF5, se trabajó como cierre de la unidad, puesto que implica que el estudiante evalúe alguna obra leída en clases manifestando una postura propia sólidamente argumentada. Tras la finalización de la unidad y construido todo el andamiaje, los alumnos se encuentran preparados para evaluar, valorar y criticar utilizando las herramientas conceptuales que son los AE descritos para analizar elementos formales del género y reflexionar sobre su contenido, los problemas humanos planteados, considerando el contexto sociocultural de su producción, lo que corresponde al CMO9 y CM11.

Reflexión acerca de la propuesta

Logros de la enseñanza.

Los logros del diseño didáctico propuesto en estas páginas se analizarán desde las perspectivas de la enseñanza, es decir, desde lo alcanzado por parte del docente y el plan de trabajo, y del aprendizaje, esto es, lo que ha ocurrido con los estudiantes en cuanto a su desarrollo.

El proceso de enseñanza resultó exitoso, en primera instancia, porque se cumplió el **OF4**, es decir, los estudiantes disfrutaron la lectura de obras, “Ánimas de día claro”, “La gente como nosotros” y “La niña en la palomera”, lo que se reflejó en una expectación hacia el desarrollo del conflicto, el ofrecimiento voluntario para la lectura por roles, el contestar las preguntas, comentar lo leído y entregar impresiones sobre las acciones de los personajes.

Este sentir por parte de los estudiantes, se debió a que la profesora, visualizó al educando como un sujeto situado en la cultura, en un contexto social cultural específico, el medio bajo, y en

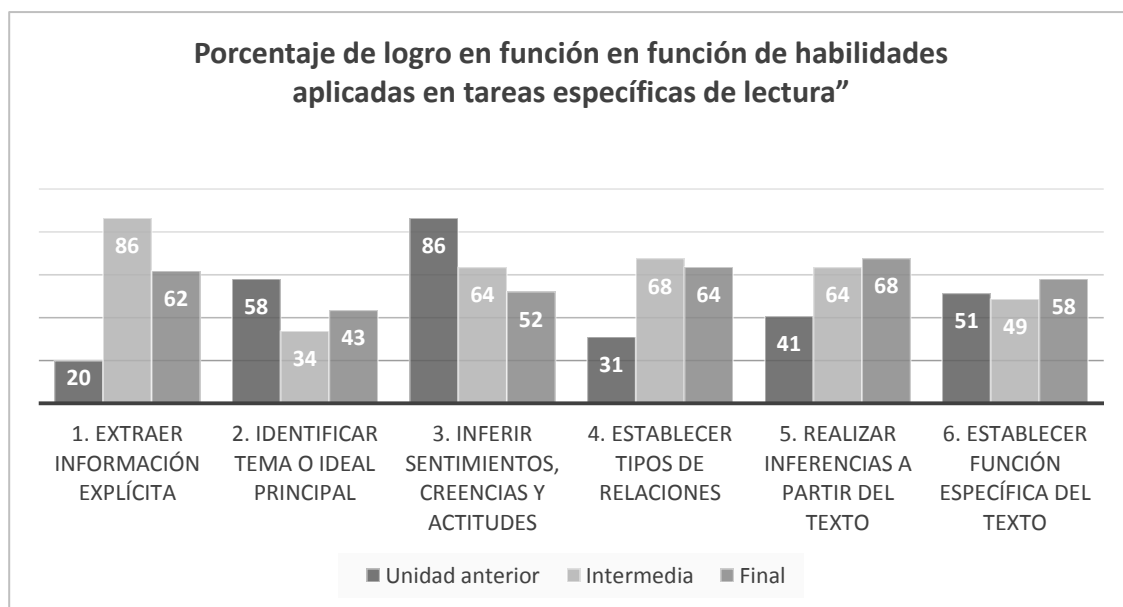
una edad determinada, la adolescencia, por lo cual, los temas planteados en las obras captaron inmediatamente el interés de los estudiantes. Asimismo, hubo un ambiente de clases propicio para el aprendizaje, tranquilo, participativo, que permitió el logro del **CMO6**.

En la planificación de clases, se empleó de manera permanente la estrategia de interrogación del texto, la que instaló andamiajes para la interpretación de las obras y, a medida que se avanzó en la lectura mediada de los estímulos textuales dramáticos y críticos, los estudiantes levantaron las categorías propias del género. Por medio de este quehacer, se fueron integrando las estrategias metacognitivas que involucran procesos conscientes y autorregulados de los estudiantes para conocer las respuestas correctas.

Además, a medida que se generaban interpretaciones, la lectura y análisis de las obras dramáticas se complejizaban con la incorporación gradual de conceptos que apuntan a elementos externos del texto: el contexto de producción y visión de mundo, cumpliéndose el **CMO9** y el **CMO10** relacionados con el **OF5** y el **OF7**.

Resultados del aprendizaje.

Luego del análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas propias de la institución, se puede apreciar un incremento en las habilidades de lectura. Teniendo como punto de referencia los resultados de la unidad anterior, se puede visualizar el avance en el siguiente gráfico:



Las habilidades de lectura mejor logradas hacen referencia a los indicadores 1, 4, 5 y 6, que bordean como promedio el 62% por ciento de logro, avance significativo en comparación con los porcentajes de entrada, correspondiente a los resultados de la unidad anterior.

Este aumento fue producto de una apropiación por parte de los estudiantes de diversas estrategias de lectura, como volver constantemente a los textos para corroborar hipótesis, o localizar conceptos claves en el texto (que serán las palabras claves de las preguntas) y con ello rastrear respuestas correctas. Por esto, el indicador 1 es uno de los mejores logrados, puesto que implica la localización de información textual o que se puede reconocer en el nivel de lo manifestado literalmente en el texto.

La tarea de lectura relacionada con el indicador 4 requiere un nivel más interpretativo, pero resultó una habilidad lograda debido a la comprensión de las preguntas por parte de los estudiantes. Por ejemplo, cuando se les preguntaba el por qué o el para qué de alguna acción, los estudiantes sabían que se les consultaba por una consecuencia o una finalidad, respectivamente.

La pregunta cinco también moviliza información que no aparece textual en los discursos, no obstante, las claves para responder asertivamente los ítems, parten por reconocer claramente la información explícita del texto y ver las relaciones entre aquellos datos. Como la tarea de lectura fue reforzada constantemente en clase, el éxito se visualizó en un aumento de porcentaje de logro constante en cada evaluación estandarizada.

Finalmente, el indicador 5 busca que el alumno reflexione sobre los propósitos de diversas informaciones en los textos dramáticos, cuyas preguntas se focalizaron en la función de síntesis o introducciones a los fragmentos que funcionan como antecedentes para el fragmento o que pertenecen al discurso acotacional y que por ende, entregan información acerca para la representación, por lo tanto, el logro de dicha habilidad específica de lectura se debe a que las respuestas posibles en el texto se movían las dos opciones descritas.

El logro de estas tareas de lectura, permitieron que los educandos generaron interpretaciones y relacionaron información del texto para poder argumentar las opiniones propias sobre lo acontecido en la obra. Estas prácticas de lectura fueron propiciadas de manera frecuente durante las intervenciones orales en formuladas en las discusiones de clase, logrando así, el AE01 y AE03, lo que resulta ser un andamiaje para el desarrollo de la crítica literaria.

Acerca de las habilidades descendidas, mencionar que los indicadores corresponden a los 2 y 3 y se clasifican en la tarea de lectura de interpretar o relacionar información. El bajo resultado en estas habilidades se debe a que el texto dramático en su estructura no cuenta con información explícita que permita inferir una idea principal, o conflicto, o por otro lado, que revelen las motivaciones de los personajes.

Ambas tareas de lectura implican una comprensión global del texto para luego sintetizar toda la información entregada y finalmente extraer una respuesta. De este modo, el indicador 3, resulta ser un trabajo de lectura complejo porque los sentimientos, creencias y actitudes se extraen de elementos paraverbales dentro del texto como uso de signos de exclamación, interrogación o interpretación de movimientos o ademanes explicitados en el discurso acotacional más que de la información que el personaje efectivamente entrega en sus parlamentos.

La habilidad de lectura 2 guarda relación con la identificación del conflicto en los textos dramáticos, y, aunque en las pruebas estandarizadas de la propuesta didáctica no alcanzó el porcentaje de aprobación como particularidad, hay que señalar que fue un aspecto logrado en la crítica literaria. Una hipótesis para esta paradoja, es que los estudiantes reconocieron el conflicto entregado en el contexto o estímulo del ítem en la evaluación estandarizada, pero no fueron capaces de trasladar sus propias palabras a la opción de respuesta correcta. Mientras que, en la evaluación de desempeño, los estudiantes tuvieron más tiempo para discutir en clases sobre las tres obras dramáticas leídas y los educandos lograron expresar en sus propias palabras la idea principal o conflicto del texto y fundamentar la opinión en fragmentos del texto.

A continuación, se entregan fragmentos que ejemplifican la identificación del conflicto en críticas insuficientes, suficientes y adecuadas, respectivamente:

Estructura interna: el conflicto de la obra es cuando el ánima se enamora pero las hermanas no quieren que siga mas a ya porque es una anima y no puede hacer cosas que hacen los humanos y eso trae muchos problemas para las 5 hermanas.

• El mayor conflicto de la obra sería que el Sr y la Sra estaban peleando por los problemas que tenían con su intimidad, y el segundo sería el conflicto entre Freddy y Carola por que ninguno está satisfecho de sí mismo.

La niña en la palomera es una obra que muestra la triste realidad de una adolescente y lo que puede hacer para controlar a un hombre.

En esta obra el conflicto es que Ana, una adolescente común quiere ser famosa como las mujeres que aparecen en las revistas que lee. La situación en que se encuentra Ana es un cerrado universo de motivos y razones para que ella se sienta frustrada y decida buscar una salida absurda: huir con un hombre que obviamente no le podrá ofrecer todo lo que ella quiere.

Este conflicto se va desarrollando cuando Gaby visita a Ana y le conversa sobre cómo obtener cosas de la manera fácil y le muestra su pulsera de oro.

En los tres fragmentos mostrados los educandos reconocieron el conflicto de la obra. El primer fragmento es insuficiente porque si bien, se da cuenta del conflicto de "Ánimas de día claro" se cuenta una parte de la historia en forma más literal, en vez de realizar una síntesis en la cual se reconozca que todas las hermanas tienen un deseo pendiente, por lo tanto, el conflicto en la obra es la imposibilidad de cumplir los deseos.

El fragmento 2 evidencia una comprensión de la obra, pero es sólo suficiente puesto que concibe dos conflictos en dos parejas en vez de visualizar que el conflicto es uno solo: la insatisfacción consigo mismo, independiente de la clase.

En el fragmento 3 se entrega una síntesis de la motivación de la protagonista y se fundamenta con una parte de la obra, por lo tanto, se da cuenta adecuadamente del conflicto de "La niña en la palomera".

Bajo la óptica de una evaluación de desempeño, los estudiantes fueron capaces de reconocer elementos formales del texto dramático, tal como se visualiza en los ejemplos de trabajos insuficientes, suficientes y adecuados que aparecen respectivamente a continuación:

* Escena: En esta obra hay muchas escenas pero a continuación daremos algunos ejemplos de escenas:

- (por el fondo de la calle aparece Gaby. Rápida y ambreante, avanza hacia la casa de Anita)
- (Manuel se va a la cocina a preparar comida a Ana. Elsa se arroja fatigada sobre la cama. Mientras tanto, en el diván, Ana ha desenvuelto el paquete....)

Las escenas también están muy bien descritas, aproximadamente en esta obra hay más de diez y ocho escenas y todas marcadas con paréntesis, con su respectivo lenguaje acotacional:

“salen” o “entran”.

Elementos organizados que forman la obra.

La calidad de diálogo me agrada ya que se ocupa el lenguaje coloquial, me era un reflejo de la interacción cotidiana, como la patota representa el diálogo grupal diario.

Juan: ¡Quena, oh! ¿De cuándo acá? ¡Chí! ¿Querí invitación por escrito?

Alberto: ¡ah!, ¡no hay caso con los mateos, digo yo!...

La diferenciación principal entre los tres fragmentos es el nivel de abstracción logrado en el análisis, puesto que en el primer fragmento se reconocen escenas pero no se explica en qué consiste una escena. En el fragmento segundo, se explican cómo se enuncia la escena en un texto dramático pero tampoco lo define mientras que en el fragmento tercero, se valora el diálogo mostrado en la obra dramática y se compara con el lenguaje coloquial conocido. Por esto, el tercer fragmento corresponde a un nivel adecuado.

Los estudiantes fueron capaces de manifestar su opinión personal en torno a los personajes y el sentido de la obra basándose en las marcas textuales de los textos, tal como se puede apreciar en los ejemplos de trabajos insuficientes, suficientes y adecuados que aparecen respectivamente a continuación:

Interpretación de personajes

Mi Personaje Favorito Fue:

Luzmira, Porque era la mayor influencia en Bertina, y era chora no dejaba que nadie la pasara a llevar.

Lumira: (Dándole un gran combo) Pa que Veai que no somos na' dj' aire...

El Personaje Que Menos Me Gusto:

Oña Vicenta porque es cree que todo lo que hace ella esta correcto que los demás son demonios.

Oña Vicenta: Es la menor, seguramente, la Bertina, que tenía un lunar en la punta'e la nariz. Por eso no se casó.

Interpretación acerca de la obra

- En mi opinión encuentro que la obra es buena y es recomendable, me gusto por que la encuentre buena y con muchas cosas que habeses suelen ocurrir en la vida.

Análisis de personajes

En opinión propia no me gusta el actuar de Ana ya que ella solo se fija en lo material que refleja a mujeres de hoy en día, su personalidad es algo única ya que casi al último ella le dice a Manuel que mate a Elsa y después lo blama a esino negando todo lo sucedido.

El otro personaje que yo escogí fue Manuel, ya que es otro más del cual no me gusta su actuar, porque él está dispuesto a dejar a su familia e hijos tan solo por Ana, cosa que no se debe hacer ya que apesar de cualquier cosa una persona ya sea madre o padre, tienen que estar con sus hijos en todo momento, pero igual tenía una personalidad de prepotencia ya que mandaba mucho a Elsa y la golpeo delante de todos.

Conclusión: yo opino que la obra animas de día claro es muy buena y divertida ya que representa el folclor chileno y eso es algo que me gusta mucho también los personajes de la obra son muy divertidos y ingenuos así que recomiendo que vean la obra y que la disfruten.

Mi personaje favorito es Freddy, porque el papel de su personaje es un prostituto y no es muy utilizado en obras, tiene personalidad, bromista e irrespetuoso, su forma de ser irrespetuoso por lo menos a mí me causa gracia, ya que no es capaz de darse cuenta como se comporta.
Un ejemplo claro de su irrespetuosidad es:

FREDDY: ¡Eso sí que estuvo bueno! (Se dirige al señor y la señora). Oigan, oigan esto que es bien bueno yo estaba con Tito en la Ronda. Tito es mi amigo del impala, feo como el demonio, pero podrido en plata y de pronto aparece en la pista, en el medio del show, nuestra amiga (indica a Carola), para hacer un striptease. Nosotros estábamos en primera fila, justo detrás de ella y cuando Carola se fue a sentar para bajarse los calzones, yo, con el pie, le quité la silla y Carola fue a dar en el suelo... ¡la que se armó! ¡Fue de película! (A Carola).
¿Te enojaste mucho?

En mi opinión yo hubiera puesto más tensión en esta obra, más drama y algo de intriga, ya que estos factores son esenciales para el interés de cada persona. Por otra parte me ah gustado demasiado la caracterización de los personajes, ya que representa a algunas realidades Chilenas de la que a muchos no les llama la atención ni el interés de conocer. Encuentro que es una obra con una temática interesante, ya que da a conocer los sentimientos, pensamientos, deseos y sueños de algunas personas, de las cuales juzgamos por solo ver su apariencia y no nos damos el tiempo de conocerlas.

El primer par de fragmentos corresponde a un desempeño insuficiente porque, en el análisis de personajes se entrega una interpretación de acciones pero no rescata acciones dramáticas que fundamenten su postura. Sobre la interpretación de la obra tampoco hay argumentación con elementos concretos o citas extraídas desde el texto.

En el segundo par de extractos tanto en el análisis de personajes como en la interpretación de la obra se argumenta en forma más sólida pero no se entregan fundamentos a partir de las marcas textuales de las obras dramáticas, por esto, se considera una crítica de nivel suficiente. En tanto, en el tercer par de fragmentos, se reflexiona a partir de marcas textuales o referencias explícitas al contenido de las obras dramáticas, por lo tanto, el desempeño en tales trabajos es adecuado.

El AE02 fue un aprendizaje que se evaluó sólo en la crítica literaria y que fue débilmente asentado en los educandos porque ellos, si bien, fueron capaces de comprender e interpretar las obras, solamente llegaron a relacionar el sentido de los textos dramáticos a su propia experiencia y no abstraerlos a un sistema más amplio como es la cultura y los pensamientos de época. Por esto, las obras más recurridas para la escritura de la crítica fueron "Ánimas de día claro" ya que tiene directa relación con los intereses de la edad adolescente: los sueños imposibles y el amor (se entregaron 12 críticas literarias), y "La niña en la Palomera", que refleja un contexto social inmediato al que ven a diario (se entregaron 10 críticas). No obstante, la obra "La gente como

nosotros”, que representa un enfrentamiento, cuestionamiento y cruce de clases sociales, implica un grado mayor de abstracción que no fue conseguido por los estudiantes, por lo que fueron entregadas 6 trabajos finales.

Esto se refleja en el desarrollo de la crítica literaria, donde los estudiantes citaron fragmentos bibliográficos para referirse a la visión de mundo o el contexto de producción pero no pudieron redactar con sus propias palabras una interpretación que relacione dichos aspectos con la obra literaria.

5 - Esta obra fue escrita por Alejandro Sieveking en el año 1959 y estrenada en el año 1961 en la universidad católica Camilo Henríquez, en el momento que escribió esta comedia folclórica estaba comenzado a ser amigo de Víctor Jara y esta fue una de las razones por las cuales la escribió con lenguaje propio del sur de Chile (huaso). Otras obras escritas por este actor y dramaturgo chileno son por ejemplo "Una plaza sin pájaros", "La remolienda", "El paraíso semiperdido", "Encuentro con las sombras", "La lección de la luna", "Mi hermano Cristian", "El fin de febrero", "Cuando no está la pared", "La abuelita encantada", "La coronación de Pierrot", "Parecido a la felicidad", "Honorato, el caballo del circo", "La madre de los conejos", "La cama en el medio de la pieza", "La gran batalla del living", "Dionisio(2 actos)", entre otras.

La visión de mundo que tiene el autor es que el cree que existen miles de adolescentes y personas adultas en la palomera, sin expectativas de progresar, sumidas en la pobreza y en la incomunicación.

La razón por la cual lo hizo fue porque él buscaba hacer un llamado de atención a las autoridades políticas y educacionales.
Esta información la saqué de www.biografiasyvidas.com

La visión de Vodanovic es que el mundo era muy injusto y muy discriminatorio. Muestra el estereotipo para verlos en su realidad, de la lucha de las clases sociales; cita textual "LA Señora: no me gusta este tipo

El Señor: no podía elegir a los demás pasajeros.

LA Señora: sí nos quisiera asaltar.

En la cita se muestra lo que Vodanovic pensaba y cómo las personas de clase alta pensaba en una situación **triste**.

Los educandos lograron valorar, interpretar y argumentar a partir de los estímulos textuales leídos, en la interacción constante de la clase, esto es, en el plano de la oralidad. Sin embargo, este proceso tan complejo y exitoso que se llevó a cabo oralmente, no pudo ser traspasado a lo escrito. Se puede afirmar que faltó un mayor andamiaje por parte de la docente, pero también, hay que señalar que existe una falencia institucional que incide directamente, que es la estandarización constante en las evaluaciones. Los educandos del colegio son evaluados todo el año con relación a competencias de lectura básicas, con instrumentos con preguntas de selección única, lo que lleva a los alumnos a desconocer el proceso de escritura.

Aspectos no logrados en la enseñanza.

La planificación y el trabajo efectivo en la sala de clases, se enfocó en el eje de lectura, por lo que el eje de escritura fue un elemento secundario en esta propuesta. No obstante, se desarrolló una crítica literaria como evaluación por desempeño que diera cuenta precisamente de la comprensión e interpretación de los textos, más que del logro de aspectos formales relacionados con el acto de escribir como el uso de conectores, sistematización clara de ideas, entre otros.

Si bien se modeló la crítica literaria a través de la lectura de textos que corresponde a esta tipología, se entregó una rúbrica detallada que explicaba el paso a paso y se otorgó una clase para el desarrollo y escritura de la crítica, esos andamiajes fueron insuficientes para que los estudiantes pudieran llevar a cabo con éxito la tarea. Esto se reflejó en la entrega de 28 trabajos de un total de 41 alumnos, tres de los cuales se encuentran con régimen especial, por lo tanto, no entregaron la crítica y 11 estudiantes que como alegato señalaban “no sabía cómo se hacía”.

Por lo tanto, faltó un acompañamiento mayor para dicha tarea por parte del docente que implica: modelación por medio de la lectura y análisis de textos críticos y dedicación de más clases con el fin de lograr un correcto proceso de escritura.

Propuesta de mejoramiento de la enseñanza.

La propuesta didáctica presentada en estas páginas es de naturaleza flexible, por lo tanto, se comprende que hay aspectos a perfeccionar, como es, el manejo de los tiempos dedicados a la lectura de los textos y la interpretación de éstos: los discursos dramáticos se leyeron íntegramente y el análisis se llevó a cabo en su totalidad, sin embargo, la lectura de las críticas sobre las obras -y el proceso de reflexión y discusión en torno a ellas- no fue el suficiente para que los alumnos comprendan las características de género y de tópico que la crítica tienen, más sí para comprender y darle un sentido más profundo a las obras leídas.

En la misma línea, la crítica se debe trabajar para dar mayor sentido o interpretación a las obras y no para preparar la escritura de la misma puesto que el tiempo de trabajo y revisión para un desarrollo exitoso debe ser mayor al otorgado en la propuesta.

Además, el rol docente debe dar mayor énfasis a los procesos metacognitivos y ser más específica al momento de entregar estrategias de lectura que busquen dar cuenta de las marcas textuales en el texto. El trabajo llevado a cabo en la implementación fue adecuado, no obstante, el proceso de modelación para la comprensión de un estímulo textual puede ser aún más específico y explícito.

Autoevaluación

Fortalezas profesionales.

El modelo didáctico que sustenta esta propuesta es un punto donde converge lo discursivo-dialógico y lo cognitivo. La profesora, a través de la discusión grupal y participativa, lleva a cabo una mediación entre los estudiantes y los estímulos para que se potencien las habilidades de pensamiento. Para que este proceso sea exitoso, la profesora debe conocer tanto a los educandos como a los estímulos.

En esta propuesta, una fortaleza profesional fue el que la profesora “leyó” asertivamente a los estudiantes, sus intereses, su cultura, su contexto y, teniendo claro, buscó estímulos textuales acordes con los alumnos, con su propósito de enseñanza y con lo que ella dominaba.

La profesora logró transmitir su gusto y entusiasmo por los textos al grupo curso, el cual reaccionó positivamente hacia el aprendizaje, manteniéndose activos y participativos durante la clase. Las obras seleccionadas fueron minuciosamente leídas y queridas por la profesora, lo que

contagió el interés y esto modeló el acercamiento inicial de los educandos hacia los estímulos textuales dramáticos.

Así, la profesora resultó muy buena mediadora de las obras dramáticas porque tenía claro los objetivos de enseñanza, relacionados con los AE01, AE02 y AE03, y usó los dispositivos (guías, presentaciones y pruebas) como potenciadores de esos aprendizajes, puesto que, al conocer bien los textos, pudo plantear las preguntas precisas sobre las categorías de género, usadas como andamiajes para levantar un sentido e interpretación de los textos.

La forma en que se desarrollaron las clases fue amena para todos los sujetos: las discusiones grupales fueron abundantes, la lectura fue motivada, encantada y participativa porque la profesora supo organizar la clase, construir preguntas y tener una estructura fija que no pasó por la obligación de leer sino por la invitación a la lectura.

Aspectos por fortalecer.

Los aspectos a revisar y mejorar, son en primera instancia afinar aún más, las estrategias de lectura, potenciar y detenerse en el paso a paso de los procesos cognitivos del estudiante para ayudar a identificar información, inferirla, revisar las marcas textuales que apoyan una interpretación más amplia y corroborar el proceso con el texto mismo.

En otro ámbito, el modelo discursivo-dialógico supone una comunidad lectora que analiza los textos y los discute en forma grupal, participativa y activamente. En la sala de clases con el grupo curso con el que se implementó la propuesta, se tornó difícil mediar las intervenciones de tantos alumnos puesto que los estudiantes aún no controlan su impulsividad, por ejemplo, a la hora de respetar los turnos de habla. Por lo tanto, es una tarea pendiente mejorar las técnicas de manejo de las intervenciones de los alumnos.

En el mismo sentido, la enseñanza debe incluir a todos los estudiantes. Las estrategias planteadas en esta propuesta buscaron que todos los educandos aprendieran, no obstante, hubo falencias en el monitoreo del proceso: en el grupo curso se visualizan alumnos que por timidez callan o estudiantes con necesidades educativas especiales, u otros cuya lengua materna no es el español. Para superar esta barrera en el aprendizaje, la profesora debe focalizar su trabajo, por ejemplo, desarrollando material de apoyo extra si es necesario para los alumnos con NEE. Además, para mediar el aprendizaje de los estudiantes que por personalidad se quedan al margen de la discusión, buscar instancias más privadas en la sala de clases para preguntar, lo que se da si la profesora recorre todo el espacio de la sala y se dirige a ellos personalmente y no a todo el curso.

Aprendizajes profesionales.

El mayor aprendizaje en esta unidad para la docente guarda relación con el diseño de dispositivos que apunten al logro de habilidades de comprensión de lectura en los estudiantes. Es decir, aprender a desarrollar ítems, ya sea para evaluaciones formativas o sumativas, que busquen evidenciar aprendizajes y obtención de habilidades de lectura y no que los alumnos se equivoquen tanto en la didáctica de aula como en la evaluación para el aprendizaje y del aprendizaje.

Siguiendo la misma línea, comprender que la evaluación sumativa es un proceso más para el aprendizaje, y que la retroalimentación de ésta es fundamental para el logro de habilidades cognitivas puesto que la revisión de instrumentos tipo prueba permite saber cuál es el procedimiento cognitivo que están realizando los estudiantes. Al mismo tiempo, el saber qué procesos están siendo llevados a cabo con éxito y cuáles son aún inadecuados permite una toma de decisiones que orientan las futuras formas de trabajo en la sala de clases.

Es relevante también trazar una ruta clara y definida. Los objetivos de aprendizaje no pueden ser improvisados sino que tienen que ser el norte del trabajo en el aula: asimismo las

preguntas que se hacen, las actividades propuestas y las preguntas y respuestas que se entregarán a los estudiantes para generar andamiajes adecuados en pos del aprendizaje.

Conocer al grupo con el que se trabaja, tener claro el panorama ante el cual el profesor se enfrenta es fundamental. El estudiante es un sujeto situado y cruzado por múltiples elementos culturales: validar su visión de mundo y poner en diálogo con los elementos de una esfera más alta es la única forma de ampliar sus esquemas mentales. De este modo, no sólo los estudiantes pueden ver más allá de su propia realidad, sino la docente también puede modificar sus estructuras de pensamiento y concepciones de mundo.

Para concluir, señalar que la unidad didáctica presentada requirió un trabajo constante y detallado que fue fiel al modelo discursivo-dialógico en tanto que la conversación y discusión en clase de estímulos textuales dramáticos fue la instancia que generó aprendizajes. La experiencia fue muy grata no sólo porque se dio un ambiente de clases adecuado en un contexto complejo, sino porque la lectura misma se transformó en un espacio para compartir ideas y opiniones acerca de cómo funciona el mundo. Los estudiantes opinaron desde el texto, buscando las marcas en las obras que los justificaran y estableciendo paralelismos entre las acciones de los personajes, lo que ellos sentían y lo que los protagonistas vivían. Así, el discurso dramático se volvió un género ameno y cercano, incluso fuente de placer en la lectura.

Los resultados finales del curso, dan cuenta de un proceso ascendente donde hay conciencia de los pasos a seguir. Los estudiantes saben qué estrategias utilizar para comprender un texto dramático, marcan subrayan y problematizan lo que leen, por lo tanto, aunque la tarea de la docente no está terminada, ya se marcó una metodología clara a seguir por parte de los educandos. Es importante señalar que una vez asentadas las estrategias de lectura, éstas se tornan herramientas claves para transferirlas al proceso lector en otros géneros.

La transparencia del proceso por parte de la profesora, logró que los estudiantes comprendieran el propósito final de la enseñanza del género: desarrollar habilidades de pensamiento, es decir, leer para comprender y para crecer como sujetos dentro de una sociedad.

Los aspectos a mejorar antes mencionados, son tareas pendientes para la docente, pero la experticia lograda tras la implementación de esta unidad se transformará en una herramienta más para poder seguir ella misma, aprendiendo a enseñar.

Bibliografía

1. Alonso Tapia. J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Revista de Educación, 63-93.
2. Arancibia, V; Herrera, P; Strasser, K (2008). Manual de Psicología Educacional Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
3. Briggs, Leslie J y Gangé, Robert M. (1979 a). La planificación de la enseñanza. Sus principios. Editorial Trillas, México.
4. Colomer. T (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. Lectura y Vida, año 22, 1
5. Eyzaguirre, B y Fontaine, L. (2008) Aprender a Leer. Chile: Centro de Estudios Públicos.
6. Galdames, V. (2007). Tres momentos didácticos de la lectura. Santiago. Universidad Alberto Hurtado.
7. Martí, Eduardo. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. Barcelona. Universidad de Barcelona.
8. MINEDUC (2009) Fundamentos del ajuste curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación. Santiago de Chile.
9. MINEDUC (2011) Programas de estudio Lenguaje y Comunicación. I Medio
10. MINEDUC (2013) Bases curriculares.
11. Montacero. R. (2006). Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso. Letras. Centro de estudios textuales UPEL-IPM. Extraído de [www. scielo.org](http://www.scielo.org).
12. Pérez Gómez, A. (1999) La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal. Madrid: Ed. Morata.
13. Zapata, M. (2009) ¿Cómo Desarrollar el Potencial de Aprendizaje? Buenos Aires: Dunken. 89-113.
14. [www.establishmenteducacional. cl/informacion_institucional.php](http://www.establishmenteducacional.cl/informacion_institucional.php)

ANEXO 1:

**RÚBRICA DE EVALUACIÓN CRÍTICA LITERARIA.
OBRA DRAMÁTICA.**

Puntaje Total	Puntaje Obtenido	Nota
52 puntos		

Indicador / Puntaje Obtenido	Muy bien logrado (4 puntos)	Logrado (3 puntos)	Medianamente logrado (2 puntos)	No logrado (1 punto)
Contenido	Se desarrolla una crítica sobre alguna de las obras leídas en clase, utilizando las guías para incorporar fragmentos.	Se desarrolla una crítica sobre alguna de las obras leídas en clase, sin utilizar las guías de clase pero incorporando fragmentos.	Se desarrolla una crítica sobre alguna de las obras leídas en clase, sin incorporar fragmentos de las obras.	Se desarrolla una crítica de alguna obra que no corresponde a lo trabajado en clases.
Obras leídas.				
Estructura interna.	Se rescatan los elementos centrales de la estructura interna de la obra, citando fragmentos que den cuenta del desarrollo del conflicto.	Se rescatan los elementos centrales de la estructura interna de la obra, sin citar fragmentos que den cuenta del desarrollo del conflicto.	Se rescatan algunos elementos de la estructura interna de la obra sin citar fragmentos que den cuenta del conflicto.	No se da cuenta del conflicto de la obra.
Estructura externa.	Se refieren elementos de la estructura externa de la obra: calidad de diálogos, creación de ambiente, descripción de escenografía, actos, cuadros (etc) citando fragmentos que den cuenta de la estructura externa.	Se refieren algunos elementos de la estructura externa de la obra: creación de ambiente, descripción de escenografía, citando sólo algunos fragmentos.	Se a un solo elemento de la estructura externa sin citar fragmentos.	No se incorporan elementos de la estructura externa.
Análisis de personajes .	Se hace juicio sobre el actuar, carácter o personalidad del protagonista y de algún otro personaje a elección, evaluando su participación y citando pasajes de su diálogo que muestren lo señalado.	Se hace juicio sobre el actuar, carácter o personalidad del protagonista evaluando su participación y citando pasajes de su diálogo que muestren lo señalado.	Se hace juicio sobre el actuar o carácter de un personaje citando pasajes de su diálogo que muestren lo señalado.	No se hace juicio de ningún personaje.
Contexto de producción .	Se incorpora el contexto de producción, indicando una reseña sobre el autor, donde nació, en qué país escribió dicha obra, otras obras escritas por él a qué movimientos pertenecía, señalando la fuente de dicha información.	Se incorpora el contexto de producción, indicando una reseña sobre el autor, donde nació, en qué país escribió dicha obra, sin señalar fuentes.	Se incorpora el contexto de producción, indicando una reseña sobre el autor, donde nació, en qué país escribió dicha obra, sin señalar fuentes.	No se hace referencia al contexto de producción.

Visión de mundo.		Se hace una interpretación sobre la visión de mundo que tiene el autor, argumentando sobre su propósito al escribir. Incorpora el material de clases u otras fuentes, con su respectiva cita.	Se hace una interpretación sobre la visión de mundo que tiene el autor, argumentando sobre su propósito al escribir.	Se hace una interpretación sobre la visión de mundo que tiene el autor, sin dar argumentos sobre su propósito al escribir.	No se incorpora el concepto de visión de mundo.
Conclusión y argumentación.		Se muestra una clara argumentación sobre la obra y se incorpora un párrafo final, como conclusión, donde se sintetiza la opinión personal.	Hay una argumentación ambigua, contradictoria y se realiza un párrafo final que no incluye todos los elementos desarrollados en el ensayo.	Hay una opinión sobre la obra, pero no se argumenta adecuadamente ni se sintetiza en el párrafo final.	No hay argumentación ni síntesis.
Extensión.		La crítica presenta una extensión entre tres a cuatro planas de computador.	La crítica presenta una extensión entre dos y tres planas de computador.	La crítica presenta una extensión entre dos y una plana de computador.	La crítica presenta una extensión de una plana de computador.
Presentación		Se presenta una redacción coherente, cuidando la reiteración de palabras, utilizando sinonimia.	Se presenta una redacción coherente aunque hay reiteraciones.	Hay una redacción incoherente que contradice lo planteando y un escaso vocabulario.	Hay una redacción incoherente y un escaso vocabulario.
Redacción.					
Ortografía.		El texto no tiene faltas de ortografía y una puntuación correcta, de tal forma que el escrito es claro y fluido para leerse.	El texto tiene hasta 5 faltas de ortografía y puntuación por lo que el escrito es claro para leerse.	El texto tiene entre 5 y 10 faltas de ortografía y de puntuación, lo que no permite la lectura fluida del texto.	El texto tiene más de 10 faltas de ortografía y de puntuación, por lo que no se entiende.
Puntualidad		El trabajo se presenta en la fecha indicada.	El trabajo se presenta un día después.	El trabajo se presenta tres días después.	El trabajo se presenta una semana después.
Desarrollar la crítica en clases.		Se aprovecha el tiempo de clase, por lo que se pueden incorporar correcciones de la profesora.	Se aprovecha el tiempo de clase para hacer preguntas, incorporando algunas correcciones.	Se trabaja poco en clases y no se corrige antes de la entrega final.	No desarrolla el trabajo en clases.
Formato, orden y limpieza.		El trabajo se presenta en el formato correcto, impreso, estirado, con identificación y la estructura determinada.	El trabajo se presenta en el formato correcto, impreso, con identificación.	El trabajo se presenta en el formato correcto, impreso, con identificación.	No se cumple el formato o no trae identificación del alumno o de la obra.