



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA

***“EL MICROCUENTO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE COMPRENSIÓN
LECTORA EN SEGUNDO AÑO MEDIO”***

PROYECTO DIDÁCTICO PARA OPTAR AL GRADO
ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA
LENGUA MATERNA

Profesora guía: Mg. Tilma Cornejo Fontecilla
Nombre alumna: Lissette Godoy Martínez

CHILLÁN, 25 de marzo de 2015

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme la oportunidad de vivir, de conocer tanta belleza y por pertenecer a este mundo.

A mi esposo Marcelo, mi compañero, mi amigo, mi amor.

A mis padres, Ismael y María, y a Felipe, mi hermano, por estar siempre en compañía y apoyo incondicional.

A mi profesora Tilma, por todo su vigor, empatía y colaboración.

Mención Honrosa a Helena, por ser la bebida más linda y emprendedora del planeta.

1 TÍTULO: “EL MICROCUENTO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN SEGUNDO AÑO MEDIO”.

2 RESUMEN

El presente Proyecto Didáctico se orienta en una de las líneas de investigación del Programa de Magíster Didáctica de la Lengua Materna, al centrarse en los procesos de lectura y de comprensión de textos, específicamente, aquellos de carácter literario de formato breve denominado microcuento.

La planificación y estructuración de este proyecto, el cual promueve la lectura a partir de la implementación de procedimientos, recursos, actitudes y estrategias, se funda sobre la base de los bajos índices demostrados por los estudiantes de enseñanza media en las pruebas estandarizadas SIMCE (Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación), y PISA (Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes). Estas pruebas se vuelven punto de referencia para promover instancias de apertura, dentro del proceso de aprendizaje de la lengua, hacia nuevos géneros discursivos que fomenten el interés de los estudiantes hacia la lectura literaria, por ser esta un espacio valioso para desarrollar las habilidades relacionadas a la comprensión, esenciales para el desenvolvimiento de la persona en una sociedad compleja y exigente a nivel comunicacional.

En este marco, se toma en consideración la enseñanza en términos de competencias bajo el sustento de los Enfoques Comunicativo y Cultural, promoviendo, de esta forma, contextos educativos en donde se generen conocimientos a partir de la interacción entre las experiencias vividas y la nueva información, logrando así un clima apto para el aprendizaje de estrategias que apuntan a la formación de lectores estratégicos, fundamental, incluso, para superar los índices últimamente registrados en las evaluaciones estandarizadas.

PALABRAS CLAVE: **Comprensión de lectura – Competencias – lectura literaria– microcuentos**

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1	TÍTULO.....	2
2	RESUMEN.....	2
3	INTRODUCCIÓN.....	5
4	DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	9
4.1	Campo temático de la investigación.....	9
4.2	Antecedentes del problema.....	9
4.3	Contextualización del problema	17
4.4	Justificación.....	19
5	CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA	23
5.1	Contexto educativo.....	23
5.1.1	La educación en el siglo XXI	23
5.1.2	La enseñanza en términos de competencias	30
5.2	Contexto didáctico.....	39
5.2.1	La Didáctica como Ciencia de la Educación.....	39
5.2.2	La Didáctica de la Lengua y Literatura como Ciencia Aplicada	42
5.3	Contexto pedagógico	47
5.3.1	Enfoques Comunicativo y Cultural en la enseñanza de la lengua	47
5.4	Contexto Disciplinar	50
5.4.1	El proceso de lectura	50
5.4.2	Las inferencias dentro del proceso de lectura	55
5.4.3	La Competencia Literaria.....	62
5.4.4	La narración literaria	74
5.4.5	Estrategias didácticas para la enseñanza	82
6	DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	95
6.1	Evaluación Inicial	96
6.1.1	Análisis y discusión de los resultados.....	99
6.2	Bases Curriculares Ministerio de Educación	106
6.3	Bases para la elaboración de la Secuencia Didáctica.....	107

6.4	Antecedentes Generales Propuesta Didáctica.....	112
6.5	Unidad de Aprendizaje.....	116
6.6	Secuencia Didáctica.....	120
7	CONCLUSIONES.....	124
8	BIBLIOGRAFÍA.....	129
9	ANEXOS	139
9.1	Cuadro Mapa de Progreso Lectura	139
9.2	Evaluación Inicial	140
9.3	Planificación clase a clase	152
9.4	Diseño de clases – Secuencias Didácticas Globales.....	162
9.5	Secuencia Didáctica 1	167
9.6	Secuencia Didáctica 2.....	171
9.7	Secuencia Didáctica 3.....	185
9.8	Secuencia Didáctica 4.....	197
9.9	Rúbrica Evaluación Sumativa de la Secuencia Didáctica	200

3 INTRODUCCIÓN

El presente Proyecto Didáctico, basado en una de las líneas de investigación del Programa de Magíster Didáctica de la Lengua Materna, se centra en los procesos, en este caso, de la lectura y de la comprensión de textos literarios breves denominados microcuentos, a través del Diseño de una Propuesta sobre la base de los bajos índices demostrados por los estudiantes de enseñanza media en las pruebas estandarizadas SIMCE (Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación), y PISA (Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes).

Dentro del plano de la lectura y comprensión de la misma, según Ríos (1991), esta última sirve como instrumento fundamental para la obtención de información en el ámbito académico, y se distinguen dos tipos de lectura: la técnica y la comprensiva. La primera conduce a una comprensión literal del texto escrito y es suficiente para tareas elementales de lectura, como leer los nombres de ciudades o lugares en los avisos de las autopistas y carreteras. La segunda, va más allá de la información suministrada de una manera literal o explícita en el texto escrito (Revisado en Puente, 1991).

En la escuela, esta comprensión de la lectura se considera como un proceso posterior el cual llega el niño de manera individual por el solo hecho de decodificar, sin embargo, esta habilidad siempre debe ser practicada de manera constante en el aula a través de diversas estrategias innovadoras que van siendo utilizadas de acuerdo con las necesidades de los alumnos. Tal es el caso del microcuento, contemplado en este proyecto como estrategia dentro del aula, por sus características, logra que el alumno se interese en la lectura y comprenda a cabalidad lo que trata el texto leído, activando, para ello, sus conocimientos previos, conectándolos dentro del proceso de comprensión.

En este plano, se toma en consideración la metacognición como concepto amplio que engloba el control consciente de los procesos cognitivos, y la

metacognición de la lectura, como aspecto importante del conocimiento metacomprendido. Se entiende, por lo tanto, que cada lector debe construir una representación propia de la destreza, del saber hacer, pues, leer suele considerarse una habilidad que representa un aspecto de la cognición. Es evidente que la lectura, como cualquier otra actividad cognitiva, está influenciada en gran medida por el concepto que de ella posea el sujeto. Por lo tanto, cada lector construye una representación propia de dicho hacer al cual se denomina conocimiento metacomprendido. Esta autorregulación, según Ríos (1991), comprende tres procesos:

a. Planificación: En esta etapa el lector activa los conocimientos previos que son afines al tema que trata el texto, plantea los objetivos de la lectura y plantea un plan de acción para alcanzarlos.

b. Supervisión: En esta etapa, el lector revisa su proceso de comprensión, comprueba, por lo tanto, la efectividad de las estrategias utilizadas.

c. Evaluación: Esta etapa alude al balance final que debe hacer el lector, tanto del producto de la lectura como del proceso de lectura, en suma, comprobar la eficacia de las estrategias usadas para lograr la comprensión.

Por este motivo, se hace imperioso un currículum que considere el aprendizaje como proceso más amplio, incluyendo las estrategias didácticas tanto cognitivas como metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora. El enfoque metacognitivo, por lo tanto, se vuelve una alternativa para promover en el estudiante el uso consciente, deliberado, sistemático y oportuno de las estrategias necesarias para el éxito académico.

El propósito de esta investigación, por lo tanto, consiste en generar una Propuesta Didáctica innovadora, sobre la base del microcuento como estrategia

didáctica para el desarrollo de la competencia lectoliteraria, .en Segundo Año Medio.

Establecido el propósito de la presente propuesta, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los resultados del rendimiento en comprensión lectora en estudiantes de Segundo Año Medio.

- Diseñar estrategias didácticas basadas en el microcuento orientadas a la competencia lectoliteraria.

Para cumplir con los objetivos propuestos se diseña un Propuesta Didáctica que incorpora el microcuento como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora, sustentado en el enfoque metacognitivo. La finalidad del proyecto consiste en develar si, efectivamente, los alumnos mejoran la calidad de la comprensión al utilizar el microcuento como estrategia, a su vez, incentivar la lectura de microcuentos para elevar su nivel de comprensión.

A fin de desarrollar las temáticas a tratar, se estructura este trabajo en cuatro apartados. En el primero, se trata la Delimitación del Problema, dentro de esta, se hace alusión a los antecedentes fundamentados con los resultados en evaluaciones estandarizadas tanto nacionales como internacionales, y a la justificación y contextualización de la problemática en estudio, considerando siempre la noción de innovar en el aula.

El segundo apartado tiene relación a la Contextualización del Problema, para abordarlo, se explicita el estado de la teoría que ha servido para fundamentar el desarrollo del Proyecto Didáctico. Para diversificar el estudio, se toma en consideración cuatro tipos de contextos: contexto educativo, en el cual se hace referencia a la actual Sociedad de Conocimiento y los cambios ocurridos en la

actualidad en la educación; contexto didáctico, donde se toma como punto importante la Didáctica de la Lengua Materna como Ciencia de Investigación; contexto pedagógico, se le otorga interés al Enfoque Comunicativo y al Enfoque Cultural como integrantes del proceso de aprendizaje relacionado al desarrollo de la comprensión de lectura, por último, el contexto disciplinario, dentro del cual se analizan los temas específicos de la disciplina necesarios para realizar el presente trabajo de investigación.

El tercer apartado presenta el Proyecto Didáctico, en este espacio, se llevan a la praxis los conceptos que la sustentan: Didáctica de la Lengua Materna, Enfoques Comunicativo y Cultural, Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación y Secuencias Didácticas tanto Globales como Específicas.

Finalmente, en las conclusiones, se realiza una síntesis de los principales temas tratados en la Delimitación del Problema. Además, se reflexiona respecto con las principales proyecciones obtenidas a partir de este Proyecto Didáctico, entendido como un trabajo que apunta al mejoramiento de la práctica pedagógica, pudiendo servir, además, como base hacia nuevos campos de estudio.

4 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

4.1 Campo temático de la investigación

El presente Proyecto Didáctico se adscribe al estudio de la Didáctica de la Lengua Materna. El tema corresponde específicamente al campo de la comprensión lectora, a las estrategias didácticas de comprensión y a las secuencias didácticas que consideran el microcuento para el trabajo de aula en apoyo a la comprensión, en estudiantes de Segundo Año Medio de la asignatura de Lengua y Literatura.

4.2 Antecedentes del problema

El problema, planteado para el desarrollo de esta investigación, es el rendimiento deficitario en el ámbito de comprensión de lectura evidenciado por los estudiantes en diversas pruebas estandarizadas nacionales como SIMCE, e internacionales como PISA.

En Chile, el SIMCE, entendido como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, sobre la base de los datos entregados por la Agencia de Calidad de la Educación (ACE), mide conocimientos y habilidades afines a los Objetivos de Aprendizaje propuestos para la Enseñanza Básica y para la Enseñanza Media. En el subsector de Lengua y Literatura, específicamente, se considera la comprensión de lectura como una habilidad adquirible en los alumnos ya sea en los tres niveles evaluados: Cuarto Básico, Octavo Básico, y Segundo Medio.

“Las pruebas Simce son aplicadas por la Agencia de Calidad de la Educación y sus resultados contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa al informar sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes asignaturas del currículo nacional, evaluar el grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje y relacionar estos desempeños con el contexto escolar y social en que los alumnos aprenden.” (ACE, 2013:3)

Para esta investigación, se analizan los resultados obtenidos en la evaluación aplicada por el SIMCE en el área de Lengua y Literatura, a los estudiantes de 2º Año Medio de los años 2010 y 2013, esto para evaluar la panorámica existente en la actualidad, a partir de los parámetros de medición preestablecidos por el Ministerio de Educación denominados Estándares de Aprendizaje, los cuales *“son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las evaluaciones SIMCE, determinados niveles de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículum vigente”* (Mineduc, 2013), Comprenden tres niveles de aprendizaje:

- Nivel de Aprendizaje Adecuado: Los estudiantes que alcanzan este nivel han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades básicos estipulados en el currículum para el periodo evaluado.
- Nivel de Aprendizaje Elemental: Los estudiantes que alcanzan este nivel han logrado lo exigido en el currículum de manera parcial. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado.
- Nivel de Aprendizaje Insuficiente: Los estudiantes que quedan clasificados en este nivel no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado.

Considerando estos parámetros de medición, a continuación, se presentan datos importantes para el análisis.

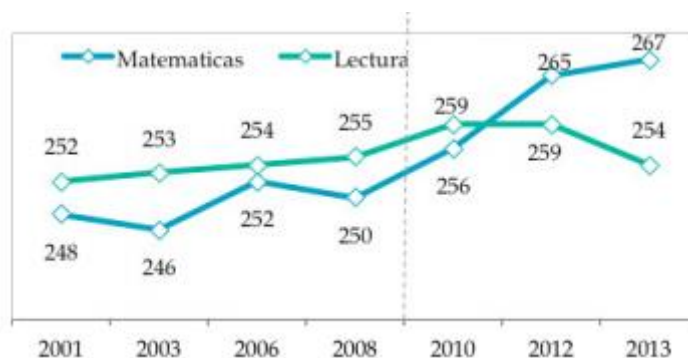
Figura 1. Puntaje promedio nacional de la prueba SIMCE de Comprensión de Lectura Segundo Año Medio, y su variación respecto de la evaluación anterior.

Prueba	Puntaje promedio nacional 2013	Variación 2013-2012
Comprensión de Lectura	254	● -5

Nota: ●: Indica que el puntaje promedio 2013 es similar al de la evaluación anterior.
 ↑: Indica que el puntaje promedio 2013 es significativamente² más alto que el de la evaluación anterior.
 ↓: Indica que el puntaje promedio 2013 es significativamente más bajo que el de la evaluación anterior.

Fuente: (Mineduc, 2013)

Figura 2. Puntajes promedio SIMCE Segundo año Medio en Matemática y Lenguaje y Comunicación periodo 2001 - 2013



Fuente: (Mineduc, 2013)

En la Figura 1, se muestra que el puntaje promedio en Comprensión de Lectura es de 259 puntos en el año 2012, 5 puntos más alto que el resultado obtenido en el año 2013. Al respecto, este descenso en el puntaje no se considera una baja importante, sino como un puntaje similar al del año anterior. No obstante, tal como se demuestra en la Figura 2, desde el año 2001 se visualiza un alza en los puntajes promedio en el área de Lenguaje hasta el 2012, año en que se mantienen el resultado respecto con el año anterior, sumándose el hecho de que en el 2013 desciende, siendo el mismo que el del 2006.

En cuanto a las evaluaciones internacionales, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), realiza un estudio denominado PISA, entendido como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, que *“busca evaluar en qué medida los estudiantes que se acercan al final de la enseñanza escolar obligatoria han adquirido competencias esenciales para una completa participación en la sociedad”* (ACE, 2014). En la aplicación última efectuada en el año 2012, participaron 67 países de los cinco continentes y en la medición que se prepara para 2015 el número de países será de alrededor de 70.

La misión de la OCDE, consiste en promover políticas destinadas a:

- Lograr la máxima expansión posible del crecimiento económico y el empleo, y un mejor nivel de vida de los países miembros, sin dejar de mantener la estabilidad financiera y, de esa forma, contribuir al desarrollo de la economía mundial.
- Contribuir a una sana y sólida expansión económica en países –tanto miembros como no miembros– que estén en pleno proceso de desarrollo económico.
- Contribuir a la expansión del comercio mundial con criterios multilaterales y no discriminatorios, dentro del respeto a las obligaciones internacionales. (OCDE, 2007:3)

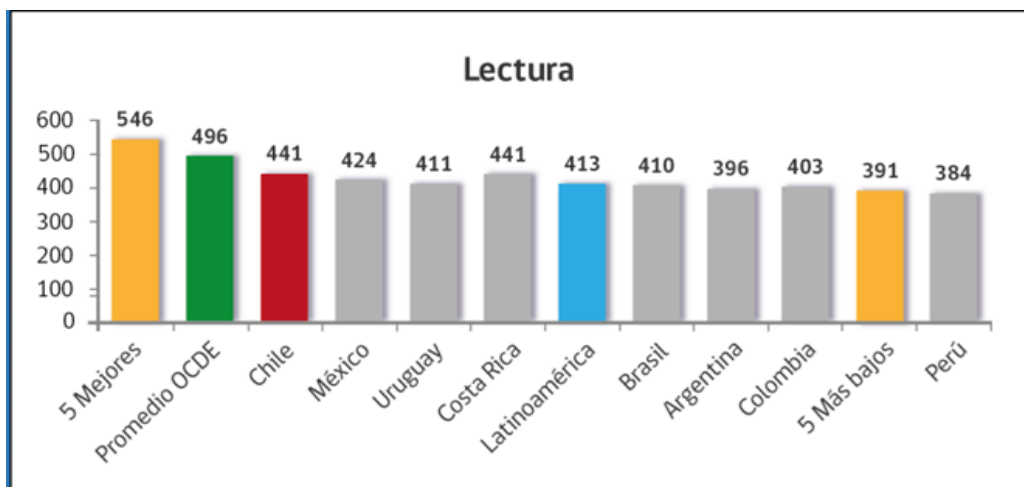
Respecto con PISA, *“la evaluación de la competencia lectora se asienta sobre tres características fundamentales de los ejercicios para garantizar una amplia cobertura del área de conocimiento”* (MECD, 2013:55), cuyas características fundamentales se presentan a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 1. Resumen de las características fundamentales de la evaluación de la competencia lectora consideradas por PISA 2012

CARACTERÍSTICAS	DEFINICIÓN
La situación	Se refiere a la variedad de contextos o finalidad de la lectura. Las variables de situación de PISA son las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - Personal - Pública - Educativa - Profesional
El texto	Hace referencia a la diversidad del material que se lee. Desde 2009 se distinguen cuatro clasificaciones fundamentales: <ul style="list-style-type: none"> - Medio: impreso y digital. - Entorno: de autor, basado en mensajes y mixto. - Formato de texto: continuo, discontinuo, mixto y múltiple. - Tipo de texto: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción.
El aspecto	Alude al enfoque cognitivo que determina de qué modo los lectores se implican en un texto. Son cinco los aspectos que guían la elaboración de los ejercicios que evalúan la competencia lectora: <ul style="list-style-type: none"> - la obtención de información; - el desarrollo de una comprensión global; - la elaboración de una interpretación; - la reflexión y valoración del contenido de un texto; y - la reflexión y valoración de la forma de un texto. <p>Para presentar cada uno de los cinco aspectos en una subescala independiente, estos se organizan en tres grandes categorías para mostrar los resultados relativos a la competencia lectora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - acceder y obtener - integrar en interpretar - reflexionar y valorar

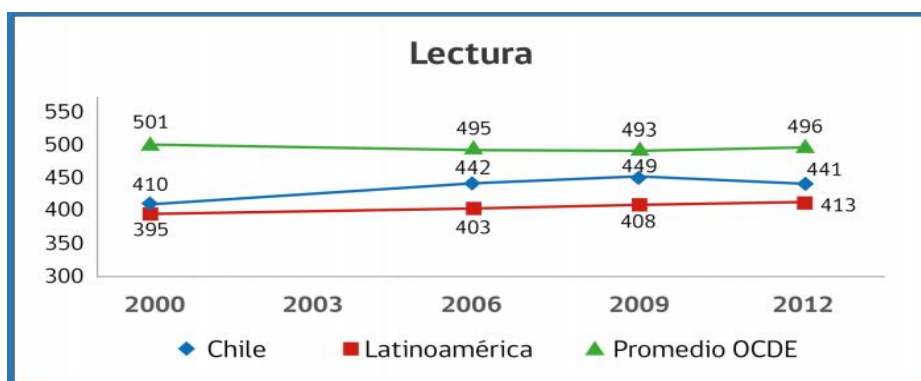
En relación con los resultados que se obtuvieron en la última evaluación rendida en el 2012, como se muestra en las Figuras 3 y 4, en Chile se logran 441 puntos, puntaje que no presenta variación estadísticamente significativa respecto al resultado obtenido el 2009, ubicándose como el mejor puntaje en Latinoamérica en el área de Lectura, y entre el lugar 45-50 de un total de 67 países participantes.

Figura 3. Tabla de puntajes resultados PISA 2012



Fuente: (ACE, 2014)

Figura 4. Variación del puntaje PISA entre los años 2000 y 2012



Fuente: (ACE, 2014)

Ahora bien, para poder describir con mayor precisión lo que pueden realizar los estudiantes con competencias lectoras muy avanzadas y también los que tienen solo limitadas competencias lectoras, PISA elaboró una tabla (Tabla 2), que clasifica a los estudiantes de acuerdo con su nivel de desempeño, es decir, según sea el puntaje obtenido en la evaluación.

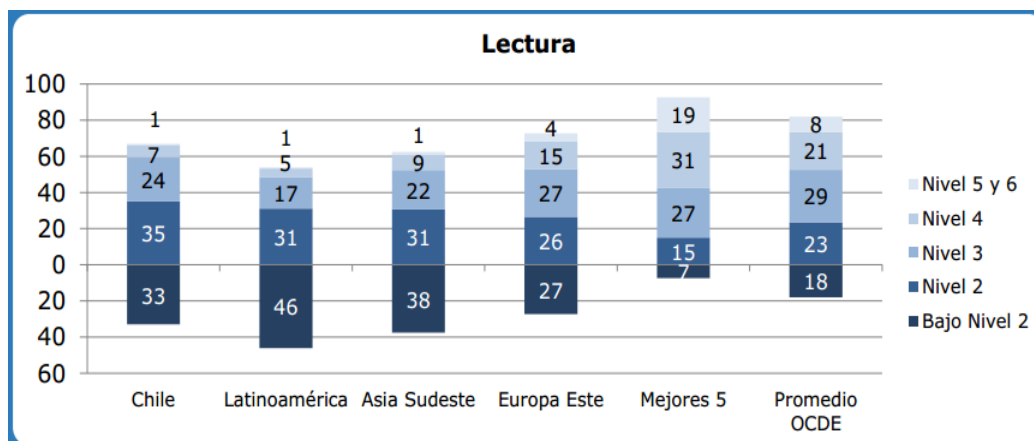
Tabla 2. Niveles de Desempeño PISA – Lectura

✓ Nivel 1b:	Puntajes mayores a 262 puntos e inferiores o iguales a 335.
✓ Nivel 1a:	Puntajes mayores a 335 puntos e inferiores o iguales a 407.
✓ Nivel 2:	Puntajes mayores a 407 puntos e inferiores o iguales a 480.
✓ Nivel 3:	Puntajes mayores a 480 puntos e inferiores o iguales a 553.
✓ Nivel 4:	Puntajes mayores a 553 puntos e inferiores o iguales a 626.
✓ Nivel 5:	Puntajes mayores a 626 puntos e inferiores o iguales a 553.
✓ Nivel 6:	Puntajes mayores a 669.

Fuente: (ACE, 2014)

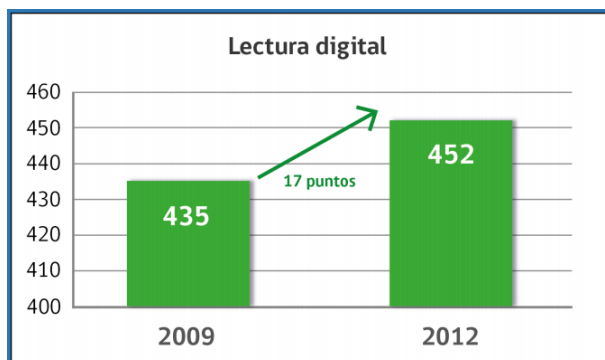
Al analizar los puntajes obtenidos en Chile en la prueba PISA, se concluye que la distribución de los niveles de desempeño en Lectura es similar a la de países de Asia Sudeste. Sin embargo, 33% de los estudiantes chilenos no logra el nivel requerido para participar completamente en una sociedad moderna, versus un 46% de los latinoamericanos y un 38% de los países de Asia Sudeste (Figura 5).

Figura 5. Niveles de desempeño PISA 2012 Lectura. 2012 Lectura digital



Fuente: (ACE, 2014)

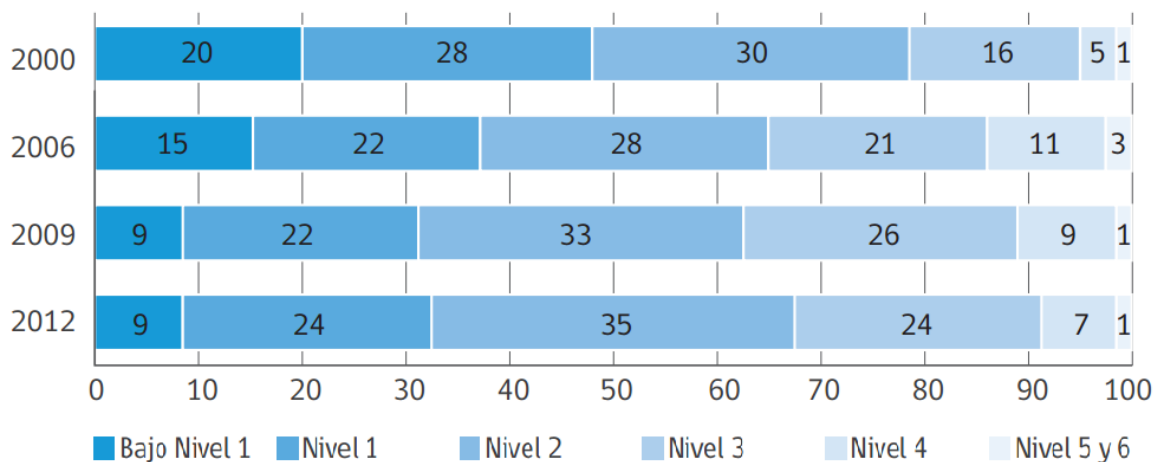
Figura 6. Resultados Chile PISA Lectura Digital



Fuente: (ACE, 2014)

Respecto con la lectura digital, desde el 2009 PISA no solo evalúa “la competencia de los alumnos de 15 años para la recogida y procesamiento de la información que adquieren al leer textos impresos, sino también su nivel de competencia lectora en textos electrónicos” (OCDE, 2012). En este plano de evaluación, se observa una mejora significativa de 17 puntos entre 2009 y 2012 (Figura 6).

Figura 7. Tendencia en niveles de desempeño en Lectura Chile 2000-2012



Notas: Para poder comparar con 2000 y 2006, para 2009 y 2012 se han sumado los Niveles 1b y Bajo1 en “Bajo Nivel 1”.

Fuente: OCDE. (2013) Base de datos PISA 2012. [Análisis de la Agencia de Calidad de la Educación].
 OCDE. (2010) Base de datos PISA 2009. [Análisis de la Agencia de Calidad de la Educación].
 OCDE. (2007) Base de datos PISA 2006. [Análisis de la Agencia de Calidad de la Educación].
 OCDE. (2002) Base de datos PISA 2000. [Análisis de la Agencia de Calidad de la Educación].

Fuente: (ACE, 2014)

En la Figura 7, en tanto, se demuestra la tendencia a la disminución en el Bajo Nivel 1, desde el 2000 al 2012, logrando, aunque sea leve, un avance en la lectura y comprensión. Sin embargo, no se han producido variaciones significativas en los porcentajes de estudiantes ubicados en los niveles superiores de la competencia lectora.

Por los motivos expuestos anteriormente, se hace necesario replantear el proceso de aprendizaje de la comprensión de lectura dentro del contexto literario, de igual forma, las estrategias existentes y las prácticas docentes, considerando para ello, un pensamiento complejo, crítico, así como también, los elementos y condiciones que ofrece la Sociedad del Conocimiento para la enseñanza de comprensión lectora. Así, el profesor será quien apoya al alumno gracias al empleo de estrategias innovadoras, llevándolo así hacia una reformulación de su propio proceso de comprensión lectora.

4.3 Contextualización del problema

Se contempla la comprensión de lectura como línea de investigación en procesos dentro de la Didáctica de la Lengua y Literatura (Mendoza, 2003), ya que el estudio y análisis de la misma, conllevan al mejoramiento de la práctica docente, así también, al desarrollo de habilidades útiles para la vida escolar, social, laboral y profesional, a fin de que puedan, con mayor grado de experticia, entender e interpretar textos de diversa índole, como continuos, discontinuos, literarios y no literarios.

La comprensión de lectura, por lo tanto, desde el enfoque constructivista, se define como *“un proceso de creación de un modelo mental que sirve para interpretar los eventos (hechos) descritos en el texto”*. Este proceso depende fundamentalmente de las inferencias realizadas por el lector en interacción con el texto”. (Puente, 1991:93). La comprensión, desde esta mirada, la adquieren los alumnos desde temprana edad, y está íntimamente relacionada, sin olvidar otros

factores, a la forma en que es enseñada por el docente, a la práctica, y así también a la ubicación, importancia y priorización de parte del Ministerio de Educación a las técnicas, recursos y otros que conforman el proceso educativo para desarrollarla a lo largo de todo el periodo de aprendizaje de él o la estudiante.

De acuerdo con las Bases Curriculares propuestas por el Ministerio de Educación de Lengua y Literatura (2013), en Chile, escuchar y hablar, leer y escribir, observar y representar son las dimensiones de la competencia comunicativa de una persona, las cuales la acompañarán durante toda la vida en sociedad. Por tal motivo, se han reestructurado estas habilidades en cuatro ejes centrales dentro del área de Lengua y Literatura: Lectura, Escritura, Comunicación Oral e Investigación.

En cuanto al eje de lectura, se señala que a través de esta, *“los estudiantes participan de una herencia cultural que se conserva y a la vez se transforma, se actualiza y se reinterpreta”* (Mineduc, 2013:36). Por esta razón, se hace necesaria la práctica permanente de la comprensión pues, a través de ella, las personas adquieren una visión de mundo útil para todos los ámbitos de su desarrollo, además, son estas visiones las que constituyen las sociedades a través del tiempo, conservando así las raíces y culturas.

La enseñanza de comprensión de lectura es un proceso que se inicia desde los primeros años de escolaridad, teniendo por objetivo convertir a los estudiantes en lectores activos, ya que son estos últimos los que desarrollan esta habilidad y pueden, de esta forma, extraer y construir el significado de los textos escritos, no solo a nivel literal sino también a nivel interpretativo. Según Mineduc (2013), un lector activo, además, mantiene una comunicación abierta con el texto (metacompreensión de la lectura), participando de lo que lee logrando una actualización del texto a través de la activación de los conocimientos previos.

Por tal razón, se requiere replantear estrategias, entendidas como *“las grandes herramientas del pensamiento, que sirven para potenciar y extender su acción allá dónde se emplea. De la misma manera que las herramientas físicas potencian de forma incalculable la acción física del hombre, las herramientas mentales potencian la acción del pensamiento hasta límites increíbles, de ahí que algunos especialistas hayan llamado a las estrategias inteligencia ampliada”* (Beltrán, 2003:56). El planteamiento de nuevas estrategias tiene como propósito determinar si, efectivamente, mejoran la calidad de, en este ámbito de aprendizaje, la comprensión de lectura en diversos contextos de aprendizaje.

El diseño de este Proyecto Didáctico, en resumen, contempla el microcuento como estrategia didáctica para la comprensión de lectura, contribuyendo, así, a la formación de lectores competentes y otorgando la oportunidad también para que, a partir de esta, y dentro del contexto educativo, se propongan nuevas propuestas didácticas, o bien, se mejoren otras, esto previamente considerando el entorno de aprendizaje y la metodología a emplear en cada caso de enseñanza de la comprensión lectora.

4.4 Justificación

En la actualidad, se hace necesaria la formulación de propuestas de intervención didáctica que promuevan la reestructuración de las clases de lectura, esto a fin de formar lectores estratégicos, ya que, *“cuando un sujeto lee un texto, usa una amplia gama de estrategias lectoras debido a la diversidad de problemas que tiene que resolver, tales como aspectos léxicos, sintácticos, semánticos, retóricos, textuales, pragmáticos y socioculturales”* (Van Dijk & Kintsch, 1983 en Rozas, Jimenez, Rivera, Yañez, 2003). Para lograrlo, la nueva Propuesta de Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio, aprobada por el Consejo Nacional de Educación (2013), propone los siguientes factores que están considerados dentro del eje de lectura:

- La experiencia con la obra literaria: La literatura desempeña un papel fundamental en el cultivo de la humanidad, pues favorece el examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, contribuye a entender el punto de vista de otros, y promueve la capacidad de los estudiantes para verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a algún grupo, sino también y, sobre todo, como hombres y mujeres vinculados a los demás seres humanos. La literatura permite, además, que el estudiante se enfrente a una gran variedad de usos del lenguaje, pues una lengua se actualiza completamente en la literatura.

- La lectura de textos no literarios: Se incluye el trabajo con textos no literarios como una manera de complementar la lectura literaria, ampliar los conocimientos y desarrollar las habilidades necesarias para comprender una diversidad de lecturas, en este sentido, a través de la lectura no literaria los alumnos amplían sus conocimientos para realizar interpretaciones más complejas y contextualizadas, y también continúan desarrollando sus habilidades de comprensión y ejercitando una lectura estratégica.

- Estrategias de lectura: Las estrategias cumplen una doble función: por un lado, permiten subsanar problemas de comprensión y, por otro, contribuyen a jerarquizar la información para asegurar un acceso más rápido a esta y una comprensión más sólida. Por este motivo, las estrategias requieren de una enseñanza contextualizada, que considere las dificultades del estudiante, las complejidades del texto y el propósito para el cual se lee.

- Selección de textos: En el marco del enfoque comunicativo y cultural de la asignatura, la selección de los textos es de gran relevancia, dado que ellos constituyen modelos de escritura, son fuente de conocimientos, experiencias y acercamientos a las culturas, y permiten avanzar en las habilidades de comprensión. Puesto que las lecturas son la materia prima para lograr los objetivos, su elección determina el nivel de aprendizaje que lograrán los estudiantes.

Por todos estos aspectos considerados dentro de las Bases Curriculares, el microcuento surge como alternativa, por las características que posee, idóneas para la enseñanza de la comprensión, para que sea empleado con mayor énfasis dentro de todo el proceso de enseñanza de la lectura, pues permite que el alumno se adentre a nuevos espacios de entendimiento, comprensión e interpretación.

Además de considerar los aspectos curriculares dentro del proceso de desarrollo de la comprensión de lectura, se contemplan, con igual grado de importancia, los aspectos externos al mismo y que influyen directamente en el alumno, puesto que, *“uno de los factores que inciden en el bajo rendimiento de las escuelas chilenas es la inadecuación entre el currículum declarado y la efectiva capacidad de transmitirlo con provecho para los alumnos. Se implementa un modelo pedagógico que no favorece la adquisición de las capacidades de aprender a aprender, dificulta que el alumno desarrolle sus capacidades de aprender por sí mismo, aprenda a usar lo que sabe, se acostumbre a investigar y a trabajar en grupo, tome opciones sobre la base de información adecuada y se torne competente en diversos dominios del saber hacer”* (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994 en Rozas, 2003).

Al respecto, para lograr lectores competentes y activos frente a la actividad de lectura, se deben valorar, además, tanto el entorno del sujeto que aprende como los conocimientos previos que el propio lector posee sobre un tema. Para que esto sea posible, el profesor como mediador, debe, a través del aprendizaje estratégico, entregar las herramientas a fin de lograr el éxito en la enseñanza de la comprensión, considerando para ello el ambiente del sujeto que aprende y los conocimientos que tenga respecto al tema a tratar. En este contexto, Palincsar y Brown (1984, en Mineduc, 1999), señalan que la comprensión de lo que se lee va a depender de los siguientes factores:

- de la calidad y coherencia de los contenidos de los textos, de la familiaridad con la superestructura, y de que el léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable;
- del grado en que el conocimiento previo del lector, sea pertinente para el contenido del texto,
- y de las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, para detectar errores y para encontrar vías de solución para ellos. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación del texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y de qué no entiende para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

La conjunción de estos tres factores, es decir, concebir la enseñanza de la comprensión de lectura considerando el tipo de texto, el grado de conocimiento que el lector tenga respecto a lo que lee, y las estrategias que utiliza para resolver los problemas que surgen en la actividad de comprensión, permitirá que el lector se vuelva activo en la actividad de lectura y que la lectura, por tanto, sea lograda con éxito.

No hay que olvidar en este punto el escenario social actual dentro del cual se lleva a cabo la educación, denominado Sociedad del Conocimiento, porque es en este espacio en donde *“se desarrollan capacidades para generar, apropiar y utilizar conocimiento y dirigirlo hacia la atención de necesidades que coadyuven en la construcción del futuro, convirtiendo la creación y la transferencia del conocimiento en herramientas fundamentales para el logro de objetivos transformadores”* (Andrade, Méndez, Martínez, 2010).

Por tal razón, es importante que las instituciones educativas asuman esta sociedad como tal, para obtener así, como resultado, un currículo que aporta con oportunidades educativas diseñadas de modo flexible y personalizado para la vida

integral del estudiante, agrupando, para ello, las condiciones y exigencias que la sociedad actual propone para el desarrollo sociocultural, esto sobre la base del paradigma de la complejidad, propuesto por Morín (2004), el cual sostiene que el conocimiento no debe ser parcelado a un solo saber, por el contrario, debe expandirse, mezclarse. En suma, que deje su carácter disciplinario y se vuelva transdisciplinar, para que los alumnos tengan la posibilidad de abordar la co-construcción de las nuevas realidades, mediante el desarrollo de competencias esenciales para la vida en sociedad.

Por lo anterior, se toma en consideración los Enfoques Comunicativo Cultural dentro del proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo integral del sujeto que aprende, incorporándose así, en este proceso, el entorno social y el contexto educativo dentro del cual se lleva a cabo la situación de aprendizaje. Cabe señalar, que estos elementos mencionados se vuelven imprescindibles para el desenvolvimiento pleno del estudiante en sociedad.

Por lo tanto, son las Bases Curriculares las que deben incorporar los aspectos señalados en este apartado para la adquisición de competencias en los estudiantes, específicamente la Competencia Comunicativa dentro del área de Lengua y Literatura, esto a fin de lograr que, en definitiva, se desarrollen clases innovadoras idóneas para la formación de lectores competentes.

5 CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

5.1 Contexto educativo

5.1.1 La educación en el siglo XXI

La educación es el medio por el cual se posibilita el crecimiento individual, la producción y reproducción social y cultural, a través de un proceso de enseñanza de conocimientos que sirven para el desenvolvimiento del sujeto autónomo dentro de diversos contextos sociales. De esta forma, el sujeto que se

encuentra en proceso de educación, comprendido como un ser complejo y múltiple, en cuanto a sus componentes biológico culturales, meta-biológico; un ser de lenguaje y de razón (Morín, 2001), recibe un tipo de enseñanza que incorpora conocimientos que va acorde a las necesidades tanto individuales como también sociales.

La globalización se concibe dentro de la nueva sociedad como precursora de cambios sociales, resultando ser un fenómeno de apertura de las economías y las fronteras como resultado del incremento de los intercambios comerciales, la circulación de las personas y las ideas; la difusión de la información, los conocimientos, las técnicas y de un proceso de desregulación. De esta forma, todos los productos, las informaciones, los movimientos, las compras, las entretenimientos, son generadores de nuevos conocimientos, conductas y transformaciones sociales.

5.1.1.1 La Sociedad de la Información y el Conocimiento

De acuerdo con Román (2005), la Sociedad de la Información y el Conocimiento, que va de la mano con la globalización, se caracteriza por el fuerte crecimiento del conocimiento y de la información acompañado, en este contexto, de cambios sociales, al ser una sociedad compleja donde la rapidez y el caudal de la recepción de las informaciones aumenta sin cesar y de una manera que no está en armonía con el ritmo del pensamiento y de la comprensión de la naturaleza humana. En muchos casos, la actual capacidad de innovación tecnológica (que conlleva una profunda transformación de las personas, organizaciones y culturas) parece ir por delante de la valoración de sus riesgos y repercusiones sociales, según Marquès (2000), el cual sostiene, además, que las características principales de la Sociedad de Información y el Conocimiento son las siguientes:

- Omnipresencia de los *mass media* y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con sus lenguajes audiovisuales e hipermediales, en todos los ámbitos de la sociedad: ocio, hogar, mundo laboral.
- Sobreabundancia de información a nuestro alcance. La abundancia de datos que tenemos a nuestro alcance (no todos ellos fiables y bien actualizados) nos hace difícil seleccionar en cada caso la información más adecuada.
- Continuos avances científicos y tecnológicos, las nuevas generaciones se encuentran con muchos conocimientos distintos a los que presidían la vida de sus predecesores. Todos necesitamos estar aprendiendo continuamente.
- El fin de la era industrial. Ahora los intangibles información y conocimiento son valores en alza, indispensables para el progreso de las empresa, y también para asegurar el bienestar de las personas.
- Libertad de movimiento. Muchas fronteras se diluyen y aumenta la libertad para los movimientos internacionales de todo tipo: personas, mercancías, capitales..., y sobre todo información.
- Nuevos entornos laborales. Las nuevas tecnologías revolucionan la organización de los entornos laborales y abren grandes posibilidades al teletrabajo.

La educación no ha sido un tema aislado dentro de la Sociedad del Conocimiento, por el contrario, sigue siendo fundamental en todo el proceso de adquisición de conocimientos y manejo de los mismos para el desenvolvimiento del sujeto dentro de un sistema económico-social. *“La sociedad del conocimiento valora altamente la capacidad de movilizar los distintos saberes y poner en juego soluciones creativas en la ejecución del trabajo: de ahí que la certificación aporte información sobre las capacidades de las personas, lo que demostraron en los*

procesos de evaluación y lo que ha sido resultado de su formación y desarrollo” (Irigoin y Vargas, 2002 en Hernández, Martínez, Fonseca, Rubio, 2005: 68).

Por lo expuesto anteriormente, el sistema educacional ha tenido que replantearse, pues han sido múltiples los cambios ocurridos con todos los elementos que vienen con la actual sociedad, como por ejemplo, según Marquès (2000), los siguientes puntos que demuestran algunas modificaciones y cambios estructurales en el plano educativo debido a la presencia de nuevas facetas sociales:

1. Redes de distribución de información de ámbito mundial: Esta característica se refiere a que en la Sociedad del Conocimiento existen diversos canales para la entrada y salida de información de toda índole, lo cual puede ser tanto positivo como negativo. Positivo en la medida que la persona utilice tecnologías adecuadamente, negativo en la medida de que no pueda controlar la información que recibe ni que tampoco pueda controlarse emotivamente y socialmente respecto al uso de los medios masivos de comunicación.

2. Nuevos patrones para las relaciones sociales: Esta característica de la nueva era del conocimiento está fundada en las relaciones humanas que se están promoviendo en esta Sociedad de la Información. Con las tecnologías disponibles se puede acceder rápidamente a todo tipo de información, confiable y no confiable. Asimismo, con los medios masivos de comunicación se puede entablar relaciones interpersonales sin necesidad de la presencia física y tangible tanto del emisor o del receptor del mensaje. De la misma forma, como parte positiva de estos nuevos patrones, se pueden abaratar costos y el acceso a todo tipo de información y/o comunicación es mucho más abierta y de fácil acceso.

3. Necesidad de "saber aprender" y de una formación permanente: Esta característica tiene relación con el acceso que cada individuo tiene respecto con la información que está disponible a través de las tecnologías de la información. Esta

información es infinita, ilimitada, de fácil acceso y movilidad. En sí, todo esto es útil y positivo para la conectividad mundial, para la globalización, también para el crecimiento y adaptación del individuo dentro de la sociedad del conocimiento.

En cuanto a los requerimientos que exige el aula frente a la presencia de la Sociedad del Conocimiento, Roman (2005), señala que las fuentes del Currículum han de articularse de modo siguiente:

- La fuente epistemológica es la fuente central y nuclear y se apoya en el paradigma sociocognitivo: La necesidad de un paradigma que integre la comunidad científica (investigadores, profesores) y articule de manera global las diversas poblaciones conceptuales, en el marco de una nueva cultura.
- La fuente sociológica: Trata de integrar en el modelo didáctico y curricular la cultura social, la cultura institucional y la cultura globalizada. El análisis contextual resulta imprescindible para entender la dimensión ecológica y social de la educación.
- La fuente psicológica: Aporta información respecto a cómo aprende un aprendiz y trata de identificar los procesos básicos de su aprendizaje, como son los procesos cognitivos y afectivos. Además, considera el análisis de la Sociedad del Conocimiento desde nuevos modelos de aprender a aprender, dentro de sociedades que sufren cambios vertiginosos y muy rápidos.
- La fuente antropológica: Debe facilitar elementos para la interpretación de la cultura y analizar el sentido de las ideologías existentes en la cultura social como en la cultura institucional.
- La fuente pedagógica; Aporta a la enseñanza y concreta la función de mediación en el aprendizaje como mediación instruccional y cultural, así también con

propuestas prácticas de diseños curriculares y modelos de programación y planificación aplicados, en el marco de la Sociedad del Conocimiento.

5.1.1.2 Nuevos paradigmas en la educación

En el marco social planteado en el apartado anterior, se postula la idea de que no puede la educación, de acuerdo con lo señalado por Morín (2001), enfrentar estos nuevos tiempos con un paradigma simplista, estancado. Al contrario, lo ideal es que el paradigma de hoy sea aquel paradigma complejo que incorpore la noción de que esta sociedad presenta un tipo de sujeto que, en su afán de mejorar cada instancia comunicativa, ha creado e invitado fuentes que permiten el acceso inmediato a nuevas y actualizadas formas de información y tecnologías, que eliminan barreras relacionadas con el acceso a una mejor calidad de información y conocimiento.

Es en este sentido, que una educación adecuada requiere de un paradigma que no vea conocimientos parcelados, que no examine la ciencia desde un punto de vista, sino que vea y analice los fenómenos desde lo complejo, dado que el pensamiento complejo *“constituye un método de construcción del saber humano desde un punto de vista hermenéutico, o sea, interpretativo y comprensivo, retomando la explicación, la cuantificación y la objetivación”* (Tobón, 2005:3). Por lo tanto, *“el paradigma de la complejidad provendrá un conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirse”* (Morin, 2004). Lo anterior, según Mendoza (2004), permitirá el desarrollo de saberes pedagógicos integrados, bajo una perspectiva de complementariedad.

Lograr la permanencia del paradigma complejo se hace esencial, ya que si se refuerza positivamente a los estudiantes respecto al uso debido de los recursos disponibles en su entorno social, el aprendizaje se vuelve significativo y el cambio social es profundo, complejo, libre de racionalización que no concibe los

elementos sociales dentro de un todo social. *“El diseño del currículo desde el pensamiento complejo, de la misma forma, busca implementar estrategias que faciliten en todos los miembros de la institución educativa un modo de pensar complejo, basado en aspectos esenciales, tales como la autorreflexión, la autocrítica, la contextualización del saber, la multidimensionalidad de la realidad, la comprensión de que lo que se quiere conocer e intervenir, y el afrontamiento estratégico de la incertidumbre”* (Tobón, 2005: 89-90).

En este marco educativo, pasar de un paradigma simplista a uno complejo, trae consigo un margen de prueba y error, sin embargo, no produce defectos ni imperfecciones ya que, según Morín (2001), todo conocimiento conlleva el riesgo del error y la ilusión, por ello, es en el contexto educativo donde se pueden descubrir los errores e ilusiones que poseen las teorías que circulan por entre las disciplinas aplicadas dentro de diversos contextos. La buena educación, con un adecuado paradigma, puede superar los equívocos y las ilusiones, al mostrar que las ciencias no están exentas del error, que no hay conocimiento perfecto y completo, que incluso el sujeto es complejo, y que todo saber es conformado gracias a la presencia y colaboración de múltiples enfoques y paradigmas. Por esto, es innegable que para poder evidenciar profundos cambios sociales se requiere la presencia de un paradigma que vea lo complejo de los fenómenos y que conciba los conocimientos desde variadas perspectivas y enfoques.

Por lo anterior, las nuevas perspectivas educacionales dentro de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, deben considerar los nuevos elementos culturales, sociales, económicos, que se van incorporando gracias a la presencia de la globalización. De esta forma, si se requiere de un alumno activo, se debe considerar lo dicho por Hall (1991), que sostiene que *“existe una estrecha relación entre la clase de contextos de una cultura dentro de la cual se llevan a cabo prácticas especiales y la generalidad de consecuencias cognitivas”* (Hall, 1991:29). Por lo tanto, no habría que descartar la presencia de los elementos que conforman la sociedad actual y las características que la conforman como tal, para

lograr el desarrollo integral del estudiante de acuerdo con todas las necesidades del entorno.

5.1.2 La enseñanza en términos de competencias

5.1.2.1 La Competencia Comunicativa

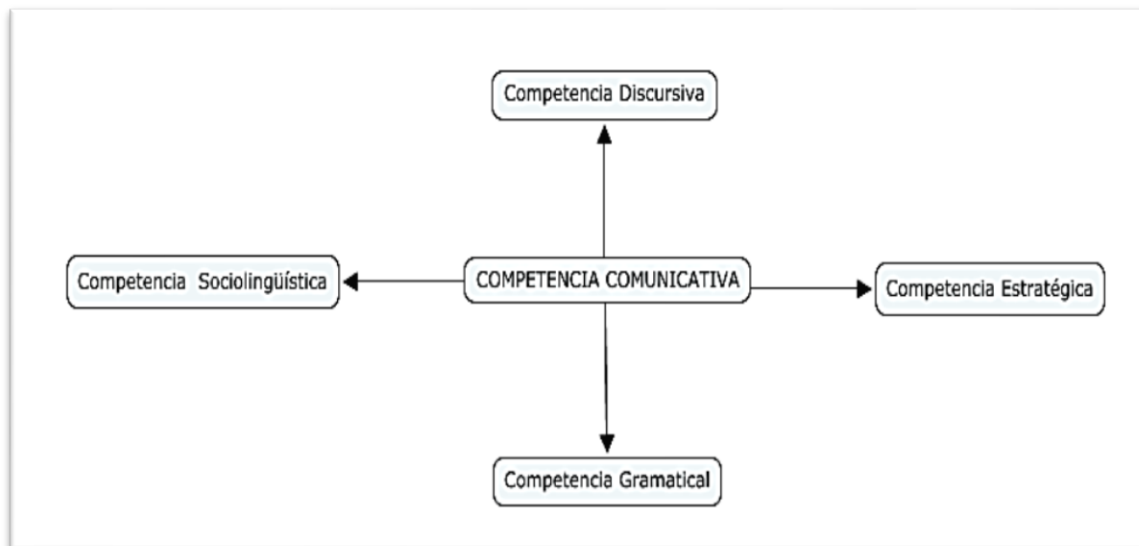
La Real Academia de la Lengua (DRAE), define competencia como *“pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”*. A partir de esta definición, se entiende que el término competencia se entiende como la capacidad de un individuo para realizar una labor determinada con cierto dominio del tema. Ahora bien, la acepción específica de competencia que tiene relevancia en este proyecto y que se relaciona con la definición señalada, fue planteada por primera vez en 1965 por el lingüista Noam Chomsky, al hablar de Competencia Lingüística para expresar específicamente el acto de comunicarse de parte de los seres humanos sobre la base de la adquisición del lenguaje.

“Chomsky entendía la competencia lingüística como una habilidad universal, heredada y dividida en módulos, para adquirir una lengua materna” (Ruiz, 2010:17). En otras palabras, como un conjunto de principios lingüísticos, de reglas abstractas y elementos cognitivos, los cuales internalizados por el sujeto hablante, permiten que pueda hacer uso de ella e incluso, que pueda crear enunciados siguiendo las reglas básicas de composición (desempeño).

En este plano, por lo tanto, *“se materializa en la dialéctica sociedad-individuo en un contexto de experiencias, roles, intercambios, es decir, en situaciones diversas y complejas, fruto de la sociedad que impone sus reglas en el lenguaje”* (Maldonado, 2006:37). Chomsky, posteriormente, establece dos dimensiones, interesándose siempre en la primera más que en la segunda, es decir, mayor énfasis puesto en el plano de adquisición de una lengua, más que la puesta en práctica:

- a. La competencia, como el aprendizaje inconsciente que el hablante oyente ideal posee de su lengua.
- b. La actuación, como la acción concreta del habla.

Figura 8. Subcompetencias que componen la Competencia Comunicativa



Fuente: (Prado, 2004:35)

Estos hallazgos importantísimos dentro del área de la lengua, se expanden con los años a diversas áreas científicas, al ámbito laboral y al ámbito educativo, y es en esta diversificación donde surge el concepto de competencia comunicativa, el cual *“tiene en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con las lenguas, con sus características y sus usos, asimismo, busca la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa”* (Hymes, 1972 en Ruiz, 2010:19). Esta competencia estaría integrada por una serie de subcompetencias (Canales, 1983 en Prado, 2004:54), las cuales están indicadas en la Figura 8.

De acuerdo con la figura presentada, se establece que *“la competencia gramatical o lingüística se constituye como una subcompetencia, ya que el hablante debe poner en práctica una serie de conocimientos y habilidades”* (Prado, 2004), siendo Moreno (1998:204-305 en Prado, 2004), quien amplía este

concepto, señalando que la competencia cultural integra a la competencia comunicativa y esta a la lingüística, lográndose el contraste entre competencia comunicativa y competencia lingüística, asumiéndose como competencia, finalmente, como *“la capacidad para comunicar y construir sentido, más allá de las estructuras lingüísticas canónicas”* (Ruiz, 2010:19).

En distintos trabajos de investigación, se ha tratado de comparar competencia a un esquema, que en su acepción, este último corresponde a la idea o concepto que alguien tiene de algo y que condiciona su actuar y que sirve de punto de partida para realizar una acción determinada, por ejemplo, para redactar una carta, para cepillarse los dientes, para manejar un auto, etc. No obstante, entre esquema y competencia existen diferencias, puesto que, según Perrenoud (2003:30). *“un esquema es una totalidad constituida, que sirve, mientras que una competencia de cierta complejidad pone en práctica varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción”*. En otras palabras, una competencia, en la práctica, vendría siendo como una combinación contextualizada de esquemas para realizar cierta tarea, que incluye más de un aspecto o más de un saber, y un conocimiento del porqué realiza de tal forma una labor.

Para que el proceso de adquisición de una competencia sea efectivo, se debe tener claro que *“las competencias son procesos dados por representaciones de la realidad y actuaciones basadas en estrategias, lo cual se apoya en el concepto de desempeño comprensivo”* (Perkins, 1999 en Tobón, 2005:34). En este sentido, cada tarea realizada de manera competente significa, de alguna forma, que su adquisición ha sido de acuerdo con las necesidades del individuo dentro del entorno dentro del cual participa, por lo que, tanto el proceso de adquisición de competencias como el grado de experticia logrado para la ejecución, dependerán de cómo el sujeto asume su realidad, asimismo, de la estrategia empleada en el proceso.

Bajo esta perspectiva, la persona que realiza determinadas acciones en un contexto determinado, y que ha sido educado en torno a las competencias, realiza sus actividades desde otra perspectiva mejor construida, dejando de lado el hacer estructurado, al seguir un esquema mecánico y sin trasfondo. En otras palabras, el sujeto educado en términos de competencia, estaría mejor preparado para desenvolverse dentro de múltiples entornos sociales.

Al respecto, *“ninguna competencia se da desde un principio, las potencialidades del individuo sólo se transforman en competencias efectivas según los aprendizajes, los cuales no se producen espontáneamente”* (Perrenoud, 2003: 25). Por este motivo, las competencias deben ser adquiridas dentro de un ambiente educativo y desde temprana edad, por lo que las instituciones educativas deben considerar el valioso aporte de las competencias e integrarlas dentro del proceso educativo para lograr así un desarrollo completo del individuo que aprende.

En su génesis, *“una competencia pasa por razonamientos explícitos, decisiones conscientes, tanteos, dudas, ensayos y errores. Este razonamiento puede automatizarse gradualmente y constituir un esquema complejo”* (Perrenoud, 2003: 30). Estos esquemas complejos, o bien, competencias, pueden ser llevados a la práctica en diversas situaciones, dependiendo de la finalidad de cada una de ellas, asimismo, de acuerdo con el entorno específico sobre el cual se actuará. Lo anterior, permite considerar una agrupación de competencias de acuerdo con sus objetivos. Sanz (2010), propone la siguiente clasificación de competencias:

a. Competencias centradas en el sujeto:

- Competencias Básicas: Son aquellas esenciales para el aprendizaje, el desempeño laboral y el desarrollo vital de los individuos. Éstas son primordiales en la Educación Secundaria Obligatoria, están al alcance de la mayoría, se

consideran comunes para una amplia variedad de situaciones y contribuyen al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

- Competencias Personales: Son aquellas que permiten realizar con éxito múltiples funciones. Dependen, principalmente, de las capacidades y rasgos de la personalidad del individuo, y de las características del ambiente en el que se ejecuta la actividad.

- Competencias profesionales o laborales: Son las que garantizan la realización correcta de las tareas que demanda el ejercicio de una profesión

b. Competencias centradas en áreas temáticas:

- Competencias genéricas: Son las capacidades que, independientemente de un entorno de aprendizaje concreto, deben ejercitarse en todos los planes de estudio pues resultan ser relevantes para desempeñar de manera idónea cualquier profesión. Pueden ser: Cognitivas, Socio/afectivas, Tecnológicas, Metacognitivas.

- Competencias específicas: Se refieren a las capacidades y a los conocimientos relacionados con cada una de las disciplinas académicas y con su desempeño laboral. Suponen un conjunto de conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales sobre cuándo y cómo efectuar determinadas acciones.

Cabe señalar que esta clasificación no es la única. Según Hernández, et al. (2005), las competencias también pueden clasificarse en transversales, genéricas o generales y específicas; o bien, según el proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe, 2003), las competencias pueden ser específicas o genéricas, siendo esta última dividida en tres bloques: instrumental, interpersonal y sistémica.

Lo importante, finalmente, a partir de lo expuesto en estos últimos párrafos, es considerar que *“las competencias hagan posible la tarea de enseñar y aprender*

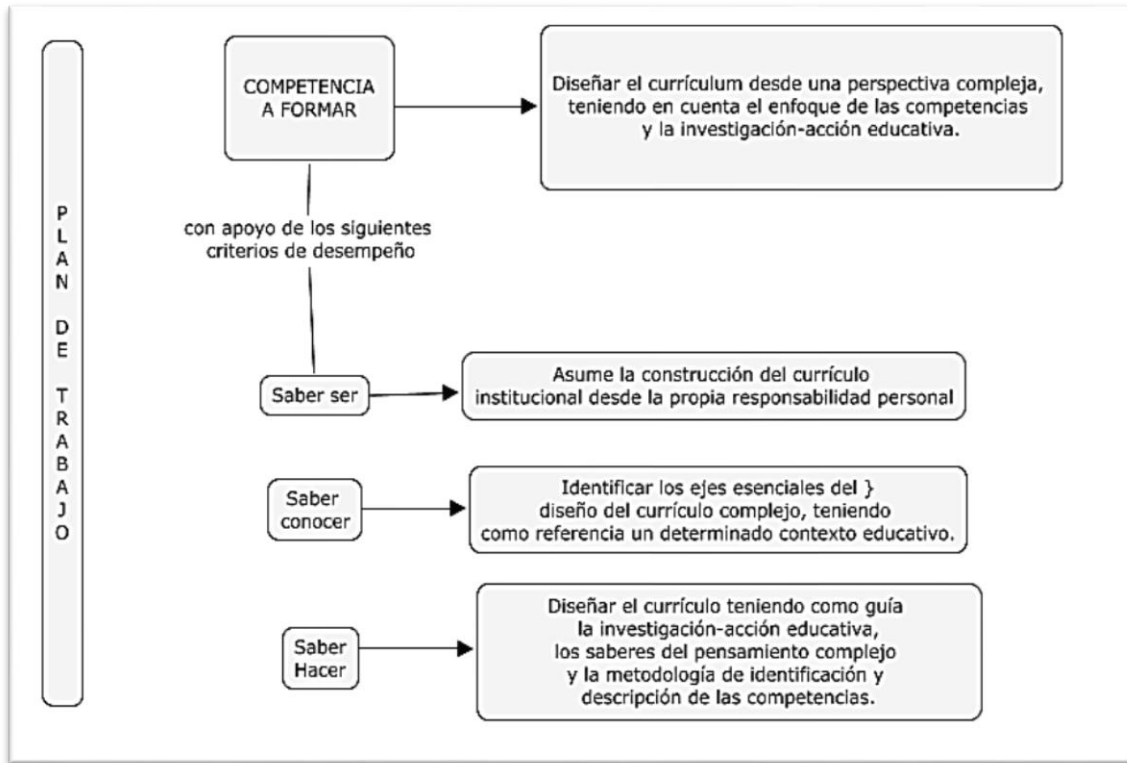
para la profesionalidad, y estén basadas en el saber: saber hacer, saber ser y saber estar” (Echeverría, 2003 en Hernández, 2005: 57). Es por esta razón, que en el siguiente apartado, el tema en cuestión será la enseñanza en el aula a partir del término competencia ambientado a la educación.

5.1.2.2 La enseñanza basada en competencias

Por sus características, las competencias están siendo utilizadas en la educación, aplicándose, en la actualidad, la enseñanza escolar en términos de competencias. También se ha llevado a la Educación Superior, a raíz de los diferentes acuerdos obtenidos en la Unión Europea, los cuales aprueban la enseñanza por competencias por la capacidad de *“organizar la Educación Superior y ofrecer a los ciudadanos una formación más completa y así facilitarles su ingreso al mercado laboral”* (Sanz, 2010:15).

“El nuevo diseño formativo propuesto para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, requiere situar a las competencias de acción como protagonistas en la nueva configuración del currículum” (Hernández et al., 2005:52). En términos de diseño curricular, el enfoque por competencias requiere, tanto del constructivismo como paradigma, como del diseño por proyectos, según Martinello (2000, en Cázares, 2007). De esta forma *“el desarrollo de las competencias se articula con proyectos de carácter transversal, que a su vez permiten fortalecer los procesos de indagación multidisciplinaria a través de una metodología constructivista”*. (Cázares, 2007:33). Tobón (2005), para su efecto, propone el siguiente diseño curricular:

Figura 9. Diseño del currículo basado en competencias



Fuente: (Tobón, 2005: 88)

Según Tobón (2005), este plan de trabajo, demostrado en la Figura 9 diseñado para una institución educativa siguiendo los lineamientos de un paradigma complejo, va a permitir que el sujeto pueda desenvolverse de manera natural y no rígida, asumiendo cada tarea de acuerdo con una enseñanza planteada bajo este paradigma no simplista, lo que conlleva, por lo tanto, a un desempeño eficaz que ha sido posible a través de una educación planteada en pro del desarrollo de competencias y no solamente centrado en el conocimiento representacional.

Una enseñanza sobre la base de competencias, por lo tanto, debe considerar el entorno del sujeto que aprende, el conocimiento y la práctica del conocimiento, todo con el propósito de alcanzar una visión integral del alumno o alumna. Además, el enfoque basado en competencias pretende, de esta forma, que los contenidos por asignatura se contextualicen a la realidad del que aprende, partiendo de la idea de que *“la pedagogía de las competencias exige que el*

conocimiento de lo que se va a aprender se organice a partir de la situación o problema que derive en la puesta en acción de ese conocimiento” (Ruiz, 2010:27).

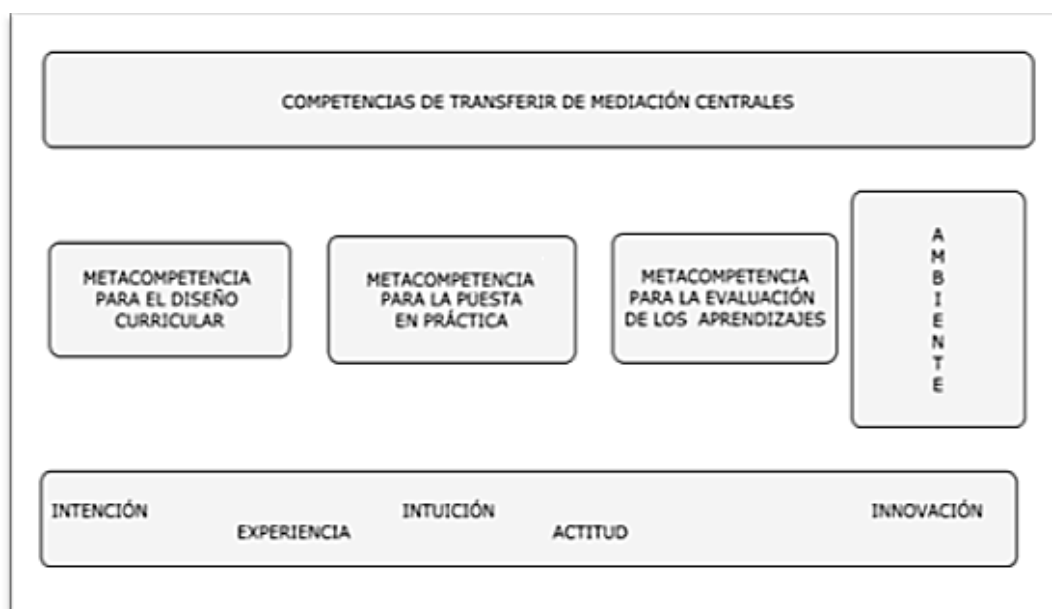
Una vez dispuestos los contenidos por asignatura, lo que viene a continuación será volver estos contenidos multidisciplinarios, a fin de que *“las personas aprendan a abordar la realidad con un espíritu abierto, contextualizador, y teniendo en cuenta todas las perspectivas posibles, dejando de lado esquemas rígidos y preconcebidos” (Tobón, 2005:35).* Para lograr este impacto en el estudiante, el proceso de enseñanza debe girar en torno a la acción, por ser la instancia en que los alumnos dispongan de sus conocimientos con el fin de utilizarlos en la práctica, de esta forma, la actividad esencial *“estará centrada en cómo movilizar los recursos o componentes de la competencia (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) que le permiten enfrentar exitosamente la acción en cuestión” (Ruiz, 2010:17).*

Lo anterior, significa un trabajo constante en el aula, por distintos periodos y niveles en donde cada vez el alumno irá adquiriendo experticia en el hacer, al mismo tiempo, podrá tomar conciencia de sí mismo en cuanto a sus propias fortalezas y debilidades; se autorregulará y tendrá la capacidad de abrirse al conocimiento y al aprendizaje de manera tal que, en la medida de que se vayan fortaleciendo sus capacidades, *“además de apropiarse de conceptos fundamentales de las disciplinas, aprenden su aplicación e integración para desenvolverse con éxito en su etapa formativa, en su desempeño profesional y en su vida personal” (Hernández, 2005:56).*

Sin embargo, los resultados que se esperan luego de la enseñanza por competencias, no serán posibles si los docentes no están capacitados para enseñar en términos de competencias. Para evitarlo, Cázares (2007), señala que es necesario sustentarse en tres grandes competencias denominadas metacompetencias, entendiendo este término como la agrupación de capacidades docentes necesarias para desarrollar el enfoque por competencias desde la

institución escolar y a través de la práctica docente. Estas metacompetencias son definidas a continuación y estructuradas de acuerdo con lo presentado en la Figura 10:

Figura 10. Modelo de representación de la arquitectura de las metacompetencias



Fuente: (Cázares, 2007: 31)

a. Metacompetencia para el diseño curricular: Para el proceso de diseño curricular, basado en el paradigma constructivista, en el diseño de proyectos y en currículos transdisciplinarios, tomar en cuenta los siguientes pasos:

1. Analizar contexto para definir perfil de competencias.
2. Determinar los ámbitos curriculares o campos formativos en los que se desarrollarán las competencias.
3. Definir diversos tipos de saberes.
4. Determinar el proceso de instrumentación.
5. Determinar los mecanismos de evaluación.

b. La metacompetencia para la puesta en práctica: Los docentes deben crear el ambiente de significados compartidos, en donde se apoye, facilite, medie la construcción del conocimiento del alumno o alumna que aprende.

c. La metacompetencia para la evaluación de los aprendizajes: "Para evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje, se deben crear estrategias para que la evaluación sea más que elaborar exámenes y asignar un puntaje. El docente debe explorar nuevas alternativas y problematizar el fenómeno evaluativo para evitar reduccionismos.

De esta forma, el proceso de enseñanza aprendizaje estará acompañado de docentes que adecuarán su trabajo en aula de acuerdo con el enfoque por competencias, desde la creación del currículo y su puesta en práctica, hasta el proceso de evaluación de los contenidos, esto para formar sujetos activos en su proceso de desarrollo y formación.

5.2 Contexto didáctico

5.2.1 La Didáctica como Ciencia de la Educación

La Ciencia de la Didáctica surge en la década de 1970 para estudiar el saber y sus formas de transmisión gracias a la aparición de las Ciencias de la Educación, la cual se transforma con el tiempo, "en la disciplina universitaria de referencia para el estudio del hecho educativo (Zambrano, 2005:71). Esta aparición, se da en Francia *"en un contexto de profundas transformaciones escolares, sociales, culturales, políticas y económicas que van de 1970 a 1990. Se podría decir que dichas transformaciones están marcadas por cambios profundos del Estado hacia lo escolar cuyos inicios tienen lugar medio siglo atrás. La escuela, que era un asunto de la Iglesia, con la Tercera República las cosas bascularían hacia un nuevo rol estatal"* (Zambrano, 2006:201).

En este periodo de cambios, ocurrido en la década de los 70, las instituciones educativas debieron reestructurarse y, como resultado, surgen establecimientos públicos de enseñanza, dotados de una autonomía pedagógica, administrativa y financiera, reunidos en un mismo espacio geográfico identificable por sus problemas, especialmente, los que tienen que ver con el fracaso escolar.

Como se dijo anteriormente, la Ciencia de la Didáctica ha establecido, desde su origen, como objeto de investigación *“el estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje”* (Zambrano, 2012:89). En este sentido, la Didáctica General se vuelve la disciplina omnicomprensiva que considera el proceso educativo en su conjunto, según Klafki (1995, en Mendoza,1998), y que incluso se relaciona, con *“la selección de los contenidos (textos, fuentes, libros de consulta...) y con la organización de los mismos (programas, prácticas, formas de trabajo, evaluación, métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje...) en la estructura global del currículo, que todo funcione como un todo organizado”* (Álvarez, 1998:24).

De esta forma, la Ciencia de la Didáctica se ve involucrada dentro del proceso de enseñanza, en situaciones donde el profesor, teniendo el conocimiento respecto a la didáctica, sabe cómo y de qué forma enseñar y evaluar, sin olvidarse de los diversos factores que envuelven el proceso educativo.

Este aporte de la Didáctica debe ser sustentado, para lograr resultados, beneficios y sobre todo recomendaciones y nuevas prácticas dentro del plano de la educación y enseñanza, por el paradigma de la complejidad, ya que *“aporta a la Didáctica nuevas visiones y, especialmente, el compromiso de la toma de decisiones desde una perspectiva holística”* (Medina, 2002:43). En este plano comunicativo entre ciencia y paradigma, la Didáctica *“interacciona con los restantes campos de conocimiento, especialmente los humanísticos, para encontrar respuestas que puedan aplicarse con justificación a la mejora de los*

procesos de enseñanza – aprendizaje y al desarrollo de escuelas, los docentes y las comunidades” (Medina, 2002:42).

En el ámbito de la investigación, según Medina (2002), la Ciencia de la Didáctica ha de promover:

1. La comprensión y mejora de los procesos formativos.
2. La generación y constatación de las teorías, modelos y métodos.
3. El descubrimiento, desarrollo y constatación de la potencialidad formativa de los modelos y acciones didácticas para la mejora de la interculturalidad.
4. La experimentación y la propuesta de modelos, métodos y procesos formativos.
5. La generación de modelos didácticos para la comprensión de los procesos de enseñanza – aprendizaje.
6. El diseño y la indagación de los modelos y programas.
7. La indagación y puesta de manifiesto de las acciones y concepciones más coherentes.
8. El enfrentamiento de la cultura de profesionalización del profesorado.
9. El asentamiento de las bases de la indagación permanente como itinerario de mejora profesional.
10. El afianzamiento de la reflexión, la colaboración indagadora y la mejora en la toma de decisiones.
11. La implicación del profesorado, y de los investigadores en general, en programas y acciones que redefinan los problemas y enfoques.
12. La interacción de las tareas investigadoras en el aula y en el centro.
13. El impulso y el avance en las ilusiones investigadoras y la comprensión de las limitaciones de los hallazgos.
14. El cuestionamiento permanente de las diferentes perspectivas objetivos y métodos de investigación

Existen diversas disciplinas, por lo tanto, que requieren de la presencia de la Didáctica para mejorar la calidad del proceso de enseñanza, y por las características propias de la Didáctica General, es que surgen las denominadas Didácticas Aplicadas o Específicas, las cuales consideran el contenido de las materias concretas, según Klafki (1995, en Mendoza, 1998), un elemento constitutivo y referente obligado para entender e incluso definir lo que es el currículo. Esto, sin duda, significa un aporte significativo, pues cada disciplina podrá rectificar su presencia en aula de acuerdo con las exigencias, contextos, necesidades y proyecciones, tanto de los alumnos como de cada Institución Educativa.

Mendoza (1998), apunta al respecto que, si la didáctica específica se relaciona con los contenidos específicos se vuelve un nexo interdisciplinar necesario entre concepciones educativas teóricas y prácticas, por este motivo, es imprescindible que los contenidos concretos de cada área de aprendizaje se reinterpreten desde la mirada del profesor que enseña sobre la base de la Didáctica, para que contemple y analice el cómo enseñar, tomando en cuenta todo el potencial formativo de estos.

La mención que se hace respecto a las Ciencias Aplicadas que se encuentran dentro de la Didáctica General, es debido a que una de ellas, denominada Didáctica de la Lengua y Literatura, va a ser tratada en el siguiente apartado en su complejidad, esto por las características y por la relación existente con el estudio e investigación efectuado para el presente Proyecto Didáctico.

5.2.2 La Didáctica de la Lengua y Literatura como Ciencia Aplicada

Dentro del área de la lengua se encuentra la Ciencia Aplicada denominada Didáctica de la Lengua y Literatura (DLL), *“que surge en el siglo XX, al inicio de la década de los setenta ante una necesidad de dar soluciones a los problemas concretos en los procesos de aprendizaje lingüístico y literario”* (Prado, 2004:30).

Su surgimiento se debe a que, como Ciencia Aplicada o Específica, permite plantear soluciones a los problemas prácticos que requiere la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, logrando así, según Mendoza (2003), que los contenidos se concreten, en parte, en la adaptación, la selección y la derivación de saberes lingüísticos y literarios, por un lado, y por el otro, en las teorías de aprendizaje y del desarrollo cognitivo, que sean de relieve en la adquisición, la enseñanza y el uso de habilidades comunicativas.

De acuerdo con las características que conforman la Didáctica de la Lengua y Literatura como tal, esta viene siendo *“una disciplina de intervención (Hymes, 1971), que tiene como objetivo no sólo ampliar el saber de los alumnos, sino también modificar el comportamiento lingüístico de los alumnos”* (Mendoza, López y Martos, 1996:35 en Prado, 2004:33). Para lograr este objetivo, según Mendoza (2003), esta ciencia se constituye sobre la base de tres grandes ámbitos: ámbito teórico, ámbito científico y ámbito técnico:

a. Teórico: Se constituye a partir de los saberes propios y específicos, que han sido desarrollados para explicar los fenómenos y factores que intervienen y condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y literatura. En relación con estos saberes propios, los cuales se ambientan dentro del campo de la lengua y literatura, Camps (1998), señala que estos, dentro de los diseños curriculares, se agrupan en tres tipos de contenidos de enseñanza: conceptuales, de procedimiento, y de valores y actitudes. Esta clasificación dentro del área de Lengua y Literatura, *“puede ser útil para elaborar y analizar las programaciones y, quizás, las situaciones de enseñanza y aprendizaje”* (Camps, 1998:33), siempre y cuando se tenga en cuenta que el aprendizaje de la lengua escrita significa un adelanto profundo en la posibilidad de tomar la actividad verbal y sus productos como un objeto de observación y análisis y, además, donde se aprenden usos complejos de la lengua.

b. Científico: La creación de conocimiento requiere de una investigación científica especializada. Para lograrla, se reúnen diversas ciencias las cuales, en su conjunto, constituyen las bases científicas de la Didáctica de la Lengua y Literatura las que se pueden agrupar en torno a cuatro marcos conceptuales, según Camps (1998a, en Prado, 2004), expuestos a continuación en la siguiente figura:

Figura 11. Bases científicas de la Didáctica de la Lengua y Literatura



Fuente: (Prado, 2004:36)

Estas bases, por abarcar diversas áreas del saber científico, logran que la Didáctica de la Lengua y Literatura pueda ampliarse en total complejidad, conformándose así los conocimientos relacionados al área de la lengua y que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

Así también, y teniendo como referencia el objeto de estudio de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, el cual se funda en la enseñanza y aprendizaje lingüístico y literario de forma integrada, se delimita el campo de acción,

“indicando las posibles líneas de investigación de esta disciplina siguiendo fundamentalmente a Camps (1999:32), y Mendoza y Cantero (2003: 20-24)”, (Prado, 2004:69), las cuales son especificadas a continuación:

1. Investigación teórica centrada en la fundamentación epistemológica: Las líneas de investigación giran en torno a relaciones de la Didáctica de la Lengua y Literatura con ciencias afines y los aportes de estas a la disciplina.
2. Investigación centrada en el proceso: Supone el conocimiento de aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura en el contexto educativo.
3. Investigación centrada en la metodología: Aborda el conocimiento de los enfoques didácticos, recursos, materiales y estrategias utilizadas en la enseñanza de la lengua y literatura, así como instrumentos y recursos para la evaluación.
4. Investigación centrada en el contexto: Plantea el conocimiento de los contextos sociolingüísticos que condicionan el aprendizaje.
5. Investigación centrada en creencias: Analiza las creencias de los profesores y alumnos y su influencia en los procesos de enseñanza – aprendizaje.
6. Investigación centrada en objetivos: Indaga sobre los objetivos reales que la sociedad persigue a través de la enseñanza.
7. Investigación centrada en contenidos: Supone el conocimiento y delimitación de los saberes culturales y sociales que son objeto de enseñanza – aprendizaje a partir de los objetivos que pretende alcanzar.

“El proceso didáctico y la actividad de investigación interrelacionan la teoría implicada en bases epistemológicas del área y la práctica desarrollada en el

contexto de la realidad escolar. Por esta razón, los investigadores en didáctica específica de la lengua recurren a modelos formales de descripción lingüística y descripción pedagógica para establecer la selección pertinente de conceptualizaciones, que, correlacionadas con las propias estrategias de aprendizaje lingüístico, atienden a las particularidades del sistema lingüístico y los procesos cognitivos de su aprendizaje". (Mendoza, 1998).

c. Técnico: El objetivo prioritario es la intervención didáctica en la enseñanza de la lengua y de la literatura, así como la formación de profesorado especializado en educación infantil, primaria y secundaria. En este ámbito, se concibe el sistema didáctico de enseñanza de los contenidos de Lengua y Literatura, el cual, según Camps (1998), se conforma a partir del triángulo profesor – alumno – materia. Este triángulo se da porque los procesos no deben ir unidireccionalmente, sino que, por el contrario, el alumno, desde el punto de vista de la Didáctica, aprende de forma activa, elaborando y construyendo su propio conocimiento a partir de su participación en el proceso.

Por lo anterior, el triángulo va a ser la conjugación entre la forma en que se enseña, los contenidos específicos de cada disciplina y las interacciones verbales que se desencadenan y que se consideran también contenidos de enseñanza, por último, entre las actividades a través de las cuales el alumno aprenderá.

Con respecto al currículo y el marco de intervención de la Didáctica de la Lengua, según Prado (2004), esta debe actuar mediante la investigación en la acción con el fin de:

- Detectar los conflictos existentes en contextos educativos concretos entre enseñanza y aprendizaje lingüístico.

- Ofrecer propuestas didácticas que hagan posible la solución de conflictos en pos de la mejora de la competencia lingüística de los escolares.

Finalmente, y una vez integrada la Ciencia de la Didáctica de la Lengua y Literatura al área de la lengua dentro del currículo educativo, se contribuirá al *“desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes, especialmente las verbales, son imprescindibles para que estos se representen el mundo y organicen su propio pensamiento”* (Prado, 2004:84).

5.3 Contexto pedagógico

5.3.1 Enfoques Comunicativo y Cultural en la enseñanza de la lengua

La enseñanza de la lengua, *“permite a hacer consciente aquello que ya se utiliza inconscientemente y, por lo tanto, se trata de construir metaconocimiento sobre un objeto formal, el lenguaje, que se utiliza de forma espontánea”* (Vila, 2010:37). De esta forma, se logra concientizar las reglas a fin de desarrollar la competencia comunicativa en él o la estudiante.

Asimismo, para lograr hacer de los alumnos y alumnas ciudadanos competentes para la comunicación, se plantea, desde la mirada del Enfoque Comunicativo, que la enseñanza de la lengua debe enfocarse de modo tal *“que las tareas de aprendizaje atiendan al fomento de las capacidades de expresión y comprensión del alumnado, actualizando competencias discursivas adecuadas a cada contexto y situación, y proporcionando a los aprendices estrategias de uso y reflexión metacomunicativa que hagan más adecuadas las acciones verbales y no verbales que en el uso deben producir y entender”* (González, 1990 en Lomas, 2010:22).

Se añade al Enfoque Comunicativo presentado anteriormente, según Vigotsky, (1991, en Patiño, 2007), y aludiendo al Enfoque Cultural en la enseñanza de la lengua, lo que el sujeto logra hacer con la ayuda de otras

personas y de su entorno, puede ser un aporte más significativo sobre su desarrollo mental que lo que logra individualmente. En este sentido, dentro del aprendizaje el sujeto activo se sitúa como centro de atención en su interacción con otras personas, con sus creencias y con el objeto, elementos que a su vez permiten las transformaciones dentro de él, es decir, tanto psíquicas como físicas.

Ahora bien, en la práctica, el fin universal que prevalece en la enseñanza de la lengua, según Lomas (2010), es lograr el dominio de los recursos de expresión y comprensión hablada y escrita, siendo este fin materializado en dos niveles de planificación:

- El primero, entendido como el programa o currículo oficial, en este plano las administraciones se han reservado la delimitación de objetivos y contenidos, normas, criterios e instrumentos de evaluación del alumnado, acompañados por indicaciones u orientaciones sobre métodos didácticos, los cuales dependen de la concepción que mantenga el planificador sobre su enseñanza y al conocimiento sobre las ciencias del lenguaje y el aprendizaje.

Al respecto, las Bases Curriculares de Lengua y Literatura consideran tanto el enfoque cultural y el comunicativo para *“la formación de ciudadanos conscientes de que viven insertos en una cultura que interactúa con otras y es dinámica; capaces de ejercer su libertad en armonía con los demás, libres de prejuicios y otras formas de discriminación, y que tienen las herramientas para participar activamente en sociedad y ser agentes de los cambios sociales”* (Mineduc, 2013:4).

- El segundo, en el trabajo de planificación didáctica, entendido como trabajo del profesor, se encuentran tres momentos o niveles relacionados entre sí, según Cascante (1989, en Lomas, 2010:26), los cuales son:

- Primer Nivel: De carácter pedagógico, se toman decisiones a la luz de las distintas fuentes sociolingüísticas, psicolingüísticas, disciplinares y psicopedagógicas, en relación con un modelo didáctico descriptivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Segundo Nivel: De acuerdo con el método previamente diseñado, se toman decisiones sobre la estructura general de las lecciones o unidades didácticas que, organizadas en secuencias de aprendizaje, darán lugar a las distintas programaciones del curso, ciclo o etapa de que se trate.
- Tercer Nivel: Supone la previsión de los mecanismos que deben permitir establecer relaciones entre el método, las programaciones y los resultados de la práctica diaria, de manera que sea siempre posible una revisión de cualquiera de estos instrumentos en función de ese análisis de sus relaciones.

“El proceso educativo cumple una función insustituible en el aprendizaje de la lengua y en el desarrollo de las competencias culturales, comunicativas y de reflexión sobre el lenguaje y los textos, necesarias para una vida plena y una participación libre, crítica e informada en la sociedad contemporánea. Al mismo tiempo, el aprendizaje de la lengua brinda oportunidades para que los estudiantes conozcan y hagan suyo el patrimonio cultural que se ha construido con la palabra, especialmente el literario, desarrollen el hábito de la lectura y experimenten goce estético al leer” (Mineduc, 2013:4).

Se considera, por lo tanto, los Enfoques Comunicativo y Cultural para la enseñanza de la lengua dentro del Currículum Nacional, ya que la adquisición plena de competencias culturales, comunicativas y de reflexión sobre el lenguaje y los textos, son *“necesarias para una vida plena y una participación libre, crítica e informada en la sociedad contemporánea. Al mismo tiempo, el aprendizaje de la lengua brinda oportunidades para que los estudiantes conozcan y hagan suyo el patrimonio cultural que se ha construido con la palabra, especialmente el literario,*

desarrollen el hábito de la lectura y experimenten goce estético al leer” (Mineduc, 2013:2).

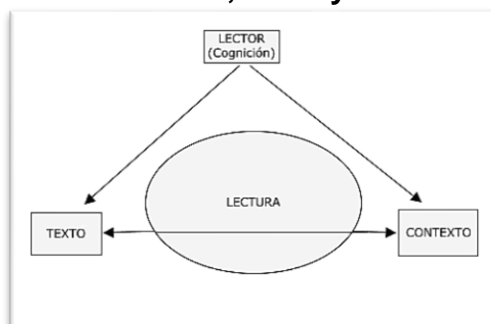
5.4 Contexto Disciplinar

5.4.1 El proceso de lectura

El proceso de lectura, de acuerdo con el modelo estratégico propuesto por van Dijk & Kintsch (1983, en Parodi, 2003), viene siendo un “*tipo de procesamiento eminentemente interactivo en el que se procede desde la comprensión de palabras, cláusulas simples hasta el procesamiento de oraciones complejas, secuencias de oraciones y estructuras textuales globales, aceptando la idea de múltiples relaciones entre los diferentes niveles de procesamiento*” (Parodi, 2003:50). Así, a pesar de que leer se considera una actividad común, el proceso de lectura que en muchos casos no suele realizarse correctamente, por varios factores que serán manifestados en este apartado.

“*Leer es una actividad humana cuyo perfil reconoce todo el mundo. Se lee con muchos propósitos y en situaciones muy diferentes, para ayudar a resolver problemas de la vida..., en la escuela, en el trabajo, en la vida diaria*” (Suárez, 2011:67). “*Saber leer no solo implica la decodificación léxico-sintáctica de oraciones, sino que implica un esfuerzo para la construcción de significado*” (Parodi, 2010:65). A partir de la siguiente figura, se podrá visualizar los elementos fundamentales para el ejercicio de la lectura:

Figura 12. Relación entre lector, texto y contexto durante la lectura.



Fuente: (Parodi, 2010:65)

Parodi (2010), señala que, en alusión a la figura anterior, cada lector, situado en un determinado contexto, y de acuerdo con sus conocimientos de mundo, va a enfrentar un nuevo texto preestableciendo de antemano algún propósito de lectura. Y para cumplirlo, deberá hacer uso de estrategias según sean los fines a alcanzar.

Al respecto, según Prado (2004), además de considerar estos tres elementos señalados en el párrafo anterior, el proceso de lectura significa tomar en consideración los siguientes puntos, los cuales tienen que ser trabajados en el aula de lenguaje para el dominio y práctica en la adquisición de la lengua:

- Dominar el código gráfico que permite codificar por medio de la escritura y decodificar por medio de la lectura.
- Comunicarse con otros hablantes mediante un código gráfico.
- Comprender un texto con actitud crítica.
- Hacer de la lectura un proceso activo.

De los puntos mencionados, se concluye que *“leer es una actividad cognitiva que implica conceptos y pensamiento. Leer es otorgar significado al texto a través de la elaboración de los signos”* (Puente, 1991:88). Significa, por lo tanto, que el proceso de lectura es más que un ejercicio de sumar palabras, hojas, de pensar en cuántas páginas más quedan para acabar el libro, o leer en voz alta de manera fluida o no tan fluida. La habilidad de leer significa, según Prado (2004), un proceso de interacción con el texto con el fin de construir una interpretación del mensaje escrito a partir de:

- La información que proporciona el texto.
- Los conocimientos previos del lector.

Por lo tanto, además de decodificar un texto, el lector debe ser capaz de extraer la información e integrarla a través de los conocimientos previos que maneja en relación con tema, todo esto para lograr la comprensión, entendido como *“el objetivo y fin último de la lectura”* (Prado, 2004:192).

Según Kintsch (en Suárez, 2011:75), *“comprender consiste en formar un todo coherente”, lo que efectivamente, da por hecho la idea de que sumar palabras no significa leer*”. Se entiende, por lo tanto, que de la lectura se debe extraer una idea, como un todo coherente, lo que significa que el lector debe extraer información de lo que lee e internalizarlo luego a su mundo interno. Esto obviamente no es una tarea simple, significa *“un proceso que implica la interacción de acciones cognitivas de alto nivel mediante los cuales el lector relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos, construye y reconstruye el significado de lo que ha leído”* (Bruno, Becke, 2004 en Caldera, 2010:22).

Para comprender un texto, *“hay que formar una red, a partir del hilo, con las líneas del texto. Ayuda a conseguirlo el tener sensibilidad hacia los mecanismos de cohesión textual. Hay que lograr construir un modelo referencial, isomórfico, con la situación representada, en que se imponga la simultaneidad frente a la linealidad, como ocurre en el lenguaje icónico”* (Suárez, 2011:75). Muchas veces los errores que se cometen de manera consciente o inconsciente en el ejercicio de la lectura, son ignorar palabras (por desconocer su significado), obviar los signos de puntuación, olvidarse de las pausas, de la función de los conectores, entre otros. Esto de todas maneras provoca fallas en el proceso de comprensión, y es en la escuela en donde estas deben corregirse para no hacer de ellas vicios en la lectura.

No obstante, y para lograr éxito en la comprensión de un texto, *“no solo hay que decodificarlo correctamente, sino que hay que hacerlo sin gran esfuerzo, con fluidez, automáticamente: no es suficiente tener exactitud lectora. Si uno utiliza todos los recursos cognitivos en decodificar, no le quedan recursos disponibles*

para comprender un texto, que es la esencia de leer” (Suárez, 2011:73-74). Esto, que parece ser una tarea difícil de cumplir, se puede lograr con el uso adecuado de estrategias.

Dentro de este proceso de lectura, y una vez superado el momento de decodificación, estando libre para comprender, entra en juego la conjunción entre lo que el lector dispone en su memoria, como conocimiento previo, y lo que va asimilando durante el momento lector. Debido a la limitada capacidad de la memoria operativa, *“el lector debe activar parte de su memoria semántica y, según sea la naturaleza del tema tratado, parte de su memoria episódica para integrar en su memoria operativa tanto la información proveniente del texto como la evocada”* (Peronard, Gómez, Parodi, Nuñez, Lagos, 1998: 77). En otras palabras, el lector primero que todo debe entender cada palabra en su constructo, al mismo tiempo, buscar en su memoria antecedentes, recuerdos, episodios relacionados al tema, para luego rescatar la información proveniente de lo que lee, para así en definitiva, comprender a cabalidad.

La lectura es, en definitiva, *“una actividad en la que influyen muchos factores. Entre ellos destaca la situación o contexto en el que el lector se acerca al texto, que muchas veces se coincide con el propósito con que el emisor lo ha preparado, aunque no necesariamente”* (Bajén, 2009:7). Para clasificarlos, la misma autora distingue cuatro propósitos:

- Lectura para fines personales, privados o particulares: Aquí incluimos la lectura considerada con un fin placentero y lúdico, pero también comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales.
- Lectura para fines públicos: La interacción social más habitual con las empresas o las entidades administrativas, servicios públicos, actividades culturales y de ocio de carácter público, las relaciones con los medios de comunicación, etc.

- Lectura para fines profesionales: Regulará las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión.

- Lectura con fines educativos: Relacionada con el aprendizaje o formación, donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos y destrezas específicas.

Parodi (2010), también establece una distinción clara de los propósitos para la lectura, la cual se describe brevemente a continuación:

- Leer para estar informados: Para conocer lo que acontece en el momento actual más allá de nuestro vecindario inmediato y con ello tener tema para conversar y establecer relaciones activas con otros miembros de la comunidad.

- Leer para pasar el tiempo: Dado que el objetivo es pasar el tiempo, las estrategias que se ponen en juego son menos exigentes y no buscan, necesariamente, por ejemplo, aprender de lo leído, ni memorizar contenidos específicos.

- Leer para entretenerse: La naturaleza de estos textos exigen que se activen las neuronas que representan la información, a menudo bastante compleja, que se ha ido leyendo previamente.

- Leer para aprender: Si se quiere aprender de lo que se lee, se debe incorporar la nueva información en el conocimiento previo, enriqueciéndolo. No solo hay que leer, representar, evocar, comprender, sino que es necesario, además, creer en la verdad de lo comprendido, lo que se logra siendo consciente de que la nueva información es coherente con lo que ya se sabe sobre el tema.

Si bien estos propósitos señalados anteriormente, dejan muy en claro los tipos de lectura que existen de acuerdo con los fines planteados para cada uno,

esta variedad se suele resumir en dos tipos, según Zwaan, (1996, en Suárez, 2011), los cuales son:

- Lectura de textos literarios: Para entretenerse, para disfrutar.
- Lectura de textos informativos: para resolver problemas, para aprender.

Por último, y a modo de conclusión, se rescata lo dicho Cassany: *“Leer es descodificar, comprender y actuar socialmente. Leer requiere conocimientos lingüísticos, destrezas cognitivas y prácticas sociales. En cada acto de lectura desarrollamos estas tres perspectivas. Para utilizar un escrito en un lugar y momento concretos, necesitamos comprenderlo y para ello debemos descodificar sus letras”* (2009:54).

5.4.2 Las inferencias dentro del proceso de lectura

De manera abierta, para la integración y vida en comunidad, y en la constante práctica de la cultura que representa a cada individuo, la mente trabaja vertiginosamente para la identificación de los diversos y múltiples aspectos que constituyen la sociedad. León (2001), señala que, al respecto, que Bruner (1957), *“identificaba la mente humana con una máquina de inferencias al referirse a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos”*.

De esta forma, se comprende que el proceso inferencial no es tan solo aplicable al proceso de lectura, por el contrario, según el Diccionario de la Lengua Española, inferir se refiere al acto de *“sacar una consecuencia o deducir algo de otra cosa”*, acción que es fundamental en la cotidianeidad al ser una operación mental que permite sacar conclusiones y actuar posteriormente a raíz de algún motivo que llame la atención del individuo, por ejemplo, una madre, al escuchar el

llanto de su bebé, inferirá la necesidad ya sea física, afectiva o emocional de este en el preciso momento, permitiéndole, así, determinar la acción a seguir.

Para poder situar la inferencia dentro del proceso lector, se parte sobre la base de que la comprensión de un texto viene siendo *un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales*” (Parodi, 2006:4). En este proceso, por lo tanto, según Jouini (2005), se pueden reconocer tres grandes niveles que son dependientes y que interactúan entre ellos:

- a. El lector de un texto debe reconocer las palabras a través de la decodificación de cada una de ellas y del acceso a su diccionario interno que le proporciona su significado.
- b. El lector debe contar con un analizador sintáctico que relaciona las palabras de cada oración y las proposiciones entre sí.
- c. En el nivel de análisis semántico, el lector de un texto debe ser capaz de ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo, inferir las relaciones semánticas entre las diferentes unidades textuales y poder jerarquizar e interrelacionar las ideas del texto a nivel global.

Estos niveles, es decir, los niveles de decodificación, de sintaxis y el de análisis semántico, van a interactuar entre sí y con el texto, enlazados de acuerdo con determinados momentos de comprensión (Figura 13).

Figura 13. Niveles presentes dentro del proceso de lectura



Fuente: (Jouini, 2005:101)

Al respecto, según Jouini (2005), estos van a ser localizados por el lector mediante tres estrategias básicas para comprender un texto, las cuales son:

1. El muestreo o la capacidad para seleccionar las palabras e ideas más útiles para la comprensión del texto.
2. La predicción o la capacidad que posee el lector para anticipar el contenido de un texto: el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja, etc.
3. La inferencia o la capacidad para sacar deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en el texto.

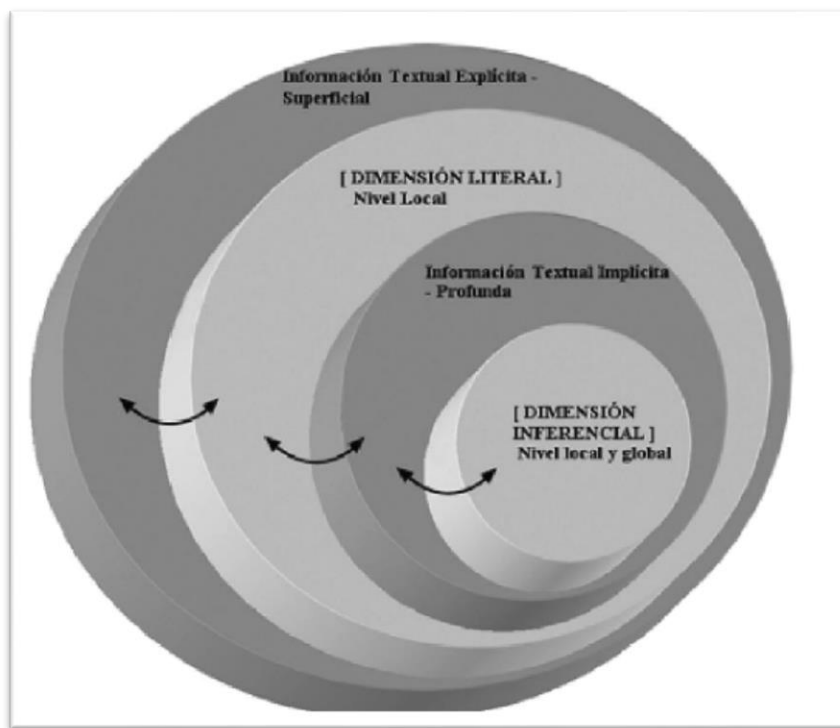
Además de los niveles anteriormente mencionados, y de las estrategias que son útiles para obtener información en ciertos momentos específicos de lectura, de acuerdo con Parodi (2006), el proceso de comprensión considera diversos tipos de información interactuante, de multidimensiones y multiniveles de representación recursivos y progresivos a través de los cuales la información es

permanentemente reorganizada e interactivamente procesada en dos dimensiones (Figura 14).

a. Dimensión literal: De nivel más superficial, se considera como la dimensión de menor exigencia en la que el sujeto debe reconocer y reproducir la información mayoritariamente explícita del texto. Por su complejidad, puede ser aplicada solo a Nivel Literal.

b. Dimensión inferencial: Comparativamente de mayor exigencia, el sujeto debe relacionar información del texto instalada de manera implícita, la cual se encuentra desligada lingüísticamente con sus diversos tipos de conocimientos previos. Esta dimensión puede aplicarse tanto al Nivel Global como al Nivel Literal de la comprensión.

Figura 14. Complejidad del proceso de comprensión: tipos de información textual, dimensiones y niveles

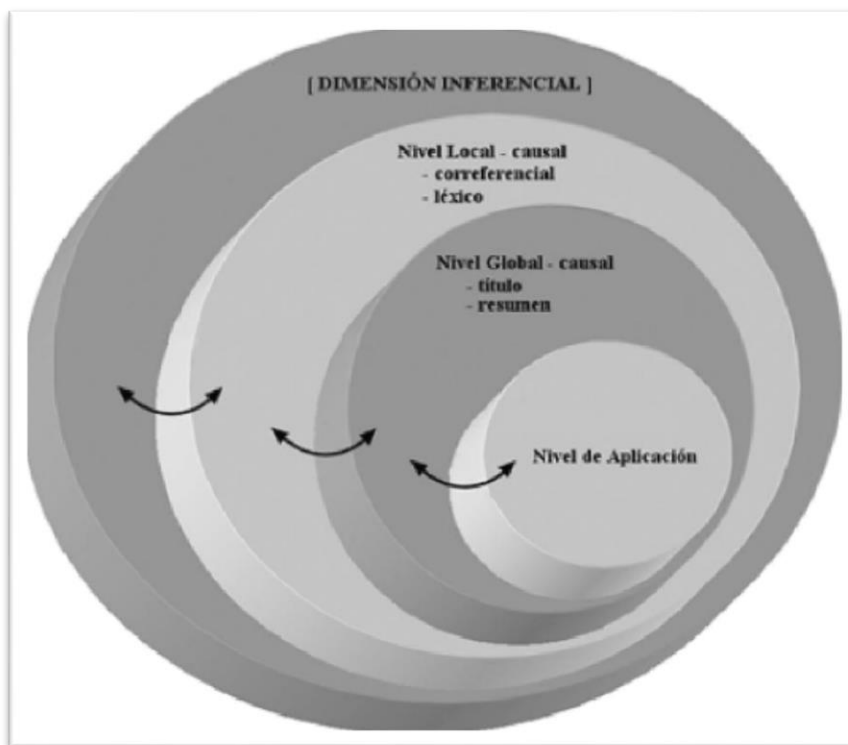


Fuente: (Parodi, 2006:43)

En alusión a los dominios local y global dentro de esta dimensión, “*ambos niveles se consideran interrelacionados. Así, desde el recinto más local y dado el carácter lineal de la lectura, las oraciones constituyen el paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona aquella información considerada clave para seguir la pista de ideas más globales. Por otro lado y cumpliendo con la propiedad de coherencia global que el texto requiere, estas ideas suelen estar diseminadas y mezcladas en segmentos más amplios del discurso (e.g. párrafos, apartados, capítulos completos), siendo la captación de tales ideas uno de los objetivos máspreciados de los procesos involucrados en el dominio más global*” (León, 2001).

Por lo tanto, bajo esta perspectiva, la inferencia dentro de la comprensión del discurso resulta ser elemental al ser reconocida, según Cassany, Luna y Sanz (2000:218 en Jouini 2005:102), como “*la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión*”. En otras palabras, actúan desde el “*fuerte componente inferencial presente, tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones, como en el más global o situacional en el que se sitúa el discurso*” (León, 2001).

Figura 15. Complejidad de la dimensión inferencial. Niveles



Fuente: (Parodi, 2006:44)

La comprensión total de un texto exige, de esta forma, según Parodi (2006), como requisito primordial que el lector sea capaz de procesar información dentro de las dos dimensiones literal e inferencial, asimismo, que disponga de un conjunto de estrategias que le permitan ejecutar todos los niveles implicados dentro de la dimensión inferencial que son presentados en la Figura 15, en la que se demuestra que dentro de la dimensión inferencial pueden distinguirse tres niveles, abordados en el aula a partir de la formulación de parte del docente, de ciertas preguntas abocadas a desarrollar estos niveles presentes dentro de esta dimensión. Estas son:

a. Nivel Local: En este nivel, las preguntas que pueden realizarse para verificar el estado de la comprensión son las relacionadas a:

- a. Causa – efecto
- b. Correferencial
- c. Léxico

b. Nivel Global: En este nivel, las preguntas que pueden realizarse para evaluar el estado de comprensión y que apuntan al nivel macroestructural, exigen que el lector jerarquice la información aplicando estrategias de integración, generalización u omisión. Estas son, entre otras:

- a. Idea Global
- b. Causa-efecto
- c. Título
- d. Resumen

c. Nivel de Aplicación: En este nivel, el tipo de preguntas que pueden realizarse requieren que el lector utilice activamente conocimientos adquiridos en el contexto de la comprensión y que sea capaz de aplicarlo a situaciones nuevas y emergentes, revelando, de esta forma, si ha logrado aprender nuevos contenidos, pudiendo, así, aplicar y proyectar lo aprendido a partir del texto a una situación novedosa dentro del marco de la lectura.

Por lo anterior, y teniendo una idea respecto con la lectura como proceso, los tipos de lectura existentes, finalmente, las dimensiones y niveles presentes dentro de la comprensión lectora, es que serán desarrolladas a continuación las competencias involucradas en este proceso y los elementos que las componen: Competencia Literaria, Competencia Lectora; Competencia Lecto-Literaria y el Intertexto Lector.

5.4.3 La Competencia Literaria

Cada vez que un alumno/lector, toma un libro para iniciar el proceso de lectura, se ven implicados elementos que devienen a partir de la comunicación entre lector-libro, poniendo en marcha *“un momento comunicativo y dialógico con el texto, su autor, el momento histórico, la cultura meta, el profesor y, por supuesto, los demás compañeros de la clase”* (Olsbu, Slkjelsvik, 2006:2). Se vuelve también un proceso íntimo, personal, de conversación dialógica, por lo que se desprende que el acto de leer se encuentra, por un lado, individualmente ligado al alumno como individuo y, por el otro, a la comunidad interpretativa específica que se crea en cada clase.

“El despliegue cognitivo y el poder sémico, no solo de la metáfora sino por extensión del discurso literario, están provocados, entre otros factores, por ese peculiar efecto de percepción esencial definido ya por los formalistas rusos como desautomatización del lenguaje, efecto que se consigue tanto por el (re)descubrimiento del enunciado como por el (re)descubrimiento de la enunciación, es decir, mediante la participación subjetiva y personal de los interlocutores –escritor y lector- que disfrutan del texto” (Sánchez, 2010:46).

Es en este contexto, por lo tanto, que los resultados y logros a obtener producto de la lectura realizada, van a depender, exclusivamente, del grado de desarrollo de las habilidades relacionadas al proceso de lectura y comprensión que se activan ante cualquier tipo de lectura literaria de parte de un lector activo. Por este motivo, la educación literaria, *“tiene el fin de formar lectores capaces de establecer la eficaz interacción entre el texto y el lector que conduzca a este a la comprensión-interpretación y a la valoración estética de las producciones culturales y literarias”* (Mendoza, 2006:95).

A raíz de este planteamiento, y de acuerdo con Olsbu (2006), dentro del contexto literario, surge el concepto de Competencia Literaria, es decir, por la necesidad de parte del profesor, de evaluar, medir, observar y comparar, en la práctica lo que aprende el alumno, de tal manera que pueda determinar lo que

este sabe hacer con los conocimientos que ha obtenido. El objetivo de la educación literaria, será, entonces, *“formar lectores competentes, con una aceptable competencia literaria”* (Colomer, 1995 en Prado, 2004:336).

Cabe señalar que esta actividad de supervisión y regulación de la actividad lectora de parte del profesor, constituye un objetivo permanente dentro de la enseñanza de la literatura, ya que permite mejorar efectivamente la calidad de la comprensión, de lo contrario, *“la no comprensión competente de un texto literario puede implicar la carencia de datos e informaciones pertinentes, tanto sobre el propio sistema de lenguaje cuanto del saber enciclopédico específico”* (Mendoza, Pascual, 2006:30).

Dado este objetivo, citando a J. Culler (1978, en Mendoza, 2006), la Competencia Literaria viene siendo, el *“conjunto de convenciones para leer los textos literarios”*. Estas convenciones que señala el autor, las cuales aportan a la decodificación y comprensión asignando valores especiales a las unidades lingüísticas son, entre otras, según Mendoza (2006):

1. El condicionante socio-cultural que permite el reconocimiento de la marca “literario”.
2. La propia experiencia de mundo.
3. El aprendizaje de los códigos literarios y las relaciones de intertextualidad.
4. La particular competencia literaria.

En cuanto al trabajo específico del profesor de literatura, Lomas (2006), señala que, dentro del profesorado conviven diversas maneras de entender la educación literaria, las cuales se traducen en múltiples posibilidades para seleccionar los contenidos y los textos literarios, en la forma de organizar las actividades y, sobre todo, en el uso de métodos pedagógicos que en ocasiones aparecen como excluyentes. Lo siguiente, no obstante, de acuerdo con Lomas (2006), son los puntos que debe tomar en cuenta el profesor de literatura, puesto

que ayudan a clarificar las ideas y dan énfasis a las tareas docentes relacionadas a la enseñanza de la literatura:

1. El objetivo esencial de la enseñanza de la literatura en la educación obligatoria es:

- a. Asegurar el conocimiento del patrimonio literario legado por la historia literaria.
- b. Fomentar hábitos de lectura y actitudes de aprecio de las obras literarias.
- c. Instruir a los alumnos y a las alumnas en el análisis científico de los textos.

2. La selección de los textos literarios:

- a. Debe realizarse teniendo en cuenta el prestigio cultural de los textos acuñados en la historia de la literatura, con un especial énfasis en los autores clásicos.
- b. Debe efectuarse con criterios pedagógicos partiendo del horizonte de expectativas de adolescentes y jóvenes y de sus competencias y hábitos culturales como textos de la literatura juvenil y de aventuras.
- c. Debe tener sobre todo en cuenta el deseo de los alumnos y de las alumnas por lo que se les debe dejar leer cualquier cosa ya que lo importante es que lean y que lo que lean les guste.

3. El modo más adecuado de que los alumnos y las alumnas lean literatura es:

- a. Establecer libros de lectura obligatoria comunes a todo el alumnado.
- b. Acercar la literatura a adolescentes y jóvenes a través de textos adecuados.
- c. Comentar textos literarios en clase con una pauta de análisis.

4. El modo más adecuado de contribuir al aprendizaje literario del alumnado es:

- a. Estudiar las obras y autores consagrados de la historia de la literatura.

- b. Conjuguar el estudio de algunos autores consagrados con la lectura de algunos fragmentos sueltos y de obras adecuadas a las características de cada alumno y de cada alumna.
- c. Evitar organizar la secuencia de contenidos en torno al eje histórico y organizar esos contenidos en torno a los géneros literarios con el fin de analizar los diferentes modos de organizar la expresión literaria.

Rincón (2010), señala que entre las diversas metodologías incorporadas a la enseñanza de la literatura, aunque presentan variantes de género y de autores, se distinguen una serie de elementos comunes, los cuales son:

- De un proyecto de creación – un cuento, una novela, un libro de poesía, un montaje teatral...
- Del desarrollo de los elementos estructurales que conforman el género trabajado, desde un punto de vista práctico, además del conceptual.
- De ejercicios de desinhibición.
- De baterías de ejercicios, cuya función no es la de comprobar conocimientos, sino la de ayudar a comprender los conceptos y elaborar la propia obra.
- De un proceso de trabajado secuenciado, cuyo resultado es siempre la realización del trabajo propuesto.

Sin embargo, a pesar de que estos elementos mencionados son de gran ayuda para desarrollar la Competencia Literaria, no conforman la metodología preestablecida para el trabajo de aula en la enseñanza de la literatura. Es más, no existe un método para que pueda ser guiado el curso de una clase de literatura. Va a depender, por lo tanto, de las habilidades del docente, sus conocimientos y de los objetivos que pretenda conseguir de acuerdo con el contexto, ya que, “*en*

didáctica no hay un método único ni uno mejor o peor que otro, sino distintos caminos y formas de plantear la acción docente” (Prado, 2004:344).

De esta forma, la Competencia Literaria nace “*producto de la interiorización tanto de la dimensión estructural (técnicas especializadas –figuras de dicción, retórica, etc.) como de la dimensión contenido (en la que se incluirán la interpretación e identificación de valores en los textos), asimilados gracias a la experiencia como lector y escritor” (López y Encabo, 2000:5 en Manríquez, 29-30).*

En este contexto, según Mendoza (2006), se consideran las siguientes cuestiones y/o aportes de parte de esta competencia:

- a. La capacidad de reconocer un texto como literario.

- b. La interpretación subjetiva del texto, según la aplicación de unas normas derivadas de la competencia formal que el alumno posee.

- c. La interpretación adecuada, erudita, íntegra (si es posible hablar de tal grado de captación de significado en lo artístico), resultante del desarrollo, a través del aprendizaje, de la competencia literaria.

La gran ventaja que presenta el discurso literario, radica en que no solo se aplican conocimientos de esta envergadura frente al acto de lectura, sino que, además, se ponen en práctica saberes relacionados a la gramática, ortografía, sociolingüística, entre otros. En este sentido, por lo tanto, que cobran real importancia los conocimientos previos del alumno y la educación que este ha recibido, ya que, en este tipo de discurso “*reside en la naturaleza de la interpretación inferencial que estimula dicho discurso en el marco de las operaciones propias de la competencia literaria” (Sánchez, 2002:47).*

Al respecto, Bierwish (1965, en Mendoza, 2006), señala que la Competencia Literaria:

1. Se apoya en estructuras lingüísticas básicas y, además, en particulares fenómenos extralingüísticos.
2. Se manifiesta a partir de la localización de un algoritmo diferenciador, que funcione como gramática de reconocimiento, el cual se deriva de la observación sistemática de corpus específicos.
3. Permite la distinción entre rasgos sintácticos, semánticos o fonéticos marcados por su regularidad, frente a conjunto de rasgos dispersos; la relación y la diferenciación de los mismos la establece, precisamente, la competencia poética.

Sánchez (en Mendoza, 2003:292-300), en este mismo ámbito teórico, resume los componentes de la Competencia Literaria en la siguiente tabla a presentar, la cual aborda las diversas áreas de conocimiento incorporadas dentro de la Competencia Comunicativa, las que serán las siguientes temáticas a tratar dentro del marco de las competencias implicadas en el proceso de comprensión de lectura: Competencia Lectora e Intertexto Lector.

Tabla 3. Elementos de la Competencia Literaria

Componentes	Descripción	Ejemplos o precisiones
1. Competencia lectora	Es parte de la competencia comunicativa y discursiva. Posibilita la comprensión primaria y básica del texto literario.	Saberes lingüísticos: gramática, semántica.
2. El texto mismo	Existencia virtual. Genera pautas de lectura y estrategias retóricas. Establece relaciones interactivas con el lector para restablecer o actualizar su existencia.	Conocimientos sobre el uso literario: retórica, discursos, géneros. Estrategias para leer: decodificación, cooperación receptora.
3. El lector	Figura activa y creadora encargada de actualizar el texto literario mediante la construcción del significado y el sentido, mediante la interpretación y la valoración.	Saberes pragmáticos: reconstruir la situación enunciativa.
4. Intertexto del lector	Conecta los demás componentes. Su productividad semiótica permite el diálogo entre el texto leído y otros textos de la cultura.	Saber cultural enciclopédico: tópicos, temas, estilos autores. Saberes intertextuales: correlaciones entre textos, alusiones a otras obras, valorar los efectos artísticos, los recursos, etc.

5.4.3.1 La Competencia Lectora

La Competencia Lectora, como tal, considera todos los aspectos involucrados dentro del proceso de lectura, incluyendo aquello que tiene que ver con la comprensión de lectura y los propósitos establecidos frente a ella.

Según Guthrie & Wigfield (2000 en PISA, 2011), varios estudios demuestran que las habilidades, actitudes, intereses, hábitos y conductas relacionadas con la lectura están fuertemente vinculadas a la Competencia Lectora, por lo tanto, *“la Competencia Lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con*

textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (PISA, 2000 en PISA, 2011:21).

[Además], la competencia lectora incluye un extenso abanico de competencias cognitivas, desde la decodificación básica hasta el conocimiento de palabras, gramática y estructuras y características lingüísticas y textuales mayores, hasta el conocimiento del mundo. También incluye competencias metacognitivas como la conciencia y capacidad para utilizar una serie de estrategias adecuadas a la hora de procesar textos. Estas competencias se activan cuando los lectores piensan, monitorean y ajustan su actividad lectora para un determinado propósito. (PISA, 2000 en PISA, 2011:22)

Ahora bien, para revisar estos aspectos, Suárez (2011), distingue algunos y los define como prerrequisitos, estableciendo así una lista que será presentada a continuación, la cual los incorpora de manera numérica. Esta lista, señala el autor, puede utilizarse en la síntesis valorativa como lista de control para determinar los puntos fuertes y débiles de cada estudiante/lector y el grado en que se manifiestan.

Esta lista a presentar toma en consideración aspectos involucrados a la Competencia Lectora y, asimismo, a la comprensión de lectura como tal. En ninguno de los casos se debe considerar aislados unos de otros, al contrario, estos puntos deben ser apropiados por el lector, independiente del grado de importancia, para internalizarlos luego, a fin de poder realizar, de esta forma, una mejor calidad de lectura, independientemente de los propósitos establecidos previamente por el lector.

Tabla 4. Componentes Necesarios para Comprender el Texto

1. Nivel de procesamiento	Nivel de comprensión lectora que manifiesta el lector.
2. Activación de los conocimientos previos	Respecto de lo que trata el texto.
3. Generación de inferencias	Averiguar si el lector activa inferencias durante el proceso de lectura.
4. Conocimientos previos	Considerar que, para poseerlos y para mejorarlos, se requiere de tiempo.
5. Activación de la estructura textual del texto que se lee	Para ayudar al lector a predecir la información del texto, a estructurarla e recuperarla después en la memoria.
6. Conocimiento de las distintas estructuras textuales	El aula de lenguaje será la encargada de impartir este conocimiento para que, de esta forma, puede activar la estructura textual.
7. Comprensión global, el texto como un todo	Considerar que el lector debe tener la capacidad de englobar el contenido del texto como un todo y sin parcelarlo.
8. Jerarquización de la importancia de la información del texto	El lector debe tener la capacidad de jerarquizar las ideas que presenta el texto, así como también la capacidad de elaborar un resumen de lo leído.
9. Flexibilidad lectora	De acuerdo al propósito lector, modificar la lectura para lograr una mejor calidad en la comprensión.
10. Comprensión del lenguaje figurado o ironía	Se refiere a la capacidad para primero reconocer este tipo de lenguaje para luego interpretarlo.
11. Averiguación de significado de palabras desconocidas utilizando pistas del texto	Mientras menos palabras desconocidas presente el texto, respecto a los conocimientos de lector, mejor será el nivel de comprensión de lectura logrado.
12. Lectura crítica	La lectura crítica no debe estar ausente en ninguna etapa escolar, por sus características, logra involucrar a los lectores al tema en cuestión, asumiendo protagonismo y promoviendo, asimismo, lectores activos.
13. Tergiversaciones / distorsiones del texto leído, adiciones no justificadas	Se evidencia, en muchos casos, al evaluar la comprensión formativamente, teniendo la posibilidad de revisar nuevamente el texto.
14. Autoobservación de la propia lectura	Necesario para ir evaluando la comprensión y problemas acontecidos en la propia lectura.
20. Exactitud lectora.	Se refiere a que para poder comprender un texto, se requiere esencialmente de la construcción de un modelo referencial.
21. Automatización lectora.	Una buena lectura es aquella en la que se decodifica con soltura y con cierta rapidez.
22. Comprensión del lenguaje oral.	El lenguaje escrito se sustenta en el lenguaje oral.
30. Dedicación del tiempo libre a la lectura.	-
31. Gusto por la lectura.	-
32. Intereses lectores.	-
33. Concepción de comprensión lectora de padres y profesores.	-
34. Prácticas lectoras en la escuela.	-

Fuente: Suárez (2011:76-80)

Estos prerequisites sirven también para evaluar la comprensión en aula, permitiendo así al estudiante/lector autorregular su conocimiento al revisar cada uno de estos puntos de acuerdo con su propio trabajo, de manera tal, de mejorar tanto el nivel de comprensión como el nivel o grado de competencia lectora que posee (Metacompreensión de la lectura).

En este contexto literario, el docente debe incluir una constante práctica lectora sobre la base de la combinación de las aportaciones de la Competencia Literaria, las cuales disponen experiencias lectoras y estrategias que fortalecen la comprensión de textos literarios. Ahora bien, respecto a la interpretación que cada lector hace del texto literario que lee, esta va a depender exclusivamente de los conocimientos previos que se activan y que hacen posible la implicación participativa, debido a que *“estas ideas, que supuestamente posee el lector, son conectadas con la información extraída del texto, a través de inferencias y posibilitan el que elabore un referente de la situación muy rico en ideas y le permiten generar el contexto social o las intenciones del personaje en este párrafo”* (León, 2001:4).

Desde el punto de vista de la enseñanza, y superando los errores que se presentan durante el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura se formará un lector competente, el cual *“será capaz de establecer la significación y la interpretación que el texto ofrece”* (Mendoza, 1998:128c en Prado, 2004:218), y presentará, además, según Prado (2004), los siguientes aportes:

- Controla el proceso de lectura, actualizando sus conocimientos previos para interactuar con las informaciones ofrecidas por el texto.

- Cuenta con las suficientes estrategias para hacer frente con éxito a cada frase del proceso lector.

- Sabe adecuar dichas estrategias en función de la intencionalidad de la lectura, con el fin de interpretar y comprender el texto correctamente.

5.4.3.2 La Competencia Lecto-Literaria y el Intertexto Lector

La educación literaria, como se ha dicho anteriormente, aporta al alumno saberes que van más allá que una simple lectura de un libro, esto porque, además de transportarnos a otros mundos y viajar así por lugares imaginarios, invita a los lectores a poner en práctica conocimientos involucrados netamente a la lengua y su estructura que la compone como tal, pudiendo así señalar que *“el discurso literario se comporta como una de las fuentes del conocimiento, como uno de los accesos al saber que dispone el ser humano, puesto que los textos literarios generan un proceso de producción de sentido”* (Sanchez:2002:46).

La Competencia Lecto-Literaria, aparece, entonces, a raíz de que *“el texto literario permite sea captada su especialidad en relación al código y al uso, al contexto y a la competencia del lector. Tal es la particularidad de los textos percibidos como artísticos, que les permite provocar alteraciones en los procesos lingüísticos –cognitivos, frente al uso cotidiano de la lengua”* (Mendoza, 2006:31).

“Cuando se lee una obra literaria, en realidad, se está accediendo a diversas facetas que corresponden a peculiaridades del discurso que, con frecuencia, son compartidas con otras obras. De éstas, unas quizá ya han sido leídas y le resultan conocidas al lector, mientras que otras aún le son desconocidas, aunque tendrá una primera aproximación a través de la obra concreta que lee” (Mendoza, 2008:1).

Dentro del contexto literario, desde el punto de vista de la Competencia Lecto-Literaria, y de acuerdo con Mendoza (2003, en Arriagada 2009), cuando el lector inicia su lectura se ven implicados una serie de procesamientos cognitivos complejos que incorporan la comprensión e interpretación de textos, dándose, por

lo tanto, la posibilidad de que se considere tanto el entorno cultural como los conocimientos previos del sujeto, permitiendo así, generar un goce estético frente a esta experiencia individual y a la vez comunitaria.

En relación con los conocimientos previos del alumno/lector, es importante considerar, además del entorno social y cultural dentro del cual está inserto y los conocimientos disciplinares que recibe diariamente en la escuela, a las obras literarias que han sido leídas e interpretadas anteriormente, puesto que *“el lector en formación también proyecta las relaciones que un texto le sugiere con otras lecturas que ya ha hecho; y aunque esas conexiones resulten muy limitadas le muestran el camino para nuevas lecturas, le abren la perspectiva de nuevas estrategias y, sobre todo, le muestran que lo leído sirve para apoyar lo que aún está por leer. En ese proceso de formación, la experiencia del lector es un apoyo para su avance”* (Mendoza, 2008:1).

Se denomina intertexto Lector, en suma, *“al concepto clave para explicitar los distintos aspectos de la formación literaria desde la perspectiva didáctica”* (Mendoza, 2006), dado que funciona como herramienta válida para activar los conocimientos previos, otorgando la posibilidad de interpretar los textos según sus propios saberes y al proceso metacomprendido que se ve implicado en la tarea de lectura.

Bajo esta perspectiva, el lector debe reconocer una conexión específica entre las obras, asociándolas y vinculándolas, logrando así una comprensión cabal de lo que lee. Y es en este proceso, donde *“de algún modo el escritor se halla instalado en la inmensa red de textos de la literatura y la experiencia creadora de su obra creadora de su obra está asociada a otras obras desde la otra experiencia, fundamental, de las lecturas acumuladas, sin las cuales no es posible comprender la empresa de la escritura”* (Camarero, 2008:89)

Es importante destacar el rol destacado que cumple la actividad de lectura, pues esta se vuelve siempre una relación constante de conocimientos. *“La copresencia de referentes textuales genera una creativa interconexión de referentes y suscita en el lector una estimuladora actividad de identificación de interconexiones”* (Mendoza, 2006:100).

La Competencia Lecto-Literaria, finalmente, logra fusionar los procesos y elementos implicados en la cognición y la metacompreensión de la lectura considerados dentro de la actividad de comprensión e interpretación de las obras, sin olvidar, en este encuentro, las oportunidades y logros que puede obtener el estudiante a raíz de su propia experiencia lectora, pues será la que determinará la propia capacidad para captar la intencionalidad de la obra literaria que lee. *“La experiencia de todos los cuentos previos leídos u oídos le avisan de que algo distinto sucede aquí, por lo que habrá de activar alguna estrategia que le permita comprender lo que lee en su intencionalidad concreta”* (Mendoza, 2008:1).

5.4.4 La narración literaria

La narración ocurre con mucho uso en la cotidianeidad, es más, la narración viene siendo *“en la comunicación más usada, porque lo habitual de una conversación es contar cosas”* (Álvarez, 1996:17), además, *“desempeña un importante papel como forma de socialización, mediante el cual el escolar puede comunicar a los demás sus experiencias personales, conocerse a sí mismo y regular su propia conducta”* (Prado, 2004:267). Respecto a este punto, según Álvarez (1996), la narración está íntimamente ligada a las primeras manifestaciones lingüísticas del individuo, pues, en la mayoría de los casos, en un acto comunicativo se relata algo, aunque sea breve, incluyéndose en él antecedentes relacionados al tiempo, personas, objetos, lugares, ambientes.

Dentro de la literatura, específicamente, la narración viene siendo el acto de relatar hechos de parte de un sujeto. En este relato, diversos personajes, inmersos

al interior de un mundo ficticio, realizan diversas acciones que acontecen en el tiempo, las cuales van hacia un determinado desenlace. Es importante, en el acto de narrar, hacer creíble lo narrado, verosímil, pues de esta forma se logrará la participación del lector como espectador casi presente de los hechos.

“En los textos que pueden identificarse como narrativos, las acciones y acontecimientos son presentados a un orden temporal, generalmente, a partir de relaciones causa y efecto. Entre los géneros que se organizan de esta manera se pueden mencionar la noticia, las fábulas, los relatos, los cuentos infantiles” (Parodi, 2010:85).

Una de las características principales de la narración literaria es la ficción, en este sentido, *“toda visión de la realidad es siempre una ficción, y que existe gracias a nuestra creencia en un sistema de convenciones, lo cual afecta no solamente a las ficciones que construimos por medio del lenguaje, sean éstas narrativas o de otra naturaleza” (Zavala, 2007:37)*, y en este plano de la ficción se representan mundos impulsado por una necesidad de recrear la realidad o de expresar un estado anímico a través de las palabras y recurrir también a una serie de artificios poco comunes en otros tipos de lenguaje.

Cabe señalar, que este carácter ficcional ha estado desde los inicios de la narración, no obstante, no implica que no tenga vínculos con lo real, al contrario, su valor radica en su condición de artefacto capaz de significar visiones y valores hondamente humanos. Gracias a este poder, se construyen mundos que representan una cierta realidad, creada a partir de la utilización de un lenguaje literario connotativo que posee un valor autónomo que trasciende la simple finalidad práctica de comunicar un mensaje.

Otra de las características es la verosimilitud, la cual, según Álvarez (1996), se hace imprescindible en todo acto narrativo, pues hace que los hechos sean reales aunque no lo sean, y es independiente al grado de ficción que se presente y

del contexto en que se narre. Ahora bien, que el texto sea creíble va a ser posible en la medida de que la ubicación sea coherente tanto de personajes como de ambientes al interior de los hechos que se narran, ya que de esto dependerá la participación activa del lector y el grado de credibilidad que se presente.

Se suma a estas dos características, el punto de vista narrativo, el cual se refiere, de acuerdo con Álvarez (1996), al enfoque personal, es decir, al hecho de que el lector se sienta atraído por el relato producto de la combinación de los elementos presentes en la narrativa (ambiente, lugar, personajes, acontecimientos), así como también, del punto de vista del autor el que también puede ser distinguido en el texto narrativo.

5.4.4.1 El microcuento como género discursivo de la modernidad

El microcuento, como género discursivo de la modernidad y a la vez, un subgénero narrativo dentro de la literatura, al igual que el cuento, la novela, la fábula y muchos otros, cumple una función importante dentro de la sociedad actual y sobre todo, aporta significativamente al desarrollo de la comprensión de lectura y al goce estético de parte del estudiante/lector.

Se considera un género discursivo porque, según Parodi (2010), este tipo de estructura textual logra que el sujeto lector construya una abstracción en su mente y la almacene después en su memoria a partir de los textos que enfrenta en su vida diaria. Cassany, señala, al respecto, *que el discurso no posee conocimiento en sí, sino que este emerge al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector*" (2006:81-82).

Se añade el concepto de modernidad debido a las características que constituyen al microcuento como tal, las cuales serán revisadas en este apartado, que le otorgan la posibilidad de insertarse dentro de la contemporaneidad de la literacidad, ya que esta, en su teoría, *"sostiene concepciones más relativistas y*

posmodernas sobre la naturaleza del conocimiento, la percepción de la realidad o el papel que desempeña el discurso en la comunicación”.

Se define, de esta forma, como *“un texto experimental de extensión mínima con elementos literarios de carácter moderno o posmoderno”* (Zavala, 2007:91), Se ha venido desarrollando desde hace unos cincuenta años, caracterizándose por su extrema brevedad, su visión crítica de mundo y su actitud problematizadora e indagadora de la realidad. Se le ha llamado también microrrelato, minificción o ficción breve, y la forma de distinguirlo respecto de otros textos literarios breves (como el minicuento, o el cuento corto), radica en *“la necesidad de releer el texto para reconocer sus formas de ironía inestable”* (Zavala 2004:3). Esta necesidad es propia del microcuento, porque, mientras un minicuento (como también ocurre en el caso del chiste) se agota en una primera lectura, el microcuento se enriquece en cada relectura.

Este notable grado de polisemia, *“aproxima la experiencia de su lectura a la de otros textos (no necesariamente literarios) que nos impulsan hacia la relectura. Este puede ser el caso de una carta muy entrañable o de la letra de nuestra canción favorita, a la que podemos regresar incansablemente para reconocer nuestra propia capacidad de asombro. Sin duda, algunas cartas breves y algunas canciones pueden ser consideradas como minificciones, pero no toda carta ni toda canción es una minificción”* (Zavala, 2004:3).

El microcuento dentro del contexto hispanoamericano, *“surge con el modernismo de Rubén Darío, Amado Nervo, Leopoldo Lugones y, posteriormente, el mexicano Julio Torri”* (Larrea 2001-2002). Y es gracias a este último, con su obra *A Circe* en 1924, según Zavala (2007), que se abren las puertas en Latinoamérica a la narrativa contemporánea, la cual se entiende como una forma de escritura paradójica debido a su naturaleza metaficcional y a la vez historiográfica. Esta última condición se debe a que, *“como consecuencia de la urbanización regional, una porción considerable de los cuentistas contemporáneos*

tiene un interés casi exclusivo por contar historias urbanas hasta el grado de convertir a la ciudad en el personaje central de sus cuentos” (Zavala, 2003:5).

Sin embargo, a pesar de este hito en literatura, el establecimiento como subgénero narrativo en Latinoamérica se remonta a los años sesenta, ya que en esa fecha adquiere *“un estatuto estético diferenciado y una popularidad que concitó la atención prioritaria de revistas como Ekuoreo (Colombia), El Cuento (México) y Puro Cuento (Argentina), además de propiciar varios proyectos antológicos” (Epple, 2002:7).*

Este desarrollo creciente en América Latina, tiene que ver *“con la renovación de los géneros literarios como esquema global y como un retorno a las formas primigenias de la literatura más allá de los formatos modernos consabidos y establecidos” (Jofre, 2007).* Según Larrea (2001-2002), destacan en este periodo autores como Vicente Huidobro, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Enrique Anderson Imbert, Juan José Arreola, como también Augusto Monterroso, los cuales dan fuerza y establecimiento a este subgénero literario.

En su avance y desarrollo, Zavala (2011), apunta que existen dos tipos de minificción: la minificción moderna y la minificción posmoderna. Respecto al primer tipo, este tiende a ser paródico, o bien, poético, en tanto el otro, también llamado microrrelato, tiende a ser carnavalesco y polifónico; metaficcional y metaparódico, presentando a la vez características contrarias al del cuento clásico, como el inicio anafórico y la secuencialidad narrativa basada en la lógica causal y en las reglas de verosimilitud genealógica. En este plano, *“la minificción posmoderna incorpora de manera irónica elementos propios de la tradición del cuento clásico (como el final epifánico) y los utiliza para convertirlos en parte de un simulacro architextual, genérico” (Zavala, 2011:9).*

[Desde otra perspectiva], *“lo que ha dado en llamarse “cuento”, “micro-cuento” o “minicuento”, no es simplemente una afición secundaria, apta para la nota humorística, el ingenio verbal o la relación anecdótica, si bien muchos de sus cultores no superan estos niveles. Escritores de reconocido talento como José Luis Borges, Julio Cortázar, Cristina Peri Rossi, Eduardo Galeano, Luisa Valenzuela, etc., han renovado las opciones expresivas de la ficción breve. Y autores como Juan José Arreola, Marco Denevi, Augusto Monterroso, Enrique Anderson-Imbert, o René Avilés Fabila, han canalizado su creatividad fundamentalmente en esta modalidad narrativa de variada filiación cultural, cuyo rasgo común (aspecto que no constituye, de por sí, una diferenciación canónica) es su notoria concisión discursiva. Y hay por menos cuatro autores chilenos que han contribuido a este repertorio, con colecciones editadas en libro: Raquel Jodorowski, Alfonso Alcalde, Hernán Lavín Cerda y Andrés Gallardo”* (Epple, 1990:12).

Como en toda escritura paradójica contemporánea, se integra dentro del microcuento, según Zavala (1998), el juego con el lenguaje y sus convenciones, la preocupación por el poder, el tiempo y los problemas éticos de la vida cotidiana. Además, sobresale un lenguaje lúdico, a veces aforístico, otras tantas casi en el límite del acertijo, aunque siempre con la intención de interpelar al lector, quien es asumido como un agente que colabora en la construcción de sentido, debido al lenguaje indirecto y muchas veces metafórico o alusivo que emplea el relato.

Además, *“algunos de estos relatos se vinculan a la tradición oral, recogiendo sus temas del folclore o la leyenda; otros son re-elaboraciones de historia ya fijadas en textos clásicos, con los cuales establecen una relación intertextual; y otros basan sus asuntos en anécdotas, casos o sucedidos de la experiencia contemporánea, propuestos como un universo imaginario de significación insuficiente”* (Epple, 1990:13).

En cuanto a esta relación intertextual, es decir, el acto de reescritura de una obra literaria, significa una *“puesta en evidencia de la red de textos que se construye básicamente entre dos obras a través del tiempo y del espacio”* (Camarero, 2008:89). La intertextualidad, según Larrea (2004), unida a la

condición breve del microcuento convoca a un tipo de lector modelo cuyo tiempo de lectura se continúa después que esta ha concluido. Es por esta condición, entre otras dentro del microcuento, que hace que sus finales sean abiertos y sujetos a múltiples análisis y conclusiones, que van a depender del conocimiento previo que el lector tenga respecto al tema, en conjunto con el proceso de lectura y comprensión.

Según Barthes (1975, en Camarero, 2008:90), el intertexto *“es el efecto de un recuerdo circular-una evocación lectural y espontánea dentro de una cultura literaria- provocado por la presencia in mente de una obra de referencia, perteneciente a la cosmogonía literaria del sujeto lector; una mathesis o acto de conocimiento que permite al lector interpretante la asociación de escenas de obras diferentes gracias a su competencia lecto-cultural”*. Esto permite actualizar lecturas y renovarlas, asimismo, permite volver a la memoria aspectos de la vida y de la rutina, conocimientos y valores, volviéndose, a fin de cuentas, indispensables para construir, de alguna manera, ese final abierto inscrito en el microcuento.

Según Zavala (2010), la minificción se vuelve la escritura del próximo milenio al ser muy próxima a la fragmentariedad paratáctica de la escritura hipertextual propia de los medios electrónicos, esto por las características que posee, las cuales son:

- Brevedad: Un mínimo espacio puede ser suficiente, paradójicamente, para lograr la mayor complejidad literaria, la mayor capacidad de evocación y la disolución del proyecto romántico de la cultura.
- Diversidad: La característica más evidente del microcuento es su naturaleza híbrida, no sólo en su estructura interna, sino también en la diversidad de géneros a los que se aproxima.

- Complicidad: La responsabilidad de fijar un nombre a un género proteico ha generado una enorme diversidad de términos y diversas formas de complicidad entre lectores y textos. Sin embargo, ha ocurrido que los términos técnicos más precisos se apegan a distinguir los textos en función de su extensión relativa, como ha pasado con textos breves que pudieron ser denominados poemas o cuentos, por esta característica, son denominados microcuentos y no de otra forma.

- Fractalidad: Corresponde a la idea de que un fragmento es un elemento que contiene una totalidad que merece ser descubierta y explorada, el reconocer un texto como fragmentario, o bien considerar que un texto puede ser leído de manera independiente de la unidad que lo contiene, ha sido la forma real de leer que se ha practicado desde finales del siglo XX.

- Fugacidad: Dada la brevedad y hibridez del microcuento, han crecido de manera vertiginosa lecturas cada vez más especializadas acerca de la naturaleza de estos textos, así también, ha sido útil para concursos de creación literaria, los cuales se han multiplicado durante la década final. De la misma forma, ha sido puntal tanto para tesis de investigación, críticas y antologías, así también, para la edición de revistas dedicadas a la minificción y otros concursos de índole literaria.

- Virtualidad: Por los nuevos tiempos, el cibertexto, entendido como el resultado de utilizar un programa interactivo frente al cual el lector interpreta y a la vez interviene sobre la estructura y el lenguaje del texto mismo, se ha considerado, de acuerdo con el estudio de numerosos autores, como la escritura del futuro. Así también la minificción, por sus características básicas y sobre todo por el grado de participación que el lector tiene sobre lo que lee, vendría siendo el género más característico y oportuno del próximo milenio.

Este tipo de texto, por lo tanto, sería un género discursivo sustancial para la conformación de la gradual conciencia temporal de la humanidad, es decir, una

instancia decisiva en la construcción del tiempo. Además, la minificación es volver a los inicios de la literatura, *“un retorno al origen del habla literaria donde lo dicho convergía con una cierta forma de decir”* (Jofré, 2009), esto ya que el lenguaje fue creado en primera instancia para comunicar y entablar diálogos interpersonales.

5.4.5 Estrategias didácticas para la enseñanza

Las estrategias didácticas de aprendizaje *“constituyen los diversos modos de plantear la acción didáctica en el aula y estarán en consonancia con el enfoque metodológico escogido y los objetivos establecidos”* (Reyzábal, 1998 en Prado, 2004:93). Una de las formas viables para desarrollar el potencial de aprendizaje, consiste en el uso adecuado de estas estrategias que utiliza un sujeto para aprender.

Respecto con la integración de la didáctica dentro del aula para la enseñanza, la estrategia didáctica de aprendizaje, como tal, cobra real importancia dentro de la metodología, puesto que, según Monereo (2002), esta viene siendo un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje, que ayuda al alumno a que potencie, controle y regule sus procesos mentales durante el proceso de aprendizaje, lo que permitirá mejorar su rendimiento, y sobre todo, su capacidad de aprender autónomamente a partir de sus propios recursos.

Así también, las estrategias didácticas llevan al estudiante a la autonomía, a una toma de decisiones en el estudio, a la creatividad, a enfrentar exitosamente una variedad de tareas educativas, y lograr regular su propio aprendizaje. Según Solé (1993), la estrategia didáctica se vuelve un componente esencial de autodirección –la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe– y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Las estrategias didácticas, si bien deben situarse de acuerdo con el contexto educativo, no cumplen con el objetivo deseado si son emitidas al azar, puesto que así no se obtiene un aprendizaje significativo para el alumno. Al respecto, según Monereo (2002), una estrategia conlleva a tomar decisiones deliberadas e intencionales en función de un objetivo que está mediatizado por las condiciones específicas de una situación de enseñanza, y como estas condiciones no son estables, también resulta difícil admitir que pueda darse la aparición reiterada de una misma estrategia que dé respuesta a las variaciones del contexto.

Por tal motivo, las estrategias utilizadas para desarrollar la comprensión de lectura de parte de los alumnos, las cuales serán abordadas en el siguiente apartado, deben ser medidas considerando tanto las circunstancias educativas como al objetivo de aprendizaje.

5.4.5.1 Las estrategias didácticas para la comprensión de lectura

Leer, es *“un proceso de interacción entre texto y lector, el cual implica, básicamente, la presencia de un lector activo y de un objetivo de lectura, independiente del texto o la finalidad”* (Solé, 2006:17). Este proceso, según Monereo (2002), viene siendo una de las actividades más frecuente y más necesaria para un individuo que participa activamente dentro de una sociedad alfabetizada. Tener este principio en consideración, permitirá que el estudiante lector logre leer, comprender y analizar críticamente textos de diversa categoría y finalidad.

En este plano, la actividad lectora es pública, es decir, que no solamente es útil en situaciones educativas, sino que, por el contrario, se vuelve imprescindible para que el sujeto pueda comprender el mundo que lo rodea, pueda comunicarse y vivir en sociedad. Mendoza (1998), señala al respecto, que las posibilidades que depara la combinación de finalidades y las actividades y fases el proceso de

lectura son múltiples y no concluyen, por lo que un mismo texto es capaz de responder a múltiples necesidades, finalidades u objetivos (de entretenimiento o de información), de acuerdo con la perspectiva y funcionalidad de su recepción lectora.

En este punto, *“para comprender un texto no solo es necesario conocer el significado de las palabras o frases, procesar gramaticalmente un párrafo o descifrar el sonido correspondiente a la letra de un texto: estos procesos representan solamente la fase inicial; se requiere, además, un esquema que permita integrar el contenido de la lectura”* (Puente, 1991:88). Por este motivo, el desarrollo de la comprensión de lectura debe considerar, en primera instancia, según Monereo (2002), los siguientes principios:

1. La comprensión es un proceso y, por tanto, no se puede concebir como un todo o nada. Entender es una actividad constructiva en la que se requiere un esfuerzo deliberado del lector para ir interpretando el significado del texto.

2. La comprensión es un proceso dialéctico. La interacción que se produce como mínimo entre el texto y el sujeto incluye una negociación entre lo que el lector va interpretando y las características particulares de cada texto. Esta interacción considera diversos requerimientos, como los siguientes:
 - a. Requisitos del texto: El texto debe ser comprensible en sí mismo en cuanto a su microestructura, asimismo, debe tener una clara progresión temática, un orden lógico en la progresión de ideas, respecto a su macroestructura. Por último, considerar la finalidad que trae consigo el texto, qué fin persigue con las ideas expuestas en él, en concordancia con la superestructura textual.

 - b. Conocimiento del lector: El lector debe tener un conjunto de procedimientos que se pueden desglosar en: temáticos, léxicos, gramaticales y sobre el mundo.

c. Estrategias del lector: El lector debe disponer de un conjunto de estrategias que le permitan saber cómo puede resolver sus dudas, cuándo debe leer, cuándo y por qué una determinada inferencia es correcta, etc. Es darle un conjunto de estrategias que le permitan tomar decisiones respecto a cómo leer.

d. El lector también debe darse cuenta si está realmente está entendiendo o no. Los buenos lectores lo hacen constantemente, aunque a menudo de manera muy rápida y casi automática, pero cuando se encuentran con cualquier problema se hace evidente este control, en seguida son conscientes de su alcance y toman decisiones respecto a cómo solucionarlo.

La comprensión textual es, por lo tanto, “*un proceso que compromete las raíces intelectuales, volitivas y afectivas de la persona*” (Palincsar y Brown, 1984 en Solé, 2006:62), sugieren actividades que deberán ser fomentadas a través de las estrategias para poder comprender lo que se lee:

a. Comprender los propósitos de la lectura.

b. Activar los conocimientos previos apropiados al tema que trata el texto.

c. Rescatar la información esencial de lo trivial.

d. Considerar si la información presentada en el texto resulta coherente en relación con el conocimiento previo activado para la lectura.

e. Revisar periódicamente el trabajo de comprensión y evaluar el trabajo lector mediante la recapitulación periódica y la autointerrogación.

f. Realizar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones o conclusiones.

Las estrategias didácticas para la comprensión de lectura, se enseñan para ayudar a que el alumno pueda desarrollar de manera eficiente su propio proceso de comprensión de textos de diverso tipo. Por este motivo, *“diversificar los tipos de escritos cuando se aprende a leer y a escribir, y cuando se utilizan lectura y escritura como medio para el aprendizaje, no es una cuestión de progresía o de modernidad, sino de realismo pedagógico y de adecuación de los medios de que se dispone para que los alumnos logren los objetivos que se persiguen”* (Solé, 2006:75). Así, cada objetivo planteado en cada una de las diversas estrategias para el desarrollo de la comprensión de lectura, ya sea, para lograr en los alumnos una autonomía en la lectura, creatividad, o una sistematización en su proceso lector, requiere, como se ha planteado anteriormente, de la presencia de la didáctica dentro de las prácticas docentes.

De acuerdo con Parodi (2010), existen tres estrategias de lectura generales de las cuales se pueden extraer otras específicas. Estas son:

1. Cómo relacionar personas, cosas y situaciones que se vuelven a nombrar a lo largo de un texto.
 - a. Relacionar una misma expresión: Darle importancia, para la continuidad en la lectura, a la repetición de palabras que apuntan hacia un mismo concepto.
 - b. Relacionar una expresión con otra diferente: Dentro del texto, existen expresiones en el texto que sirven para continuar refiriéndose a lo mismo, las palabras o expresiones varían aunque lo que se nombre o a lo que se apunta es lo mismo.
 - c. Completar espacios vacíos: Se refiere a la omisión de cierta información textual que es necesario que el lector aporte desde su conocimiento previo, a partir de su lectura del texto, y basado en la información que se le ha entregado.

2. Cómo relacionar las oraciones que señalan causas y efectos.

a. Descubrir la relación que una palabra establece entre los hechos mencionados en la cadena lingüística: En los textos que se encuentran a diario, existe un tipo de conexión que exige del lector un aporte de su conocimiento de mundo para resolver la relación que plantea.

b. Relacionar causas-efectos a partir de lo que uno sabe previamente: El lector debe vincular información textual que expresa causas y efectos, específicamente aquella que está implícita y que no está marcada de forma lingüística porque depende del uso adecuado de los conocimientos previos del lector.

3. Cómo descubrir el significado de una palabra nueva en el mismo texto.

El lector debe identificar que los escritores conscientes de que están introduciendo nuevos términos, emplean recursos lingüísticos que apoyan la lectura de estas palabras, como marcadores discursivos y el recurso léxico-gramatical denominado posición, el cual yuxtapone una definición al término definido insertándolo entre comas, guiones o paréntesis.

De la misma manera en que Parodi establece una clasificación a las estrategias de comprensión de lectura, Solé (2006), presenta una organización de las estrategias de acuerdo con los tiempos de la lectura: el antes, el durante y el después. A grandes rasgos, es la siguiente:

Estrategias previas a la lectura

- Estrategias para activar el conocimiento previo: Estas estrategias se relacionan a la activación del conocimiento previo del estudiante antes de iniciar la lectura. Su importancia radica en que, cuando se les hace leer lo que ya conocen, se motivarán a la lectura y comprenderán, de esta forma, que siempre se descubrirán

cosas nuevas y de interés. Existen algunas formas que pueden ayudar a los alumnos a activar sus conocimientos previos:

- Dar alguna información general sobre lo que se va a leer.
- Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar sus conocimientos previos.
- Invitar a que reconozcan expresiones que permiten identificar lo relevante de lo irrelevante.
- Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema, ya sea información, opinión, experiencias.
- Establecer predicciones sobre el texto, con la revisión de aspectos como la superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, otros.
- Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto, esto para que comprueben lo que saben acerca del tema y para que establezcan objetivos propios de lectura.

Estrategias durante la lectura

- Tareas de lectura compartida: Las tareas de lectura compartida deben ser la instancia para que los alumnos comprendan lo que leen y para que utilicen las estrategias que ayudan a la comprensión, asimismo, se vuelve el momento propicio para que el profesor pueda evaluar formativamente la comprensión lograda por los alumnos y, en consecuencia, determinar acciones respecto a lo evidenciado.

En este contexto, las estrategias responsables de la comprensión son las siguientes, de acuerdo con Palincsar y Brown (1984, en Solé, 2006:104):

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

Las tareas de lectura compartida, método recomendado para enseñar las estrategias mencionadas, promueven que tanto el profesor como el alumno asuman, alternadamente, la responsabilidad de organizar la tarea de lectura y de implicar en ella al otro. Palincsar y Brown (1984, en Solé, 2006:106) lo llaman el “*Modelo de Enseñanza Recíproca*”, que sugiere que el profesor realice una demostración de la tarea, como modelo, y posteriormente, que el alumno vaya asumiendo progresivamente las responsabilidades implicadas dentro de la lectura en torno a cuatro estrategias fundamentales a las que conduce el profesor para una lectura eficaz:

1. Primero se encarga de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo.
2. Puede después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.
3. Más tarde formula a los alumnos una o algunas preguntas cuya respuesta hace necesario la lectura.
4. Tras esta actividad, establece sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de este modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir), esta vez a cargo de otro responsable” o moderador.

- Tareas de lectura independiente: Fomentar el trabajo de lectura independiente sirve para promover el placer de la lectura, así también, para incentivar el uso de diversas estrategias utilizadas en las tareas de lectura compartida, a través de la planificación de actividades que permiten el trabajo del control de la comprensión textual, como por ejemplo, utilizar en una actividad textos con lagunas, es decir, textos a los cuales les falte alguna palabra que debe ser inferida por el lector, esto para trabajar la coherencia y la autorregulación de la lectura

Estrategias posteriores a la lectura

En este plano, se utilizan las estrategias que ya han sido mencionadas en los tiempos de lectura anteriores:

- Identificación de la idea principal: Esencial para que el lector pueda aprender a partir de su lectura, y para que pueda realizar actividades asociadas a ella, como tomar notas o efectuar un resumen.
- Elaboración de resumen: Aprender a resumir utilizando correctamente las reglas para su producción, ayuda a que, a través de éste, pueda leerse el contenido del texto de forma breve y sucinta, además, el lector/escritor consigue elaborar nuevos conocimientos y obtener conocimientos acerca de ellos.
- Formulación y respuestas de preguntas: Preguntar tras la lectura tiene presencia habitual en las situaciones didácticas, es por eso que es importante que el profesor establezca preguntas pertinentes que contribuyan a modificar esta práctica en un doble y provechoso sentido.

Para la enseñanza de la comprensión de lectura, se hace necesario considerar, además de las estrategias didácticas, que todo texto, *“constituye un sistema completo de relaciones lingüístico-semiológicas en el que convergen múltiples códigos”* (Ostria, 1994). Es por tal motivo que, independiente de su

estructura externa, cada texto, en su complejidad, recorre tiempos, sociedades, comportamientos. Sin embargo, y como punto central del siguiente apartado, si el texto leído forma parte de la literatura, de acuerdo con Prado (2004), se abren automáticamente las puertas a mundos que van más allá de la realidad, por lo que su integración al aula, específicamente la integración del microcuento, se contempla desde el punto de vista que será demostrado en el siguiente apartado.

5.4.5.1.1 El microcuento como estrategia didáctica para la comprensión de lectura

Por las múltiples características que definen al microcuento como tal, se inserta dentro del currículo en el área de lengua y literatura para desarrollar, además de la comprensión de lectura, la competencia literaria en alumnos que están en proceso de adquisición y desarrollo de la lengua, esto porque la utilización de textos literarios muy breves, *“se encuentra entre las estrategias más productivas de la enseñanza, lo cual tiene una clara raíz de tradición oral. El cuento muy breve está siendo revalorado por su valor didáctico en los cursos elementales y avanzados para la enseñanza de lenguas extranjeras, y en los cursos elementales y avanzados de teoría y análisis literario”* (Zavala et al. en prensa en Zavala, 2010).

Al ser la brevedad una de las características constituyentes de la minificción, se da la posibilidad, además, de que sea un texto sin complejidad gramatical ni verbal, por lo que escritores de mínima experiencia en la construcción de textos narrativos pueden elaborar microcuentos, asimismo, que lectores de mediana experiencia, como estudiantes de enseñanza media, puedan comprender y analizar este tipo de textos literarios cortos.

“Desde el punto de vista retórico, la brevedad promueve estrategias importantes para la semiotización del microcuento. Los vacíos semánticos, por ejemplo, se fundamentan en una retórica de la omisión donde la elipsis, el

escamoteo verbal, la metáfora o la condensación, intervienen en la estructura narrativa que, por estos mecanismos, se hace más poética, sin perder su especificidad narrativa. La concisión implica una preocupación retórica constante para saldar una situación narrativa que necesita no sólo brevedad sino que, además, rapidez y fugacidad” (Larrea, 2004).

Además, a partir del aporte literario de autores y creadores de la minificción, puede incorporarse a las clases en enseñanza media de Lengua y Literatura, ya que *“el microcuento es una valiosa herramienta para que los estudiantes adquieran las estrategias de comprensión y producción de textos necesarias en niveles superiores. Su carácter escrito y finalidad estilística no resultan inconvenientes si desarrollamos adecuadamente las virtudes de brevedad, linealidad, precisión y capacidad de síntesis en el aula” (Monteagudo, 2005:2).* Esto, porque, al ser breve una de las características principales, se puede lograr que alumnos elaboren sus textos de manera integral, completa, así como también puedan comprender este tipo de cuentos, en un comienzo con la ayuda del profesor de aula y finalmente, de manera independiente y global, siempre considerando una sistematización concreta y eficiente para lograr este objetivo.

En suma, sus características hacen que la minificción, según Zavala (2004), sea el antivirus de la literatura, pues su lectura posee los siguientes efectos en quienes se aproximan a ella:

- Vacuna a los niños y a otros lectores primerizos para volverse adictos a la literatura.
- Corrige problemas de lectura de quienes están anclados en un único género, ya sea la novela, el cuento, la poesía, el ensayo o incluso en una única sección del diario.

- Permite aproximarse a obras monumentales desde la accesibilidad del fragmento.
- Facilita reconocer la dimensión literaria en diversas formas de narrativa, como el cine, las series audiovisuales y la narrativa gráfica.
- Genera la posibilidad de reconocer de manera didáctica las formas más complejas de la escritura, es decir: humor, ironía, parodia, alusión, alegoría e indeterminación.
- Disuelve la distinción entre los lectores de textos y los creadores de interpretaciones.
- Propicia que un estudiante descubra la vocación de su proyecto de lectura
- Estimula al lector más sistemático a que oriente su investigación hacia terrenos inexplorados, no necesariamente asociados a la minificción.

Siguiendo la línea de Monteagudo (2005), y estableciendo el microcuento como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora, debe incorporar las siguientes posibilidades para el proceso de enseñanza:

- Libera de la tiranía del contexto verosímil e inmediato para explorar los entresijos del contexto, los mecanismos de la coherencia interna y de aquellos elementos constantes y permanentes de los textos literarios.
- Proporciona al estudiante una nueva forma de codificar no sólo lo que dice, sino lo que quiere decir, de forma parecida a cómo lo haría en su lengua materna.
- Enfoca el componente gramático desde una perspectiva racional, pues cada elemento cobra sentido le induce a reflexionar sobre la lengua como un todo

estructurado donde no hay elementos ociosos, circunstancia que, a su vez, le hace ser consciente de su propio proceso de aprendizaje y le anima a participar activamente en él.

- Para el estudiante, no habrá mayor dificultad en la selección léxica de los microcuentos, porque el autor suele utilizar palabras de ámbito general que, a menudo, pertenecen al mismo campo semántico

- La posible complicación que el alumno tendrá dentro tratamiento del microcuento, será comprender la inclusión de una palabra con un determinado significado connotativo, sin embargo, con una correcta estrategia didáctica este problema sería resuelto, siempre y cuando sea un proceso sistemático, dentro del cual el alumno irá adquiriendo las habilidades necesarias para la comprensión global del texto leído.

Se requiere, por todas las oportunidades que otorga el microcuento, que el profesor utilice el microcuento como estrategia didáctica, de manera sistemática, con el fin de promover el desarrollo cognitivo del alumno en cuanto al desarrollo de la comprensión, contemplando ciertas actividades, según Monteagudo (2005), tales como:

- De observación y descubrimiento: antes de cada paso descrito, para que el estudiante pueda desarrollar su intuición y deducir la regla gramatical.

- De práctica: mediante preguntas de comprensión, para orientar su interpretación.

- De ejercitación: mediante preguntas de comprensión y espacios para la elaboración de microcuentos.

- Análisis: Mediante la discusión de los textos creados por los alumnos de cada nivel, para estimular el esfuerzo del estudiante y apoyar la evaluación orientada al proceso.

6 DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Una Propuesta Didáctica, es definida por Cornejo (2008:17, en Labrín, 2012:71) como *“el proceso de apropiación de los saberes, a partir de secuencias didácticas innovadoras, creativas e integradoras que propicien aprendizajes significativos”*. Por este motivo, el presente trabajo tiene como finalidad desarrollar saberes en los alumnos y alumnas relacionados, en este caso, al área de la lengua.

Para cumplir tal propósito, se elaboró una secuencia didáctica orientada al desarrollo de la comprensión de lectura en alumnos de Segundo Año de Enseñanza Media, creada y adaptada de acuerdo con los resultados obtenidos en una evaluación previa a la elaboración de la propuesta, revisados, analizados y discutidos en los siguientes apartados.

Se contempla, además, para esta secuencia, el microcuento como estrategia didáctica, esto por las características que posee las cuales en su conjunto permiten el análisis profundo de diversas temáticas que se desprenden a través de la lectura, promoviendo, por lo tanto, el desarrollo y mejora de la comprensión.

Cabe señalar que la planificación se rige según las Bases Curriculares del Ministerio de Educación (2013), de la misma forma, por los Planes y Programas de Lengua y Literatura de Segundo Año de Enseñanza Media. Por lo tanto, los contenidos, adecuaciones, recursos, temáticas, objetivos, y otros, están programados según lo dispuesto por el Currículum Nacional.

6.1 Evaluación Inicial

Para evaluar las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes, se aplicó una prueba que consta de 35 preguntas de Selección Múltiple, las cuales fueron extraídas de dos ensayos preparatorios de carácter oficial para la Prueba Selección Universitaria (PSU), los cuales son.

- *Modelo de Prueba Lenguaje y Comunicación, de la Universidad de Chile (2010), para el Proceso de Admisión 2011.*

- *Modelo de Prueba Lenguaje y Comunicación, de la Universidad de Chile (2014), para el Proceso de Admisión 2015.*

El proceso de selección de las preguntas, se basó en seleccionar aquellas que miden la habilidad de comprensión de lectura, específicamente, las relacionadas con:

a. Tipología textual, se preguntará respecto a la estructura interna de diversos tipos de texto (elementos, características, funciones, finalidad, otros).

b. Vocabulario, se preguntará sobre una palabra que aparecerá subrayada en el texto, la cual debe ser reemplazada según su significado y adecuación al contexto, de modo de no cambiar el sentido del texto aunque se produzca diferencia en la concordancia de género.

c. Comprensión de lectura, se deberá responder de acuerdo con el contenido de los fragmentos y de la información extraída a partir de esos contenidos.

Para lograr un análisis profundo de los datos, se configuró una tabla de especificaciones que aborda las preguntas de acuerdo con las habilidades, niveles y puntajes que exige cada una de ellas: Esta tabla es la siguiente:

Tabla 5. Tabla de Especificaciones Evaluación Nivel – Habilidad

Pregunta	Respuesta	Nivel	Habilidad	Puntaje
1	C	Local	Inferencia Léxica	1
2	B	Local	Inferencia Léxica	1
3	D	Local	Inferencia Léxica	1
4	A	Local	Literal	1
5	E	Global	Idea Principal	1
6	A	Local	Causa – Efecto	1
7	D	Global	Inferencial Estructural	2
8	C	Global	Inferencial Estructural	2
9	B	Local	Inferencia Léxica	1
10	E	Local	Inferencia Léxica	1
11	A	Local	Inferencia Local	1
12	D	Global	Inferencia Global	1
13	B	Global	Inferencia Global	1
14	C	Global	Inferencia Compleja	1
15	E	Local	Inferencia Léxica	1
16	A	Local	Inferencia Léxica	1
17	D	Global	Síntesis	1
18	A	Local	Literal	1
19	E	Global	Síntesis	1
20	E	Global	Inferencial Estructural	2
21	D	Global	Síntesis	1
22	A	Local	Literal	1
23	D	Local	Inferencia Léxica	1
24	D	Local	Inferencia Léxica	1
25	E	Global	Idea Principal	1
26	E	Local	Literal	1
27	C	Local	Léxico	1
28	B	Global	Inferencial Estructural	2
29	C	Global	Inferencial Estructural	2
30	A	Local	Literal	1
31	B	Global	Inferencial Estructural	2
32	C	Local	Literal	1
33	C	Local	Inferencia Léxica	1
34	D	Global	Inferencial Simple	1
35	B	Global	Inferencial Compleja	1

- Dimensión Literal: El nivel que corresponde a esta dimensión es Local, por su complejidad, se le adjudica a cada pregunta un punto.

-Dimensión Inferencial: Las habilidades que corresponden dentro de esta dimensión son las siguientes.

a. Nivel Local: La habilidad en este nivel corresponde a la habilidad de inferir respecto al vocabulario (Inferencia Léxica), correspondiendo un punto para cada pregunta.

b. Nivel Global: Las preguntas que se agrupan en este nivel, a excepción de las que tienen relación con la estructura textual, constan de un punto. Las restantes, por su complejidad, presentan dos puntos cada una, siendo un total de 6 preguntas de este tipo. Las habilidades en este nivel son las siguientes

- Inferencia Simple
- Inferencia Compleja
- Inferencial Estructural
- Síntesis
- Idea Principal

Los resultados obtenidos relacionados a la habilidad, serán desglosados también de acuerdo con los Estándares de Aprendizajes preestablecidos en SIMCE, definidos y contextualizados dentro del primer capítulo de esta investigación, de acuerdo con cada dimensión en los niveles ya sea Local-Literal, Local y Global. De esta manera, se determinará, con más exactitud, las habilidades desarrolladas y por desarrollar dentro del ámbito de la comprensión de lectura.

La evaluación finalmente, fue aplicada el día 14 de noviembre del año 2014, a 36 alumnos de un total de 40. Se les entrega el documento oficial, además de

una hoja de respuestas, que permitirá ordenar estas en un cuadro organizador. Por motivos de no entrega de la hoja mencionada o por no completar correctamente la evaluación, se excluyen a tres alumnos del análisis final de los datos.

6.1.1 Análisis y discusión de los resultados

Para efectuar el análisis y posterior discusión de respuestas obtenidas en la evaluación inicial, se extrajo información alusiva a las habilidades, puntaje y niveles de logro, según se indicó en el apartado anterior, siendo los siguientes los datos arrojados de manera preliminar:

Tabla 6. Resultados Evaluación Inicial Comprensión de Lectura

Pregunta	Respuesta	Nivel	Habilidad	Puntaje	Respuestas Correctas	Nivel de Logro
1	C	Local	Inferencia Léxica	1	5	15%
2	B	Local	Inferencia Léxica	1	18	55%
3	D	Local	Inferencia Léxica	1	15	45%
4	A	Local	Literal	1	25	76%
5	E	Global	Idea Principal	1	0	0
6	A	Local	Causa – Efecto	1	30	91%
7	D	Global	Inferencial Estructural	2	19	63%
8	C	Global	Inferencial Estructural	2	16	48%
9	B	Local	Inferencia Léxica	1	10	30%
10	E	Local	Inferencia Léxica	1	3	9%
11	A	Local	Inferencia Local	1	13	39%
12	D	Global	Inferencia Global	1	24	73%
13	B	Global	Síntesis	1	3	9%
14	C	Global	Inferencia Compleja	1	5	15%
15	E	Local	Inferencia Léxica	1	23	70%
16	A	Local	Inferencia Léxica	1	18	55%
17	D	Global	Síntesis	1	4	12%
18	A	Local	Literal	1	15	45%
19	E	Global	Síntesis	1	17	52%
20	E	Global	Inferencial Estructural	2	10	30%

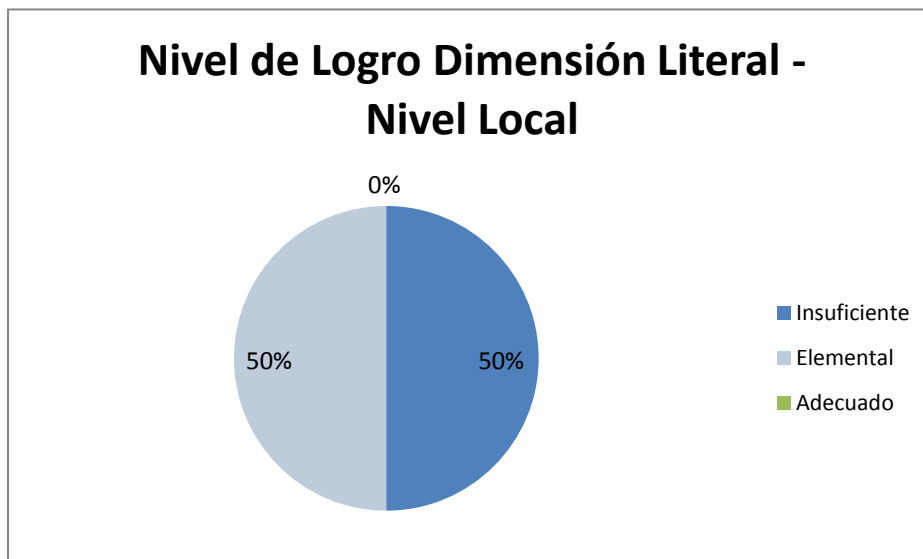
21	D	Global	Síntesis	1	9	27%
22	A	Local	Literal	1	19	63%
23	D	Local	Inferencia Léxica	1	0	0
24	D	Local	Inferencia Léxica	1	10	30%
25	E	Global	Idea Principal	1	6	18%
26	E	Local	Literal	1	6	18%
27	C	Local	Inferencia Léxica	1	7	21%
28	B	Global	Inferencial Estructural	2	11	33%
29	C	Global	Inferencial Estructural	2	15	45%
30	A	Local	Literal	1	25	78%
31	B	Global	Inferencial Estructural	2	13	39%
32	C	Local	Literal	1	11	33%
33	C	Local	Inferencia Léxica	1	18	55%
34	D	Global	Inferencial Simple	1	9	27%
35	B	Global	Inferencial Compleja	1	16	48%

En una primera instancia de discusión respecto con los niveles de logro alcanzados, dentro de la Dimensión Literal, como se demuestra en la siguiente tabla resumen, el 50% de los alumnos se encuentra dentro del Nivel de Logro Elemental, el cual agrupa las respuestas correctas que fluctúan entre el 50% y el 99% del total. Se señala además que, a pesar de las características y la exigencia que requiere las preguntas consideradas dentro de la Dimensión Literal, el 50% restante se encuentra dentro del Nivel Insuficiente y ninguno de ellos, por lo tanto, alcanza el Nivel Adecuado, el cual implica contestar todas correctamente.

Tabla 7. Resumen resultados obtenidos dentro del Nivel Literal según Nivel de Logro

Pregunta	Nivel	Habilidad	Respuestas Correctas	Nivel de Logro
4	Local	Literal	25	76%
18	Local	Literal	15	45%
22	Local	Literal	19	63%
26	Local	Literal	6	18%
30	Local	Literal	25	78%
32	Local	Literal	11	33%

Figura 16. Resultado Evaluación Inicial de acuerdo con los Estándares de Aprendizaje dentro de la Dimensión Literal



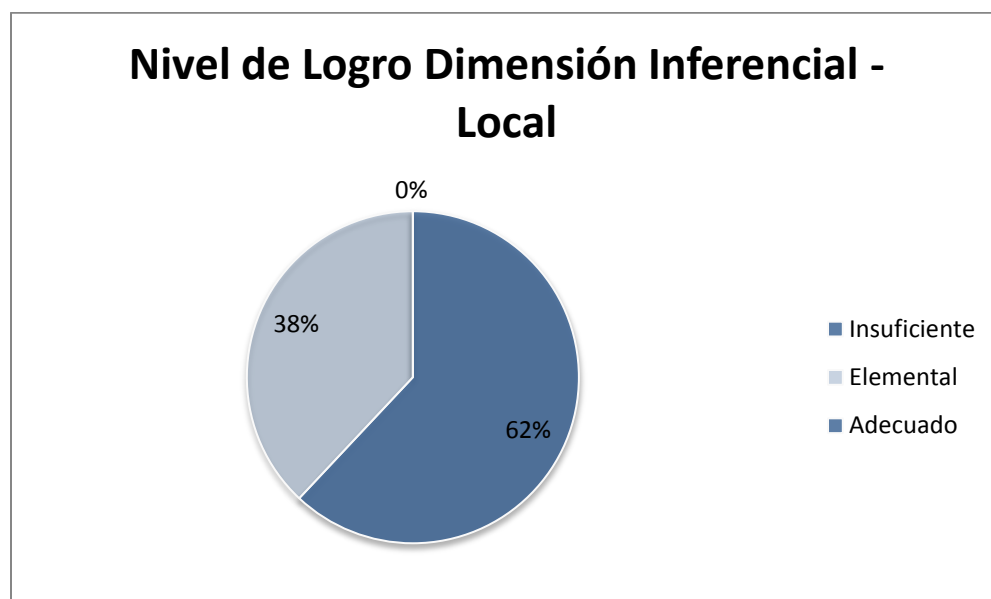
Por lo tanto, y al analizar cada pregunta con sus respectivas alternativas de selección múltiple, en conjunto con los resultados obtenidos a nivel de grupo-curso, queda corroborada la idea de que los alumnos no leen detenidamente los textos presentados, en consecuencia, responden apresuradamente dejándose llevar por pequeños detalles de la lectura y revisión de alternativas que conllevan al error, por último, que la autorregulación de la comprensión requiere de nuevas estrategias de parte del alumno-lector, para que sea realmente efectiva la revisión de la propia lectura, y para que, en definitiva, logren rescatar la información que permanece explícita en el texto.

En una segunda instancia, en relación con los niveles de logro alcanzados dentro de la Dimensión Inferencial a Nivel Local, como se demuestra en la siguiente tabla, el 38% de los alumnos se encuentra dentro del Nivel de Logro Elemental, y el 62% restante se ubica dentro del Nivel Insuficiente. Además, se destaca el hecho de que, en una de las preguntas de vocabulario contextual, ninguno de los alumnos contesta correctamente, quedando establecida, entonces, la necesidad de promover estrategias que permitan alcanzar este tipo de preguntas situadas dentro de la Dimensión Inferencial.

Tabla 8. Resumen resultados obtenidos dentro del Nivel Local según Nivel de Logro

Pregunta	Nivel	Habilidad	Respuestas Correctas	Nivel de Logro
1	Local	Inferencia Léxica	5	15%
2	Local	Inferencia Léxica	18	55%
3	Local	Inferencia Léxica	15	45%
6	Local	Causa – Efecto	30	91%
9	Local	Inferencia Léxica	10	30%
10	Local	Inferencia Léxica	3	9%
11	Local	Inferencia Local	13	39%
15	Local	Inferencia Léxica	23	70%
16	Local	Inferencia Léxica	18	55%
23	Local	Inferencia Léxica	0	0
24	Local	Inferencia Léxica	10	30%
27	Local	Inferencia Léxica	17	21%
33	Local	Inferencia Léxica	18	55%

Figura 17. Resultado Evaluación Inicial de acuerdo con los Estándares de Aprendizaje dentro de la Dimensión Inferencial



Así también al ser más complejas las preguntas ubicadas dentro de la Dimensión Inferencial – Local respecto con las preguntas ubicadas en la

Dimensión Literal, las respuestas correctas tienden a ser menos, en consecuencia, se hace más difícil llegar hasta el Nivel Adecuado y más alumnos alcanzan el Nivel Insuficiente.

De manera más específica, las preguntas seleccionadas para esta dimensión, como se dijo anteriormente, se orientan al trabajo de vocabulario contextual, estas, al no ser contestadas correctamente, dejan en evidencia el hecho de que los alumnos no han desarrollado eficientemente la habilidad que permite extraer el significado de las palabras de acuerdo con el contexto sobre el cual se desenvuelve el texto. Esta conclusión, da paso a la posibilidad, de parte del profesor, de entregar nuevas estrategias que desarrollen esta habilidad, lo que favorecerá, indiscutidamente, a la comprensión de lectura y al análisis crítico de textos.

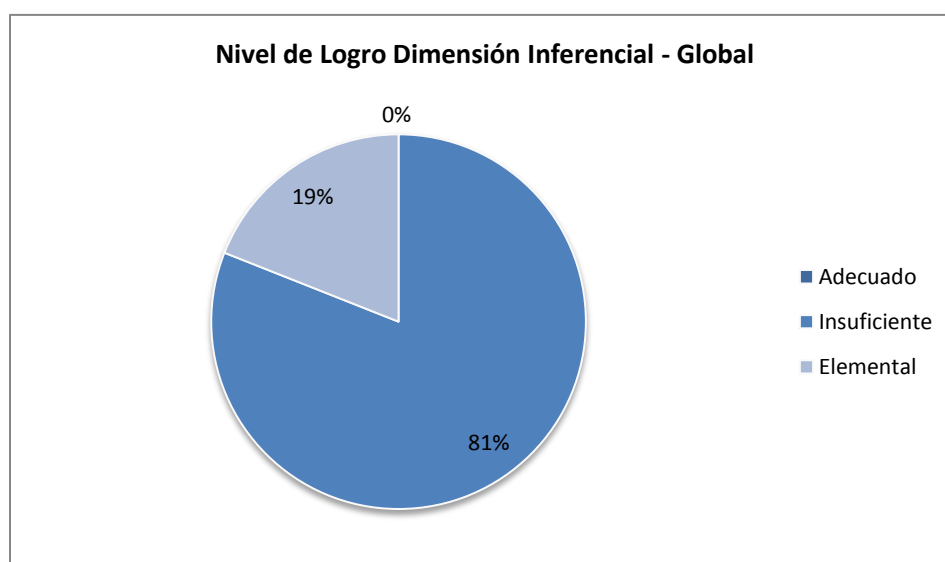
Finalmente, respecto de los niveles de logro alcanzados dentro de la Dimensión Inferencial a Nivel Global, como se demuestra en la tabla, solo el 19% de los alumnos se encuentra dentro del Nivel de Logro Elemental, y el 81% restante se encuentra dentro del nivel insuficiente. Se destaca también que, en una de las preguntas relacionada a la habilidad de extraer la idea principal dentro de un texto, ninguno de los alumnos contesta correctamente, quedando en evidencia, luego de analizar estos datos obtenidos, la falla en el uso de estrategias que permiten rescatar información a nivel global.

Asimismo, se desprende del análisis, la necesidad de promover nuevas estrategias que permitan alcanzar este tipo de preguntas situadas dentro de la Dimensión Inferencial, sobre todo aquellas que se relacionan con las estructuras textuales, establecidas dentro de la evaluación con un puntaje debido a su complejidad, ya que solo una de las seis seleccionadas logra más del 50% de aprobación.

Tabla 9. Resumen resultados obtenidos dentro del Nivel Local según Nivel de Logro

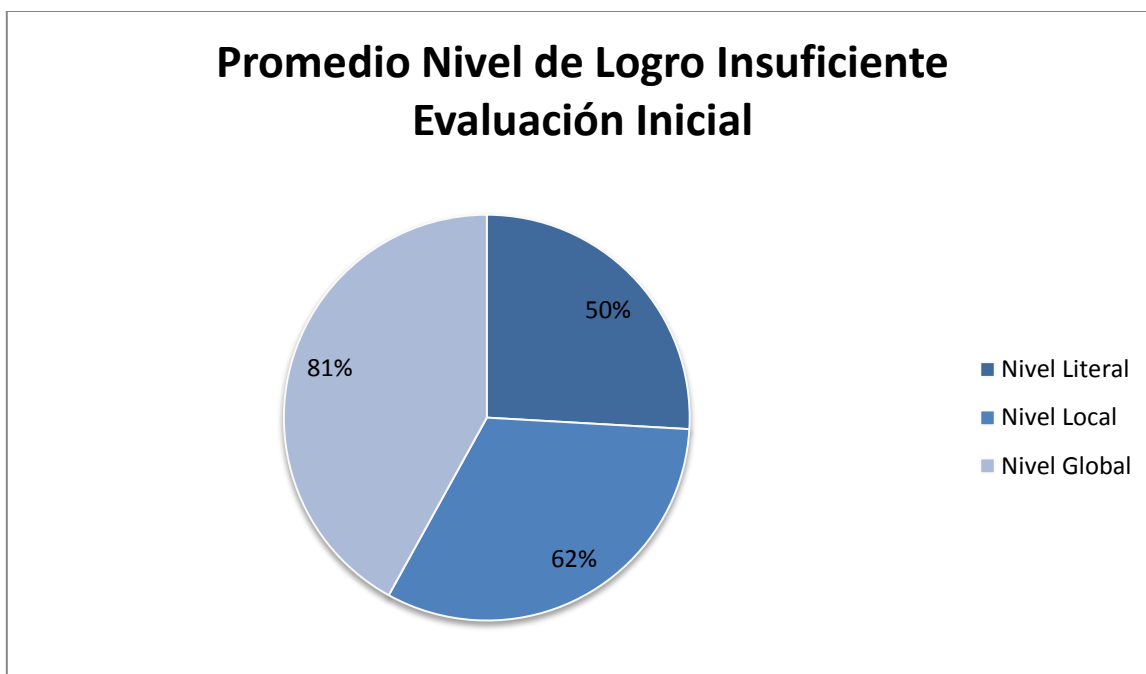
Pregunta	Nivel	Habilidad	Respuestas Correctas	Nivel de Logro
5	Global	Idea Principal	0	0
7	Global	Inferencial Estructural	19	63%
8	Global	Inferencial Estructural	16	48%
12	Global	Inferencia Global	24	73%
13	Global	Síntesis	3	9%
14	Global	Inferencia Compleja	5	15%
17	Global	Síntesis	4	12%
19	Global	Síntesis	17	52%
20	Global	Inferencial Estructural	10	30%
21	Global	Síntesis	9	27%
25	Global	Idea Principal	6	18%
28	Global	Inferencial Estructural	11	33%
29	Global	Inferencial Estructural	15	45%
31	Global	Inferencial Estructural	13	39%
34	Global	Inferencial Simple	9	27%
35	Global	Inferencial Compleja	16	48%

Figura 18. Resultado Evaluación Inicial de acuerdo con los Estándares de Aprendizaje dentro de la Dimensión Inferencial



A modo de conclusión, al analizar el último gráfico presentado a continuación, para desarrollar la habilidad de comprensión de los alumnos, se deben aplicar estrategias que permitan extraer información que se encuentra implícita, pues es en esta dimensión en donde requiere ser enfocado el proceso de enseñanza de la comprensión lectora, por consiguiente, si se logra mejorar esta habilidad, de manera directa y positiva se verá implicada la Dimensión Literal, por lo tanto, se esperarían mejores resultados respecto de la comprensión de lectura y análisis crítico de textos.

Figura 19. Promedio Niveles de Logro alcanzados en Evaluación Inicial



6.2 Bases Curriculares Ministerio de Educación

Según Mineduc (2013), las Bases Curriculares indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y alumnas, desde Primero Año Básico hasta Cuarto Año de Enseñanza Media. Tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos y son el referente respecto del cual se construyen los programas del Ministerio de Educación, los programas de estudio propios de algunos establecimientos, los planes de estudio, la prueba SIMCE y los estándares de aprendizaje.

Respecto a los elementos que componen las Bases Curriculares, estos son los siguientes, de acuerdo con Mineduc (2013):

Objetivos de Aprendizaje (OA): Son objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar, y se relacionan en su formulación las habilidades, los conocimientos y las actitudes plasmados y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo.

- **Habilidades:** Son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social.

- **Conocimientos:** Corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. La definición contempla el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, símbolos) y como comprensión; es decir, la información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores, que dan base para discernimiento y juicios.

- **Actitudes:** Son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas; incluyen componentes

afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones.

Objetivos Transversales: Son aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, y apuntan al desarrollo personal, ético, social e intelectual de los estudiantes. Forman parte constitutiva del currículum nacional y, por lo tanto, los establecimientos deben asumir la tarea de promover su logro.

Mapas de Progreso: Son descripciones generales que señalan cómo progresan habitualmente los aprendizajes en las áreas clave de un sector determinado. Se trata de formulaciones sintéticas que se centran en los aspectos esenciales de cada sector. A partir de esto, ofrecen una visión panorámica sobre la progresión del aprendizaje en los doce años de escolaridad.

6.3 Bases para la elaboración de la Secuencia Didáctica.

Una secuencia didáctica se refiere a la organización de las actividades del currículum que devienen progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan (Silva, Politino, 2005:2) Esta sucesión de actividades se programan con el propósito de que él o la estudiante construya su conocimiento de acuerdo con la perspectiva constructivista, esto debido a que, “que el estudiante construya su conocimiento, significa que éste organiza, relaciona y jerarquiza los conocimientos en su mente, para que el resultado sea la adquisición de un aprendizaje significativo que supone, la incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva” (Zamora,1998).

Por lo anterior, y desde la perspectiva de la construcción del conocimiento, la autora propone que la secuencia didáctica esté guiada bajo los siguientes aspectos:

1. Partir de los conocimientos previos de los alumnos.
2. Crear actividades tendientes a indagar si los alumnos poseen los conocimientos previos.
3. Conceder al error un valor pedagógico.
4. Organizar adecuadamente el contenido de aprendizaje.
5. Seleccionar contenidos que sean potencialmente significativos.
6. Motivar al alumno hacia el aprendizaje significativo.
7. Potenciar el interés de los alumnos por manejar los códigos convencionales y los instrumentos de cultura.
8. Considerar en todo momento las peculiaridades de cada grupo y los ritmos de aprendizaje de cada alumno.
9. Promover la autonomía del alumno para llevar a cabo su proceso de aprendizaje.
10. Proporcionar continuamente información al alumno respecto al proceso en que se encuentra.

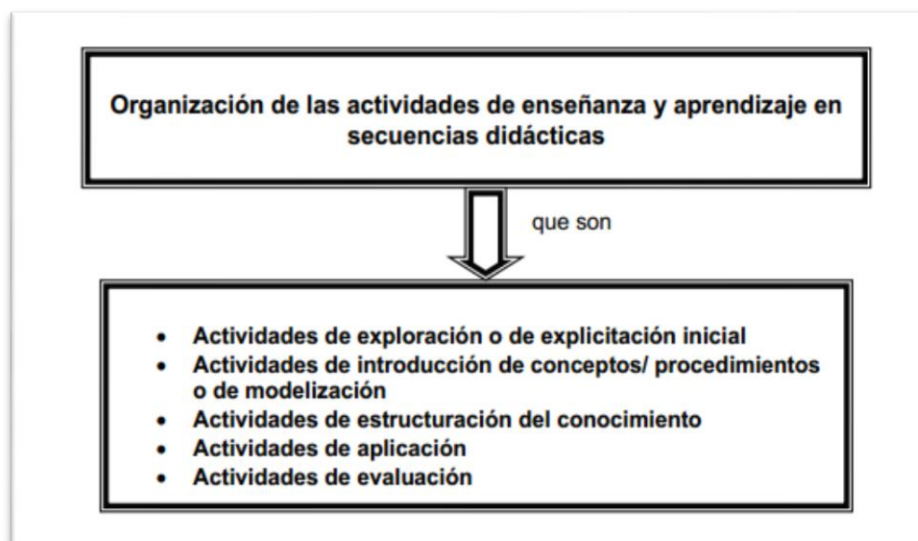
Las secuencias didácticas, como se ha dicho anteriormente, están formadas por un conjunto de pequeñas actividades o ideas que se articulan temporalmente y se relacionan con un objetivo global que dará sentido a las actividades, que según Vilá (2004:118), presentan las siguientes características:

1. Pequeño ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a una tarea y articulado en forma de secuencia temporal.
2. Los objetivos son concretos, limitados y compartidos con el alumnado.
3. Incorporan las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) a pesar de que prioriza una de ellas.
4. Las actividades se planifican desde una perspectiva pragmática: pone en relevancia el contexto comunicativo.
5. Integra los distintos tipos de evaluación: evaluación inicial, formativa y sumativa. Se prioriza la evaluación formativa.

6. Está previsto el uso de pautas de observación o de control tanto durante el proceso de planificación del discurso como para el análisis de la producción final.
7. Tienen una duración aproximada de 6 a 10 horas de clase.

Respecto con las estrategias programadas en la secuencia didáctica, estas deben ir de acuerdo con la Taxonomía de Bloom, es decir, sobre la base de una exigencia progresiva y secuencial, sin saltos ni retrocesos premeditados, así también las actividades programadas dentro de la programación clase a clase deben programarse acorde a la secuencia didáctica. En relación con las actividades, Silva (2005), señala que en la práctica, es imposible diferenciar entre actividades de enseñanza y aprendizaje y actividades de evaluación y de regulación, es por este motivo, que las actividades dentro de cada secuencia didáctica se presentan por separado solamente para facilitar el discurso, las cuales son:

**Figura 20. Organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje
En secuencias didácticas**



Fuente: (Silva et al, 2005:3)

1. Actividades de exploración inicial: Para diagnosticar y activar conocimientos previos. Considerar, en esta fase de la programación:

- Captar la atención del alumno.
- Presentar el contenido.
- Diagnosticar y activar conocimientos previos.
- Ayudar a los alumnos a formular hipótesis.

Recomendación: Planificar el tiempo que se dedicará a estas actividades, puesto que si bien son muy importantes si son demasiado extensas se pierde el objetivo.

2. Actividades de análisis o de introducción de conceptos y procedimientos: En este momento de la secuencia didáctica se construyen los conceptos y procedimientos. Algunas prácticas que favorecen el aprendizaje son:

- Aplicar técnicas para la búsqueda de información en diversas fuentes como: bibliografía, videos, Internet, etc.
- Prever estrategias para lograr el cambio conceptual, si es necesario.
- Proponer distintos tipos de actividades para la construcción de conceptos y procedimientos.
- Utilizar actividades que permitan comprender si han sido aprendidos, significativamente, los contenidos ya desarrollados en la unidad didáctica y proponer acciones de regulación si es necesario. Ayudar a los estudiantes a construir su propio sistema de aprendizaje, incorporando estrategias pedagógicas para desarrollar capacidades que contribuyan a su autonomía.

3. Actividades de estructuración o síntesis: En esta fase de la programación, se propone elaborar los indicadores de logro, para ello, considerar redactarlos en

forma conjunta con los alumnos de acuerdo con la regulación efectuada, con el fin de:

- Integrar los conceptos analizados en un todo estructurado comprendiendo sus relaciones.

4. Actividades de aplicación: Las actividades de aplicación son diferenciadas, de acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba elaborada en el ítem anterior. Recuerde que estas actividades permiten aplicar las concepciones revisadas a situaciones o contextos distintos. Se le solicita:

- Proponer diferentes problemas para su resolución, de acuerdo con los resultados de la prueba, teniendo en cuenta los niveles de logro que se evidenciaron;

- Diseñar actividades para la gestión de errores para aquellos grupos que lo necesiten. (diseños de pruebas por parte de los alumnos; evaluación mutua; contratos, etc.).

6.4 Antecedentes Generales Propuesta Didáctica

Nombre de la Propuesta: “Microcuento como Estrategia Didáctica para el desarrollo de la Comprensión de Lectura en aula orientada para alumnos de Segundo Año Medio”.

Definición de la Temática: Comprensión de lectura de textos narrativo-literarios denominados microcuentos.

Asignatura: Lengua y Literatura

Nivel de enseñanza: 2° Año Medio A

Perfil de los destinatarios: Los alumnos a quienes se les presentará esta intervención pedagógica, pertenecen al Segundo Año Medio A del Colegio Fraternidad de la Corporación Masónica de Concepción. Estos alumnos manifiestan disposición al trabajo, son participativos en clases y se presentan llanos a la tarea de aprender a aprender. Presentarles, por ende, esta propuesta, significa que pondrán de su esfuerzo y dedicación para realizar las actividades dispuestas en la secuencia didáctica, de manera práctica y responsable.

Unidad de aprendizaje: Narrativa

Orientaciones didácticas para la unidad

Leer con los estudiantes en clases y comentar los textos ha demostrado ser una de las formas que mejor fomentan la lectura. Por eso conviene presentar los libros nuevos, compartiendo las primeras páginas e introduciendo los personajes, conflictos y temas principales. Sin embargo, dado que las novelas son extensas y todos los capítulos no se alcanzan a leer en clases, es conveniente que, hecha la introducción, los estudiantes lean en sus casas el capítulo que va a ser discutido y que en clases se relea aquellos párrafos que son más relevantes.

También es importante controlar de alguna forma que los alumnos efectivamente estén leyendo. La lectura de textos para comentar en clases no reemplaza la lectura personal que todos realizan periódicamente. Las etapas de la escritura solo pueden abordarse desde la práctica, por lo que se integran cada vez que los estudiantes escriben un texto. Además, como no todas se pueden trabajar y profundizar a la vez, se modelarán y ejercitarán aquellas en las que los alumnos presenten mayores dificultades. (Planes y Programas Segundo Año Medio, Mineduc, 2011)

Horas pedagógicas: 20 hrs.

Objetivos de la propuesta:

a. Objetivo general:

- Analizar críticamente textos literarios y no literarios, extrayendo información a partir de la implementación de la estrategia que contempla el microcuento para desarrollar la comprensión de lectura.

b. Objetivos específicos:

- Analizar el rendimiento de los estudiantes de Segundo Año Medio de un colegio subvencionado en diversas situaciones de evaluación de comprensión de lectura de acuerdo con los niveles de logro propuestos por el SIMCE.

- Diseñar secuencias didácticas que incluyan el microcuento como estrategia didáctica para la mejora significativa de la comprensión lectora, considerando, para estos fines, diversas metodologías y recursos que contemplen el contexto educativo y los conocimientos previos de los estudiantes a fin de lograr una mejora en la comprensión y análisis de textos de diversa índole

Objetivos de aprendizaje:

1. Descubren la macroestructura del relato y la superestructura de la narración.
2. Extraen información a través de la lectura comprensiva relacionada al Género Narrativo y las características y elementos que lo constituyen.
3. Analizan las temáticas tratadas en diversos relatos a partir de la lectura crítica de microcuentos y microrrelatos.
4. Valoran textos breves de carácter narrativo, por su valor reflexivo, el que surge a raíz de la lectura y análisis literario.

Objetivo Transversal de Aprendizaje:

- Demostrar disposición e interés hacia los demás, al compartir ideas, experiencias y opiniones en situaciones idóneas para ello, manteniendo, de esta misma forma, una actitud de respeto frente al interlocutor.

Contenidos:

1. Género Narrativo
 - 1.a. Introducción al Género Narrativo
 - 1.b. Características Generales Género Narrativo
 - 1.c. Elementos Género Narrativo
 - 1.d. Microcuento como Subgénero Narrativo o Género Discursivo.

Habilidades de aprendizaje:

- Aplicación de inferencias dentro del proceso de lectura y comprensión de textos escritos.
- Interpretación y análisis crítico de textos escritos.

Habilidades Lingüísticas en la Programación:

En la Programación estarán presentes las siguientes habilidades lingüísticas: Hablar, Escuchar, Leer, Escribir, Investigar.

Mapa de Progreso de Lectura:

Se valora en el Mapa de Lectura la capacidad del lector para construir el significado del texto que lee, por lo tanto, la comprensión profunda de los textos y la formación de lectores activos y críticos que utilizan la lectura como medio fundamental de desarrollo del pensamiento, la sensibilidad y el aprendizaje para ampliar el conocimiento del mundo.

6.5 Unidad de Aprendizaje

Subsector	Lengua y Literatura			Curso	Segundo Año Medio A		
Unidad de Aprendizaje	Narrativa	N° Semanas	3	N° horas	20	Periodo	2° Semestre
Objetivo de Aprendizaje Transversal	- Demostrar disposición e interés hacia los demás, al compartir ideas, experiencias y opiniones en situaciones idóneas para ello, manteniendo, de esta misma forma, una actitud de respeto frente al interlocutor.						
Objetivo de Aprendizaje Disciplinario	Analizar críticamente textos literarios y no literarios, extrayendo información a partir de la implementación de la estrategia que contempla el microcuento para desarrollar la comprensión de lectura.						
Conocimiento	1. Género Narrativo 1.a. Introducción al Género Narrativo 1.b. Características Generales Género Narrativo 1.c. Elementos Género Narrativo 1.d. Microcuento como Género Discursivo o Subgénero Narrativo.						
Habilidades	- Aplicación de inferencias dentro del proceso de lectura y comprensión de textos escritos. - Interpretación y análisis crítico de textos escritos.						
Actitudes	- Valoración de la lectura como procesadora de significación y comprensión de información. - Respeto hacia personas e ideas distintas.						

Aprendizajes Esperados	Secuencias Didácticas	Estrategia Didáctica	Evaluación
<p>1. Descubren la macroestructura del relato y la superestructura de la narración.</p>	<p>Nombre de la Secuencia:</p> <p>1. "Descubriendo el mundo de la narración"</p> <p>Síntesis: Aproximación a la macroestructura del relato y a la superestructura narrativa.</p> <p>N° Horas: 6 horas pedagógicas.</p> <p>Tipo de Trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborativo - Individual <p>Recursos Bibliográficos:</p> <p><i>La Bella Durmiente</i> (Anónimo) <i>La Bella Durmiente y el Príncipe</i> (Marco Denevi) <i>El Otro Yo</i> (Mario Benedetti)</p>	<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relatan de manera escrita y breve, considerando sucesos de la vida cotidiana en los que se vean implicados hechos posiblemente narrativos. - A partir de sus conocimientos previos, identifican características y elementos que conforman un relato. - Distinguen, a partir de sus conclusiones establecidas respecto a la conformación de un relato, los elementos que conforman al Género Narrativo. - Leen comprensivamente cuento seleccionado para la clase, aplicando los nuevos conocimientos adquiridos respecto a la narración y estructura temporal básica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formativa - Sumativa <p>Instrumento de Evaluación:</p> <p>Rúbrica</p> <p>Escala de Apreciación</p>
<p>2. Extraen información a través de la lectura comprensiva relacionada al Género Narrativo y las características y elementos que lo constituyen.</p>	<p>Nombre de la Secuencia:</p> <p>2. "La narración y yo"</p> <p>Síntesis: Profundización en relación con las características esenciales del Género Narrativo.</p> <p>N° Horas: 4 horas pedagógicas.</p> <p>Tipo de Trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborativo - Individual 	<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Examinan la estructura temporal del relato. - Leen comprensivamente textos narrativos, involucrándose en la historia narrada a partir de la activación de los conocimientos previos. - Resuelven dudas y 	

	<p>Recursos Bibliográficos:</p> <p><i>El diario a diario</i> (J. Cortázar) <i>Su amor no era sencillo</i> (M. Benedetti) <i>La joven del abrigo largo</i> (V. Huidobro) <i>Tragedia</i> (V. Huidobro) <i>El salto cualitativo</i> (A. Monterroso) <i>Lucas 15,11-32</i> <i>Osiris, Isis y Horus</i>. Horus Celestial King, Joadoor <i>Continuidad de los Parques</i> (J. Cortázar)</p>	<p>errores en la comprensión, a través de las pautas entregadas para la comprensión exitosa.</p> <p>- Aplican los elementos del Género Narrativo en diversas obras literarias escogidas para el análisis</p>	
<p>3. Analizan las temáticas tratadas en diversos relatos a partir de la lectura crítica de microcuentos y microrrelatos.</p>	<p>Nombre de la Secuencia:</p> <p>3. El invencible mundo del microcuento.</p> <p>Síntesis: Revisión del género discursivo o subgénero narrativo denominado microcuento o microrrelato.</p> <p>N° Horas: 4 horas pedagógicas</p> <p>Tipo de Trabajo:</p> <p>- Colaborativo</p> <p>- Individual</p> <p>Recursos Bibliográficos:</p> <p><i>Canción Cubana</i> (Guillermo Cabrera Infante) <i>Golpe</i> (Pía Barros) <i>Toque de queda</i> (O. Lara) <i>Padre nuestro que estás en el cielo</i> (J. Urbina) <i>Anuncio</i> (R. Avilés) <i>Para mirarte mejor</i> (A. Epple)</p>	<p>Los estudiantes</p> <p>- Examinan la estructura y composición del microcuento.</p> <p>- Analizan textos narrativos, la mayoría microcuentos, involucrándose en la historia narrada a partir de la activación de los conocimientos previos relacionados a los temas tratados en cada historia leída.</p> <p>- Resuelven dudas y errores en la comprensión, a través de las pautas entregadas para la comprensión exitosa.</p> <p>- Crean microcuento de acuerdo con las bases entregadas para su composición.</p>	
<p>4. Valoran textos breves de carácter narrativo, por su valor reflexivo, el que surge</p>	<p>Nombre de la Secuencia:</p> <p>4. Microcuentos en el aire.</p>	<p>Los estudiantes</p> <p>- Emiten juicios valóricos respecto a</p>	

<p>a raíz de la lectura y análisis literario.</p>	<p>Síntesis: Creación de microcuentos para exposición en Coloquio Literario.</p> <p>N° Horas: 6 horas pedagógicas</p> <p>Tipo de Trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborativo - Individual <p>Recursos Bibliográficos:</p> <p>Selección y lectura de microcuentos en: www.concepcionen100palabras.cl</p> <p><i>El dinosaurio</i> (A. Monterroso)</p>	<p>la estructura y composición del microcuento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redactan microcuento de acuerdo con las bases entregadas para su composición. - Valoran la literatura como instrumento válido para tratar las diversas temáticas que están presentes dentro de la sociedad y de la vida diaria. 	
---	---	--	--

6.6 Secuencia Didáctica

Aprendizajes Esperados	Secuencia Didáctica Específica	Estrategias Didácticas
<p>1. Descubren la macroestructura del relato y la superestructura de la narración.</p>	<p>N° de la Secuencia: 1</p> <p>Nombre: “Descubriendo el mundo de la narración”</p> <p>Tiempo Estimado: 6 horas pedagógicas.</p> <p>Síntesis: Aproximación a la macroestructura del relato y a la superestructura narrativa.</p> <p>Tipo de Trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborativo - Individual <p>Recursos Bibliográficos:</p> <p><i>La Bella Durmiente</i> (Anónimo) <i>La Bella Durmiente y el Príncipe</i> (Marco Denevi)</p>	<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relatan de manera escrita y breve, considerando sucesos de la vida cotidiana en los que se vean implicados hechos posiblemente narrativos. - A partir de sus conocimientos previos, identifican características y elementos que conforman un relato. - Distinguen, a partir de sus conclusiones establecidas respecto a la conformación de un relato, los elementos que conforman al Género Narrativo. - Leen comprensivamente cuento seleccionado para la clase, aplicando los nuevos conocimientos adquiridos respecto a la narración y estructura interna básica.

Aprendizajes Esperados	Secuencia Didáctica Específica	Estrategias Didácticas
<p>2. Extraen información a través de la lectura comprensiva relacionada al Género Narrativo y las características y elementos que lo constituyen.</p>	<p>Nº de la Secuencia: 2</p> <p>Nombre: “La narración y yo”</p> <p>Tiempo Estimado: 4 horas pedagógicas.</p> <p>Síntesis: Profundización en relación con las características esenciales del Género Narrativo.</p> <p>Tipo de Trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborativo - Individual <p>Recursos Bibliográficos:</p> <p><i>El Otro Yo</i> (Mario Benedetti)</p> <p><i>El diario a diario</i> (J. Cortázar)</p> <p><i>Su amor no era sencillo</i> (M. Benedetti)</p> <p><i>La joven del abrigo largo</i> (V. Huidobro)</p> <p><i>Tragedia</i> (V. Huidobro)</p> <p><i>El salto cualitativo</i> (A. Monterroso)</p> <p><i>Lucas 15,11-32</i></p> <p><i>Osiris, Isis y Horus.</i> Horus Celestial King, Joadoor</p> <p><i>Continuidad de los Parques</i> (J. Cortázar)</p>	<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Examinan la estructura interna del relato. - Leen comprensivamente textos narrativos, involucrándose en la historia narrada a partir de la activación de los conocimientos previos para la lectura. - Resuelven dudas y errores en la comprensión, a través de las pautas entregadas para la comprensión exitosa. - Aplican los elementos del Género Narrativo en diversas obras literarias escogidas para el análisis.

Aprendizajes Esperados	Secuencia Didáctica Específica	Estrategias Didácticas
<p>3. Analizan las temáticas tratadas en diversos relatos a partir de la lectura crítica de microcuentos y microrrelatos.</p>	<p>Nº de la Secuencia: 3</p> <p>Nombre: “El invencible mundo del microcuento”</p> <p>Tiempo Estimado: 4 horas pedagógicas</p> <p>Síntesis: Revisión del género discursivo o subgénero narrativo denominado microcuento o microrrelato.</p> <p>Tipo de Trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborativo - Individual <p>Recursos Bibliográficos:</p> <p><i>Canción Cubana</i> (Guillermo Cabrera Infante) <i>Golpe</i> (Pía Barros) <i>Toque de queda</i> (O. Lara) <i>Padre nuestro que estás en el cielo</i> (J. Urbina) <i>Anuncio</i> (R. Avilés) <i>Para mirarte mejor</i> (A. Epple)</p>	<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Examinan la estructura y composición del microcuento. - Analizan textos narrativos, la mayoría microcuentos, involucrándose en la historia narrada a partir de la activación de los conocimientos previos relacionados a los temas tratados en cada historia leída. - Resuelven dudas y errores en la comprensión, a través de las pautas entregadas para la comprensión exitosa. - Crean microcuento de acuerdo con las bases entregadas para su composición.

Aprendizajes Esperados	Secuencias Didácticas Específicas	Estrategias Didácticas
<p>4. Valoran textos breves de carácter narrativo, por su valor reflexivo, el que surge a raíz de la lectura y análisis literario.</p>	<p>N° de la Secuencia: 4</p> <p>Nombre: “Microcuentos en el aire”</p> <p>Tiempo Estimado: 6 horas pedagógicas.</p> <p>Síntesis: Creación de microcuentos para exposición en Coloquio Literario.</p> <p>Tipo de Trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborativo - Individual <p>Recursos Bibliográficos:</p> <p>Selección y lectura de microcuentos en: www.concepcionen100palabras.cl</p> <p><i>El dinosaurio</i> (A. Monterroso)</p>	<p>Los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emiten juicios valóricos respecto a la estructura y composición del microcuento. - Redactan microcuento de acuerdo con las bases entregadas para su composición. - Valoran la literatura como instrumento válido para tratar las diversas temáticas que están presentes dentro de la sociedad y de la vida diaria.

7 CONCLUSIONES

Considerando la revisión bibliográfica y el desarrollo del proyecto didáctico, es posible formular algunas conclusiones que incluyan aportes y proyecciones con respecto al desarrollo de las habilidades relacionadas a la comprensión lectora:

1. Los últimos resultados de SIMCE, obtenidos en el año 2013, poseen un puntaje promedio similar al de los años anteriores, evidenciándose, incluso, el mismo puntaje que el logrado en el año 2006. Se asume, por lo tanto, que a nivel país no existe una mejora significativa, sino un estancamiento en los resultados obtenidos en relación con las habilidades de comprensión lectora.

2. En relación con los resultados obtenidos en PISA 2012 en Lectura, en comparación con los puntajes del resto de los países de Latinoamérica, el promedio en Chile es adecuado, sin embargo, no logra serlo en comparación con los países europeos y desarrollados. Esto, sin duda, refleja la pronta necesidad de innovar en aula de manera radical, considerando todos los aspectos que puedan aportar en la tarea de mejora.

3. Los nuevos escenarios sociales y educativos, en el marco de la Sociedad de Información y Conocimiento, exigen la formación de estudiantes con habilidades de comprensión afines a los tiempos de hoy, de acuerdo con los parámetros preestablecidos que incentivan la lectura y comprensión de textos en formatos ad hoc a las necesidades tecnológicas, comunicativas, de conectividad y rapidez e inmediatez a nivel virtual. Sin duda, este contexto demanda al docente de lengua, la necesidad de abrirse hacia nuevos géneros discursivos que fomenten el interés de los estudiantes hacia la lectura literaria, por ser esta un espacio valioso para desarrollar las habilidades relacionadas a la comprensión.

4. La comprensión de textos narrativos breves, como el microcuento, permite al estudiante acercarse a la literatura y encantarse con ella, al ser este tipo de escritos creados afines a la complejidad de los tiempos de hoy, en donde las tecnologías, el entorno social y los nuevos formatos comunicacionales, promueven

el acercamiento a hacia diversos formatos de presentación de la información, distintos a los ya reconocidos dentro de la literatura.

5. La enseñanza en términos de competencia considera la tarea realizada dentro del marco de las competencias desde una perspectiva que permite el alejamiento de los esquemas mecánicos de ejecución sin trasfondo, en otras palabras, el desenvolvimiento y/o actuación de la persona dentro de los distintos escenarios que constituyen la sociedad actual, se basa a partir del empleo de estrategias, adquiridas dentro del contexto educativo, las cuales son adquiridas de acuerdo con las necesidades del entorno. En este sentido, la enseñanza en términos de competencias asume como importante la práctica del saber, más allá que la suma de saberes en la teoría.

6. La Didáctica de la Lengua y Literatura, como ciencia aplicada, establece el aula como espacio de interacción e investigación, en este contexto, permite la posibilidad de detectar y solucionar dentro de esta, conflictos relacionados a la enseñanza y al aprendizaje lingüístico, al ofrecer propuestas didácticas que promueven la mejora de la competencia lingüística de los escolares, específicamente, el desarrollo de las capacidades comunicativas, imprescindibles para la representación de la realidad y a la organización del propio pensamiento.

7. En relación con Currículum Nacional y de aprendizaje de la lengua, se contemplan los Enfoques Comunicativo y Cultural con el fin de entregar las competencias lingüísticas comunicativas afines a la sociedad contemporánea, en donde lo importante es desenvolverse en la acción como tal, dentro de los nuevos y diversos escenarios sociales, tomando en consideración los elementos culturales que la componen.

8. La lectura, como proceso, es una actividad que puede desarrollarse con diversos fines, como académicos, de entretención, laborales, profesionales, etc., ocupando así un importante espacio dentro de la sociedad. Por esta razón, la enseñanza de la lengua debe considerar la comprensión lectora como una

habilidad tanto cognitiva como constructiva e intencionada, en la que el lector elabora, a través de una participación activa en la comprensión y construcción del sentido, una interpretación y una representación mental de los significados textuales. Por lo tanto, en la enseñanza de la comprensión lectora, es imprescindible la consideración de elementos y condiciones que favorezcan a la formación de lectores estratégicos que se desenvuelvan efectivamente en diversas situaciones de lectura, tanto dentro como fuera del contexto educativo.

9. El diseño de la Propuesta Didáctica, sustentada sobre los Enfoques Comunicativo y Cultural, considera diversas estrategias estructuradas sobre la base de una secuencia didáctica orientada al logro de aprendizajes significativos que aportan al desarrollo de la habilidad de la comprensión lectora. En este proyecto, por lo tanto, se promoverá la generación de nuevos conocimientos a partir de la interacción entre las experiencias vividas y la nueva información, asimismo, la adquisición de las estrategias de comprensión de lectura será a partir de la interacción permanente entre el profesor, el estudiante y el trabajo colaborativo, logrando, de esta forma, un clima favorable para el aprendizaje de estrategias que apuntan a la formación de lectores estratégicos.

10. Los resultados obtenidos en la evaluación inicial dentro de este proyecto, permiten concluir que es necesario dentro del periodo de escolaridad, que los docentes apliquen estrategias de comprensión de lectura que permitan extraer información que se encuentra tanto explícita como implícita, tanto en las dimensiones Literal e Inferencial, sobre todo para rescatar aquella información que está dada de manera indirecta, pues, si se logra mejorar esta habilidad de inferencia se verá implicada la Dimensión Literal, por lo tanto, se esperarían mejores resultados respecto de la comprensión de lectura y análisis crítico de textos.

10. La secuencia didáctica programada para la presente Propuesta Didáctica, elaborada a partir de los resultados obtenidos en la evaluación inicial, pretende solucionar errores de comprensión dentro del contexto literario, ya que se diseñó

con el propósito de que los estudiantes logren hacer uso consciente de estrategias de comprensión utilizándolas de manera deliberada, para rescatar así información tanto literal como inferencial. De la misma forma, para que logren analizar críticamente los textos a partir de la activación de sus propios conocimientos relacionados con el tema tratado en la lectura. Se pretende, por lo tanto, que la lectura que ellos realicen sea comprensiva y analítica, a fin de que puedan extraer conclusiones, proyecciones, aprendizajes, útiles no tan solo para el momento de la lectura, sino que, por el contrario, útiles para su propia vida.

11. La propuesta elaborada puede ampliar el estudio hacia el diseño de estrategias didácticas de comprensión de lectura afines a otras tipologías textuales y géneros discursivos, al generar en los estudiantes un cambio en el procesamiento de las ideas, como también autorregular el proceso de la comprensión de lectura por medio de la aplicación de las estrategias de aprendizaje.

12. Dado que este estudio focaliza su atención en el eje de lectura, a futuro, se pueden generar otros proyectos que integren los cuatro ejes: Lectura, Escritura, Comunicación Oral e Investigación, con la finalidad de desarrollar las competencias comunicativas en los estudiantes y que contemplen, de la misma forma, al microcuento como estrategia didáctica, esto considerando siempre las características del entorno y las necesidades comunicativas que impone la sociedad actual.

13. Activar los conocimientos previos de los estudiantes dentro de la planificación de las clases, logra ser un instrumento autoevaluativo que permite al estudiante verificar constantemente su aprendizaje, asimismo, logra ser una herramienta que evidencia los logros alcanzados y las dificultades a resolver mediante la autorregulación del conocimiento y la retroalimentación, a partir de la activación de los conocimientos previos se relacionan a las temáticas tratadas en las lecturas realizadas dentro de la programación de la unidad de aprendizaje.

13. Finalmente, la propuesta didáctica planteada para la aplicación en el aula, promueve la lectura comprensiva desde la apropiación de parte de los estudiantes/lectores, de procedimientos, recursos, actitudes y estrategias, esenciales para los tres momentos de la lectura: antes, durante y después de la lectura, impulsando, por lo tanto, de manera positiva al mejoramiento de la comprensión.

8 BIBLIOGRAFÍA

AGENCIA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (ACE), (2014): “Informe Nacional Resultados Chile Pisa 2012. [En línea] [https://s3-us-west-2.amazonaws.com/documentos-web/Estudios+Internacionales/PISA/Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012.pdf](https://s3-us-west-2.amazonaws.com/documentos-web/Estudios+Internacionales/PISA/Informe+Nacional+Resultados+Chile+PISA+2012.pdf)

AGENCIA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (ACE), (2011): “PISA. Evaluación de las Competencias Lectoras para el Siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba. [En línea] http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/pisa_evaluacion_de_las_competencias_lectoras_para_el_siglo_xxi_final.pdf

ÁLVAREZ, Miriam (1996): “Tipos de Escrito I: Narración y Descripción. Cuadernos de la Lengua Española. Ed. Arco Libros. Madrid.

ANDRADE, Raiza; MÉNDEZ, Raizabel; MARTÍNEZ, Don Rodrigo (2010): “Desterritorializaciones educativas para la Universidad de la Sociedad del Conocimiento”. Polis (Santiago), 9(25), 19-40. [En línea]: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000100002&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-65682010000100002

ARRIAGADA, Joselita (2014): “La Competencia Lecto-Literaria y el Procesamiento Metacognitivo del Intertexto Lector: De la Didáctica al Aula”. Estudio Monográfico para optar al grado de Magíster en Didáctica de la Lengua Materna. Universidad del Bío Bío. Chillán.

BAJÉN GARCÍA, Eva; LÓPEZ SANZ, M.^a Isabel (2009): “Plan lector. Marco teórico para el desarrollo de un plan lector de centro”. Ed. Casals. España.

BELTRÁN LLERA, Jesús (2007): “Estrategias de Aprendizaje”. Universidad Complutense de Madrid. [En línea]:

http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1391/1/008200430073.pdf?origin=publication_detail

BENEDITO, Vicente: (1987): "Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular). Editorial Barcanova. Barcelona.

CAMARERO, Jesús (2008): "intertextualidad. Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural". Ed. Anthropos Editorial, Rubí. Barcelona.

CALDERA de BRICEÑO, Reina; ESCALEANTE de URRECHEAGA, Dilia; TERÁN de SERRENTINO, Mirian (2010): "Práctica pedagógica de la lectura y formación docente". Revista de Pedagogía. Univ. Central de Venezuela.

CARRIEDO, N., ALONSO, J. (1994). ¿Cómo enseñar a comprender un texto? Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. España.

CASSANY, Daniel (2006): "Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea". Ed. Anagrama S.A. Barcelona.

CASSANY, Daniel (Comp) (2009): "Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Ed. Paidós Educador. Barcelona.

CÁZARES APONTE, Leslie; CUEVAS DE LA GARZA, José Fernando (2007): "Planeación y Evaluación basadas en Competencias". Ed. Trillas. México.

Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE) (2001). Edición 23.^a.

EL PROGRAMA PISA DE LA OCDE, ¿Qué es y para qué sirve? Recuperado en <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

ESTEBANEZ, Araceli (1999): "Didáctica e Innovación Curricular". Segunda Edición. Universidad de Sevilla.

EPPLE, Juan Armando (1990): "Brevísima relación. Antología del micro-cuento hispanoamericano". Ed. Mosquito Comunicaciones. Santiago de Chile.

EPPLE, Juan Armando (2002): "Cien microcuentos chilenos". Editorial Cuarto Propio. Santiago. Chile.

HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta; MARTÍNEZ CLARES, Pilar; FONSECA ROSARIO; Pedro S.L., RUBIO ESPÍN, Marta (2005): "Aprendizaje, Competencias y Rendimiento en Educación Superior". Ed. La Muralla S.A.España.

JOFRÉ, Manuel (2007): "El Microcuento y su teoría". Universidad de Chile. Chile.
En línea: <http://www.letrasdechile.cl/Joomla/index.php/sea-breve-por-favor/2244-2244>

JOUINI, Khemais (2005): "Estrategias inferenciales en la comprensión lectora". Revista Electrónica Glosas Didácticas. N°13. [En línea]: http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf

LABRÍN, Margarita (2012): "La Comprensión Lectora de ensayos literarios a través del modelamiento metacognitivo en Tercer Año Medio: una propuesta de intervención didáctica". Tesis para optar al grado académico de Magíster en Didáctica de la Lengua Materna. Universidad del Bío Bío, Chile.

LARREA, María Isabel (2001-2002): "El microcuento en Hispanoamérica". Revista Electrónica: Documentos Lingüísticos y Literarios UACH. Números 24 – 25. Universidad Austral de Chile. [En línea]: www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=140

LARREA, María Isabel (2004): Estrategias lectoras en el microcuento. Revista Electrónica: Documentos Lingüísticos y Literarios UACH. N° 39. pp. 179-190. Universidad Austral de Chile. [En línea]:

http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S007117132004000100011&script=sci_arttext

LEÓN, José Antonio (2001): “Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación”. Revista Signos. Universidad Autónoma de Madrid. España.

LOMAS, Carlos (2003): “La educación literaria en la enseñanza obligatoria”, Centro de Profesorado de Guijón. [En línea]: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6664/6664.html

LOMAS, Carlos (2006): “Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicarse”. Gijón. España.

MANRÍQUEZ FÉREZ, Carolina (2009): “Grados o Niveles de Manifestación de las Dimensiones de la Competencia Literaria y su potencial desarrollo a través del uso del Blog como Bitácora de Lectura en estudiantes de 2° Y 4° Año de Enseñanza Media del Colegio Martín Rucker De Chillán. Investigación y Propuesta de Innovación Didáctica para Cuarto Año de Enseñanza Media (Nm 4): “Mi Blog de Lectura. Mi Visión del Mundo a través de los Libros”. Tesis para optar al grado de Magíster en Didáctica de la Lengua Materna. Universidad del Bío Bío. Chillán.

MALDONADO GARCÍA, Miguel Ángel (2006): “Las Competencias, su método y genealogía”. Ed. Ecoe Ediciones. Colombia.

MARQUÈS GRAELLS, Pere (2000): “La Cultura Tecnológica En La Sociedad De La Información (SI)”. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de

Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. España. [En línea]:
<http://dewey.uab.es/pmarques/si.htm>

MECD, (2013): “Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: Matemáticas, Lectura y Ciencias”. España. [En línea]: <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/documentos-web/Estudios+Internacionales/PISA/PISA+/PISA+2012/Marcos+y+pruebas+de+evaluacion+de+PISA+2012.pdf>

MEDINA RIVILLA, Antonio; SALVADOR MATA, Francisco (Coords.) (2002): “Didáctica General”. Ed. Pearson Educación. Madrid.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (Coord.) (1998): “Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura”, Ed. SEDLL, Barcelona.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (2003): “Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria”. Ed. Pearson Educación, Madrid.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (2006): “El Intertexto Lector”. La Educación lingüística y literaria en secundaria. Universidad de Barcelona. España.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (2008): “La experiencia lectora desde la Literatura Infantil y Juvenil: Reconociendo intertextos. Universidad de Barcelona. [En línea]: http://otri.datacom.st/hum_edu/dillubu/Ponencias/Antonio_Mendoza_Fillola.pdf

MENDOZA, Cecilia (2004): “La pedagogía como ciencia: notas para un debate. Investigación y Postgrado. [En línea]: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200011&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1316-0087.

MENDOZA, Antonio, CORRAL, Saturnino (2006): "La Competencia Literaria: Una observación en el ámbito escolar. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Barcelona. [En línea]: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7637/14024287.pdf?sequence=1>

MINEDUC (2013): "Bases Curriculares para la asignatura de Lenguaje y Comunicación". [En línea]: www.curriculumenlineamineduc.cl

MINEDUC (2013): "Serie Evidencias: Equidad en los aprendizajes escolares en Chile en la última década." [En línea]: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N17_Equidad_Aprendizajes.pdf

MONEREO, Carles Font; CASTELLÓ, Montserrat, Badia, (1997). "Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa", Ed. Edebé, Barcelona.

MONEREO, Carles (2002): "Estrategias de Aprendizaje", editorial Universitat Oberta de Catalunya, España.

MONTEAGUDO, Héctor (2006): "El microcuento en la clase de ELE". Academia Ares Formación S.L. España. Documento en línea: <http://www.uv.es/foroele/2Monteagudo.pdf>

MONTOYA, Víctor (2003): "Literatura infantil. Lenguaje y Fantasía". Ed. Grupo Editorial La Hoguera. Bolivia.

MORÍN, Edgar (1999): "La cabeza bien puesta". Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.

MORÍN, Edgar (2001): "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.

MORIN, Edgar (2004): "Introducción al pensamiento complejo". Ed. Gedisa, Barcelona, España.

OLSBU, Inger, SALKJELSVIK, Kari (2006): "La Literatura en clase (I): Leer hacia la Competencia Literaria. ANPE. Congreso Nacional. Universitetet i Bergen. Noruega. [En línea]: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2006_ESP_09_Actas1erCongreso/Comunicaciones/2006_ESP_09_16Olsbu.pdf?documentId=0901e72b80e57261

OSTRIA, Mauricio. (1994): "Sobre el sentido de la lectura", Ed. Facultad Humanidades y Artes, Universidad de Concepción, Chile.

MINEDUC (2011): Programa de Estudio de Segundo Año Medio Lenguaje y Comunicación.

PALINCSAR y BROWN (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-75. (Tb. en J.

PARODI, Giovanni (2003): "Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos". Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, 2° Edición.

PARODI, Giovanni (2006): "Comprender y aprender a partir de los textos especializados en español: aproximaciones desde ámbitos técnico-profesionales. En Español para Fines Específicos. Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos Utrecht.

PARODI, Giovanni (Coord.) (2010): "Saber Leer". Ed.Santillana Ediciones Generales S.A. Madrid.

PERRENOUD, Philippe (2003): "Construir competencias desde la escuela". Editorial LOM Ediciones. Santiago. Chile.

PERONARD THIERRY, Marianne, GÓMEZ MACKER, Luis, PARODI SWEIS, Giovanni, NUÑEZ, LAGOS, Paulina (1998): "Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases". Ed. Andrés Bello. Chile.

PRADO ARAGONÉS, Josefina (2004): "Didáctica de la Lengua y Literatura para educar en el Siglo XXI". Ed. La Muralla. Madrid.

ROSAS, Minerva; JIMENEZ, Pablo; RIVERA, Rita y YANEZ, Miguel. Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. Rev. signos [En línea]. 2003, vol.36, n.54, pp. 235-247. ISSN 0718-0934. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400008>

RUIZ IGLESIAS, Magalys (2010): "El Concepto de Competencias desde la Complejidad. Ed. Trillas. México.

RUIZ IGLESIAS, Magalys (2012): "Enseñar en términos de competencias". Ed. Trillas. México.

SÁNCHEZ CORRAL, Luis (2010): "Metáfora, Cognición y Competencia Literaria". Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. [En línea]: http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23934/1/364_32.pdf

SANZ de ACEDO LIZARRAGA, María Luisa (2010): "Competencias Cognitivas En Educación Superior. Ed. Narcea. España.

SILVA, Rosa; POLITINO, Antonio (2005): "Aportes para la Elaboración de Secuencias Didácticas. E.G.B. 3 Y Polimodal". Material para la Reflexión, la Discusión y la Toma de Decisiones Gobierno de Mendoza. Dirección General de

Escuelas. Subsecretaría de Innovación y Transformación Educativa. Economía y Gestión de las Organizaciones. [En línea]. http://www0.unsl.edu.ar/~geo/p-geoambiental/geo/docs/secuencias/Sec_Didacticas_Mza.pdf

SOLÉ, Isabel (1993): “Estrategias de lectura”. Barcelona: Graó [etc.], 1993 (3ª ed.)

SUÁREZ YAÑEZ, Andrés (2011): “Diagnóstico Pedagógico. Diagnósticos de las competencias en lenguaje verbal escrito y matemáticas en educación primaria”. Ed. La Muralla, Madrid.

TOBÓN, Sergio (2005): “Formación basada en competencias”. Ed. Ecoe Ediciones. Colombia.

VAN DIJK y W. KINTSCH (1983): Strategies of discourse comprehension. New Cork. Academic Press.

VILÁ, Monserrat (2004): “Actividad Oral e Intervenciones Didácticas en las Aulas”. Glosas Didácticas. Revista Internacional Digital. Edición nº12. [En línea]. <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/08vila.pdf>

ZAMBRANO LEAL, Armando (2006): “Contributions to the comprehension Of the science of education in France Concepts, discourse and subjects”, A Final Thesis Presented to The Academic Department Of the School in Social and Human Studies In Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree of Doctor (Ph.D), Atlantic International University, Honolulu, Hawaii.

ZAMBRANO LEAL, Armando (2012): “Ciencias de la Educación, Psico-Pedagogía y Didáctica”, Universidad Santiago de Cali, Colombia.

ZAMORA, Ma. Elena (1998): “La Planificación y desarrollo curricular desde una perspectiva constructivista”. Horizontes Educativos, Universidad del Bío Bío. Chile.

ZAVALA, Lauro (2003): "El cuento mexicano en el siglo XX". Documento en línea en https://www.academia.edu/5303457/El_cuento_mexicano_en_el_siglo_xix

ZAVALA, Lauro (2004): "Para analizar la minificción. Documento en línea en: https://www.academia.edu/1331417/Para_analizar_la_minificcion

ZAVALA, Lauro (2007): "De la teoría literaria a la minificción posmoderna" *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 43, núm. 1, pp. 86-96, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.

ZAVALA, Lauro (2007): "Instrucciones para bailar en el abismo. Qué es la metaficción y por qué están diciendo cosas terribles sobre ella.

ZAVALA, Lauro (2010): "Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio: Brevidad, Diversidad, Complicidad, Fractalidad, Fugacidad, Virtualidad". En línea: <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/hist/zavala2.htm>

ZAVALA, Lauro (2011): "Minificción Contemporánea. La Ficción Ultracorta y la Literatura Posmoderna. Universidad Autónoma de Guanajuato. México.

9 ANEXOS

9.1 Cuadro Mapa de Progreso Lectura

<p>Nivel 7: Sobresaliente. Lee comprensivamente variados tipos de texto de carácter analítico y reflexivo. Interpreta y reinterpreta, a partir de énfasis y matices, sentidos globales del texto o de partes significativas del mismo, que expresan ambigüedades, contradicciones o posturas poco claras. Evalúa la calidad del texto y la pertinencia de su estructura textual, estilo y coherencia interna.</p>
<p>Nivel 6: Lee comprensivamente variados tipos de texto que le permiten construir diferentes visiones de mundo. Interpreta y reinterpreta sentidos globales del texto a partir de inferencias complejas e información del contexto sociocultural de su producción. Identifica recursos expresivos que potencian el sentido general de la obra. Evalúa la validez de los argumentos o planteamientos presentes en los textos.</p>
<p>Nivel 5: Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, integrando variados elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Interpreta el sentido global del texto según las posibles perspectivas. Evalúa lo leído, comparándolo con su postura o la de otros, frente al tema.</p>
<p>Nivel 4: Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, con diferentes elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central. Interpreta sentidos de detalles y de partes del texto y los relaciona con su sentido global. Opina sobre lo leído, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio o con la actualidad.</p>
<p>Nivel 3: Lee comprensivamente textos de estructuras variadas, con algunos elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita relevante distinguiéndola de la accesorio. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia, integrando detalles relevantes del texto. Comprende el sentido global del texto, integrando la información extraída. Opina sobre variados aspectos del texto, apoyándose en información explícita e implícita, e integrando sus conocimientos específicos sobre el tema.</p>
<p>Nivel 2: Lee comprensivamente textos de estructura simple que abordan contenidos reales o imaginarios, algunos de los cuales pueden ser poco familiares. Extrae información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia referidas a información central del texto. Comprende el sentido global del texto integrando información explícita e implícita. Opina sobre contenidos de lo leído, apoyándose en la información extraída.</p>
<p>Nivel 1: Lee comprensivamente textos breves y simples, que abordan contenidos reales o imaginarios que le son familiares. Extrae información explícita evidente. Realiza inferencias claramente sugeridas por el texto. Comprende el sentido global a partir de información destacada en el texto. Da sus opiniones sobre lo leído, apoyándose en información explícita y en inferencias realizadas.</p>

9.2 Evaluación Inicial

EJERCICIOS DE COMPRESIÓN DE LECTURA

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Instrucciones:

I. Contesta las siguientes preguntas con lápiz pasta negro o azul. El uso de corrector está prohibido, por tanto, antes de traspasar tus respuestas a la HOJA DE RESPUESTAS, revisarlas muy bien.

II. Respecto a las preguntas, esta guía de ejercicios contiene varios textos de diversas extensiones, Acerca de ellos se formulan tres tipos de preguntas:

A) Preguntas de tipología textual, en las que le preguntará respecto a la estructura interna de diversos tipos de texto (elementos, características, funciones, finalidad, otros).

B) preguntas de vocabulario, consistentes cada una en una palabra que aparece subrayada en el texto, seguida de cinco opciones, una de las cuales usted elegirá para reemplazar el término subrayado, según su significado y adecuación al contexto, de modo que no cambie el sentido del texto, aunque se produzca diferencia en la concordancia de género.

C) preguntas de comprensión de lectura: son aquellas que usted deberá responder de acuerdo con el contenido de los fragmentos y de la información extraída a partir de esos contenidos.

I. ALTERNATIVA MÚLTIPLE (41 ptos.)

Texto 1

ÑUÑO A CAT

“Plaza Ñuñoa. A las seis o siete de la tarde. Un viernes de otoño. Se fue a España y dejó el gato al cuidado de su hermana. Él y el gato vivían en un departamento unos metros más allá de Las Lanzas, frente a la plaza. En esos días, cuando no estaba, veíamos a veces al gato pasearse entre las mesas, llorando, buscándolo. A veces bajaba de los árboles y se quedaba sobre los toldos maullando, mientras nosotros seguíamos entre cerveza y cerveza, como los parroquianos anónimos que éramos en aquellas tardes cada vez más heladas. En esos días escuchábamos al gato y lo llamábamos, pero no se acercaba. Simplemente se quedaba ahí, fuera de la línea de la visión como un punto ciego del ojo, y nos maullaba de vuelta. A veces eso —el gato solitario buscando a su amo en medio de la juerga citadina— nos daba pena o risa, una risa melancólica, tal vez. Una risa que no puede dejar de citar a la pena y que se nos escabullía en esos momentos precisos en que a la cerveza se le iba el gas y la tarde se volvía noche. Eso pensábamos, eso sentíamos cuando escuchábamos al gato maullar, mientras apurábamos el vaso y alguien encendía el enésimo cigarrillo, mirando a los escolares demorar su vuelta a casa vagando en la plaza o a las parejas esconderse quizás de quién sabe qué entre los árboles”.

Álvaro Bisama, Postales Urbanas. *Un narrador en la intimidad (fragmento)*, Roberto Bolaño.

1. Parroquianos (1 punto)

- A) compradores
- B) consumidores
- C) clientes
- D) usuarios
- E) bebedores

2. Escabullía (1 punto)

- A) deslizaba
- B) escapaba
- C) diluía
- D) resbalaba
- E) escondía

3. Apurábamos (1 punto)

- A) tomábamos
- B) tragábamos
- C) pasábamos
- D) acabábamos
- E) consumíamos

4. Con respecto a los parroquianos de Las Lanzas se afirma que eran jóvenes que (1 punto)

- A) sentían pena por el gato que buscaba a su amo.
- B) se reunían todas las tardes de otoño a pasar sus penas y melancolías.
- C) llegaban hasta el local a compartir con parroquianos anónimos.
- D) añoraban al amigo que se había ido a España.
- E) compartían noches de juerga con el dueño del gato.

5. ¿Cuál de las siguientes opciones presenta el tema principal del texto leído?

(1 punto)

- A) Las melancólicas tardes de otoño en Las Lanzas.
- B) Los lamentos de un gato abandonado por su amo.
- C) Las juergas de los parroquianos de Las Lanzas.
- D) Las apariciones vespertinas de un gato en Las Lanzas.
- E) Los encuentros de unos amigos en Las Lanzas.

6. “En esos días, cuando no estaba, veíamos a veces al gato pasearse entre las mesas, llorando, buscándolo”. A partir del segmento anterior se infiere, respecto del gato, que

(1 punto)

- A) recorría lugares que su amo frecuentaba.
- B) buscaba compañía humana.
- C) llamaba la atención para que lo alimentaran.
- D) prefería ir al restaurant que volver al departamento vacío.
- E) era una presencia constante en Las Lanzas.

7. Según el título del libro al que pertenece esta crónica, es una postal urbana porque

(2 puntos)

- A) relata la tragedia de un gato abandonado en la calle.
- B) trata de la historia de un hombre que abandona a su animal.
- C) describe un barrio pintoresco de la ciudad.
- D) muestra una escena cotidiana de una plaza de barrio.
- E) critica la indiferencia ante el sufrimiento de un animal.

8. ¿Cuál de los siguientes enunciados representa una opinión con relación a esta crónica?

(2 puntos)

La crónica

- A) narra la solidaridad de los transeúntes para con el gato.
- B) trata de las costumbres de los jóvenes urbanos.
- C) muestra una fiel y melancólica descripción de una tarde otoñal.
- D) detalla las andanzas de un gato por los alrededores de la Plaza Ñuñoa.
- E) describe el ambiente de los parroquianos de Las Lanzas.

Texto 2

1. “No había abierto los ojos hasta ese momento. Pero sentía que estaba tendido de espaldas y sin ataduras. Extendí la mano y pesadamente cayó sobre algo húmedo y duro. Durante algunos minutos la dejé descansar así, haciendo esfuerzos por adivinar dónde podía encontrarme y lo que había sido de mí. Sentía una gran impaciencia por hacer uso de mis ojos, pero no me atreví. Tenía miedo de la primera mirada sobre las cosas que me rodeaban. No es que me aterrorizara contemplar cosas horribles, sino que me aterraba la idea de no ver nada.

2. A la larga, con una loca angustia en el corazón, abrí rápidamente los ojos. Mi espantoso pensamiento hallábase, pues, confirmado. Me rodeaba la negrura de la noche eterna. Me parecía} que la intensidad de las tinieblas me oprimía y me sofocaba. La atmósfera era intolerablemente pesada. Continué acostado tranquilamente e hice un esfuerzo por emplear mi razón. Recordé los procedimientos inquisitoriales, y, partiendo de esto, procuré deducir mi posición verdadera. Había sido pronunciada la sentencia y me parecía que desde entonces había transcurrido un largo intervalo de tiempo. No obstante, ni un solo momento imaginé que estuviera realmente muerto.

3. A pesar de todas las ficciones literarias, semejante idea es absolutamente incompatible con la existencia real. Pero, ¿dónde me encontraba y cuál era mi estado? Sabía que los condenados a

muerte morían con frecuencia en los autos de fe. La misma tarde del día de mi juicio habíase celebrado una solemnidad de esta especie. ¿Me habían llevado, acaso, de nuevo a mi calabozo para aguardar en él el próximo sacrificio que había de celebrarse meses más tarde? Desde el principio comprendí que esto no podía ser. Inmediatamente había sido puesto en requerimiento el contingente de víctimas. Por otra parte, mi primer calabozo, como todas las celdas de los condenados, en Toledo, estaba empedrado y había en él alguna luz.

4. Repentinamente, una horrible idea aceleró mi sangre en torrentes hacia mi corazón, y durante unos instantes caí de nuevo en mi insensibilidad. Al volver en mí, de un solo movimiento me levanté sobre mis pies, temblando convulsivamente en cada fibra. Desatinadamente, extendí mis brazos por encima de mi cabeza y a mi alrededor, en todas direcciones. No sentí nada. No obstante, temblaba ante la idea de dar un paso, pero me daba miedo tropezar contra los muros de mi tumba. Brotaba el sudor por todos mis poros, y en gruesas gotas frías se detenía sobre mi frente. A la larga, se me hizo intolerable la agonía de la incertidumbre y avancé con precaución, extendiendo los brazos y con los ojos fuera de sus órbitas, con la esperanza de hallar un débil rayo de luz. Di algunos pasos, pero todo estaba vacío y negro. Respiré con mayor libertad. Por fin, me pareció evidente que el destino que me habían reservado no era el más espantoso de todos”.

Edgard Allan Poe, El pozo y el péndulo (fragmento).

9. Incompatible (1 punto)

- A) inadecuada
- B) incongruente
- C) irreconciliable
- D) intolerante
- E) intratable

10. Desatinadamente (1 punto)

- A) impertinentemente
- B) erróneamente
- C) bruscamente
- D) absurdamente
- E) desacertadamente

11. De acuerdo a lo expresado en el último párrafo, el protagonista estima que (1 punto)

- A) la oscuridad es una realidad constantemente amenazante.
- B) se encuentra en un calabozo que le resulta familiar.
- C) sus captores ya han decidido la forma en que debe morir.
- D) le es posible poder ver algo si se desplaza cuidadosamente.
- E) su destino estará marcado por la angustiante soledad.

12. De acuerdo al fragmento, el estado de angustia del protagonista se debe a que (1 punto)

- I. desconoce el lugar donde se encuentra.
- II. comprende que le espera un destino incierto.
- III. su sentencia no había sido emitida aún.

- A) Solo I
- B) Solo II
- C) Solo III
- D) Solo I y II
- E) Solo II y III

13. ¿Cuál(es) de los siguientes motivos literarios está(n) presente(s) en el fragmento anterior?

(1 punto)

- I. El agobio ante la certeza de la muerte.
- II. La desesperación por el encierro.
- III. El deseo de rebelarse ante una sentencia injusta.

- A) Solo I
- B) Solo II
- C) Solo III
- D) Solo I y II
- E) Solo II y III

14. Del fragmento se infiere que el protagonista es un

(1 punto)

- A) noble acusado de traición.
- B) ladrón.
- C) hereje.
- D) soldado.
- E) prisionero de guerra.

Texto 3

1. “Cuando los últimos resplandores del sol rojeaban en la cresta de los cerros pelados, con el último aliento de nuestro cansancio, comenzamos a sentir de pronto la humedad del mar en el aire. Inflando los pulmones a toda vela, aspirábamos con fruición la refrescante brisa con olor a yodo proveniente del litoral. «Respire hondo» le viene diciendo Idilio Montaña a Liria María. «Según decía mi abuela, la brisa del mar es tan vivificante como un caldito de pollo». Enamorados hasta los tuétanos, los jóvenes de nuevo se han ido quedando atrás en la marcha y caminan mirándose a los ojos en un estado de enternecimiento casi lastimoso. Esa languidez aguada que en la mirada de los otros es cansancio, en las pupilas suyas no es nada más que amor.

2. De pronto, un poco más atrás de donde vienen ellos, se oyen unos apagados gritos de mujer. Al devolverse ven que es una embarazada a quien la caminata ha apurado el parto. Tirada sobre unos cueros de vacuno ella está a punto de parir, mientras su esposo, un calichero de la oficina Argentina, alto y flaco como los postes del telégrafo, pide desesperadamente que alguien asista a su pobre chinita. Llorando sin ningún reparo, el hombre dice que él no sabe nada de alumbramientos y, aunque en las calicheras manipula la dinamita como si fuera juguete de niños, en el fondo no es más que un cobarde, pues a la primera gota de sangre es capaz de desmayarse como un piñufla cualquiera. Excepto Liria María, en esa parte de la columna no se divisa ninguna mujer, y los hombres presentes, mirándose unos a otros, no saben qué carajo hacer con la parturienta. Cuando la joven quiere ir por su madre, Idilio Montaña le aprieta la mano y, temblándole la voz, le dice bajito que ya no hay tiempo, que él la va a asistir, que algunas veces cuando niño ayudó a su abuela en el atendimiento de más de un parto. Cambiando, entonces, el tono de voz, Idilio Montaña pide a los hombres más viejos que armen un toldo con frazadas alrededor de la mujer, y se da a la tarea de ayudarla a alumbrar. Entre los pujos y los quejidos de la parturienta, asistida por Liria María que tiembla de pies a cabeza, Idilio Montaña comienza a realizar los manteos que veía hacer a su abuela, mientras va repitiendo bajito, como para entretener a la paciente y darse valor a sí mismo: «Parto sin dolor, madre sin amor, como decía mi santa abuela».

3. Cuando un instante después el berrear de la criatura resuena rotundo en el eco de la pampa — «¡Un pampinito de tomo y lomo!»— anuncia conmovido Idilio Montaña. Al tomar y alzar al recién nacido entre sus manos ensangrentadas, el joven herramentero siente de golpe, con los ojos arrasados en lágrimas, que aunque la marcha se tronche y el movimiento no tenga el éxito

esperado, que aunque los gringos pulmoneros del carajo se rían de ellos nuevamente y ganen otra vez como siempre ganaban, él, personalmente, ha logrado algo grandioso: se ha hecho hombre. En esos tres días de huelga ha conocido la férrea solidaridad de los oprimidos, ha encontrado el amor en los ojos de Liria María, y ahora mismo acaba de sentir la indecible sensación de la vida palpitando nueva entre sus manos”

Hernán Rivera Letelier, Santa María de las flores negras (fragmento).

15. Asista (1 punto)

- A) salve
- B) resguarde
- C) ampare
- D) proteja
- E) auxilie

16. Férrea (1 punto)

- A) inquebrantable
- B) duradera
- C) valiente
- D) esforzada
- E) enérgica

17. ¿Cuál de las siguientes opciones presenta el tema del fragmento leído?

(1 punto)

- A) El viaje de mucha gente desde su lugar de trabajo hacia un puerto.
- B) El parto de un niño en la pampa.
- C) El surgimiento del amor en una pareja.
- D) La marcha de trabajadores en huelga y sus familias.
- E) La demanda por mejores condiciones salariales.

18. Seleccione el enunciado que representa adecuadamente el sentido de lo que dice Idilio Montaña mientras atiende a la parturienta.

(1 punto)

- A) Los dolores en el parto hacen que surja el amor maternal.
- B) La abuela de Montaña le había enseñado a atender partos cuando él era pequeño.
- C) El minero Montaña cree que es preferible que haya dolor en el momento de dar luz un hijo.
- D) El recién nacido se convertiría en el futuro en un pampino ejemplar.
- E) Las madres deben sufrir en el momento de parir un hijo.

19. ¿Cuál de las siguientes opciones presenta el concepto valórico predominante en el fragmento leído?

(1 punto)

- A) Amistad
- B) Amor
- C) Justicia
- D) Valentía
- E) Solidaridad

Texto 4

“Ante una situación anormal, la reacción anormal constituye una conducta normal. Aun nosotros, los psiquiatras, esperamos que los recursos de un hombre ante una situación anormal, como la de estar internado en un asilo, sean anormales en proporción a su grado de normalidad. La reacción de un hombre tras su internamiento en un campo de concentración representa igualmente un estado de ánimo anormal, pero juzgada objetivamente es normal y, como más tarde demostraré, una reacción típica dadas las circunstancias”.

Viktor Frankl, El hombre en busca de sentido (fragmento).

20. El tipo de discurso utilizado en el fragmento anterior se puede clasificar como
(2 puntos)

- A) descriptivo.
- B) metalingüístico.
- C) narrativo.
- D) dialógico.
- E) expositivo.

21. ¿Cuál de las siguientes opciones sintetiza mejor el contenido del párrafo anterior?
(1 punto)

- A) Un asilo y un campo de concentración son instituciones similares.
- B) Lo que es normal en un asilo es anormal en un campo de concentración.
- C) El concepto de normalidad es diferente para un psiquiatra que para nosotros.
- D) El ser humano se comporta de acuerdo con las circunstancias.
- E) La conducta de un hombre en un asilo es idéntica a la de un hombre en un campo de concentración.

22. Según el fragmento, ¿cuál es la diferencia entre lo normal y lo anormal?
(1 punto)

- A) Las circunstancias en las que ocurren los hechos.
- B) La opinión que establecen los psiquiatras.
- C) La reacción de los hombres al ser reclusos.
- D) El grado de locura de los seres humanos.
- E) Las conductas observables en un campo de concentración.

Texto 5

“En el mundo de las letras, marca España el paso a sus colonias y la literatura de estas es un reflejo de lo que se produce en la península, con sus ligeros matices de americanismo. A pesar del auge poético, cuyo extenso panorama se extiende desde norte a sur, y no obstante, la difusión de la cultura superior, de que tan encomiosamente nos hablan cronistas y poetas, las producciones en prosa son escasas. Pesa sobre América la prohibición real, dada por Felipe II en 1531, de que se traigan a este continente, libros de imaginación, tales como novelas caballerescas o picarescas, tan cultivadas en España y este tipo de obras, aunque se leen y circulan entre españoles y criollos, no se cultivan, salvo algún caso de excepción que más adelante mencionaremos”.

S. Howland, Historia de la literatura mejicana (fragmento)

23. Encomiosamente (1 punto)

- A) exageradamente
- B) elocuentemente
- C) detalladamente
- D) elogiosamente
- E) ostensiblemente

24. Mencionaremos (1 punto)

- A) mostraremos
- B) revelaremos
- C) destacaremos
- D) abordaremos
- E) explicaremos

25. El tema central del fragmento anterior se refiere a la(s)
(1 punto)

- A) características propias de la literatura americana en el s. XVI.
- B) decadencia de los escritores americanos coloniales.
- C) relación de las letras americanas con la literatura peninsular del siglo XVI.
- D) prohibiciones de la Corona en América durante el período de la Colonia.
- E) importancia de la cultura superior en América en el siglo XVI.

26. En el fragmento se afirma que durante el reinado de Felipe II
(1 punto)

- A) había desinterés por lo que ocurría culturalmente en las colonias.
- B) España era un imperio en plena decadencia cultural.
- C) la Corona prohibía una política reguladora de la cultura.
- D) a España le interesaba mínimamente lo que se leía en América.
- E) España se interesaba en regular la cultura en las colonias.

Texto 6

“He pasado tres días extraños: el mar, la playa, los caminos me fueron trayendo recuerdos de otros tiempos. No sólo imágenes: también voces, gritos y largos silencios de otros días. Es curioso, pero vivir consiste en construir futuros recuerdos; ahora mismo, aquí frente al mar, sé que estoy preparando recuerdos minuciosos, que alguna vez me traerán la melancolía y la desesperanza. El mar está ahí, permanente y rabioso. Mi llanto de entonces, inútil; también inútiles mis esperas en la playa solitaria, mirando tenazmente al mar”.

Ernesto Sábato, El túnel (fragmento).

27. Minuciosos (1 punto)

- A) aislados
- B) pequeños
- C) detallados
- D) singulares
- E) precisos

28. Para el narrador del fragmento leído, la vida es

(2 puntos)

- A) una constante espera.
- B) preparar los recuerdos del mañana.
- C) un conjunto de imágenes de recuerdos gratos.
- D) un recuerdo nostálgico.
- E) la persistencia de la melancolía y la desesperanza.

29. Del fragmento leído, se infiere que el narrador es

(2 puntos)

- I) solitario y frustrado.
- II) extraño e incomprendido.
- III) reflexivo y pesimista.

- A) Sólo I
- B) Sólo II
- C) Sólo I y III
- D) Sólo II y III
- E) I, II y III

Texto 7

“Hamlet se trata de una tragedia de venganza, protagonizada por personajes de alto rango. El personaje Hamlet encarna a un príncipe del Renacimiento –buen cortesano, soldado, un joven culto, de sentimientos nobles– cuya vida se ve totalmente perturbada tras la aparición del fantasma que le exige la venganza. El príncipe, hijo del difunto rey de Dinamarca, ha caído en la melancolía tras la muerte de su padre. Su madre se ha casado con Claudio, el nuevo rey, y Hamlet deambula por el palacio lleno de sospechas. Una noche ve el espectro de su padre, quien ha sido asesinado por Claudio para llegar a ser rey y desposar a su madre. A Hamlet le corresponde la venganza del asesinato, pero se angustia ante la acción y busca excusas para posponerla. Se finge loco a fin de que en la corte no se recele de lo que trama”

30. ¿Cuál es la motivación que mueve el actuar de Hamlet?

(1 punto)

- A) Vengar a su padre asesinado.
- B) Angustarse ante el casamiento de su madre.
- C) Encarnar a un buen príncipe renacentista.
- D) Sospechar de todos los cortesanos de palacio.
- E) Perturbar a la corte con sus locuras.

31. ¿Desde qué formas discursivas se organiza el texto expositivo anterior?

(2 puntos)

- A) Descripción – Definición
- B) Descripción – Narración
- C) Definición – Caracterización
- D) Caracterización – Discurso del comentario
- E) Discurso del comentario – Narración

32. Según la lectura del fragmento anterior, un príncipe del Renacimiento se caracteriza por
(1 punto)

- I) su cultura.
- II) la nobleza de sus emociones y sentimientos.
- III) su melancolía como cortesano.

- A) Sólo I
- B) Sólo II
- C) Sólo I y II
- D) Sólo I y III
- E) I, II y III

Texto 8

“Si a los etruscos les preocupaba el futuro inmediato, el más lejano e inevitable, la muerte, los obsesionaba. Construían tumbas suntuosas, casi podríamos decir habitables, donde sus descendientes celebraban fiestas ceremoniales en su memoria. Estos ritos necrolátricos basados en la idea de la supervivencia del difunto en su sepultura, probablemente evolucionaron más tarde hacia una noción del paso a un más allá, pero existen muchas dudas acerca de cómo llegó a concebirse ese mundo ulterior”.

Revista Muy interesante

33. Inevitable (1 punto)

- A) imperturbable
- B) inconvencible
- C) ineludible
- D) intransigente
- E) intolerable

34. Según el fragmento leído, los etruscos, principalmente,
(1 punto)

- A) disfrutaban de los placeres de la vida.
- B) predecían su futuro lejano.
- C) carecían de habilidades para la adivinación.
- D) cultivaban la trascendencia de la vida.
- E) se angustiaban ante la idea de sufrir.

35. Se desprende del fragmento leído que los etruscos eran principalmente
(1 punto)

- A) frívolos y previsoros.
- B) ritualistas y obsesivos.
- C) hedonistas y soñadores.
- D) pacientes y misteriosos.
- E) religiosos y precavidos.

HOJA DE RESPUESTAS

Calificación:	
Puntaje Obtenido	
Puntaje Ideal	41
Puntaje Corte	23
Exigencia	60%

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

1	6	11	16	21	26	31
2	7	12	17	22	27	32
3	8	13	18	23	28	33
4	9	14	19	24	29	34
5	10	15	20	25	30	35

CLAVES

1 C	6 A	11 A	16 A	21 D	26 E	31 B
2 B	7 D	12 D	17 D	22 A	27 C	32 C
3 D	8 C	13 B	18 A	23 D	28 B	33 C
4 A	9 B	14 C	19 E	24 D	29 C	34 D
5 E	10 E	15 E	20 E	25 E	30 A	35 B

Fuente:

Universidad de Chile (2010): “Modelo de Prueba Lenguaje y Comunicación”.
 Proceso de Admisión 2011. [En línea]:
[http://www.demre.cl/text/publicaciones2011/junio/publicacion05\(170610\).pdf](http://www.demre.cl/text/publicaciones2011/junio/publicacion05(170610).pdf)

Universidad de Chile (2014): “Modelo de Prueba Lenguaje y Comunicación”.
 Proceso de Admisión 2015. [En línea]:
http://www.demre.cl/text/pdf/p2015/modelos_p2015/modelo_lyc_p2015.pdf

9.3 Planificación clase a clase

Clase: 1

Tiempo: 90 minutos

Aprendizajes Esperados	Secuencia Didáctica Específica	Actividades de Aprendizaje	Recursos	Evaluación
<p>1. Descubren la macroestructura del relato y la superestructura de la narración.</p>	<p>“Descubriendo el mundo de la narración”</p>	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>Leen cuento “La Bella Durmiente”, y luego escriben en su cuaderno alguna acción que hayan realizado durante el día, siguiendo los patrones (inicio-desarrollo-quebre-desenlace) del cuento leído.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>Leen en voz alta, por turnos, lo que escribieron, resolviendo errores relacionados a la redacción del relato.</p> <p>Establecen diferencias entre un texto narrativo y un texto descriptivo.</p> <p>Comentan actividad de lectura, rescatando aspectos relevantes de cada texto leído y/o escuchado, como: relato, comunidad, vida diaria y secuencia de hechos.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>Relacionan elementos comunes entre los textos elaborados y leídos en clase (participantes, escenarios, hechos, otros).</p> <p>Conciben el relato como parte de la vida diaria, asumiendo la importancia de este dentro de la sociedad y la participación en ella.</p>	<p>Humanos</p> <p>- Profesor - Alumnos</p> <p>Materiales:</p> <p>Cuadernos. Lápices Pizarra Plumones</p>	<p>Formativa De Observación</p>

Clase: 2

Tiempo: 90 minutos

Aprendizajes Esperados	Secuencia Didáctica Específica	Estrategia	Recursos	Evaluación
<p>1. Descubren la macroestructura del relato y la superestructura de la narración.</p>	<p>“Descubriendo el mundo de la narración”</p>	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>Recuerdan la importancia del relato dentro del diario vivir, sus usos y los elementos que lo componen, especialmente los tiempos de la narración.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>Elaboran una lista de elementos que conforman los textos que cada uno escribió (relatos) en su cuaderno durante la clase anterior.</p> <p>Comprenden que cada uno elaboró un texto de carácter narrativo, y que los elementos comunes que descubrieron son propios de este.</p> <p>Revisan guía de contenidos entregada y comparan esta información con los elementos rescatados previamente.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>Revisan teóricamente las características que componen el género narrativo.</p> <p>Anotan en su cuaderno las conclusiones generadas en clase y definición básica del género narrativo.</p>	<p>Humanos</p> <p>- Profesor - Alumnos</p> <p>Materiales:</p> <p>Cuadernos. Lápices Pizarra Plumones Data Show Computador (Power Point)</p>	<p>Formativa De Observación</p>

Clase: 3

Tiempo: 90 minutos

Aprendizajes Esperados	Secuencia Didáctica Específica	Estrategia	Recursos	Evaluación
<p>1. Descubren la macroestructura del relato y la superestructura de la narración.</p>	<p>“Descubriendo el mundo de la narración”</p>	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>Leen “La bella durmiente del bosque y el príncipe”, de Marco Denevi”, y rescatan a través de la lectura, los elementos y los tiempos (inicio-desarrollo-quebre-desenlace) que existen en el relato, estableciendo, además, conclusiones y comentarios generales a raíz de lo leído.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>Establecen predicciones (inferencias) respecto a la nueva lectura que iniciarán (El Otro Yo, Mario Benedetti).</p> <p>Responden preguntas que se relacionan al vocabulario y a la secuencia de hechos que se presenta en la lectura.</p> <p>Comparan lectura con las predicciones establecidas previas a esta, mediante el análisis de las inferencias existentes durante todo el proceso de lectura.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>Reflexionan respecto al tema tratado en el cuento leído.</p> <p>Establecen conclusiones generales respecto a lo trabajado en clase, reflexionando sobre el encuentro vivido con la literatura.</p>	<p>Humanos</p> <p>- Profesor - Alumnos</p> <p>Materiales:</p> <p>Cuadernos. Lápices Pizarra Plumones Guía de Contenidos Data Show Computador (Power Point)</p>	<p>Formativa De Observación</p>

Clase: 4

Tiempo: 90 minutos

Aprendizajes Esperados	Secuencia Didáctica Específica	Estrategia	Recursos	Evaluación
<p>2. Extraen información a través de la lectura comprensiva relacionada al Género Narrativo y las características y elementos que lo constituyen.</p>	<p>“La narración y yo”</p>	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>Recuerdan y comentan la lectura realizada durante la clase anterior y las conclusiones generadas al respecto, conectando así su propia vida a la experiencia lectora, reconociendo, además, el concepto de intertextualidad.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>Reciben información concreta respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos Género Narrativo. - Características elementales Género Narrativo. - Intertextualidad. <p>Resuelven conflictos cognitivos durante la entrega de contenidos.</p> <p>Ejercitan lo aprendido a través del análisis práctico del cuento leído en la clase anterior.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>Corrigen actividad mediante la revisión de la tarea.</p> <p>Resuelven conflictos cognitivos respecto al tema tratado.</p>	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesor - Alumnos <p>Materiales:</p> <p>Cuadernos. Lápices Pizarra Plumones Data Show Computador (Power Point)</p>	<p>Formativa De Observación</p>

Clase: 5

Tiempo: 90 minutos

Aprendizajes Esperados	Secuencia Didáctica Específica	Estrategia	Recursos	Evaluación
<p>2. Extraen información a través de la lectura comprensiva relacionada al Género Narrativo y las características y elementos que lo constituyen.</p>	<p>“La narración y yo”</p>	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>Revisan información recibida desde el inicio la unidad, chequeando lo aprendido y resolviendo problemas de comprensión, través de la síntesis creada en clases sobre la base de la elaboración de un mapa conceptual.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>Leen de manera individual diversos subgéneros narrativos, considerando para la lectura, las estrategias de comprensión utilizadas anteriormente.</p> <p>Rescatan las cualidades de cada relato leído.</p> <p>Desarrollan las actividades de comprensión de lectura, considerando, para el desarrollo de estas, los apuntes y la información recibida en clases.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>Corrigen los ejercicios de comprensión de lectura mediante la revisión de la tarea.</p> <p>Resuelven conflictos cognitivos y generan sus propias conclusiones tanto de los temas tratados en los textos como del grado de asertividad obtenido en la actividad desarrollada.</p>	<p>Humanos</p> <p>- Profesor - Alumnos</p> <p>Materiales:</p> <p>Cuadernos. Lápices Pizarra Plumones Guía de contenidos Guía de Actividades.</p>	

Clase: 6

Tiempo: 90 minutos

Aprendizajes Esperados	Secuencia Didáctica Específica	Estrategia	Recursos	Evaluación
<p>3. Analizan las temáticas tratadas en diversos relatos a partir de la lectura crítica de microcuentos y microrrelatos.</p>	<p>“El invencible mundo del microcuento”</p>	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>Leen grupalmente microcuento “Canción cubana” (Guillermo Cabrera Infante), comentando posteriormente lo tratado en el texto a nivel de grupo-curso.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>Reciben información sobre el microcuento y las características que lo señalan como tal, tomando como referente el texto presentado al inicio de la sesión.</p> <p>Practican lo aprendido en lectura guiada del microcuento “Golpe” (P. Barros)</p> <p>Establecen conclusiones a nivel de grupo-curso respecto a la estructura del microcuento, los tiempos de la narración, elementos y el concepto de intertextualidad.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>Responden preguntas de comprensión relacionadas al tema tratado en el texto y establecen sus propias conclusiones al respecto.</p> <p>Rescatan aspectos positivos del microcuento y las posibilidades que trae consigo este género discursivo presentado en la clase.</p>	<p>Humanos</p> <p>Profesor Alumnos</p> <p>Materiales</p> <p>Sala de clases Cuadernos. Guía de contenidos. Lápices Pizarra Plumones Data Show Computador (Power Point) Internet (Wifi) Celulares/Tablet</p>	<p>Formativa De Observación</p>

Clase: 7

Tiempo: 90 minutos

Aprendizajes Esperados	Secuencia Didáctica Específica	Estrategia	Recursos	Evaluación
<p>3. Analizan las temáticas tratadas en diversos relatos a partir de la lectura crítica de microcuentos y microrrelatos.</p>	<p>“El invencible mundo del microcuento”</p>	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>Escriben en su cuaderno alguna acción que hayan realizado durante el día y las posibilidades de creación literaria (microcuento) a raíz de la experiencia rescatada. Se presentan algunos en voz alta, esto para corregir la redacción y otros aspectos importantes.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>Leen comprensivamente de manera individual microcuentos considerando para la lectura las estrategias de comprensión utilizadas anteriormente. Toque de queda (O. Lara) Padre nuestro que estás en el cielo (J. Urbina) Anuncio (R. Avilés) Para mirarte mejor (A. Epple)</p> <p>Revisión de la comprensión a partir del análisis crítico de parte del profesor respecto a los temas tratados en los textos, utilizando para ello diversos recursos tecnológicos.</p> <p>Colaboran en el análisis con experiencias, conocimientos, referencias, otros, logrando poner en práctica el intertexto lector.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>Responden preguntas de comprensión de textos narrativos de manera abierta y dialogada.</p> <p>Resuelven conflictos cognitivos a raíz de lo planteado en la clase.</p>	<p>Humanos</p> <p>Profesor Alumnos</p> <p>Materiales</p> <p>Sala de clases Cuadernos. Guía de contenidos. Guía de actividades. Lápices Pizarra Plumones Data Show Computador (Power Point) Internet (Wifi) Celulares/Tablet</p>	<p>Formativa De Observación</p>

Clase: 8

Tiempo: 90 minutos

Objetivos de aprendizaje	Secuencia Didáctica Específica	Estrategia	Recursos	Evaluación
<p>4. Valoran textos breves de carácter narrativo, por su valor reflexivo, el que surge a raíz de la lectura y análisis literario.</p>	<p>Microcuentos en el aire”</p>	<p>Los alumnos.</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>Recuerdan lo visto en las clases anteriores respecto al microcuento, rescatando los aspectos más importantes de este.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>Leen de manera grupal y dirigida, microcuentos en www.concepcionen100palabras.cl, utilizando recursos tecnológicos.</p> <p>Manifiestan autonomía al momento de comprender y analizar los textos presentados.</p> <p>Establecen diálogos fluidos entre pares, al discutir sobre las temáticas tratadas en los textos, así como también de los elementos que constituyen el relato.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>Leen indicaciones para elaborar su propio microcuento</p> <p>Inician escritura de microcuento, consultando y revisando errores en este trabajo de creación literaria.</p>	<p>Humanos</p> <p>Profesor Alumnos</p> <p>Materiales</p> <p>Sala de clases Cuadernos. Guía de contenidos. Lápices Pizarra Plumones Data Show Computador (Power Point) Internet (Wifi) Celulares/Tablet</p>	<p>Formativa De Observación</p> <p>Sumativa</p>

Clase: 9

Tiempo: 90 minutos

Aprendizajes Esperados	Secuencia Didáctica Específica	Estrategia	Recursos	Evaluación
<p>4. Valoran textos breves de carácter narrativo, por su valor reflexivo, el que surge a raíz de la lectura y análisis literario.</p>	<p>“Microcuentos en el aire”</p>	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>Recuerdan la actividad iniciada en la clase anterior, basada en la elaboración de un microcuento considerando las características esenciales de este.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>Prosiguen con el trabajo de escritura del microcuento, considerando todos los aspectos relevantes relacionados a la composición de este tipo de género discursivo.</p> <p>Corrigen errores de redacción de microcuentos y resuelven problemas de comprensión del mismo.</p> <p>Entregan microcuentos terminado para la corrección definitiva, una vez recibido, lo comparten con sus pares, aceptando recomendaciones y críticas constructivas.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>Inician elaboración de una presentación en formato power point a fin de presentar su trabajo frente al curso de manera formal.</p> <p>Resuelven conflictos cognitivos respecto al trabajo definitivo y el formato de evaluación.</p>	<p>Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesor - Alumnos <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sala de clases Cuadernos. Guía de contenidos. Guía de actividades. Lápices Pizarra Plumones Data Show Computador (Power Point) 	<p>Sumativa</p>

Clase: 10

Tiempo: 90 minutos

Aprendizajes Esperados	Secuencia Didáctica Específica	Estrategia	Recursos	Evaluación
<p>4. Valoran textos breves de carácter narrativo, por su valor reflexivo, el que surge a raíz de la lectura y análisis literario.</p>	<p>“Microcuentos en el aire”</p>	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>Recuerdan lo visto en la clase anterior, poniendo especial atención a una demostración clave (lectura de “El Dinosaurio”, e Augusto Monterroso) para lograr éxito en la actividad sumativa a realizar</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>Por turnos, leen sus propios microcuentos, siguiendo las indicaciones previas</p> <p>Comparten opiniones, de manera respetuosa, sobre aquellos temas tratados en cada presentación.</p> <p>Elaboran conclusiones respecto a cada microcuento escuchado, señalando, incluso, aspectos a mejorar en cada trabajo.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>Emiten conclusiones respecto a la actividad desarrollada en la clase.</p> <p>Evalúan secuencia didáctica de la unidad</p>	<p>Humanos</p> <p>- Profesor - Alumnos</p> <p>Materiales:</p> <p>Sala de clases Cuadernos. Lápices Pizarra Plumones</p>	<p>Formativa De Observación</p> <p>Sumativa</p>

9.4 Diseño de clases – Secuencias Didácticas Globales

N° de clase	Secuencias Didácticas Globales	Secuencias Didácticas Específicas
1	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>SD1: Leen cuento “La Bella Durmiente”, y luego escriben en su cuaderno alguna acción que hayan realizado durante el día, siguiendo los patrones (inicio-desarrollo-quebre-desenlace) del cuento leído.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>SDG2: Leen en voz alta, por turnos, lo que escribieron, resolviendo errores relacionados a la redacción del relato. SDG3: Establecen diferencias entre un texto narrativo y un texto descriptivo. SDG4: Comentan actividad de lectura, rescatando aspectos relevantes de cada texto leído y/o escuchado, como: relato, comunidad, vida diaria y secuencia de hechos.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>SDG5: Relacionan elementos comunes entre los textos elaborados y leídos en clase (participantes, escenarios, hechos, otros). SDG6: Conciben el relato como parte de la vida diaria, asumiendo la importancia de este dentro de la sociedad y la participación en ella.</p>	<p>Descubriendo el mundo de la narración</p>
2	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>SD1: Recuerdan la importancia del relato dentro del diario vivir, sus usos y los elementos que lo componen, especialmente los tiempos de la narración.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>SDG2: Elaboran una lista de elementos que conforman los textos que cada uno escribió (relatos) en su cuaderno durante la clase anterior. SDG3: Comprenden que cada uno elaboró un texto de carácter narrativo, y que los elementos comunes que descubrieron son propios de este. SDG4: Revisan guía de contenidos entregada y comparan esta información con los elementos rescatados previamente.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>SDG5: Revisan teóricamente las características que componen el género narrativo. SDG6: Anotan en su cuaderno las conclusiones generadas en clase y definición básica del género narrativo.</p>	

<p>3</p>	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>SD1: Leen “La bella durmiente del bosque y el príncipe”, de Marco Denevi”, y rescatan a través de la lectura, los elementos y los tiempos (inicio-desarrollo-quebre-desenlace) que existen en el relato, estableciendo, además, conclusiones y comentarios generales a raíz de lo leído.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>SDG2: Establecen predicciones (inferencias) respecto a la nueva lectura que iniciarán (El Otro Yo, Mario Benedetti). SDG3: Responden preguntas que se relacionan al vocabulario y a la secuencia de hechos que se presenta en la lectura. SDG4: Comparan lectura con las predicciones establecidas previas a esta, mediante el análisis de las inferencias existentes durante todo el proceso de lectura.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>SDG5: Reflexionan respecto al tema tratado en el cuento leído. SDG6: Establecen conclusiones generales respecto a lo trabajado en clase, reflexionando sobre el encuentro vivido con la literatura.</p>	
<p>4</p>	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>SD1: Recuerdan y comentan la lectura realizada durante la clase anterior y las conclusiones generadas al respecto, conectando así su propia vida a la experiencia lectora, reconociendo, además, el concepto de intertextualidad.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>SDG2: Reciben información concreta respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos Género Narrativo. - Características elementales Género Narrativo. - Intertextualidad. <p>SDG3: Resuelven conflictos cognitivos durante la entrega de contenidos. SDG4: Ejercitan lo aprendido a través del análisis práctico del cuento leído en la clase anterior.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>SDG5: Corrigen actividad mediante la revisión de la tarea. SDG6: Resuelven conflictos cognitivos respecto al tema tratado.</p>	<p>La narración y yo</p>

<p>5</p>	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>SD1: Revisan información recibida desde el inicio la unidad, chequeando lo aprendido y resolviendo problemas de comprensión, través de la síntesis creada en clases sobre la base de la elaboración de un mapa conceptual.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>SDG2: Leen de manera individual diversos subgéneros narrativos, considerando para la lectura, las estrategias de comprensión utilizadas anteriormente.</p> <p>SDG3: Rescatan las cualidades de cada relato leído.</p> <p>SDG4: Desarrollan las actividades de comprensión de lectura, considerando, para el desarrollo de estas, los apuntes y la información recibida en clases.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>SDG5: Corrigen los ejercicios de comprensión de lectura mediante la revisión de la tarea.</p> <p>SDG6: Resuelven conflictos cognitivos y generan sus propias conclusiones tanto de los temas tratados en los textos como del grado de asertividad obtenido en la actividad desarrollada.</p>	
<p>6</p>	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>SD1: Leen grupalmente microcuento “Canción cubana” (Guillermo Cabrera Infante), comentando posteriormente lo tratado en el texto a nivel de grupo-curso.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>SDG2: Reciben información sobre el microcuento y las características que lo señalan como tal, tomando como referente el texto presentado al inicio de la sesión.</p> <p>SDG3: Practican lo aprendido en lectura guiada del microcuento “Golpe” (P. Barros)</p> <p>SDG4: Establecen conclusiones a nivel de grupo-curso respecto a la estructura del microcuento, los tiempos de la narración, elementos y el concepto de intertextualidad.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>SDG5: Responden preguntas de comprensión relacionadas al tema tratado en el texto y establecen sus propias conclusiones al respecto.</p> <p>SDG6: Rescatan aspectos positivos del microcuento y las posibilidades que trae consigo este género discursivo presentado en la clase.</p>	<p>El invencible mundo del microcuento</p>

<p>7</p>	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>SD1: Escriben en su cuaderno alguna acción que hayan realizado durante el día y las posibilidades de creación literaria (microcuento) a raíz de la experiencia rescatada. Se presentan algunos en voz alta, esto para corregir la redacción y otros aspectos importantes.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>SDG2: Leen comprensivamente de manera individual microcuentos considerando para la lectura las estrategias de comprensión utilizadas anteriormente.</p> <p>Toque de queda (O. Lara) Padre nuestro que estás en el cielo (J. Urbina) Anuncio (R. Avilés) Para mirarte mejor (A. Epple)</p> <p>SDG3: Revisión de la comprensión a partir del análisis crítico de parte del profesor respecto a los temas tratados en los textos, utilizando para ello diversos recursos tecnológicos.</p> <p>SDG4: Colaboran en el análisis con experiencias, conocimientos, referencias, otros, logrando poner en práctica el intertexto lector.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>SDG5: Responden preguntas de comprensión de textos narrativos de manera abierta y dialogada.</p> <p>SDG6: Resuelven conflictos cognitivos a raíz de lo planteado en la clase.</p>	
<p>8</p>	<p>Los alumnos.</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>SD1: Recuerdan lo visto en las clases anteriores respecto al microcuento, rescatando los aspectos más importantes de este.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>SDG2: Leen de manera grupal y dirigida, microcuentos en www.concepcionen100palabras.cl, utilizando recursos tecnológicos.</p> <p>SDG3: Manifiestan autonomía al momento de comprender y analizar los textos presentados.</p> <p>SDG4: Establecen diálogos fluidos entre pares, al discutir sobre las temáticas tratadas en los textos, así como también de los elementos que constituyen el relato.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>SDG5: Leen indicaciones para elaborar su propio microcuento</p> <p>SDG6: Inician escritura de microcuento, consultando y revisando errores en este trabajo de creación literaria.</p>	

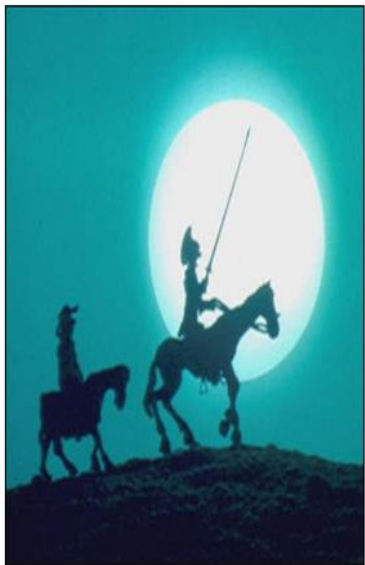
	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>SD1: Recuerdan la actividad iniciada en la clase anterior, basada en la elaboración de un microcuento considerando las características esenciales de este.</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>SDG2: Prosiguen con el trabajo de escritura del microcuento, considerando todos los aspectos relevantes relacionados a la composición de este tipo de género discursivo.</p> <p>SDG3: Corrigen errores de redacción de microcuentos y resuelven problemas de comprensión del mismo.</p> <p>SDG4: Entregan microcuentos terminado para la corrección definitiva, una vez recibido, lo comparten con sus pares, aceptando recomendaciones y críticas constructivas.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>SDG5: Inician elaboración de una presentación en formato power point a fin de presentar su trabajo frente al curso de manera formal.</p> <p>SDG6: Resuelven conflictos cognitivos respecto al trabajo definitivo y el formato de evaluación.</p>	<p>Microcuentos en el aire</p>
<p>10</p>	<p>Los alumnos:</p> <p style="text-align: center;"><u>Inicio</u></p> <p>SD1: Recuerdan lo visto en la clase anterior, poniendo especial atención a una demostración clave (lectura de “El Dinosaurio”, e Augusto Monterroso) para lograr éxito en la actividad sumativa a realizar</p> <p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p>SDG2: Por turnos, leen sus propios microcuentos, siguiendo las indicaciones previas</p> <p>SDG3: Comparten opiniones, de manera respetuosa, sobre aquellos temas tratados en cada presentación.</p> <p>SDG4: Elaboran conclusiones respecto a cada microcuento escuchado, señalando, incluso, aspectos a mejorar en cada trabajo.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cierre</u></p> <p>SDG5: Emiten conclusiones respecto a la actividad desarrollada en la clase.</p> <p>SDG6: Evalúan secuencia didáctica de la unidad.</p>	

9.5 Secuencia Didáctica 1

El Género Narrativo

Contenidos:

- Iniciación al relato.
- Reconocimiento de los elementos que componen el relato.



La bella durmiente

Hace muchos años, en un reino lejano, una reina dio a luz una hermosa niña. Para la fiesta del bautizo, los reyes invitaron a todas las hadas del reino pero, desgraciadamente, se olvidaron de invitar a la más malvada. Aunque no haya sido invitada, la hada maligna se presentó al castillo y, al pasar delante de la cuna de la pequeña, le puso un maleficio diciendo: " Al cumplir los dieciséis años te pincharás con un huso y morirás".

Al oír eso, un hada buena que estaba cerca, pronunció un encantamiento a fin de mitigar la terrible condena: "Al pincharse en vez de morir, la muchacha permanecerá dormida durante cien años y sólo el beso de un buen príncipe la despertará."

Pasaron los años y la princesita se convirtió en una muchacha muy hermosa. El rey había ordenado que fuesen destruidos todos los husos del castillo con el fin de evitar que la princesa pudiera pincharse. Pero eso de nada sirvió. Al cumplir los dieciséis años, la princesa acudió a un lugar desconocido del castillo y allí se encontró con una vieja sorda que estaba hilando. La princesa le pidió que le dejara probar. Y ocurrió lo que el hada mala había previsto: la princesa se pinchó con el huso y cayó fulminada al suelo. Después de variadas tentativas nadie consiguió vencer el maleficio y la princesa fue tendida en una cama llena de flores. Pero el hada buena no se daba por vencida.

Tuvo una brillante idea. Si la princesa iba a dormir durante cien años, todos del reino dormirían con ella. Así, cuando la princesa despertarse tendría todos a su alrededor. Y así lo hizo. La varita dorada del hada se alzó y trazó en el aire una espiral mágica. Al instante todos los habitantes del castillo se durmieron.



En el castillo todo había enmudecido. Nada se movía, ni el fuego ni el aire. Todos dormidos. Alrededor del castillo, empezó a crecer un extraño y frondoso bosque que fue ocultando totalmente el castillo en el transcurso del tiempo. Pero al término del siglo, un príncipe, que estaba de caza por allí, llegó hasta sus alrededores. El animal herido, para salvarse de su perseguidor, no halló mejor escondite que la espesura de los zarzales que rodeaban el castillo. El príncipe descendió de su caballo y, con su espada, intentó abrirse camino. Avanzaba lentamente porque la maraña era muy densa.



Descorazonado, estaba a punto de retroceder cuando, al apartar una rama, vio algo...Siguió avanzando hasta llegar al castillo. El puente levadizo estaba bajado. Llevando al caballo sujeto por las riendas, entró, y cuando vio a todos los habitantes tendidos en las escaleras, en los pasillos, en el patio, pensó con horror que estaban muertos. Luego se tranquilizó al comprobar que sólo estaban dormidos. "¡Despertad! ¡Despertad!", chilló una y otra vez, pero fue en vano. Cada vez más extrañado, se adentró en el castillo hasta llegar a la habitación donde dormía la princesa. Durante mucho rato contempló aquel rostro sereno, lleno de paz y belleza; sintió nacer en su corazón el amor que siempre había esperado en vano.



Emocionado, se acercó a ella, tomó la mano de la muchacha y delicadamente la besó... Con aquel beso, de pronto la muchacha se despertó y abrió los ojos, despertando del larguísimo sueño. Al ver frente a sí al príncipe, murmuró: "¡Por fin habéis llegado! En mis sueños acariciaba este momento tanto tiempo esperado". El encantamiento se había roto. La princesa se levantó y tendió su mano al príncipe. En aquel momento todo el castillo despertó. Todos se levantaron, mirándose sorprendidos y diciéndose qué era lo que había sucedido. Al darse cuenta, corrieron locos de alegría junto a la princesa, más hermosa y feliz que nunca. Al cabo de unos días, el castillo, hasta entonces inmerso en el silencio, se llenó de música y de alegres risas con motivo de la boda.



FIN

Actividades

- Escribe algo que hayas hecho hoy, en una extensión máxima de tres líneas, sin olvidar los momentos imprescindibles dentro de la narración.



- Conclusiones Generales:



El Otro Yo (Mario Benedetti)

Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos a la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando Corriente en todo menos en una cosa: tenía Otro Yo.

El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte el Otro Yo era melancólico, y debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo.

Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado. Al principio la muerte del Otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando, pero enseguida pensó que ahora sí podría ser enteramente vulgar. Ese pensamiento lo reconfortó.

Sólo llevaba cinco días de luto, cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad. Desde lejos vio que se acercaban sus amigos. Eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas. Sin embargo, cuando pasaron junto a él, ellos no notaron su presencia. Para peor de males, el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban: «Pobre Armando. Y pensar que parecía tan fuerte y saludable».

El muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír y, al mismo tiempo, sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia. Pero no pudo sentir auténtica melancolía, porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo.

Comenta...

- Tiempos del relato
- Acontecimientos relevantes
- Fundamento de la historia



Conclusiones Generales



9.6 Secuencia Didáctica 2

Objetivo:

Reconocen los elementos básicos del género narrativo

Contenidos:

- Comprensión lectora
- Género Narrativo
- Personajes, narrador, espacio, tiempo, autor.

- Actividades
- Inicio. Activación del conocimiento previo al recordar lo visto en la clase pasada.
- Desarrollo: Amplían su conocimiento respecto a los elementos del género narrativo gracias al aporte de contenido de parte del profesor de la asignatura.
- Análisis de relatos.
- Final: Retroalimentación entre profesor y alumnos mediante la resolución de conflictos cognitivos.

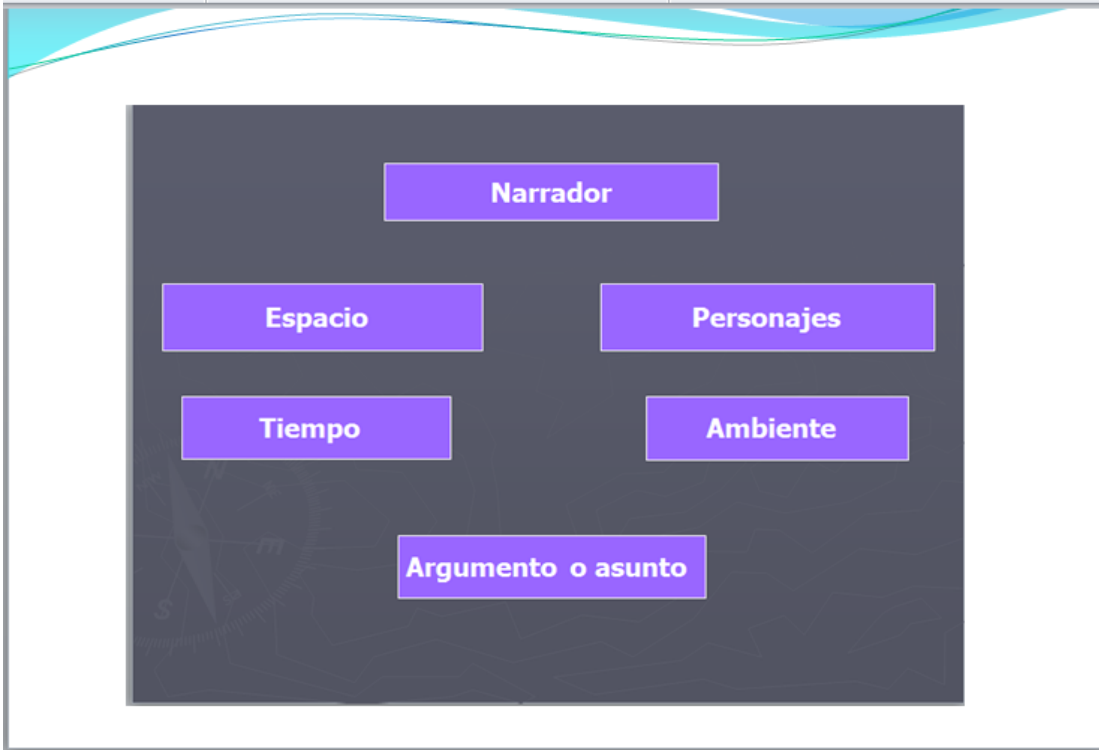


Consideraciones Generales

Diferencia entre el mundo real y el de la narración

- Relato real/Relato ficción
- Relato Literario/Relato No Literario
- En la narración literaria el mundo es también artísticamente real, pero no existe verdadera y exteriormente, sino que es creado a través del lenguaje, es decir, es un mundo inventado.
- El relato como tal está formado por personajes, acontecimientos, lugar y tiempo en que suceden los hechos.





Revisemos los elementos....



TRABAJO GRUPAL

Complete esta ficha con los datos de la narración leída. Para ello escribalos en una hoja de cuaderno

NOMBRE DE LA OBRA:	
AUTOR	
TIPO DE NARRADOR (Ejemplifique con citas del texto)	
PERSONAJES. (Ejemplifique los tipos de personajes)	
Acontecimientos relevantes (tres)	
Tema	
Espacio	
Tiempo	
Estructura. Cite textual	

- **Comentarios, Dudas, Reflexiones...**

¿Cómo voy?

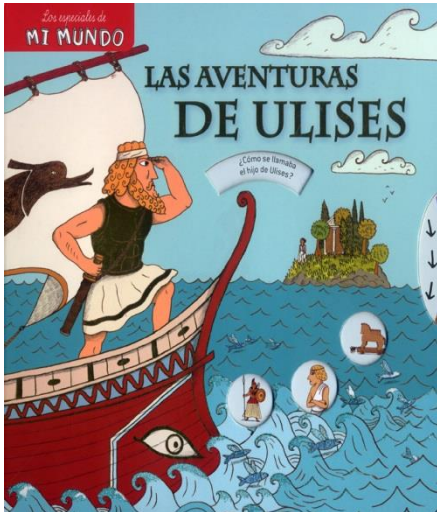
- Resumo
- Sintetizo
- Sumo
- Resto
- Colaboro



LA NARRACIÓN LITERARIA

“Que otros se jacten de las páginas que han escrito; a mí me enorgullecen las que he leído”

Jorge Luis Borges



El texto literario se caracteriza por representar mundos ficticios, sin que eso signifique que no tenga vínculos con lo real. Al contrario, la significación o el sentido de los textos literarios siempre se proyecta a la realidad (cultural, social, personal). El valor de lo literario radica en su condición de artefacto capaz de significar visiones y valores hondamente humanos.

El texto literario (como todo texto artístico) construye un mundo, en este caso con lenguaje (en un idioma determinado), que vale como representación de una cierta realidad, pero que no se agota en esa representación, sino que vale como objeto, independiente de las circunstancias en que aparece.

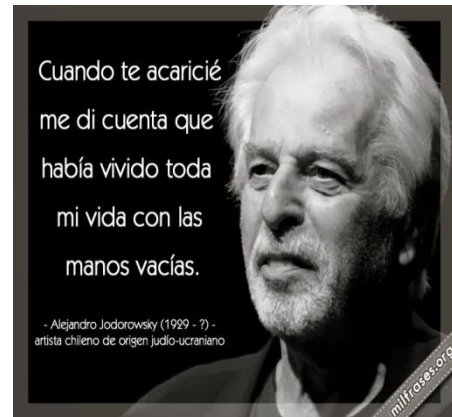
El lenguaje literario por ser connotativo posee un valor autónomo que trasciende la simple finalidad práctica de comunicar un mensaje, hecho muy propio de la lengua cotidiana que informa, expone, persuade, convence, etc. La lengua literaria se fundamenta en la presencia de recursos fonéticos, morfológicos, sintácticos y semánticos que desautomatizan la expresión; en otros términos, el lenguaje se torna ambiguo y de ese modo sugiere múltiples sentidos.

En este sentido, la ficcionalidad en los textos literarios alude a la creación y estructuración de mundos posibles. Estos no copian la realidad; la crean con una lógica de composición similar a la que rige en el mundo real. Los seres y acontecimientos de un mundo posible o imaginario son ficcionales; su existencia artística radica en que parecen existentes y verdaderos. En el hecho de reconocer ese parecer o verosimilitud radicaría la emoción artística del lector (novela, cuento) o espectador -en el caso del teatro-.

Hacia un concepto de literatura

La literatura se concibe como un acto de comunicación cuya esencia se encuentra en el lenguaje que la hace posible. Se puede hablar de lenguaje poético o literario y de lenguaje común. El primero se constituye en un modo o forma de decir que no es el habitual. Esto significa que la lengua literaria utiliza estructuras, procedimientos y recursos lingüísticos singulares que se caracterizan por su pluralidad de sentidos.

La lectura de las obras maestras va, poco a poco, creando nuestra sensibilidad por la literatura. Lo mismo sucede con la música o con la buena comida. Pero además, como en el caso de la música y de la comida, hay numerosas características que en sí mismas no determinan el valor de una obra literaria, pero que sí sirven para aproximarnos a dicho valor.



Características fundamentales y tipo de relación que se establece entre el emisor del texto y el lector

La narración, relato o texto narrativo implica la presencia de hechos reales o imaginarios, a través de la prosa, y estructurados en torno a una idea o tema central. El género narrativo presenta las siguientes características:

- ❖ La presencia de un narrador, que nos hace partícipes de los acontecimientos.
- ❖ Los acontecimientos están relacionados entre sí, y ubicados en un espacio y un tiempo determinados.
- ❖ Los relatos deben presentar personajes, caracterizados con rasgos físicos y psicológicos.
- ❖ La narración debe presentar la evolución de los hechos y los personajes.
- ❖ La acción es el conjunto de hechos, a través de los cuales se desarrolla el argumento, este se presenta en tres instancias:
 - ✓ Presentación (situación inicial)
 - ✓ Nudo y desarrollo
 - ✓ Desenlace (situación final).

1. EL NARRADOR

En la medida en que las obras narrativas accedemos al mundo representado a través de un narrador, éste nos lo presenta desde su propia perspectiva o punto de vista. Resulta, por lo tanto, importante su tipificación:



Lee los siguientes textos:

“Cómodamente instalada en la oficina del frente, puedo ver hacia fuera por la rendija de la gruesa cortina. Aunque es penumbra, tengo todavía bastante luz para escribirte.

Qué curioso es ver pasar la gente. Parece que todos están apurados y que en cualquier momento van a chocar contra sus propios pies...”
(Diario de Ana Frank)

“En la apacible costa de la Riviera Francesa, a mitad de camino, aproximadamente entre Marsella y la frontera con Italia, se alza orgulloso un gran hotel de color rosado. Unas amables palmeras refrescan su fachada ruborosa y ante él se extiende una playa corta y deslumbrante”. (F. Scott Fitzgerald – Suave es la noche).

“Tú estarás allí, en las primeras cimas del monte que a tus espaldas ganará en altura y respiración... a tus pies descenderá la ladera envuelta aún en ramas frondosas y chirreos nocturnos, hasta diluirse en el llano y tropical...” (Carlos Fuentes – La Muerte de Artemio Cruz).

Si te fijas en las expresiones destacadas, advertirás que se trata de verbos y pronombres personales correspondientes a distintas personas gramaticales: primera, tercera y segunda persona, respectivamente.

Conforme con la persona que narra, podemos clasificar los narradores anteriores en:

Narrador en primera persona:	Diario de Ana Frank
Narrador en segunda persona:	La muerte de Artemio Cruz
Narrador en tercera persona:	Suave es la Noche

Si volvemos a los ejemplos, veremos que en el Diario de Ana Frank, el narrador es un personaje de la historia; forma parte del mundo narrado. Cuando el narrador está presente como personaje en la acción, recibe el nombre de **narrador homodiegético**. Un narrador homodiegético puede ser narrador protagonista cuando cuenta su propia historia, como en el ejemplo citado, o narrador testigo, cuando relata la historia de otro y él se transforma en personaje secundario.

En el fragmento de Suave es la Noche, en cambio, el narrador no forma parte de la historia: es heterodiegético. El tercer ejemplo también lo es.

Tipos de narradores

A) Narrador homodiegético: (homo = igual; diégesis = historia). El narrador forma parte de la historia e interviene en los sucesos narrados, está como personaje en la acción. Son narradores homodiegéticos el narrador protagonista y el narrador testigo.

1. Narrador protagonista: cuenta los hechos en primera persona, cuenta su propia historia, el relato es personalizado y marcadamente subjetivo. Se produce la coincidencia entre narrador y protagonista.

2. Narrador testigo: narra en primera persona, sin embargo, asume un rol de segundo orden, relata la historia de otro y él se transforma en personaje secundario, como espectador del acontecer.

B) Narrador heterodiegético: (hetero = diferente). El narrador no forma parte de la historia y cuenta el acontecer desde fuera. Es conocido también como narrador en tercera persona. Se caracteriza por poseer mayor objetividad y distancia respecto de los hechos narrados. Puede adoptar dos puntos de vista:

1. Narrador Omnisciente: Conoce todo respecto del mundo representado. Es una especie de dios que sabe todo lo ocurrido en el pasado, se anticipa a veces al futuro e interpreta los pensamientos y sentimientos de los personajes.

2. Narrador objetivo: Asume el rol de una cámara de cine que registra exclusivamente lo que ocurre en la exterioridad del universo representado. Ofrece datos concretos, acciones de los personajes, hechos, etc. No penetra en el interior de las conciencias de los personajes.

2. PERSONAJES.

Seres creados de la mente del autor:

- Principales: Son los que aparecen en la historia del principio al final, también llevan el papel principal.
- Secundarios: Son los que afirman más las reacciones del personaje principal.
- Ambientales ó Incidental: Aparece una o dos veces, no representa algo importante.



3. TIEMPO.

Momento desde el cual se relata y momento en que ocurre lo narrado.

- Tiempo del narrador: tiempo desde el cual se narra (presente o futuro).
- Tiempo de lo narrado: Se narra un pasado cercano o lejano desde un presente.

Tiempo del narrador o de lo narrado pueden no coincidir:

Coinciden: El narrador está viviendo en ese momento lo que narra

No coinciden: *Racconto:* Revive el pasado en forma extensa.

Flashback: El recuerdo es breve.



4. ESPACIO.

Está conformado por los lugares o atmósferas en las que se desarrollan los acontecimientos.

- Geográfico o Físico: Espacio similar al real.
- Imaginario o Mental: Espacio que es producto de la imaginación de los personajes.



Formas de narrar: Subgéneros Narrativos

Algunos ejemplos.

- **Novela**

Relato extenso y complejo. Por lo general presenta una gran variedad de personajes. Además de la historia o trama central, también hay historias secundarias. (Cien Años de Soledad, Ardiente Paciencia, Los Juegos del Hambre, otros)

- **Cuento**

Relato reducido y complejo.

Narración breve focalizada sólo en un suceso (menos personajes, menos ambientes)

Privilegia el desenlace en lugar del desarrollo (omite detalles, menos descriptivo)

(Lectura Sugerida: La Continuidad de los Parques, El Otro Yo, Espantos de Agosto)

El Loro Pelado (<https://www.youtube.com/watch?v=aWNon3PSbt8>)

- **Leyenda**

Relato basado en hechos históricos o en tradiciones populares, en el que interviene la fantasía y lo sobrenatural. Como la del Caleuche, buque fantasma que, según se cuenta, aparece con frecuencia en los canales chilotes.

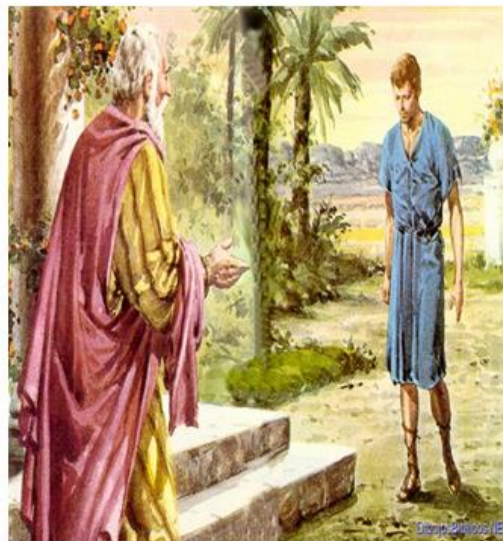
- **Fábula**

Composición literaria breve en la que los personajes son animales o cosas inanimadas que presentan características humanas. Se trata de un género didáctico mediante el cual suele hacerse crítica de las costumbres y de los vicios locales o nacionales, pero también de las características universales de la naturaleza humana en general.

Revisar Fábulas de Esopo en <http://edyd.com/>

- **Parábola**

Narraciones breves y alegóricas, de enseñanzas más profundas que la fábula, que basan su argumento en la vida humana. Algunas de las parábolas más conocidas están en los Evangelios, como la del Buen Pastor y la del Hijo Pródigo.



- **Consideraciones Generales.**
- **Comentarios.**

Actividad de lectura.

“Lee, comparte, reflexiona”

Objetivo: - Leer comprensivamente textos literarios, identificando, en el proceso, características elementales en cada uno de ellos.
 - Reflexionar sobre los distintos temas que aparecen en cada uno de los textos, logrando así, elaborar propios puntos de vista y opiniones.

Contenido: - Comprensión de lectura
 -Género Narrativo. Elementos.

Instrucciones: Lee individualmente los textos que aparecen a continuación. Luego, comparte tu experiencia con un compañero o compañera, de manera tal de comentar las reflexiones obtenidas a raíz de la lectura realizada. Finalmente, completa el siguiente cuadro que aparece a continuación con cada uno de los relatos seleccionados para esta actividad.

Texto	<u>Autor</u> Narrador	Personajes (Clasificación)	Espacio	Tiempo	Síntesis	Conclusiones

Texto 1.

El diario a diario
Julio Cortázar

Un señor toma el tranvía después de comprar el diario y ponérselo bajo el brazo. Media Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que una anciana lo encuentra, lo lee y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Luego se lo lleva a su casa y en el camino lo usa para empaquetar medio kilo de acelgas, que es para lo que sirven los diarios después de estas excitantes metamorfosis.

Texto 2.

Su amor no era sencillo
Mario Benedetti

Los detuvieron por atentado al pudor. Y nadie les creyó cuando el hombre y la mujer trataron de explicarse. En realidad, su amor no era sencillo. Él padecía claustrofobia, y ella, agorafobia. Era solo por eso que fornicaban en los umbrales.

Texto 3.

La joven del abrigo largo
Vicente Huidobro

Cruza todos los días la plaza en el mismo sentido.

Es hermosa. Ni alta ni baja, tal vez un poco gruesa. Grandes ojos, nariz regular, boca madura que azucara el aire y no quiere caer de la rama.

Sin embargo, tiene un gesto amargado y siempre lleva un abrigo largo y suelto. Aunque haga un calor excepcional. Esta prenda no cae jamás de su cuerpo. Invierno y verano, más grueso o más delgado, siempre el sobretodo como escondiendo algo. ¿Es que ella es tímida? ¿Es que tiene vergüenza de tanta calle inútil?

¿Ese abrigo es la fortaleza de un secreto sentimiento de inferioridad? No sería nada raro. Por eso tiene un estilo arquitectónico que no sabría definir, pero que, seguramente, cualquier arquitecto conoce.

Tal vez tiene el talle muy alto o muy bajo, o no tiene cintura. Tal vez quiere ocultar un embarazo, pero es un embarazo demasiado largo, de algunos años. O será para sentirse más sola o para que todas sus células puedan pensar mejor. Saborea un recuerdo dentro de ese claustro lejos del mundo.

Acaso quiere sólo ocultar que su padre cometió un crimen cuando ella tenía quince años.

Texto 4.

Tragedia
Vicente Huidobro

María Olga es una mujer encantadora. Especialmente la parte que se llama Olga.

Se casó con un mocetón grande y fornido, un poco torpe, lleno de ideas honoríficas, reglamentadas como árboles de paseo.

Pero la parte que ella casó era su parte que se llamaba María. Su parte Olga permanecía soltera y luego tomó un amante que vivía en adoración ante sus ojos.

Ella no podía comprender que su marido se enfureciera y le reprochara infidelidad. María era fiel, perfectamente fiel. ¿Qué tenía él que meterse con Olga? Ella no comprendía que él no comprendiera. María cumplía con su deber, la parte Olga adoraba a su amante.

¿Era ella culpable de tener un nombre doble y de las consecuencias que esto puede traer consigo? Así, cuando el marido cogió el revólver, ella abrió los ojos enormes, no asustados sino llenos de asombro, por no poder entender un gesto tan absurdo.

Pero sucedió que el marido se equivocó y mató a María, a la parte suya, en vez de matar a la otra. Olga continuó viviendo en brazos de su amante, y creo que aún sigue feliz, muy feliz, sintiendo sólo que es un poco zurda.

Texto 5.

El salto cualitativo
Augusto Monterroso

-¿No habrá una especie aparte de la humana -dijo ella enfurecida arrojando el periódico al bote de la basura- a la cual poder pasarse?

-¿Y por qué no a la humana? -dijo él.

Texto 6.

Lucas 15, 11-32

11 Dijo: «Un hombre tenía dos hijos; 12 y el menor de ellos dijo al padre: "Padre, dame la parte de la hacienda que me corresponde." Y él les repartió la hacienda. 13 Pocos días después el hijo menor lo reunió todo y se marchó a un país lejano donde malgastó su hacienda viviendo como un libertino. 14« Cuando hubo gastado todo, sobrevino un hambre extrema en aquel país, y comenzó a pasar necesidad. 15 Entonces, fue y se ajustó con uno de los ciudadanos de aquel país, que le envió a sus fincas a apacentar puercos. 16 Y deseaba llenar su vientre con las algarrobas que comían los puercos, pero nadie se las daba. 17 Y entrando en sí mismo, dijo: "¡Cuántos jornaleros de mi padre tienen pan en abundancia, mientras que yo aquí me muero de hambre! 18 Me levantaré, iré a mi padre y le diré: Padre, pequé contra el cielo y ante ti. 19 Ya no merezco ser llamado hijo tuyo, trátame como a uno de tus jornaleros." 20 Y, levantándose, partió hacia su padre. «Estando él todavía lejos, le vio su padre y, conmovido, corrió, se echó a su cuello y le besó efusivamente. 21 El hijo le dijo: "Padre, pequé contra el cielo y ante ti; ya no merezco ser llamado hijo tuyo." 22 Pero el padre dijo a sus siervos: "Traed aprisa el mejor vestido y vestidle, ponedle un anillo en su mano y unas sandalias en los pies. 23 Traed el novillo cebado, matadlo, y comamos y celebremos una fiesta, 24 porque este hijo mío estaba muerto y ha vuelto a la vida; estaba perdido y ha sido hallado." Y comenzaron la fiesta. 25« Su hijo mayor estaba en el campo y, al volver, cuando se acercó a la casa, oyó la música y las danzas; 26 y llamando a uno de los criados, le preguntó qué era aquello. 27 El le dijo: "Ha vuelto tu hermano y tu padre ha matado el novillo cebado, porque le ha recobrado sano." 28 El se irritó y no quería entrar. Salió su padre, y le suplicaba. 29 Pero él replicó a su padre: "Hace tantos años que te sirvo, y jamás dejé de cumplir una orden tuya, pero nunca me has dado un cabrito para tener una fiesta con mis amigos; 30 y ¡ahora que ha venido ese hijo tuyo, que ha devorado tu hacienda con prostitutas, has matado para él el novillo cebado!" 31« Pero él le dijo: "Hijo, tú siempre estás conmigo, y todo lo mío es tuyo; 32 pero convenía celebrar una fiesta y alegrarse, porque este hermano tuyo estaba muerto, y ha vuelto a la vida; estaba perdido, y ha sido hallado."»

Texto 7.

**Osiris, Isis y Horus.
Horus Celestial King , Joadoor**

Osiris, Señor de los infiernos, era originalmente un rey del mundo terrenal, donde enseñó a los egipcios (y luego al resto del mundo) la vida, la religión y el cultivo de los cereales (anteriormente habían sido caníbales). Se lo llamaba Unnefer o el "eternamente bueno". Este fue asesinado por su celoso hermano, Set, que le engañó para que se metiese en un arcón de madera, que después selló y echó al Nilo. Isis, la esposa de Osiris rescató el cadáver, pero cuando Set volvió a encontrarlo, lo cortó en muchos trozos y esparció los restos por todo Egipto. Afligidas, Isis y su hermana Neftis, fueron recogiendo trozo por trozo y, con la ayuda de Anubis, guía de las almas en el infierno, y de Thot, el escriba de los dioses, lograr recomponer a Osiris, la primera Momia. Isis se transformó a sí misma en un milano y, volando sobre el cuerpo, le infundió la vida con sus alas; en ese momento concibe un hijo, Horus, que ha de vengar a su padre. El resucitado Osiris regresa a la oscuridad y desolación del mundo subterráneo para ser señor y juez de los muertos.

Esta historia, que trata sobre la muerte y la resurrección, refleja los ciclos de la cosecha del cereal y su regeneración a partir de las semillas; en las tumbas egipcias se colocaban figuritas de Osiris llenas de semillas de cereal como compromiso de renacimiento.

Texto 7.

Continuidad de los parques
Julio Cortázar

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restañaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre. Hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo, dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anoecer.

Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

9.7 Secuencia Didáctica 3

El Profugo

microcuentos

“¿Y ahora qué hacemos?”
Le preguntó la
princesa al príncipe.
“Vivirás que nadie nos escribió lo
que tenemos que hacer.”
Érika González.

Todo en su vida ocurrió
forme accidental. Menos su
muerte, ese accidente fue
destino.
-Jose Litvan

Microcuento

¿Qué le pasó, el amor...? ¡No sé!

dero amor
lo conseguí olvidarla,
un siempre la recordarla.
por Moribel Martín

Objetivo:
Reconocer la estructura interna del microcuento.

Contenido:
Microcuento. Elementos
Comprensión de lectura.

No comió, no bebió, no besó, no abrazó,
no peleó, no jugó, no lloró, no rió.
Cuando le Muerto llegó, se dijo
“este nunca vivió”.

Canción cubana Guillermo Cabrera Infante

- ¡Ay, José, así no se puede!
- ¡Ay, José, así no sé!
- ¡Ay, José, así no!
- ¡Ay, José, así!
- ¡Ay, José!
- ¡Ay!



El Microcuento es...

- Subgénero Narrativo
- Relato Híper breve
- Popularidad
- Posibilidades



Características propias del microcuento

- **Brevedad extrema.**
- **Secuencia narrativa incompleta.**
- **Lenguaje preciso, muchas veces poético.**
- **Su carácter transtextual** lo proyecta hacia otros discursos de manera implícita o explícita.

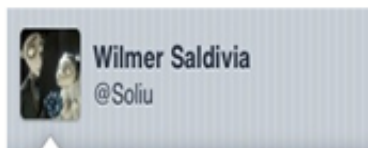


Microcuentos · A 10 415 les gusta esto
Hace 18 horas · 🌐

Sus piernas medían 22 besos. Ella, por miedo a empequeñecer, se encargaba de que él lo comprobara cada noche. Ixone Pascual

Ya no me gusta · Comentar · Compartir · @microcuentos on Twitter

- Su final abrupto, impredecible, pero abierto a múltiples interpretaciones, impone una lectura que incide en el desarrollo de la imaginación y del pensamiento exigiendo un lector modelo que recree el contexto de este minicosmos narrativo.



Wilmer Saldivia
@Soliu

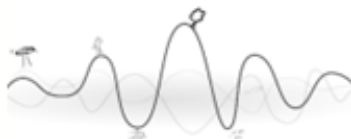
Tiempo después que Manuela partiera, fue hallado Carmelo sin vida. En su mano cerrada conservó el anillo, promesa de amor eterno. #SMC_amo

- Es usual que en este tipo de relatos se consideren dos mundos posibles en una ambivalencia e igualdad para dar una visión simultánea del universo y de su inestabilidad semántica.



- Su **carácter incompleto** presente en secuencias narrativas abiertas y cuyo mundo narrado se fragmenta y desestructura con el deseo de construir una unidad a partir de los fragmentos, hace que el microcuento sea un género de una lectura tan abierta que sus múltiples interpretaciones requieren una cuidadosa descodificación de sus elementos constitutivos.

A buen entendedor,
microcuentos



Bruno Fariñas Valenzuela

Golpe (Pía Barros, chilena)

Mamá, dijo el niño, ¿qué es un golpe? Algo que duele muchísimo y deja amoratado el lugar donde te dio. El niño fue hasta la puerta de casa. Todo el país que le cupo en la mirada tenía un tinte violáceo.



Inferencia

Cabe señalar que el término "inferencia" es usado en varios contextos. En forma general, por ejemplo, se dice que inferir es "sacar consecuencia o deducir una cosa de otra" (Real Academia de la Lengua). Deducir, en este sentido, quiere decir sacar una consecuencia de un principio, propósito o supuesto. Así, la inferencia se entiende como una operación mental realizada por un individuo para llegar a obtener como conclusión una proposición o un principio a partir de otro ya existente.

A medida que va leyendo un texto, un buen lector, aprovecha las pistas que va encontrando, aprovecha el contexto, trata de identificar de inmediato la idea general del texto. Asimismo, trata de identificar lo que ha comprendido para entender la parte del texto que desconoce. Por ejemplo, si no conoce el significado de una palabra, podrá leer nuevamente esa palabra con más cuidado y tratar de deducir su significado en el contexto de la lectura. En resumen, podemos comprender realmente un texto solo si somos capaces de deducir las ideas principales que están implícitas.

Al respecto, existen preguntas de inferencia local y otras de inferencia global.

- En las preguntas de inferencia local debemos inferir información específica de un párrafo o de una frase del texto, y debemos interpretarla.
- En las preguntas de inferencia global, debemos sacar conclusiones generales sobre el texto que acabamos de leer, como por ejemplo, definir o concluir la intención del autor.

En resumen, se habla de inferencia cuando se puede extraer información nueva a partir de los datos explícitos de un texto. Ello ocurre cuando se buscan relaciones que van más allá de lo leído, cuando se trata de explicar el texto de manera más amplia, y se relaciona con contenidos aprendidos en otras ocasiones. De este modo, al inferir, se pueden formular hipótesis y generar nuevas ideas.

Fuente: www.educarchile.cl

En el mundo de la Intertextualidad

Sin que parezca exagerado, es posible asegurar que cada uno de nuestros discursos y enunciaciones está cruzado o mediatizado por otros muchos y variados discursos que, a lo largo de nuestra vida, hemos ido conociendo y asimilando como parte de nuestra propia identidad crítica.

El mundo, su cultura, que es nuestra, no nació con nosotros, pero necesita de nosotros para permanecer, para desarrollarse, para evolucionar. En nuestra naturaleza está la capacidad y la necesidad de, como verdaderas esponjas, absorber información y conocimiento, los que transformamos y hacemos parte de nuestra identidad. Estamos influenciados/as por ellos, somos lo que resulta de esa influencia.

Pero qué sucede cuando, por ejemplo, en una novela, cuento, poema o película esa relación entre un discurso y otro, entre un texto y otro, se nos hace tan explícita que somos capaces de reconocerla y entender que entre una y otra se establece un diálogo que, a su vez, hace posible la constitución de una nueva obra. En tal caso estamos frente a lo que se denomina un **fenómeno de intertextualidad**.

En términos generales, la intertextualidad se define como **"la relación directa de un texto con uno o varios textos más"**. Y aunque no es un fenómeno exclusivamente literario (un ejemplo de intertextualidad en pintura lo constituye la obra **Las meninas** que Picasso pintara en 1957, la que reactualiza en su propio estilo cubista, el cuadro del mismo nombre que Velázquez realizó en 1656), es en el campo de las letras donde la intertextualidad se ha experimentado en mayor medida.

No debemos confundir la influencia con la intertextualidad. La primera radica en lo determinante de un estilo, el sentido de la realidad, la visión de mundo de un escritor, filósofo, pintor, etc. que hace eco en el pensamiento de un autor. **La intertextualidad, en cambio, es la incorporación de referencias claras que remiten a un texto anterior y distinto del que se lee.**

EJEMPLO:

"Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí" (A. Monterroso)

"Cuando despertó, el cambio climático todavía estaba allí" (J. L. Gallegos)

Fuente de apoyo: www.educarchile.cl

Inferencia

- Inferir es "sacar consecuencia o deducir una cosa de otra" (DRAE).
- Deducir, en este sentido, quiere decir sacar una consecuencia de un principio, propósito o supuesto.
- La inferencia se entiende como una operación mental realizada por un individuo para llegar a obtener como conclusión una proposición o un principio a partir de otro ya existente.



EJEMPLOS

- José empujó la puerta. La lámpara tembló hasta caer.
- El agua corría por el departamento.

En el mundo de la intertextualidad

- En términos generales, la intertextualidad se define como **"la relación directa de un texto con uno o varios textos más"**. Y aunque no es un fenómeno exclusivamente literario (un ejemplo de intertextualidad en pintura lo constituye la obra **Las meninas** que Picasso pintara en 1957, la que reactualiza en su propio estilo cubista, el cuadro del mismo nombre que Velázquez realizó en 1656), es en el campo de las letras donde la intertextualidad se ha experimentado en mayor medida.

- La intertextualidad, es la incorporación de referencias claras que remiten a un texto anterior y distinto del que se lee.



EJEMPLO:

1. "Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí" (A. Monterroso)

2. "Cuando despertó, el cambio climática todavía estaba allí" (J. L. Gallegos)

3.



Toque de queda (Omar Lara, chileno)

-Quédate, le dije.
Y la toqué.



}

Padre nuestro que estás en el cielo. (José Leandro Urbina, chileno)

Mientras el sargento interrogaba a su madre y su hermana, el capitán se llevó al niño, de una mano, a la otra pieza...

- ¿Dónde está tu padre? – preguntó
- Está en el cielo - susurró él.
- ¿Cómo? ¿Ha muerto? - preguntó asombrado el capitán.
- No - dijo el niño -. Todas las noches baja del cielo a comer con nosotros. El capitán alzó la vista y descubrió la puertecilla que daba al entretecho.



Anuncio. (René Avilés Fabila, mexicano)

Oriundo de Hamelínn, soy flautista y alquilo mis servicios: puedo sacar las ratas de una ciudad o, si se prefiere, a los niños de un país sobrepoblado.



Para mirarte mejor (Juan Armando Epple)

Aunque te aceche con las mismas ansias, rondando siempre tu esquina, hoy no podríamos reconocernos como antes. Tú ya no usas esa capita roja que causaba revuelos cuando pasabas por la feria del Parque Forestal, hojeando libros o admirando cuadros, y yo no me atrevo ni a sonreírte, con esta boca desdentada.



- Dudas...
- Comentarios...
- Consideraciones Finales...



9.8 Secuencia Didáctica 4

Para hoy:

“Lectura Urbanas”

www.concepcionen100palabras.cl

Objetivo: Leer comprensivamente microcuentos urbanos utilizando herramientas tecnológicas.

Contenido:
Microcuento
Comprensión de lectura



Actividad

- En parejas, analizar los diversos microcuentos que aparecen en www.concepcionen100pabras.cl
- Puedes utilizar tablet, notebook, celular.
- Conéctate a la red wifi disponible.
- No olvidar, compartir y reflexionar experiencias, tal cual se han trabajado en clases.



A escribir



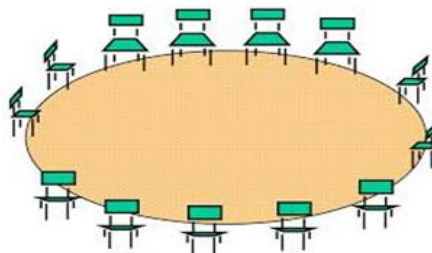
- Redacta tu propio microcuento.
- Considera las características propias del microcuento.
- Revisa tu ortografía y redacción.
- Elabora una diapositiva donde integres tu microcuento y una imagen alusiva al tema tratado en él.
- Prepárate para compartirlo!!!



Coloquio Literario

- Cada uno compartirá su microcuento en clases.
Para ello, solo considerar la diapositiva preparada para la ocasión.

Sillas en Círculo!!



¿Qué tal?

¿Te gustó el desarrollo de la unidad?

¿Hubieras pensando en otra cosa?

¿Algún aprendizaje?

- Experiencias
- Comentarios
- Aportes
- Sugerencias



9.9 Rúbrica Evaluación Sumativa de la Secuencia Didáctica

Nombre:.....Curso:.....Fecha:.....Puntaje:.....Nota:.....

CRITERIOS	NIVEL 3 (ADECUADO)	NIVEL 2 (ELEMENTAL)	NIVEL 1 (INSUFICIENTE)
Obtención de información	Localiza datos e información importante dentro del texto, logrando extraer conclusiones generales de las temáticas tratadas en los textos, y exponerlas frente a la audiencia y conversar abiertamente sobre ellas. (6 puntos)	Localiza datos e información explícita importante dentro del texto, Le falta establecer conexiones entre unos y otros datos para resolver los enigmas de la lectura. Participa en algunas instancias de conversación y discusión de las temáticas tratadas en los textos. (3 puntos)	Obtiene información pero no logra categorizarla para utilizarla en la resolución de preguntas o para reelaborar otro texto a partir de dicha información. Esto provoca una ausencia o escasa participación dentro de la conversación abierta. (1 punto)
Comprensión General	Señala el tema general o el mensaje del texto. Identifica su función o utilidad, logrando sintetizar el texto, considerando los aspectos más relevantes de este, manifestándolos claramente y discutiendo, asimismo, sobre ellos dentro de una conversación abierta. (6 puntos)	Asume algunos apartados o partes del texto como los importantes y deja de lado otros que le podrían ayudar a completar el sentido general del texto, lo que le impide participar activamente dentro de la conversación abierta. (3 puntos)	Le cuesta distinguir las ideas claves o importantes de un texto, de las ideas secundarias. Expresa una idea vaga o confusa del texto. Esto provoca una ausencia o escasa participación dentro de la conversación abierta. (1 punto)
Elaboración de una interpretación	Procesa o reelabora la estructura informativa del texto, demostrando su conocimiento o dominio del mismo. Para ello compara y contrasta la información, realiza inferencias, explicita la intención del autor y señala en qué se basa para deducir dicha intención, logrando, a la vez, manifestarlo dentro de una conversación abierta. (6 puntos)	Esboza un análisis fragmentario del texto a partir del acercamiento que ha logrado. Esboza la intención del autor a partir de algunos indicios del texto, sin lograr precisar que aspectos puntuales del mismo lo demuestran, lo que le impide participar activamente dentro de la conversación abierta. (3 puntos)	Poco acercamiento al sentido del texto lo cual le impide plantear una interpretación adecuada del mismo. Le cuesta precisar cuál es la intención del autor en el texto leído. Esto provoca una ausencia o escasa participación dentro de la conversación abierta. (1 punto)
Reflexión y Valoración del Contenido y la forma	Relaciona la información del texto con unos conocimientos procedentes de otros textos. Contrasta las aseveraciones incluidas en el texto con su propio conocimiento del mundo, demostrándolo dentro de una conversación abierta. (6 puntos)	Se queda en los aspectos literales del texto y evade realizar triangulaciones con otros textos que le permitan expresar puntos de vista, complementaciones o apreciaciones sobre el texto leído, no logrando participar activamente dentro de la conversación abierta. (3 puntos)	Hace una valoración del texto leído en el que no utiliza su propio saber o la información que podría contrastar o retomar de otras fuentes bibliográficas. Esto provoca una ausencia o escasa participación dentro de la conversación abierta. (1 punto)

TOTAL:

Observaciones y Comentarios Generales: