



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

**PROCESAMIENTO AFECTIVO DE LA LECTURA Y LIJ:  
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN LA ASIGNATURA  
DE LENGUA Y LITERATURA PARA ESTUDIANTES  
DE 2° AÑO MEDIO**

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE  
EDUCACIÓN MEDIA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN**

**AUTORA: ESPINOSA VALENZUELA, DENISSE**  
Profesor Guía: Dr. Pastene Labrín, Federico

CHILLÁN 2020

## ÍNDICE

	AGRADECIMIENTOS .....	4
	INTRODUCCIÓN.....	5
I	CAPÍTULO: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	7
II	CAPÍTULO: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	9
III	CAPÍTULO: DISEÑO METODOLÓGICO.....	13
IV	CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO .....	16
	<b>Contexto didáctico .....</b>	<b>17</b>
	4. Didáctica de la literatura: su conceptualización y proyección en el ámbito escolar.....	17
	<b>Contexto disciplinar .....</b>	<b>20</b>
	4.1 Proceso lector .....	20
	4.1.1 Comprensión lectora.....	20
	4.2.1 Habilidades básicas de comprensión Lectora... ..	21
	4.2 Educación literaria.....	24
	4.2.1 Competencia Lectora y Competencia Literaria .....	24
	4.2.2 Competencia lectora .....	24
	4.2.3 Competencia Literaria .....	25
	4.2.4 Competencia Lectoraliteraria .....	25
	4.2.5 Intertexto Lector .....	26
	5. Modelo interactivo de la lectura .....	27
	5.1 Secuencia didáctica de Isabel Solé (2011).....	28
	6. Literatura infantil y juvenil: su función en el ámbito escolar.....	30
	7. Dimensión afectiva de los aprendizajes... ..	32
	7.1 La afectividad en el desarrollo de la competencia lecto-literaria.....	32
	7.1.2 La Emoción y la literatura.....	33
	8. Motivación y animación a la lectura .....	36

8.2	Animación y promoción de la lectura literaria .....	40
9.	Géneros discursivos que propician el tratamiento afectivo de la LIJ.....	41
9.1	El mito .....	43
9.2	La leyenda.....	43
9.3	El cuento .....	44
9.4	La novela.....	44
9.5	El microcuento .....	44
9.6	El mito, la leyenda, el cuento, la novela y el microcuento en la sala de clases .....	44
□	<b>Contexto pedagógico.....</b>	<b>45</b>
10.	Enfoque constructivista de la enseñanza.....	45
11.	Enfoque comunicativo- cultural .....	46
12.	La lectura en el currículum nacional de lengua y literatura .....	47
12.1	Programa de Estudio de 2º medio, Lengua y Literatura .....	47
12.2	Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía: Estándares Pedagógicos y Disciplinarios.....	48
13.	Competencias y habilidades del docente .....	49
13.1	Triple preparación del docente .....	49
14.	Lo socio-emocional en la sala de clases .....	51
<b>CAPÍTULO V: PROPUESTA DIDÁCTICA .....</b>		<b>53</b>
5.1	Contenidos de la propuesta didáctica .....	54
5.2	Propuesta didáctica .....	55
5.3	Planificación de unidad .....	56
5.4	Diseño de propuesta didáctica .....	64
<b>BIBLIOGRAFÍA BÁSICA.....</b>		<b>137</b>

## **AGRADECIMIENTOS**

*En primer lugar, a mis padres, que fueron los primeros en acogerme entre sus brazos en momentos de tempestad y quienes fueron los primeros en apoyarme en este sueño que ya casi culmina. A mi esposo, que me ha entregado su amor y apoyo incondicional todo este tiempo sin dudarlo, a mi pequeña Amanda que inició esta aventura conmigo y que ha sido y será la fuerza y el motor de mis acciones. A mis amigas incondicionales: Javiera, Bárbara y Constanza que me han apoyado cada día en esta travesía, al equipo CIDCIE por confiar en mí, a mis profesores y profesoras que me dieron la oportunidad de demostrar que sí podía.*

*A todas y todos ellos, muchas gracias.*

*Denisse Espinosa Valenzuela*

## INTRODUCCIÓN

La afectividad es una dimensión que ha sido olvidada en el tratamiento de los aprendizajes en aula, su sistematización, tanto en el ámbito curricular como pedagógico, es escaso e inconstante. Las investigaciones sobre afectividad centran su atención en el vínculo que se establece entre los sujetos de estudio y la formación de su identidad, lo que trae consigo el sentido de pertenencia, la transmisión de la cultura y la concientización de las raíces. De forma lamentable, este componente no es trabajado de forma explícita con las y los estudiantes dentro del aula.

La transmisión de la cultura, para el caso chileno en la asignatura de Lengua y Literatura, se logra cuando el estudiantado entra en diálogo con los textos literarios, puesto que este último es movilizador del pensamiento crítico y forjador de identidad. En esta investigación -enmarcada en la Literatura Infantil y Juvenil-, se vinculan ambos componentes: lectura literaria y afectividad. A través de la revisión bibliográfica y posterior diseño de una propuesta didáctica, estas dimensiones del aprendizaje se entrelazan para plantear una forma de tratar lectura afectiva dentro del aula.

La estructura de esta investigación se encuentra dividida en cinco capítulos, el primero contextualiza respecto de los antecedentes del problema, el segundo capítulo corresponde a los objetivos, el tercero a la metodología, el cuarto al marco teórico y el quinto al diseño de la propuesta didáctica titulada “Procesamiento afectivo de la lectura: estrategias innovadoras de comprensión lectora en el aula en LIJ”.

El problema de estudio a abordar, se acuna en el desinterés que manifiestan las y los estudiantes por la lectura, a pesar del acceso liberado que tienen a ella. Por lo anterior, es que su principal objetivo es exponer el diseño de una propuesta didáctica que aborda de forma sistematizada el déficit que existe en ambas áreas, tanto en lectura como en la utilización del componente afectivo.

La revisión bibliográfica se divide en un contexto didáctico y uno disciplinar. Entre las principales temáticas que se abordan se encuentra la didáctica de la literatura, la competencia lectoliteraria, literatura infantil y juvenil y los procesos afectivos que intervienen en el desarrollo de la competencia. Con intención de abordar la teoría desde una perspectiva innovadora de los aprendizajes, se recogen los postulados de

diferentes teóricos para la formulación de la secuencia de aprendizaje (Mendoza, 2004; Solé, 2011; Munita, 2018) y los de Cornejo (2019) para el diseño de la propuesta didáctica.

En síntesis, mediante diferentes capítulos, esta investigación se centra en la promoción de la lectura literaria afectiva dentro del aula, esto a través del diseño de una propuesta didáctica para la asignatura de Lengua y Literatura en el nivel de 2º año medio, planeada con 18 horas pedagógicas, ocho evaluaciones de proceso y una evaluación sumativa de término de unidad.

# **I CAPÍTULO: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

## **1.1 Ámbito temático de la investigación**

Esta investigación se desarrolla en el ámbito pedagógico, específicamente en la praxis didáctica del proceso de aprendizaje de comprensión lectora, donde la preocupación fundamental es abordarla desde un enfoque afectivo, para esto, se han recopilado indagaciones y distintas obras literarias narrativas con la finalidad de proponer una transposición didáctica que se ocupe de promover aprendizajes significativos de todas y todos los estudiantes. Se entrelaza directamente con el campo de la psicología al considerar y ocuparse de los procesos cognitivos y afectivos de los estudiantes, apostando por la evaluación de proceso.

En paralelo a lo que expresa el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015a), esta investigación se enmarca en el paradigma constructivista de los aprendizajes y se circunscribe al enfoque comunicativo y cultural que se propone para abordar la asignatura de Lengua y Literatura.

## **1.2. Planteamiento del problema**

El año 2015, con la actualización de las Bases Curriculares, la educación chilena atraviesa un cambio profundo en sus cimientos, de este modo, el área de Lengua y Literatura, especialidad de interés para esta investigación, inicia una profundización en su enfoque curricular, transitando desde un enfoque comunicativo a uno comunicativo-cultural. La perspectiva anterior, aún con vestigios conductistas, se ocupaba de la literatura a través de la corrección idiomática y análisis de textos, lo que significó para los estudiantes mediar la literatura desde destrezas en lugar de competencias.

Con el nuevo enfoque, la dimensión cultural se vincula directamente con la literatura; esta se posiciona como el constructo que contiene el acervo cultural y como una práctica que permite construir realidades a través del lenguaje (Trujillo, 2006). La literatura, por tanto, se transforma en el vehículo de la identidad y en aquella que forja el sentido de pertenencia con el origen, las tradiciones y la cultura. Debido a su importancia, el ministerio chileno, mediante sus documentos curriculares, se ha ocupado de promoverla a través de una selección de lecturas



que ensalce las raíces chilenas. (MINEDUC, 2015a)

En nuestro país, la lectura se sitúa como uno de los cuatro ejes fundamentales en los que se desarrolla la asignatura Lengua y Literatura; sin embargo, a pesar de la importancia que se le atribuye a la lectura y las competencias que se desarrollan con ella, en Chile no se ha logrado alcanzar los niveles mínimos esperados que el propio Ministerio de Educación establece. Evidencia de lo anterior son los resultados que entrega la Agencia de la Calidad de la Educación (2019) respecto a la prueba PISA (2015). Sus datos reportan que, en términos de competencia lectora, los estudiantes chilenos, no alcanzan el promedio internacional, obteniendo tan solo 449 puntos, lo que posiciona a nuestro país bajo 44 puntos porcentuales, siendo esta diferencia significativa.

El Gobierno chileno ha intentado subsanar este déficit a través de diferentes planes nacionales de lectura, entre los principales se encuentra *Yo Leo* (2007), *Nacidos para Leer* (2010) y *Plan Fomento Lector 2015-2020* (2015), su principal finalidad ha sido promover el gusto por la lectura mediante el acceso a ella. Sin embargo, a pesar de las diferentes intervenciones, los resultados siguen siendo precarios; Chile aún no logra posicionarse dentro de los estándares de calidad internacionales de comprensión lectora.

En efecto, correspondiendo a la importancia de la lectura y los esfuerzos que se hacen por promover esta materia, es conveniente preguntarse por qué no surten frutos en sus principales beneficiarios, por qué los estudiantes no leen, no comprenden y por tanto no disfrutan de sus lecturas. Hasta el momento, la evidencia da cuenta que las mediaciones a nivel macrocurricular no han surtido efecto, por consiguiente, es necesario aplicar estrategias a nivel microcurricular, concediendo el espacio de intervención al profesor/a y a las y los estudiantes.

Las problemáticas que rondan a la lectura y en particular para este estudio, a la literaria, no se sostienen sobre la base de la accesibilidad, sino que se sustentan en los bajos niveles de interés que esta provoca en los estudiantes. A pesar de que las bibliotecas escolares y municipales cuentan con ejemplares catalogados para sus edades e intereses, son muy pocos los que acuden en busca de experiencias lectoras por voluntad propia. Es preocupante el nivel de

desapego que se manifiesta por la lectura. El escenario actual chileno respecto a la lectura literaria es paupérrimo. Nos encontramos frente a una masa de estudiantes que no leen porque nunca desplegaron aprecio ni comprendieron la utilidad de la lectura para su desarrollo integral, por tanto, leer no se configura como una de las herramientas esenciales para el desarrollo de sus vidas en sociedad. En este sentido, es urgente desarrollar un plan de intervención, una estrategia que logre mediar entre el estudiante y la lectura con la finalidad de que “acuda a la lectura como fuente de satisfacción personal, de reflexión y de conocimientos” (MINEDUC, 2015a, p. 40).

El sistema educativo no es tan solo uno de los principales responsables de la formación de las y los individuos, sino que también se posiciona como pilar fundamental de la vida en sociedad y desarrollo integral de los sujetos (Ley N° 20.370, 2009; Gilbert, 2010); la literatura, por su parte, se sitúa como vehículo del pensamiento crítico y de empoderamiento de la identidad de todo pueblo o nación, sin ella, la sociedad se encuentra despojada de tradición y de las raíces que las fundan. Es evidente que al analizar ambas conceptualizaciones se encuentra un fuerte vínculo y por lo tanto, una oportunidad de enseñanza aprendizaje; es por esto que resulta urgente otorgar a la literatura el espacio que dentro de la educación le asciende, es relevante además invertir en la enseñanza aprendizaje de la literatura, mediar vínculos afectivos significativos entre ella y los lectores, forjar unidad y sentimiento de pertenencia con la finalidad de contribuir a la vida en sociedad mediante la literatura como trasmisor de la cultura.

### **1.5 Pregunta de investigación**

¿Es posible diseñar una propuesta didáctica para el procesamiento afectivo de la lectura en estudiantes de 2° Año Medio?

## **II CAPÍTULO: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

## **2.1 Objetivo general**

- I. Diseñar una propuesta didáctica orientada hacia el procesamiento afectivo de la lectura literaria para estudiantes de 2° Año Medio, a partir de la motivación y emoción como elementos fundamentales.

## **2.2 Objetivos específicos**

- Analizar el procesamiento afectivo de la comprensión mediante las estrategias de la motivación y la emoción de la lectura.
- Planificar secuencias didácticas, actividades, recursos y formas de evaluación relacionadas con la lectura afectiva de un texto literario.

## **III CAPÍTULO: DISEÑO METODOLÓGICO**

### 3.1 Metodología

Esta investigación se desarrolla en el ámbito empírico/cualitativo descriptivo, pues su objetivo es recopilar y seleccionar información con la finalidad de proponer una secuencia didáctica del procesamiento afectivo de la lectura, para estudiantes de 2° año medio. El diseño que se propone, toma los principios de Cornejo (2019) quien postula un diseño de clase con secuencias globales específicas y un modelo de clase invertida, esta última posiciona al estudiante como gestor de sus aprendizajes, afirmando que sus experiencias previas no son distintas al conocimiento.

La propuesta didáctica, basada en el currículum oficial chileno (MINEDUC, 2015b), ofrece estrategias para el tratamiento afectivo de la lectura; las secuencias didácticas diseñadas responden a una de las interrogantes más comunes que circulan tanto a nivel macro como microcurricular: ¿cómo despertar interés por la lectura en el aula? Dentro de investigaciones recientes, se afirma que el estudiante realmente sí se interesa por leer, sin embargo no lo hace porque aquello que su profesor le presenta no le resulta atractivo (Jiménez, 2012; Bono y Huertas, 2006). Por esto, la recopilación de bibliografía y diseño de propuesta didáctica, se orienta a generar una investigación que presente una secuencia didáctica la cual considere al estudiante como centro de los aprendizajes lectoliterarios.

Para el procesamiento afectivo de la lectura literaria, es necesario considerar diferentes factores:

**Crear condiciones previas:** Dentro del aula, es importante promover un ambiente de apoyo, es decir, preparar a los y las estudiantes para que no se sientan incapaces ni estresados por las lecturas a comprender. El rol del profesor como guía, es de vital importancia para mediar entre la lectura y sus conocimientos previos. Si el estudiante logra asociar sus experiencias previas con el texto, se está promoviendo los aprendizajes significativos.

**Promover aprendizajes significativos:** Promover aprendizajes significativos en cuanto a la lectura literaria, permite al estudiante conectarse con su identidad y

forjar sentido de pertenencia con la comunidad. Cuando el estudiante lee y sabe para qué lee o por qué lo hace, además de comprender el valor instrumental, crea aprendizajes significativos.

**Promover expectativas de éxito:** garantizar el éxito de los estudiantes es de suma importancia para procesar afectivamente la lectura, es decir, el profesor/a debe ser garante de que la inversión, en cuanto a esfuerzo, se traduce en éxito. La evaluación debe ser de proceso y no de producto, así se reducen emociones negativas, como la ansiedad, de los y las estudiantes.

**Estimular el deseo de aprender:** esta dimensión focaliza su atención en el rol del profesor desde un enfoque innovador, el/la docente como mediador y no gestor, debe, primero, ofrecer un modelo adecuado para sus estudiantes, de acuerdo con sus intereses y características; segundo, modelar el interés por aprender; tercero, generar el conflicto cognitivo desde la curiosidad y por último, y más importante, transmitir altas expectativas respecto de ellos/as.

Por otra parte, Rodari (1981), traducido por Mayor (2017), postula que se deben erradicar algunas prácticas perjudiciales en cuanto a la lectura: presentar el libro como una alternativa a la televisión, echar la culpa a los niños si no les gusta la lectura, transformar el libro en un instrumento de tortura, negarse a leer a los niños, no ofrecer una selección suficiente, obligar a leer, entre otras.

La selección bibliográfica y posterior diseño de propuesta didáctica, se orientan bajo el enfoque innovador, sustentado en el enfoque constructivista de los aprendizajes y evaluación auténtica de ellos. Se propone un marco teórico dividido en tres contextos: didáctico, disciplinar y pedagógico. La propuesta didáctica se divide en nueve sesiones estratégicas la cual considera la Unidad 1 del Programa de Lengua y Literatura de 2º año medio (MINEDUC, 2015a).

## **IV CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO**



## Contexto didáctico

### 4. Didáctica de la literatura: su conceptualización y proyección en el ámbito escolar

A pesar de la llamada actual sociedad del conocimiento, y el libre acceso a la educación que ella implica, la escuela aún se posiciona como la institución responsable de formar personas competentes en todas las dimensiones humanas, especialmente en términos socioeducativos y, de interés específico para esta investigación, en el ámbito lector. En este sentido, es lógico señalar que la responsabilidad y urgencia de la formación de la competencia lectora, recae en la escuela. Para esto, existe un área científica que se ocupa específicamente de la enseñanza literaria: la Didáctica de la Literatura.

Según Munita y Margallo (2018), la Didáctica de la Literatura se origina al interior de la Didáctica de la Lengua. Si la didáctica de la Lengua es una disciplina nueva, la Didáctica de la Literatura lo es aún más. Por ser relativamente nueva resulta difícil definirla con precisión; es necesario revisar el recorrido temporal para entenderla en rigor.

Bajo una mirada diacrónica, la Didáctica de la Literatura establece sus orígenes entre los años sesenta y setenta, bajo la tradicional enseñanza decimonónica, donde la literatura se centraba en la transmisión del patrimonio a través de la lectura exhaustiva de clásicos. Debido al dinamismo que supone avanzar a la sociedad moderna, este modelo fracasa. Según lo que postulados de Munita (2017), la comprensión de la literatura de esta época se basa en los modelos formalistas y estructuralistas, dando origen a lo que se llamó “comentario del texto” que, básicamente, consistía en el análisis detallado del texto identificando los recursos literarios que utilizaba el autor. En este sentido, la lectura crítica que se buscaba potenciar, se entorpece, puesto que el receptor no era capaz de *construir* su propio sentido del texto. Aún no se fortalecen competencias lectoras, pues la lectura era superficial.

En paralelo con lo anterior, Munita (2017) señala que los estudios de la teoría literaria, significaron un gran avance para la consolidación de lo que se

conoce hoy como *Didáctica de la Literatura*: La estética de la recepción y la semiótica textual que los pioneros Iser (1987) y Eco (1981) postulaban, demuestra la preocupación de la existencia de una interacción y colaboración entre el lector y el texto, focalizando en la importancia de la construcción de significado por parte de este.

Según Colomer (2001), bajo los fundamentos y resultados históricos, la tradición educativa de la literatura, queda obsoleta de forma natural, existe un traspaso desde una enseñanza reproductiva del texto y del autor, a la enseñanza y posterior aprendizaje de la literatura, orientada al desarrollo de competencias lecto-literarias. La literatura se aborda sobre la base del enfoque constructivista de la educación, donde el estudiante es el centro de los procesos de desarrollo y aprendizajes.

Esta investigación, concibe la Didáctica de la Literatura según lo que postulan diferentes autores, conceptualizándola como una disciplina relativamente nueva que tiene sus orígenes en la Didáctica del Lenguaje. Es una ciencia multidisciplinar donde confluyen distintas disciplinas, su objetivo es la enseñanza aprendizaje de la literatura desde una perspectiva crítica-comunicativa y el fomento de una nueva educación literaria (Colomer, 2001; Mendoza, 1998, 2004; Camps, 2006; Munita, 2017). Según Mendoza (2004):

La didáctica de la literatura ha de plantearse que el objetivo esencial y genérico de la formación y educación literaria de los alumnos de un determinado nivel escolar tiene un doble carácter integrador: aprender a interpretar y aprender a valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario. (p.17)

Con intención de aprender a interpretar, valorar y apreciar los textos literarios, a lo largo de los años se ha invertido cultural y económicamente en la promoción de la literatura. El año 2004 se creó el Plan Iberoamericano de Lectura, cuyo logro fundamental fue que el fomento de la lectura y la escritura fuese objeto de políticas públicas. Este plan tuvo éxito y se visibilizó en la pronta creación de Planes Nacionales de Lectura, de forma paradójica, señala Munita y Margallo (2018), este escenario tan propicio para el desarrollo de la Didáctica de la Literatura, en realidad tuvo reacciones adversas.

La propagación de la lectura, en este contexto, estaba unida a la idea de “desescolarización, puesto que privilegiaba el placer del acercamiento lúdico y libre a los textos por sobre la lectura obligatoria guiada” (p.159), esta libertad de elección y acercamiento de textos, condujo a que la figura de los y las docente se concibiera como un obstáculo entre el goce estético y el aprendizaje de la competencia lecto-literaria. El resultado de esto fue una “forma liviana de leer los textos” que se extendió hasta principios de nuestro siglo.

Las diferentes concepciones, abrieron el debate sobre si la lectura literaria es realmente *enseñable* o se produce por *contagio* (Munita y Margallo, p.159). Esta última idea supuso un retraso en la consolidación del aprendizaje literario, no obstante, se logra establecer la educación literaria dentro de la educación escolar y es entendida como un proceso de aprendizaje, mediado por los docentes y orientado al desarrollo de una competencia interpretativa que entrega herramientas al estudiante para ser competente en términos lecto-literarios.

En este sentido, la Didáctica de la Literatura se concibe como la ciencia que se encarga de que la literatura sea aprendida. La finalidad es que el estudiante logre manifestar la competencia lecto-literaria, y como una de sus consecuencias, tenga la capacidad de valorar y apreciar las creaciones del signo estético-literario. Es por esto, que el/la docente cumple un rol primordial en su promoción y animación.

La lectura se configura como uno de los medios por el cual el estudiante puede integrarse al mundo social, por tanto, es de suma importancia que la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria sea sistematizada, óptima y mediada con eficacia. La lectura y su comprensión no son habilidades que se originen de forma espontánea, esto debido a la complejidad creciente que tienen como características, por lo tanto, requiere un aprendizaje expreso.

La educación literaria conlleva etapas en orden creciente, el estudiante no puede adquirir la competencia lecto-literaria sin antes poseer habilidades de comprensión lectora, como afirma Solé (2011), “es necesario enseñar estrategias porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole” (p.61), como docentes y mediadores del proceso de aprendizaje de la lectura, no podemos afirmar que el estudiante

posee competencias ni que se enfrenta de “manera inteligente” al texto si no posee habilidades básicas de comprensión.

## **Contexto disciplinar**

### **4.1 Proceso lector**

#### **4.1.1 Comprensión lectora**

Cabe señalar que las definiciones preliminares de comprensión lectora transitan desde la decodificación de grafemas (Fries, 1962; Colomer y Camps,1996) a las definiciones modernas que conciben la lectura como el procesamiento donde el lector interpreta, elabora un significado y sentido, además de interactuar con el texto sobre la base del contexto y sus experiencias previas, formulando hipótesis y comprobándolas (Parodi, 2003; Condemarín,2006; Solé, 2011, Cassany, 2006, PISA, 2018); Cabe señalar que esta concepción que meramente se ocupa de analizar grafías, es una concepción medieval que la ciencia desechó hace baste tiempo, puesto que fija su atención en la capacidad mecánica de descifrar “la prosa de forma literal”, dejando de lado la comprensión que, como afirma Cassany (2006), “es lo que realmente importa”. (p.21)

Solé (2011), postula que *leer, comprender y aprender* se encuentran estrechamente relacionados en una cadena de reacciones. La autora afirma que cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, puesto que “en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas, pues la lectura acerca al lector a múltiples culturas y eso significa, siempre, una contribución esencial a la propia cultura del lector”. (p. 39) Tal como se señala en *Estrategias de Lectura* (Solé, 2011) comprender supone un proceso no intencionado de aprendizaje significativo.

El aprendizaje se construye sobre la base de distintos factores, algunos externos (del ambiente) y otros internos (nivel textual), para lograr la significancia de los aprendizajes, es importante considerar dos procesos trascendentales para

la comprensión de la lectura, estos son la *coherencia* y la *cohesión*; la última comprende los procesos lingüísticos que dan relación a las oraciones y la coherencia, la relación semántica entre todas las partes para formar un todo, es decir una relación de sentido y orden a nivel global y local como postularon los pioneros Van Dijk y Kintsch (1983).

Los dos procesos anteriores nos permiten llegar a representar lo leído de forma tal que se crea una construcción mental, que independiente del contenido original, es para el lector un acto de representación personal, por esta razón Van Dijk y Kintsch (1983), señalan que de la lectura no solo se obtiene la información que está presente, sino que se recrea la situación que se desprende de esta, reafirmando así, lo que la autora propone (Vallés, 2005).

En términos concretos, se afirma que “cuando se comprende lo que se lee, no se está extrayendo, deduciendo o copiando, se está construyendo” (Solé 2011, p. 39). Esto se sostiene bajo el establecimiento de interpretaciones que implica, en primer lugar, un lector activo que procese y examine el texto, en segundo lugar, la formulación de un objetivo de lectura, puesto que “aunque el contenido del texto permanezca invariable, es posible que dos lectores, movidos por finalidades diferentes, extraigan de él una distinta interpretación”. (p.18)

En síntesis, según los planteamientos de la autora y los a utilizar para esta investigación, *comprender la lectura* es un proceso de interacción entre un lector competente y el texto, a través del cual se otorga sentido, se construyen nuevos significados y se entiende lo leído, enriqueciendo de forma integral al lector; para lograrlo, se requiere del desarrollo de habilidades cognitivas que permiten la extracción de significado en el texto, puesto que quien no las posee, no puede construir significado.

#### **4.1.2 Habilidades básicas de comprensión lectora**

Sobre la base de la acepción de *comprensión lectora* que en esta investigación se ha desarrollado, es importante reconsiderar el proceso de construcción activa y competente que realiza el lector para diseñar su aprendizaje. Un proceso lector competente, implica, siempre, interacción con el texto, es decir,

un modelo centrado en las habilidades del lector y no meramente en el texto. El lector que no posee herramientas o estrategias para enfrentársele, difícilmente es capaz de comprender, proceso que es distinto a decodificar información, es decir, un estudiante puede descifrar un mensaje, sin que necesariamente lo comprenda.

En Chile, durante los doce años de educación formal, en materia de comprensión lectora, se busca desarrollar tres tipos de habilidades básicas: localizar, relacionar e interpretar y reflexionar que se encuentran en concordancia con la evaluación internacional PISA que evalúa: acceder y obtener, integrar e interpretar, y reflexionar y evaluar. La importancia del desarrollo de estas habilidades radica en que si el estudiante las manifiesta, su proceso de lectura es provechoso y significativo, es decir, comprende lo que lee.

Según la Agencia de la Calidad de la Educación (2018), el estudiante debiese adquirir de forma óptima tres niveles de comprensión lectora que se agrupan de la siguiente forma:

**Localizar información:** el estudiante que posee esta habilidad, es capaz de “buscar, localizar e identificar datos relevantes y específicos que aparecen literalmente, se emplea para trabajar con los elementos explícitos del texto. Involucra la extracción de información visible y relevante presente en él”. (p.4) Se constituye como una habilidad básica de reproducción del texto que se utiliza para situar al estudiante en cada parte de la lectura. Dentro del desarrollo de esta habilidad, el estudiante debe tener la capacidad de encontrar nombres, características, hechos, entre otros, que se encuentran explícitos en el texto.

**Relacionar e interpretar información:** Cuando el estudiante manifiesta esta habilidad, es “capaz de deducir información no expresada literalmente en el texto. Para ello, requiere una integración con el nivel *localizar*, puesto que para deducir el significado, el estudiante debe, primero, identificar los elementos textuales con la finalidad de completar los vacíos de significado, es decir, el estudiante debe inferir a partir de lo que se encuentra explícito en el texto.

**Reflexionar sobre el texto:** esta habilidad está orientada al reconocimiento “de textos en función de su estructura y su propósito comunicativo”. El estudiante debe confrontar distintos aspectos del texto, tanto de forma, como de contenido, con su

experiencia personal, conocimiento de mundo, otras lecturas conocidas, y otros similares”. (p.4) Corresponde al nivel más elevado, puesto que supone la integración de las anteriores, es un procesamiento cognitivo de carácter complejo; el estudiante no solo debe ser capaz de relacionar ideas dentro del texto, sino que debe vincularlo con sus conocimientos y experiencias previas y a partir de ello, ser capaz de reflexionar.

Dentro de las habilidades que evalúa el Ministerio de Chile a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) el nivel *reflexión* se constituye como el más complejo a desarrollar, puesto que requiere que el estudiante piense en profundidad en cómo el texto adquiere un significado para su propia construcción de la realidad, es decir, está presente la existencia de un vínculo, una interacción emocional, positiva o negativa, entre el lector y el texto.

El vínculo emocional que es posible establecer entre el lector y el texto, varía según las habilidades manifiestas que el lector posee, por tanto, depende del nivel de competencia y de las experiencias previas a las que el estudiante se haya enfrentado. Así, en una cadena interminable de acciones, la emoción se vincula con el proceso cognitivo que ocurre al interior de cada sujeto, es decir, con la concepción de *comprensión lectora*.

No obstante, es preciso señalar que trabajar solo con el concepto de *comprensión* resulta muy básico para el dinamismo que supone el proceso lector en la actualidad—y más aún el literario—, por tanto, se habla de *competencia lectora* que “incluye la capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (OCDE, 2006, p. 7), es decir, se hace alusión a la habilidad, a la aptitud desarrollable del educando para comprender, reflexionar, evaluar, etc., en función de sus propios intereses. En este sentido, el trabajo en el aula que el docente realiza como mediador, entre el texto (literario) y el lector, es de suma importancia para desarrollar la competencia que le permitirá enfrentarse de forma óptima a los textos literarios.

## 4.2 Educación literaria

### 4.2.1 Competencia lectora y competencia literaria: la competencia lecto-literaria

El enfoque basado en competencias, pone en el centro de las interacciones educativas al estudiante, este es constructor de sus propios aprendizajes donde confluyen tres procesos fundamentales: conocimientos, habilidades, actitudes y valores, es decir, el estudiante es un agente activo que pone en movilización el saber, el ser y saber hacer. En esta investigación, se requiere el desarrollo de dos competencias: la competencia lectora y literaria que origina la competencia *lecto-literaria*.

### 4.2.2 Competencia Lectora

Las definiciones de competencia lectora se han adaptado a los cambios sociales, económicos y culturales a través del tiempo. Actualmente, la lectura es vista como un conjunto creciente de conocimientos, habilidades y estrategias que los individuos construyen a lo largo de su vida en diferentes contextos, a partir de sus experiencias en sociedad. En este sentido, la definición más acertada para precisar la *competencia lectora*, es la que propone PISA para el año 2018:

“La competencia lectora se entenderá como la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (Ministerio de Educación, 2018, p.16).

Como aspecto fundamental a trabajar en esta investigación, el año 2009 se incorpora el *compromiso del lector*, como parte de la competencia lectora. Esto alude al sentimiento de responsabilidad y de implicación afectiva con el texto, considera las motivaciones, la valoración y la intención de la lectura, en este caso, literaria. Además, se incluye la *evaluación* de los textos que hace referencia a la mirada crítica que posee el lector a la hora de enfrentarse a un texto. Esto es, en suma, la implicación del componente afectivo dentro de la competencia.



### 4.2.3 Competencia Literaria

Por otra parte, según Arriagada (2014), la competencia literaria funda sus orígenes en la transición del enfoque lingüístico gramatical al enfoque comunicativo en la década del 60, por lo que se acuna en el contexto de los estudios generativistas. Según Álvarez y Vejo (2017), se comprende como un componente de la competencia comunicativa que incluye la capacidad de leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos literarios, además de disfrutar, desarrollar la imaginación, la creatividad y la sensibilidad estética, así como la capacidad para crear textos literarios en el estudiante. Es evidente que el proceso de lectura inicia con la comprensión, pero, según Prado (2004), no puede culminar sin la interpretación y valoración del mensaje; esto significa otorgarle un significado propio al texto literario.

Según Mendoza (2010b, p. 28) “la competencia podría ser reconocida por lo que los estudiantes pueden hacer con los textos literarios de cierta complejidad”, señala tres dimensiones relevantes en la determinación de la competencia literaria: la complejidad de la obra literaria que el estudiante lee, la valoración de las categorías que los estudiantes emplean al referirse a la obra literaria y la función de la lectura literaria que los alumnos transmiten o proyectan al escribir o hablar sobre los libros que leen. En este sentido, la experiencia literaria se configura como el centro de la interpretación y posterior construcción de significado, es decir, del aprendizaje literario.

Por tanto, la competencia literaria es un proceso de desarrollo de capacidades que el alumno debe alcanzar con la finalidad de establecer interpretaciones y valoraciones del texto, es resultado de la articulación de conocimientos literarios, saberes interculturales, actitudes cognitivas, lingüísticas y emocionales que, al entrar en contacto con el texto se transforman en significado.

#### 4.2.4 Competencia lecto-literaria

La literatura es el medio por el cual las y los estudiantes se vinculan con su entorno, con su cultura y con sus raíces, a través de ella, el sujeto desarrolla el pensamiento crítico, la opinión, incluso construye su personalidad. Según Mendoza (2001) “la literatura es un objeto de difícil estudio, porque, en realidad, la literatura «se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee», pero sería muy impreciso decir que la literatura se «enseña», se «aprende» o se «estudia»” (p. 48), en este sentido, sería incorrecto hablar de la enseñanza de la competencia lecto-literaria, más bien, se hablará de la promoción o animación al texto literario y la mediación del docente para el desarrollo de la competencia.

Se definirá *competencia lecto-literaria* como el conjunto de saberes específicos, teóricos y prácticos, que nos permiten interpretar de manera eficaz mensajes de intención literaria, es la capacidad cognitiva que se desarrolla en un lector al leer comprensivamente e interpretar un texto literario. Mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto y le otorga la experiencia de gozar estéticamente la literatura (Mendoza, 2010a; Cerrillos, 2010).

Mendoza Fillola (2003), asevera que el desarrollo y formación de la competencia lectoliteraria se sustenta sobre la base de conocimiento conceptual (manejo código lingüístico, literario y metaliterario y el contexto de producción y recepción), un plano procedimental (estrategias de lectura) y uno actitudinal (disposición del lector), por tanto es una construcción que implica contenidos, estrategias y herramientas y, un aspecto importante a considerar y generalmente olvidado, el componente afectivo del lector.

La lectura y la escritura son competencias que se desarrollan a través de procesos de adquisición y acentuación, más que a través de “aprendizajes conceptuales”, no hay nada más opuesto a querer promover la literatura tratándola como un objeto inerte, listo para un análisis impersonal, frío y distante. A escribir se aprende escribiendo, y a leer se aprende leyendo, “si se aprende a leer leyendo, a leer literatura se aprende leyendo literatura” (Viramonte, 2008, p.77), es decir, poniendo en contacto al aprendiz con diversos textos que potencien sus habilidades y sus capacidades y le exijan- según el tipo de texto- la activación de

unos u otros conocimientos y la aplicación de unas u otras estrategias (Mendoza, 2010a), este último y de gran importancia, es lo que se conoce como intertexto lector.

#### **4.2.5 Intertexto Lector**

Arriagada (2010), nos advierte que cuando nos enfrentamos a un texto literario, es común establecer asociaciones mentales entre el actual texto y alguno que leímos anteriormente. Reconocemos patrones, esquemas, intenciones, recursos literarios, etc. que nos hacen relacionar obras distintas. Este proceso mental que ocurre al interior de nuestra memoria episódica se le conoce como *intertexto lector*.

El intertexto lector se define según Mendoza (2001), como la percepción de relación que el lector manifiesta entre una obra y otra que ha leído; en otras palabras, constituye el diálogo y asociación entre textos que el lector es capaz de percibir durante la recepción de la lectura; cuánto más significativo resulte el intertexto, el lector tendrá mayores posibilidades de hacer provechosa y eficaz su lectura.

Debido a que la activación del intertexto es un proceso individual cognitivo-cultural, el provecho de una lectura varía de una persona a otra, pues como señala Solé (2011) dos lectores pueden enfrentarse a un mismo texto y obtener interpretaciones distintas, puesto que la lectura es un proceso interactivo y la comprensión literaria es de carácter subjetiva.

### **5. Modelo interactivo de la lectura**

Dentro de las diferentes formas de abordar la lectura, se encuentra el modelo interactivo (o psicolingüístico) que supone la base de los lineamientos que persigue el currículum chileno, puesto que los propósitos de lectura se fundan en la vinculación del entorno y el texto con objeto de lograr una lectura situada y significativa (MINEDUC, 2015a).

Para acercarse a una conceptualización más rigurosa, se utiliza lo propuesto por la autora Isabel Solé (2011) que plantea que el modelo interactivo es una combinación del modelo ascendente *bottom up* y descendente *top down*. En el modelo ascendente, el lector se enfrenta ante el texto y procesa sus elementos constituyentes, iniciando por las letras, las palabras, las frases y así sucesivamente. Es un proceso secuencial, ascendente y jerárquico que conduce a la comprensión del texto, transita de un nivel microestructural de decodificación a un nivel macroestructural. Por otra parte, afirma, que en el modelo descendente, el lector se enfrenta al texto haciendo uso de sus conocimientos previos y sus recursos cognitivos para anticiparse sobre el contenido del texto, intentando verificarlas (interpretarlo). Solé (2011), sostiene por tanto, que el modelo interactivo es una interrelación del modelo lineal (*bottom up* y *top down*) puesto que “no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, sino que usa simultáneamente su conocimiento del mundo y del texto para construir una interpretación de él”. (p. 19)

En este sentido, la interacción que ocurre entre el texto y el estudiante, debiese ser significativa. Para procurar lo anterior, se han creado diferentes secuencias didácticas o planteamiento de estrategias que permiten abordar la lectura de forma óptima. Otorga al estudiante una guía u orientación que apunta a comprender la lectura.

## **5.1 Secuencia didáctica de Isabel Solé (2011)**

Diferentes autores han planteado modelos, secuencias y estrategias con la finalidad de enfrentarse al desafío que supone la comprensión lectora dentro del contexto escolar, tanto para los docentes, como para los estudiantes. Una de estas autoras es Isabel Solé quien propone una secuencia didáctica para la comprensión lectora, la cual considera los planteamientos del modelo interactivo.

Se entenderá como *estrategia de comprensión lectora*, lo que propone Solé (2010) “son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para

lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p.59), por tanto, se concibe como un proceso cognitivo ordenado y dirigido que implica interacciones en distintos niveles, estos tienen que ver con la memoria a largo plazo y con la forma en que se observa el texto (Parodi, 2013).

Isabel Solé indica que leer es “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (Solé, 2011, p. 17). Frente a esto, la autora plantea una secuencia didáctica que supone una estrategia de lectura basándose en tres etapas: Antes, Durante y Después de la lectura.

**Antes de la lectura:** Consiste en definir los objetivos de la lectura. El estudiante debe interrogarse: ¿Para qué voy a leer? ¿Qué sé de este texto? ¿De qué se trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (Solé, 2011, p. 80).

**Durante la lectura:** Consiste en la formulación de hipótesis y predicciones a medida que se va leyendo, generando pausas de diálogo en una lectura en voz alta. También se insta a identificar la idea principal, subrayar e incluso utilizar una simbología propia para captar las ideas tanto principales como secundarias (Solé, 2011, p. 93).

**Después de la lectura:** Una serie de estrategias para comprender lo leído. Producción de resumen, mapas conceptuales, y preguntas para favorecer la reflexión y metacognición (Solé, 2011, p. 96).

La propuesta de Isabel Solé se ha instaurado con éxito dentro del currículum chileno, lo anterior evidenciado en los Programas de Estudio de Lengua y Literatura donde se aprecian, explícitamente, estos tres momentos de lectura que orientan la enseñanza y aprendizajes literarios de profesores y alumnos respectivamente. En tal sentido, la propuesta didáctica de Isabel Solé (2011), se configura como una herramienta dentro del aula para tratar la lectura.

El preguntarse ¿para qué voy a leer?, formular hipótesis, predicciones y luego reflexionar con lo leído, constituye un tratamiento afectivo de la lectura, puesto que involucra intereses, emociones y reflexión sobre la base de la experiencia. Por lo anterior, la secuencia didáctica de la autora se utilizará en el desarrollo de la propuesta didáctica de esta investigación que tiene

su foco en la literatura infantil y juvenil.

## **6. Literatura infantil y juvenil: su función en el ámbito escolar**

Ya se ha expuesto que la competencia literaria no es una capacidad innata con la que el estudiante se incorpora a la educación formal, sino que se adquiere a través de la práctica constante de la lectura junto al desarrollo de estrategias y habilidades. En este sentido, este apartado expondrá la importancia de la promoción de la literatura en el ámbito infantil y juvenil desde una perspectiva pedagógica.

Debido al carácter complejo que adquiere la lectura, puesto que en él intervienen factores lingüísticos, psicológicos, sociales y culturales, se requiere una mediación entre el texto literario y el lector, más aún si se trata de su primer acercamiento con el signo estético. En este sentido, la literatura engloba mucho más que la simple lectura de libros *para entretener*, su objetivo es poder desarrollar la imaginación y conectar el texto con las emociones del niño y/o joven, contribuyendo así, al desarrollo social, emocional y cognitivo del lector en formación.

La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) se posiciona como la primera manifestación estética y de creación a través del lenguaje a la que el lector en formación se enfrenta, es una de las primeras formas de acceso al mundo literario cultural. López y Encabo (2008), afirman que la literatura es una experiencia compleja, no obstante, necesaria en cada sujeto y que, para facilitar el diálogo con esta, se requiere acercarse a ella por necesidad de placer, es decir, goce estético del texto literario.

El currículum actual en Chile, facilita, de cierta forma, la promoción de la LIJ dentro del aula, puesto que se funda sobre la base de una concepción curricular práctica, desde el enfoque interpretativo-Cultural, que se reviste por la teoría del aprendizaje cognitivo (Castro, Corre y Lira, 2016), por ello, permite que los aprendizajes sean diversificados, contextualizados y por descubrimiento, características curriculares que propician la animación hacia la lectura Literaria Infantil y Juvenil.

López y Encabo (2008), afirman que la LIJ se define por dos particularidades troncales: la “apropiación” y “la utilidad” que el niño/joven percibe en la lectura literaria. (p. 17) La experiencia lectora puede verse intervenida por la edad, la motivación, los intereses temáticos y por un determinado grado de competencia lectora-literaria que varía de individuo a individuo, no obstante, su propósito es el mismo: “lograr una íntima vinculación de imaginación- juego- libro”. Su objetivo es preparar al niño/joven con la finalidad de alcanzar la autonomía lectora en el futuro (Mendoza, 2010a; Cerrillos, 2010, López y Encabo, 2008).

Según Mendoza (2010a), la LIJ, cumple un papel fundamental en la formación de la competencia lectoliteraria, puesto que su carácter intertextual cumple una doble función. En primer lugar, la función de proyectar la cultura y sus valores y, en segundo lugar, la función de destacar que la esencia del discurso y de los géneros literarios, se basa en la reelaboración de modelos y estructuras presentes en la tradición literaria, por tanto, los textos de la LIJ cumplen la función genérica de implicación cultural.

Como todo texto, y en especial los dirigidos a niños y jóvenes, Mendoza (2010a), afirma que las obras de la LIJ prevén y forman su lector implícito, el receptor ideal que, sobre la base de sus experiencias previas, puede construir un nuevo sentido y significado al texto leído. Esta nueva construcción, se funda sobre una “concepción globalizada de la lectura que debe procurar integrar emoción y raciocinio” (López y Encabo, 2008), es decir, el componente afectivo y cognitivo del ser humano. A partir de lo anterior, se produce un diálogo polifónico con el texto, esto quiere decir una interrogación constante a la lectura, que tiene la capacidad, siempre, de sorprender y desconcertar.

La vinculación entre la LIJ y los componentes afectivos y cognitivos que el docente puede promocionar, permite al estudiante asumir y jugar plenamente dentro de su rol de lector. Las posibilidades infinitas que ofrece la literatura, favorece la exploración y el desarrollo de habilidades de pensamiento complejos, Cabe recordar que, en palabras de López y Encabo (2008, p. 18) la LIJ es una “literatura de tránsito hacia una literatura más general”. El desarrollo del vínculo afectivo, es decir, la conexión emocional del lector con el texto, estimula la

cooperación e interacción, logrando la implicación y el compromiso activo con la lectura, por tanto, permite formar y fortalecer la competencia lecto-literaria desde temprana edad.

Entonces, se comprenderá como LIJ, a la literatura de tránsito dirigida a niños y jóvenes: no es LIJ la que simplemente maneja personajes juveniles, sino que será aquella literatura con la que la/el muchacho/a “logre apropiarse, implicarse y que perciba como dotadas de utilidad” (López y Encabo, 2008), implica la existencia de compromiso e implicación con la lectura, es un proceso de construcción y reestructuración personal de lo leído. No es una actividad que deba ocurrir una vez, que deba deslumbrar, *provocar un shock*, sino que tiene que ser un trabajo constante dentro del aula, que logre fomentar el desarrollo de la competencia lecto-literaria temprana. En suma, la LIJ permite a niños y jóvenes apreciar la literatura mediante recursos apropiados a su edad, avanzar paulatinamente hacia la autonomía lectora y transformar el proceso escolarizado, en una aventura personal. En este punto, la dimensión afectiva juega un rol fundamental en la adquisición de la competencia lecto-literaria.

## **7. Dimensión afectiva de los aprendizajes**

### **7.1 La afectividad en el desarrollo de la competencia lecto-literaria**

Por muchos años, el conductismo y el positivismo lógico consideraron que la dimensión afectiva del ser humano no era un área de estudio relevante para la ciencia, puesto que era variante y distinta en cada persona, lo que significaba que era incontrolable, impredecible e irreplicable; afirmaban que conocer realmente a un sujeto implicaba centrar la atención en la racionalidad y la conducta. Años posteriores, con las teorías cognitivas, la dimensión afectiva emergería como la explicación a las diversas problemáticas de la vida del ser humano (Bisquerra, 2006).

Se entenderá dimensión afectiva según lo que postula Bisquerra (2006) quien sostiene que es el área de la vida de las personas que involucra los sentimientos (implica la emoción), la motivación (implica metas y expectativas), la



cognición (el pensamiento) y la voluntad (voluntaria o involuntaria) y que forman parte de las principales *funciones cognitivas básicas* del cerebro, en este sentido, la dimensión afectiva se posiciona como zona intermedia entre lo sensible y lo intelectual.

Por mucho tiempo, la dimensión afectiva no ha sido tratada con el énfasis que se merece dentro de los planeamientos curriculares y, mucho menos, dentro de la sala de clases. No obstante, existen indicios que dan cuenta de la presencia de estas en currículum oficial en Chile. Considerar el uso de estrategias afectivas dentro del aula, como la emoción, la animación y motivación hacia la lectura, favorece la promoción e inclinación hacia la literatura, puesto que ambas son completamente sensitivas.

### **7.1.2 La Emoción y la literatura**

Desde una perspectiva psicológica, las emociones son procesos que se activan cada vez que nuestro cerebro detecta un cambio significativo, ya sea a nivel fisiológico o psicológico; influyen directamente en el pensamiento y la conducta del ser. Su importancia radica en posibilidad de interactuar con el entorno de forma receptiva y saludable que, desde esta disciplina, se conoce como inteligencia emocional (Bisquerra, 2006; Hockerbury y Nolan, 2009). Los cambios significativos, generalmente, son provocados por factores externos- la literatura pareciera ser uno de ellos- a la cual es fundamental enfrentarse de forma inteligente.

Dos investigadores sobre actividad cerebral de la Universidad de York, en Canadá (BCM, 2016), llegaron a la conclusión de que el cerebro no distingue con claridad entre leer y vivir la experiencia a la que se enfrenta el personaje de ficción. Tal pareciera ser que cuando leemos, en nuestro cerebro se activan las mismas regiones motoras que cuando vivimos una situación. Es decir, si en el texto literario el personaje experimenta miedo, frustración alegría o tristeza, nuestro cerebro también hace que lo sintamos. Lo anterior muy relacionado con la amígdala del cerebro, e incluso aún más específico, con la empatía. Esto da cuenta de la conexión inherente entre la emoción y la lectura literaria y la

importancia del docente como mediador entre la emoción y texto.

La promoción de la lectura se ha configurado en la actualidad como una de las necesidades escolares más importantes debido a los beneficios genéricos que esta entrega (MINEDUC, 2015b). En el currículum chileno, la lectura se posiciona en uno de los ejes fundamentales, su propósito es fortalecer el sentido de pertenencia, la vinculación, el desarrollo del pensamiento crítico, entre otros. Sin embargo, dentro del modelo escolar no siempre ha tenido éxito debido al tratamiento sistemático que le da a la lectura, aspecto que se ve reflejado en las puntuaciones de las pruebas estandarizadas en cuanto a la competencia lectora (PISA, 2019; SIMCE, 2018).

Baroni y Rodríguez (2017), afirman que nuestro cerebro tiene “marcadores somáticos” que ayudan a guiar la toma de decisiones para el futuro. Esto supone un “recuerdo imborrable” del sujeto, - porque está vinculado con lo afectivo- lo que le permitirá a futuro, evitar situaciones desagradables y replicar las que sean positivas. Ahora bien, ¿Qué sucedería si utilizamos esta reacción química a nuestro favor en la lectura literaria? Es decir, ¿qué sucedería si dotamos al estudiante de situaciones agradables durante el proceso lector? O por otra parte, ¿qué sucedería si la selección de textos estuviera acorde con los intereses individuales de cada uno? Seguramente, y de hacerlo de forma correcta, estaríamos animando hacia la lectura, propiciaríamos las condiciones para el desarrollo de la competencia lectoliteraria, y cumpliríamos con los propósitos del eje de lectura y los estándares disciplinares de Lengua y Literatura. Sin duda, considerar la emoción dentro de la sala de clases, es una oportunidad innegable que no se está aprovechando.

En palabras de Baroni y Rodríguez (2014), el *miedo a las emociones* en la literatura, se acunan en el formalismo a pesar de que este, fue ser una época dorada para los estudios literarios. Para la mayoría de los críticos el tratamiento afectivo de la literatura se asociaba a una lectura superficial, común, ingenua, sin estructuras profundas, por tanto, considerar la emoción dentro de los estudios literarios significaba *ensuciar la literatura* con elementos externos, puesto para otorgarles un espacio, el texto debía estar unido con el autor, con sus propósitos,

con su vida y con el empirismo, características contrarias al movimiento intelectual.

Con el tiempo, el tratamiento emocional que la escuela temática o la escuela de Ginebra dan a la literatura, fundados por la fenomenología y psicoanálisis, propician la atención hacia lo afectivo. Con la búsqueda sensitiva entre la conexión de la obra literaria con las experiencias íntimas del autor Jean-Pierre Richard, se anuncia la necesidad de considerar la dimensión afectiva dentro de la literatura. En la década de 1980 se impusieron modificaciones con la finalidad de estimar la literatura en las especificidades del discurso. Las consecuencias son numerosas señalan Baroni y Rodríguez (2014) entre ellas, la consideración que el texto siempre está contextualizado, es resultado de una acción llevada a cabo por sujetos, abre un mundo orientado, es constantemente parte del interdiscurso, se aborda y suscita interacciones. Desde este punto, parece posible tratar la emoción en la literatura sin favorecer a priori la idea de una lectura superficial e irracional.

La emoción, al ser un es un estado psicológico complejo, implica tres componentes distintos: una experiencia subjetiva, una respuesta fisiológica y una respuesta conductual o expresiva; se encuentran asociadas al temperamento, la personalidad, el humor o la motivación (Hockerbury y Nolan, 2009). La emocionalidad es uno de los componentes diferenciadores del ser humano, por tanto, es dispensable en todas las actividades de este

La importancia de valorar el uso de la emoción dentro del proceso de adquisición de la competencia lecto-literaria, radica en lo que postula Dierssen (2018), “la emoción está ligada íntimamente a la memoria, esta facilita desde la codificación de información hasta su recuperación a largo plazo” (p.86), siendo esta influencia bidireccional, puesto que los recuerdos provocan con frecuencia emociones. Es por esto que la emocionalidad no es un proceso estático, sino dinámico que va cambiando en función de las demandas del entorno y se ve reflejada en los cambios físicos o síntomas corporales. Por ejemplo, el miedo produce el aumento de la frecuencia cardíaca que a su vez produce sudoración.

Gracias a este vínculo entre memoria y emoción, la literatura permite viajar

entre sensaciones que el estudiante jamás pensó experimentar. La función del docente en este aspecto, es asegurar el vínculo positivo entre ellos. Así cuando el lector recuerde el texto, primero recordará las emociones que le produjo y luego el suceso específico. Dierssen (2018), llama a esto “memoria emocional”, (p. 86) que de ser trabajada, se transforma en inteligencia emocional (Bisquerra, 2006).

Desde la neurociencia, respecto de las emociones, Damasio (2000), dice:

Son complejas colecciones de respuestas químicas y neurales que conforman un patrón, todas cumplen un papel regulador, destinado de una manera u otra a crear circunstancias ventajosas para el organismo que presenta el fenómeno. Las emociones se refieren a la vida de un organismo, a su cuerpo para ser precisos, y su papel es ayudar al organismo a conservarla. (p. 67)

Según los autores mencionados, las emociones son indispensables para la supervivencia, puesto que configuran parte sustancial de la esencia del ser humano, inseparable de la cognición. La lectura, entre sus bondades, alimenta ciertas zonas cerebrales y aumenta la capacidad cognitiva, aún más la lectura literaria; esto contribuye a combatir el envejecimiento cognitivo. No obstante, a pesar de los innumerables beneficios que reporta leer, no todos lo hacen. Hay otros componentes afectivos que considerar.

## **8. Motivación y animación a la lectura**

Etimológicamente, el término motivación procede del latín *motus*, que se relaciona con aquello que mueve o activa a la persona para realizar una actividad. Según los autores consultados (Weiner, 1986; Santrok, 2000; Trechera, 2005; Bisquerra, 2006), la motivación es un proceso psicológico en el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos necesarios/adecuados y mantiene una determinada conducta, con la finalidad de lograr una meta. Por tanto, se comprende como el “conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen” (Santrok, 2000, p. 432).

Existen diferentes perspectivas teóricas sobre la motivación. Desde los inicios de la psicología, la motivación se ha configurado como uno de los objetos de estudio con mayor importancia de ser estudiados, puesto que se posiciona

como uno de las dimensiones que influye directamente en la conducta del ser. Algunas de ellas son:

- **Teoría conductista:** La teoría enfatiza en que existe un impulso (interno) y un incentivo (externo) y que las personas actúan motivadas por recompensas o beneficios que pudiesen recibir. Las recompensas, positivas o negativas, motivan la conducta hacia lo que se desea conseguir (Naranjo, 2004).
- **Teoría Humanista:** Centra su atención en la capacidad de la persona para lograr su crecimiento, sus características positivas y la libertad para elegir sus propósitos. Su principal exponente es Abraham Maslow quien propone en 1943 en su obra “Teoría de la Motivación Humana” una jerarquía de necesidades; al satisfacer una, el sujeto se siente motivado a satisfacer la siguiente, es decir, conforme se satisfacen las necesidades más básicas, los seres humanos desarrollan necesidades más elevadas.
- **Teoría Cognitiva:** Enfatiza que el pensamiento de la persona rige la conducta, esta se ve intermediada por la motivación intrínseca, en este sentido las creencias, opiniones y actitudes son congruentes con su conducta, por tanto, el actuar está motivado por las propias expectativas del sujeto y no por factores externos (Ajello, 2003).

Estas teorías constituyen los fundamentos para tratar la motivación. Este proceso afectivo, tiene como característica principal la modificación de la conducta, por tanto su uso en educación se hace necesario para combatir con la desidia, la apatía y el desinterés.

## 8.1 Motivación, Lectura y Educación

La motivación es uno de los componentes externos clave en los procesos de comprensión lectora, pues como señala Cassany (2006), “leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales, también es una práctica cultural inserta en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales (p. 43), en este sentido, leer no es solo la capacidad de hacerlo, sino

que también es una práctica que involucra contextos y que implica vínculos entre el texto y el lector, involucra sensación de implicación con lo que se lee. Si el lector no encuentra motivos para leer, no asume un propósito de lectura (aunque sea dado por otros) o no se compromete e implica con ella, termina por abandonar la lectura (Solé, 2009).

Solé (2009) afirma que el resultado de reflexionar sobre la motivación en la lectura, es darse cuenta que el problema no se halla solo en la cantidad de lectura, sino también en la calidad de lectura que se realiza, es decir, en “cómo se lee” (p.56), en otras palabras, cómo el lector se impregna de lo que lee. La autora afirma que un lector comprometido posee una motivación intrínseca que le produce el deseo de leer, por ello, la experiencia lectora se ve mermada por la experiencia personal del lector, generando apego hacia la exploración de nuevas fuentes. Si el lector logra visualizar la lectura como algo agradable, o bien un mecanismo que le reporta beneficios, “se compromete e implica con su lectura haciéndola propia” (Solé, 2009, p. 58).

Según las investigaciones en psicología, la motivación puede ser intrínseca, propia del interior y curiosidad del sujeto, en este caso el estudiante o extrínseca, provocada o guiada por el profesor. Esta última es de vital ayuda cuando las experiencias del estudiante no han estimulado la lectura. La labor del docente entre el texto literario y el estudiante, cumple la función de mediador, de guía y promotor de la lectura. Dentro de las estrategias utilizadas, los docentes presentan y acercan la lectura de forma atrayente y la posiciona en línea con los propósitos, experiencias y gustos del estudiante, es decir, aplica estrategias afectivas que animan a la lectura provechosa. A futuro, el estudiante no recordará el contenido de lo que leyó, pero, sin duda, recordará la sensación de bienestar que la lectura le provocó. Con el tiempo explorará distintas lecturas sin la necesidad de la motivación extrínseca. Bono y Huertas (2006), afirman:

“Decir que en los alumnos hay falta de motivación sería un poco exagerado. Más bien se podría pensar que los estudiantes no es que no están motivados, sino que lo están por cosas distintas que lo que le proponen sus profesores”. (p. 6)

En este sentido, es correcto afirmar que no todos se interesan por las mismas cosas, puesto que las experiencias personales y el constructo emocional que los estudiantes poseen, varía en cada uno, lo que los lleva a interesarse por situaciones distintas. No obstante, la figura del profesor es vital para lograr subsanar las dificultades en torno a la lectura dentro del aula, puesto leer se establece como la base del desarrollo. Como dice Solé (2009), la responsabilidad que implica la enseñanza del proceso lector, recae en la familia, la escuela y en general, en la sociedad, “no es posible aceptar pasivamente que un porcentaje de estudiantes no lea” (p.58).

Cabe señalar que investigaciones recientes aclaran que la motivación debe ser solo intrínseca, es decir, que el estudiante manifiesta una conducta por decisión y voluntad propia. Lo anterior debido al carácter conductista que posee la motivación extrínseca en contraposición al enfoque innovador con el que hoy se trabaja dentro de las salas de clases (Soriano, 2001; Cornejo, 2019). Los factores contextuales que rodean al sujeto no siempre son una motivación, Soriano (2001), bajo la teoría de la autodeterminación, señala que cuando se ofrece una recompensa antes de que el estudiante lleve a cabo una actividad, su motivación por realizarla disminuye, “porque ha trasladado la atención, el esfuerzo y el valor de lo que está haciendo, a la recompensa que recibirá” (p.7). Ha pasado de percibir la tarea como un medio para alcanzar el premio y no como el fin en sí mismo. Efectivamente, la intención de motivar, no se ha cumplido. El estudiante terminará raudamente la tarea, independiente la calidad de ella, solo con el objetivo de conseguir lo prometido.

Los efectos de la motivación extrínseca variarán entre positivos o negativos, de acuerdo al uso que le dé el docente a sus componentes: *recompensa, castigo e incentivo*. Soriano (2001) afirma que el éxito de la motivación radica en el uso de *incentivos* y no de *recompensa y castigos*.

Se comprenderá como *recompensa* al objeto ambiental atractivo que se da al final del desarrollo de la conducta y que aumenta la posibilidad de que se vuelva a repetir; el *castigo*, como un objeto ambiental no atractivo que se da al final de la secuencia de la conducta y que reduce las posibilidades de que se

vuelva a repetir; mientras que el *incentivo* “es un objeto ambiental que atrae o repele al individuo a que realice o no realice una secuencia de conducta” (Soriano, 2001, p.8). La diferencia principal radica en el momento en el que se ofrece el objeto ambiental, la recompensa es luego de la conducta, y el incentivo antes. En efecto, el incentivo favorece la animación, es decir, energizan su comienzo.

Esta investigación toma los postulados del autor y se posiciona de la base de la motivación intrínseca y la animación por la lectura como estrategias a utilizar en el aula. Dejando de lado la recompensa y el castigo. Cabe señalar, que respecto a los *incentivos*, los estudiantes aprenden tanto el valor positivo como negativo de su actuar.

## **8.2 Animación y promoción de la lectura literaria**

La lectura al ser un proceso interactivo, establece una relación entre el texto y el lector. Este último junto a sus experiencias previas construye un propio significado del texto. En él confluyen sus vivencias, conocimientos intereses y motivaciones (Jiménez, 2012). A pesar de lo accesible que es la literatura en nuestros tiempos y los innumerables beneficios que se le asignan, no a todas las personas les interesa leer. No es de esperar que esto fuera contrario dentro de la sala de clases, más aún cuando el objetivo es lograr que aprecien la manifestación del signo estético.

Lograr el desarrollo de la competencia lecto-literaria dentro de la sala de clases, supone un desafío no menor, los intereses de los estudiantes, generalmente no se orientan a la preocupación del desarrollo de habilidades lectoras ni a la expectación por la literatura, por tanto, se requiere la mediación entre el texto y el lector con intención de animar la lectura para promoverla de forma autónoma en todos los individuos.

Se entenderá *animación a la lectura* según lo que postula Rodríguez (2008), quien señala que es “una acción pedagógica que busca crear vínculos entre la lectura y un individuo o grupo social, para que uno y otro se apropie de la palabra escrita” (p.1), Jiménez (2012), agrega que su finalidad es acercar al estudiante al texto “buscando generar el gusto por la lectura, a través de los afectos y



emociones” (p.64). Será indispensable la figura de un animador que privilegie el gusto y el disfrute de la literatura, en este caso, el o la docente.

Por otra parte, la *promoción de la lectura* aborda un enfoque social, cultural, educativo y político que va dirigido a la sociedad en su conjunto, con el objetivo de dar a la lectura un lugar de relevancia en la formación de los individuos. Es planificada y generalmente se evidencia su concreción en las políticas públicas (Jiménez, 2012).

Dentro de las finalidades de la animación lectora se encuentra potenciar el desarrollo de la imaginación y la creatividad, crear un clima positivo y lúdico, concientizar sobre la importancia de la literatura, la experimentación del juego, ejercitar el pensamiento crítico, entre otros (Jiménez, 2012, p. 67). Es claro que engloba un conjunto de actividades, estrategias y técnicas tendentes a favorecer, potenciar y estimular el acercamiento del estudiante a los libros, mejorar los hábitos lectores, asegurar su crecimiento lector, pasar *del saber leer al querer leer* y a fomentar el aspecto lúdico de la lectura.

Dentro de la literatura, se encuentran géneros discursivos que propician el tratamiento de afectivo de la literatura. Generalmente el lector en formación no desea leer textos extensos, densos y complejos. Por tanto, se ha considerado para el desarrollo de esta propuesta didáctica dos géneros discursivos que permite trabajar *la verdadera literatura* (López y Encabo, 2008), sin dejar de trabajar de forma compleja. Estos son el mito, la leyenda, el cuento y el microcuento.

## **9. Géneros discursivos que propician el tratamiento afectivo de la LIJ**

La necesidad humana de experimentar universos de ficción, ha sido el centro de estudios por largos años. López y Encabo (2008), señalan que diferentes estudiosos del hecho narrativo se han ocupado de *la fabulación*, entre ellos Propp, Strauss, Barthes, Bourneuf y Oullet, quienes manifiestan que “es una exigencia del inconsciente colectivo de la humanidad, un deseo de evasión como huida de lo cotidiano, una expresión subliminal del alter ego que se proyecta en los personajes heroicos”. (p. 148)

Los textos narrativos breves constituyen una oportunidad para trabajar la

*competencia narrativa* que, en palabras de López y Encabo (2008), significa poseer la *capacidad de fabulación*. Esta puede ser definida como un sustrato antropológico que hunde sus orígenes entre los relatos folclóricos, míticos y tradicionales. Tienen como característica en común los mecanismos psicoafectivos y mundos posibles que permiten por su carácter pragmático. Los destinatarios son invitados a superar la situación de carencia inicial o frustración, esto se logra mediante la voz narradora del destinador de ficción, hacia el lector implícito que lo invita a desplazarse a una actividad narrativa placentera, movilizándolo desde el espacio y tiempo cotidiano a espacios y tiempos liberadores (López y Encabo, 2008).

Este desplazamiento espacio-temporal es un viaje imaginario caracterizado por su carga altamente afectiva, puesto que está basado en la experiencia individual del lector, al inicio de la lectura el lector siente expectación, pasión e intensidad durante y al final del proceso, gracias a esto, el lector ha viajado por diferentes mundos posibles a través de narración. Cuando el lector implícito y el lector real aceptan la complicidad con el texto, se sumergen en un espacio y tiempo plenos liberadores. Puesto que están expresados mediante un discurso de naturaleza lúdica y de enorme poder simbólico, resulta ser un universo psicológicamente necesarios porque nos invita a participar en una ruptura cognitiva, es decir, la emancipación de cotidiano.

Dentro de los géneros discursivos pertenecientes a la tipología textual narrativa, se encuentra el mito, la leyenda, el cuento y el microcuento. Debido a sus características de brevedad, suscitan en el lector infantil y juvenil una sensación de autorrealización inmediata, este género permite además el desarrollo del sentido de pertenencia, de implicación con el yo y el otro, logra conocer y valorar sus raíces. No obstante, debido a estas mismas características, estos géneros pueden ser complejos si no son pertinentes y contextualizados al grupo.

## 9.1 El mito

En palabras de López y Encabo (2013) “el mito, en definitiva, es dar un significado y un sentido a la vida” (p. 245), se comprenderá *el mito* como un relato tradicional que se refiere a acontecimientos extraordinarios y elementos religiosos que explican el universo y sus primeros habitantes; narran la creación y la ordenación del mundo, protagonizados por seres sobrenaturales o extraordinarios, estos pueden ser dioses, héroes, monstruos u otros personajes fantásticos. Su origen es oral, es decir, se trasmite de generación en generación. Estos forman parte de las creencias de una cultura o comunidad, las cuales consideran verdaderas. Es un género que se conecta con las raíces y orígenes de los sujetos.

## 9.2 La leyenda

La leyenda es una narración tradicional que considera elementos ficticios, generalmente sobrenaturales y se transmite de generación en generación. Relata sobre un tiempo y lugar que resultan familiares a los integrantes de la comunidad. Se diferencia del mito en que narran lo que sucedió en el mundo una vez concluida la creación u origen. Sus datos son minuciosos y exactos, estos aportan verosimilitud, los hechos se presentan como si fueran reales. También se diferencia del mito en que la leyenda se encuentra una descripción geográfica detallada, “además de una precisa aportación sobre las características que poseen los personajes que se convierten en los protagonistas de la trama” (López y Encabo 2013, p. 246).

## 9.3 El cuento

Es un relato de longitud acotada que conlleva una sucesión de motivos o episodios que se desarrollan en un tiempo y espacio determinado. López y Encabo (2013), señalan que “los cuentos albergan en su interior una gran variedad de enseñanza que es preciso tener en cuenta y, sobre todo, aprovechar” (p. 246) es una creación literaria, de naturaleza oral o escrita, en la cual se relatan vivencias, fantasías, experiencias etc., es decir, se puede hacer una aproximación tanto a lo fantástico como a lo real, “de una forma intencionalmente artística, con la finalidad última de divertir y de enseñar” (p.246).

## **9.4 La novela**

Es un relato de gran longitud que se acuna en el término italiano “novella” que significa noticia o relato. Es un género narrativo ficticio que se desarrolla en un tiempo y espacio determinado. Antiguamente se señalaba que estaba dirigida a “deleitar por medio de la belleza” (Bosanquet, 1949), sin embargo, autores más contemporáneos señalan que debido a su naturaleza extensa y desarrollo minucioso de los acontecimientos, está dirigida a “inquietar” a sus lectores. (García, 2005).

## **9.5 El microcuento**

Larrea (2019), afirma que definirlo es complejo, por tanto para hacer referencia a él, es necesario mencionar sus particulares. Se caracteriza por su “brevedad extrema, secuencia narrativa incompleta, lenguaje preciso, muchas veces poético. Su carácter transtextual lo proyecta hacia otros discursos de manera implícita o explícita. Su final abrupto, impredecible, pero abierto a múltiples interpretaciones” (p. 163) la lectura que se le atribuye es una lectura que requiere de la imaginación y del pensamiento. Exige una reconstrucción propia del texto.

## **9.6 El mito, la leyenda, el cuento, la novela y el microcuento en la sala de clases**

La narración en las aulas constituye principalmente la adquisición de vocabulario, el desarrollo de la competencia literaria, la motivación, el estímulo y desarrollo de la imaginación y, sobre todo, el intercambio comunicativo (López y Encabo, 2013).

La Literatura, sea cuál sea su manifestación, debe referirse y estimular la imaginación, enriquecer la motivación y hacer significativos los contextos en los cuales se desenvuelve el estudiante. La lectura literaria es un vehículo entre la experiencia real y las experiencias que el estudiante jamás pensó experimentar. Existe una íntima relación entre los componentes afectivos y estos géneros literarios, puesto que se considera el contexto, la emoción, el interés, la motivación, entre otros más, como elementos constituyentes para el desarrollo de la competencia lectoliteraria.

- **Contexto pedagógico**

- 10. Enfoque constructivista de la enseñanza**

El constructivismo es una de las corrientes de pensamiento que inspiró la Reforma Curricular de la década de los 90. Se fundan en los postulados de Piaget, Vygotski y Ausbel en función del desarrollo cognitivo, es decir, el acto de conocer. Su característica fundamental es postular que la “cognición se produce por construcción” y no por recepción (Cox, 2011).

Del paso de una tradición conductista centrada en la enseñanza y en el docente, a una concepción constructivista de los aprendizajes, donde el estudiante es el centro del quehacer educativo, hace sentido situarse desde el enfoque metodológico del constructivismo pedagógico.

El constructivismo pedagógico se centra en que la adquisición de todo conocimiento nuevo se produce a través de la movilización de un conocimiento antiguo, donde no solo modifica lo que ya posee, sino que interpreta lo nuevo de forma peculiar, de manera que pueda integrarlo y hacerlo propio; se instala, por tanto, una nueva concepción sobre el rol del estudiante. El sujeto elabora y construye sus propios conocimientos a partir de sus experiencias previas y de las interacciones que establece con el entorno. La concepción tradicional que asumía al alumno como un ser pasivo sin nada que aportar a la situación de aprendizaje, ya no es válida, se reconoce al sujeto como un ser cultural con conocimientos previos, los cuales deben ser aprovechados para la construcción del nuevo conocimiento (Coloma, 1999; Castro, Correa y Lira, 2014).

Este enfoque innovador, promueve los aprendizajes significativos, aquel aprendizaje que es situado, colaborativo y contextualizado. El descubrimiento y la experiencia juegan un rol de importancia dentro del desarrollo de este enfoque y aprendizajes, puesto que solo a través de la exploración el estudiante logra asociar información nueva con la que ya poseía. Así se ajusta, reajusta y construye una nueva estructura de aprendizajes.

## 11. Enfoque comunicativo-cultural

Si se realiza un barrido de los ajustes curriculares en sus últimos episodios, encontraremos cambios profundos de acuerdo al tratamiento que se da a la asignatura de Lengua y Literatura. Para el año 2009, el ajuste curricular establecía *la presencia de la competencia comunicativa* y del enfoque comunicativo funcional; en el año 2012, las Bases Curriculares en su página 35, señalaban el “*desarrollo de las competencias comunicativas, que involucran conocimientos, habilidades y actitudes*”; mientras que el año 2015, se señala que las Bases Curriculares:

“*adoptan un enfoque cultural y comunicativo* estructurado en cuatro ejes: lectura, escritura, comunicación oral e investigación en lenguaje y literatura, con el objeto de formar hombres y mujeres *comunicativamente competentes*, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos y críticos” (MINEDUC, 2015b, p.30).

El enfoque comunicativo de la asignatura, procura el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes en los diferentes niveles de la comunicación oral y escrita, su finalidad es formar hablantes competentes, que sean capaces de expresar sus ideas y emociones en todo tipo de contextos y que, además, lo hagan de forma clara

Respecto a esto, Lomas (2014), señala que “se trata de que los alumnos y alumnas conozcan y manejen las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatarios y contexto en que el uso comunicativo se produce (p. 23). Por tanto, su propósito fundamental es establecer la comunicación, considerando las necesidades y las aptitudes a desarrollar de los estudiantes.

Por otra parte, el enfoque cultural vinculado a la literatura, sitúa a esta última bajo dos puntos de vista, el primero como un constructo que contiene el acervo cultural y lo segundo posiciona a la literatura como una práctica cultural, que permite a las personas construir realidades a partir del lenguaje.

La práctica de la cultura es individual y colectiva a la vez, Trujillo (2006) señala que la “cultura en el sentido popular suele tener un carácter identitario y está relacionada con el sentido de comunidad para reflejar aquellos elementos

compartidos por el grupo que nos diferencian de ese “otro” que no pertenece a nuestra cultura” (p. 14), la literatura, en este sentido, es el medio y el fin.

La vinculación de estos enfoques permite a los estudiantes ser conocedores del mundo, comprender el presente y las posibles transformaciones, ser capaz de expresar su propia visión del mundo mediante un discurso articulado y coherente y, por sobre todo, participar activamente de los cambios que la sociedad requiere, manifestando el pensamiento crítico y la autonomía (MINEDUC, 2015a).

## **12. La lectura en el currículum nacional de lengua y literatura**

### **12.1 Programa de Estudio de 2º medio, Lengua y Literatura**

La propuesta didáctica a desarrollar, se cimenta en el curso 2º año de nivel medio. El Programa de Lengua y Literatura (MINEDUC, 2015a) de este nivel, en el eje de lectura, declara su objetivo principal:

“formar a los y las estudiantes para que puedan asumir competentemente cualquier desafío de lectura, adquirir nueva información, reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos, adoptar una postura crítica sobre lo que leen y relacionarlo con distintos contextos sociales, culturales o disciplinarios”. (p. 40)

El currículum nacional, principalmente a través de la asignatura de Lengua y Literatura, busca formar estudiantes que gocen la literatura y que sean capaces de recurrir a ella como fuente de satisfacción personal, de reflexión y de conocimientos y no solo por necesidad; definiendo la lectura como “como interpretación de los textos” (MINEDUC, 2015a, p. 40). Puesto que afirma que el lector o lectora moviliza sus conocimientos y experiencias en virtud de la interpretación y construcción de significado del texto.

MINEDUC (2015b), asevera que el currículum está construido con la intención clara de que el estudiante pueda compenetrarse con su cultura, sus raíces y con su herencia, lográndolo a través del diálogo con los textos literarios dentro y fuera de las salas de clases. La literatura supone un quehacer riguroso y participativo, puesto que la lectura implica construcción de sentido y realidades por parte del estudiante, esto lo conseguirá a través de leer y comentar las lecturas, puesto que esto le permite edificar una interpretación propia del texto

sobre la base de sus experiencias previas.

En conclusión, la literatura para el Ministerio de Educación chileno, desempeña un papel primordial en el “cultivo de la humanidad”, pues favorece el examen autocrítico y de las propias tradiciones, contribuye a entender el punto de vista de las y los demás, “promueve la capacidad de los y las estudiantes para reconocerse no solo como ciudadanos y ciudadanas pertenecientes a un grupo, sino también, como hombres y mujeres vinculados y vinculadas a los demás seres humanos” (MINEDUC, 2015a, p.41)

## **12.2 Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía: Estándares Pedagógicos y Disciplinarios**

Los Estándares Orientadores (MINEDUC, 2012) suponen los lineamientos para el profesorado chileno tanto a nivel pedagógico como disciplinario, se estructura por cuatro divisiones, tres de los cuatro actuales ejes (MINEDUC 2015b): lectura, escritura, comunicación oral y conocimientos fundamentales para la disciplina. El rol del docente como mediador y promotor de la lectura, cumple un rol significativo dentro de los procesos de aprendizaje.

Por efectos de pertinencia de esta investigación, se describirá la subdivisión de *lectura* que se estructura por tres estándares orientadores disciplinarios para los profesores y profesoras de Chile (MINEDUC, 2012, p.19):

- **Estándar 1:** Promueve el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica de textos de complejidad creciente, y el gusto y valor de la lectura.
- **Estándar 2:** Sabe potenciar la lectura placentera y la interpretación de textos literarios de distintos géneros y épocas.
- **Estándar 3:** Promueve el desarrollo de la comprensión crítica de textos multimodales que circulan tanto en el ámbito privado como en el público.

Lo que propone MINEDUC (2012), es que cuando el profesor o profesora deba enfrentarse al aula, sea un docente capaz de promover el gusto y placer por la lectura, es decir, potenciar el goce estético por la literatura. Es necesario que los estudiantes lean y tomen conciencia que leen para fortalecer e incrementar su desarrollo integral y no solo por el académico, tal como establecen las Bases



Curriculares de Enseñanza Media (MINEDUC, 2015b). En este sentido, es preciso que el docente manifieste total dominio de contenidos, puesto que eso permitirá a los estudiantes visibilizar compromiso y a la vez impregnarse de confianza para experimentar nuevos mundos que la literatura otorga, pues, como señala los Planes y Programas de Estudio de 2º medio de Lengua y Literatura (MINEDUC, 2016a) “el contacto con las obras ofrece oportunidades de introspección y reflexión ética en una etapa de la vida en que comienza a enfrentarse a diferentes cuestionamientos y desafíos personales”. (p. 61)

### **13. Competencias y habilidades del docente**

De acuerdo con las competencias y habilidades que debe dominar el docente en el aula según Bases Curriculares de 7º a 2º medio (MINEDUC, 2015a), el docente debe ser guía y orientador para el alumnado, además de potenciar las habilidades de sus estudiantes para formar personas críticas e íntegras, impulsando el gusto lector con la finalidad de ser un aporte a la sociedad.

En el eje de investigación, referido al uso de las TIC situado en el contexto nacional, y en conjunto con el surgimiento y desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información, el manejo de habilidades en relación al tema se torna elemental, el docente debe ser un entendido en el uso de las TIC y utilizarlas como recurso dentro del aula (MINEDUC, 2015b).

#### **13.1 Triple preparación del docente**

La preparación disciplinar pedagógica no es suficiente para abarcar los requerimientos que el sistema educativo actual demanda, es por ello que para efectos de esta investigación, se ha considerado los planteamientos Lagos (2017), académica de la Universidad del Bío-Bío, respecto a la preparación de profesor o profesora. Postula una *Triple Preparación* a nivel: psicológico, pedagógico y logístico.

A nivel pedagógico, el profesor o profesora debe manifestar tres conductas para alcanzar la efectividad en su preparación: querer (psicológico), saber (pedagógico) y poder (logístico) (Lagos, 2017). El profesor implicado y

comprometido con el quehacer pedagógico, con el *saber*, se interesa en promover de forma óptima los aprendizajes. Para ello, trabaja en sus habilidades, y estrategias para lograr que sus estudiantes aprendan. Cuando el docente planifica y se antepone a las situaciones negativas, se puede decir que manifiesta la preparación logística, puesto que prevé antes de los hechos. Cuando se habla de una preparación psicológica, la autora se refiere a la capacidad necesaria para enfrentar diversas situaciones emocionales de sus estudiantes, el docente debe ser capaz de ser un apoyo, un guía.

Aquel profesor o profesora que manifiesta lo anterior, se le asigna el nombre *orientador* (Lagos, 2017), siendo esta otra de las funciones que se le atribuyen al rol del profesor o profesora. Esto está en estrecha relación con la formación integral del estudiante. El profesor/a debe manifestar actitudes y conductas que se orienten a proyectar un vínculo positivo entre profesor- alumno, tales como:

- Seguridad: se refiere al efecto de confianza que este tiene dentro de la sala de clases y consigo mismo, su finalidad es la proyección en su entorno, garantizándole a su curso lo mismo.
- Ser atractivo: Lejos de preparar una clase descargada de internet (nada contextualizada), este punto se refiere al impacto que se puede generar en los estudiantes mediante los recursos e instrumentos que se utilizan en el aula, estos deben ser contextualizados, innovadores y centrados en el aprendizaje y no en la enseñanza. Su finalidad primera es, captar la atención de los jóvenes.
- Respeto: El docente debe promover la inclusión de todos sus estudiantes, debe además, proteger los derechos individuales y colectivos de su grupo, haciendo que todos se sientan iguales.
- Empatía: El profesor debe tener la capacidad de ponerse en el lugar del estudiante, establecer relaciones armoniosas entre estos y con el resto.
- Asequible: Esta característica otorga la posibilidad de triunfar dentro de la sala de clases, es decir, el docente no debe preparar desafíos

cognitivos demasiado complejos que produzca frustración en los estudiantes, debe ser promotor de los aprendizajes óptimos, lo que no significa que sea demasiado fácil.

- Exigente: Las exigencias dentro de la sala de clases han de plantearse en función de las capacidades de los estudiantes. Es decir, tiene que ser un aprendizaje contextualizado a la realidad de los estudiantes.
- Integral: Se potencian todas las capacidades de los estudiantes, no solo las disciplinarias. Esto en correcta relación con el currículum oculto.
- Inclusiva: El proceso enseñanza aprendizaje debe ser un espacio para manifestar las diferencias individuales de forma segura, en función del respeto y la tolerancia.

En cualquiera de estas relaciones, los docentes deben presentar fortalezas referidas a las *competencias emocionales* que son necesarias para abordar los posibles conflictos que surgen dentro del aula, entre estas competencias destacan; el autoconocimiento, autocontrol, autoestima, automotivación, resiliencia, asertividad, comunicación, empatía, gestión de conflictos, entre otros.

#### **14. Lo socio-emocional en la sala de clases**

Junto con las competencias disciplinarias y técnicas que el docente debe poseer se encuentran también las del dominio social-afectivo, que son las competencias socio-emocionales, que responde a la interacción armoniosa consigo mismo y con el resto del curso. Dado que el profesor o profesora es responsable de la formación de un grupo de personas, es necesario el establecimiento de vínculos y lazos afectivos de calidad. Esto aporta significativamente a las relaciones interpersonales positivas del grupo. Lagos (2017), afirma que los resultados académicos de los estudiantes, su dicha y desdicha, están en relación directa con su estado emocional y con las relaciones que se entablan dentro de un curso. (p.134)

Por otro lado, no se puede evitar educar socioemocionalmente, y el profesor,

antes que todo, es una persona con emociones, estados de ánimo, motivaciones, y no se puede desprender de ello al entrar al aula, por ende su disposición ante el curso es fundamental para el desarrollo de su clase. Todo está imbricado con la competencia afectiva: sus métodos, recursos, habla y sobre todo, su lenguaje no verbal. Es imposible no comunicar las emociones, por ello el docente debe ser consciente que transmite y contagia a sus estudiantes según su disposición diaria. La necesidad actual de un profesional competente en ámbitos socioemocionales, es latente. Los establecimientos educacionales son espacios envueltos en interacciones sociales y mediar cada una de esas relaciones no supone ser un objetivo fácil de lograr. Es por ello que es elemental un profesional con una formación íntegra en dichas áreas, uno/a que sea capaz de fomentar el respeto y apoyo entre ellos, trabajar la empatía, animarlos, entre otros

Dentro de los objetivos de la formación socio-emocional del profesorado, se encuentran el hecho de que las competencias afectivas son instrumentos de cambio, esto quiere decir que son una poderosa herramienta de influencia social, siendo la vía más efectiva para lograr cambios beneficiosos en estudiantes. También, facilitan la consecución de logros, son vehículos de satisfacción, permiten establecer relaciones seguras y constructivas basadas en la aceptación mutua y respeto y sirven para adaptarse eficazmente al contexto, como las emociones tienen memoria (Dierssen, 2018), permiten evitar situaciones negativas y perseguir las positivas.

El profesorado necesita contemplar una serie de competencias y habilidades que van más allá de lo curricular, abarcando desde la interacción de los individuos, las posibles relaciones, positivas o no, que pueden surgir dentro de la sala de clases y durante el aprendizaje, es decir, el docente debe ser un profesional completo que se involucre con su entorno y oriente las situaciones inherentes a él con la finalidad de lograr aprendizajes contextualizados y significativos.

## **CAPÍTULO V: PROPUESTA DIDÁCTICA**

## 5.1 Contenidos de la propuesta didáctica

Esta propuesta didáctica se edifica sobre los postulados de los documentos ministeriales, por tanto, responde a una unidad de aprendizaje sugerida por las Bases Curriculares vigentes de Chile. Los contenidos abordados se distribuyen en tres dimensiones:

- **Conceptuales:**
  - **Género narrativo:**
    - Aproximación al texto narrativo
    - Tipos de narradores y focalización del relato
    - Tipos de personajes
    - Espacio y tiempo
    - Disposición del relato
    - Estilos narrativos
    - Boom latinoamericano: realismo mágico
    - Mito y leyenda
  - **Argumentación:**
    - Tesis y argumentos
    - Crítica literaria
- **Actitudinales:**
  - Manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y en diálogo con otros. (OA A)
  - Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, entendiendo que los logros se obtienen solo después de un trabajo prolongado. (OA G)
- **Procedimentales:**
  - Análisis crítico de narraciones latinoamericanas.
  - Interpretación de recursos narrativos de la literatura contemporánea.
  - Argumentación de ideas en forma oral y escrita.

## 5.2 Propuesta didáctica

<b>Nombre de la propuesta</b>	Procesamiento afectivo de la lectura: estrategias innovadoras de comprensión lectora en el aula en LIJ
<b>Nivel educacional y/o curso</b>	Segundo Año Medio
<b>Nombre de Unidad</b>	Unidad N° 2: Sobre migración, exilio e identidad
<b>Número de horas pedagógicas</b>	18
<b>Objetivo General</b>	Mediar aprendizajes significativos mediante la comprensión afectiva de la lectura literaria.
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar textos literarios a través del procesamiento afectivo de la lectura.</li> <li>• Promover el goce estético de la lectura literaria a través de la comprensión afectiva.</li> </ul>
<b>Temática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto narrativo</li> <li>• Migración, exilio e identidad latinoamericana</li> </ul>

### 5.3 Planificación de unidad

#### PLANIFICACIÓN DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

**Nivel:** Medio

**Curso:** 2º

**Unidad temática:** Narrativa: Sobre la ausencia: migración, exilio, e identidad.

**Unidad de aprendizaje:** Te cuento mi historia

**Horas:** 18 hrs. pedagógicas

#### **Objetivo de aprendizaje transversal:**

- Apreciar la cultura latinoamericana a través de los textos escritos.

#### **Objetivo de aprendizaje disciplinario:**

- Producen un comentario crítico literario a partir de la lectura afectiva de textos latinoamericanos

#### **Conocimientos Texto narrativo**

- Tipos de narradores y focalización del relato
- Tipos de personajes
- Espacio y tiempo
- Disposición del relato
- Estilos narrativos
- Boom latinoamericano: realismo mágico
- Mito y leyenda



**Habilidades:**

- Análisis crítico de narraciones latinoamericanas.
- Interpretación de recursos narrativos de la literatura contemporánea.
- Argumentación de ideas en forma oral y escrita.

**Actitudes:**

- Pensamiento crítico, informado y reflexivo
- Trabajo colaborativo
- Desarrollo de la creatividad
- Perseverancia al trabajo riguroso

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	MOMENTO	SECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (NARRACIÓN)	EVALUACIÓN
<p>Examinan las características del género narrativo, a través de la lectura comprensiva de un libro álbum.</p>	<p><b>SD1: ¿Qué Aprenderé?</b> (Aproximación al concepto, 2 hrs pedagógicas).</p>	<p>Los estudiantes visualizan cuatro ilustraciones del libro álbum “Camino a casa” del autor Jairo Buitrago y se les solicita que asignen un significado a las imágenes e interpreten el texto. Para guiar la interpretación de los y las estudiantes se establecen preguntas de reflexión en torno a la historia que cuenta.</p>	<p>Formativa. <b>Criterio 1:</b> Analizan comprensivamente el texto literario. <b>Indicadores:</b> Realizan inferencias asociando el lenguaje verbal y no verbal. -Distinguen la voz narrativa de la voz de los personajes. -Interpretan el relato. <b>Criterio 2:</b> Manifiestan una postura crítica <b>Indicadores:</b> -Asocia el ambiente físico de la obra con su propósito comunicativo. - Reflexiona críticamente sobre la ausencia de los seres amados.</p>

<p>Diferencian los tipos de narradores presentes en fragmentos literarios pertenecientes al boom latinoamericano</p> <p>Producen un cuento considerando los diferentes personajes de la narración</p> <p>Examinan el espacio y tiempo en la narración a través de textos literarios latinoamericanos</p>	<p><b>SD2:</b> <b>Descubramos lo que la literatura nos ofrece</b></p> <p><i>(Caracterización y estructura, 6 hrs, pedagógicas).</i></p>	<p>-Los estudiantes deberán analizar la voz narrativa de diferentes extractos de textos literarios, además de expresar su opinión escrita respecto las temáticas abordadas en estos.</p> <p>-Los estudiantes leen comprensivamente el cuento “Ladrón de sábado” del autor Gabriel García Márquez. Deberán analizar los tipos de personajes presentes en la obra e interpretar y extrapolar el significado del cuento para su diario vivir.</p> <p>-Se les presenta a los estudiantes un extracto de la novela <i>Cien Años de Soledad</i>, de Gabriel García Márquez donde se relata el suceso de las bananeras. Apoyado de la guía de teorización, los estudiantes deberán analizar el espacio y el tiempo de lo narrado.</p>	<p><b>Evaluación:</b> Formativa. <b>Criterio:</b> Analizan comprensivamente el texto literario. <b>Indicadores:</b> - Distinguen los tipos de narradores presentes en el relato. -Distinguen la voz narrativa de la voz de los personajes. -Interpretan el relato.</p> <p><b>Criterio :</b> crean un texto de intención literaria <b>Indicadores:</b> -Elaboran una historia narrativa. -Evidencian distintos personajes</p>
--	---	--	--

<p>Crean un relato personal breve considerando la disposición del relato</p> <p>Crean un relato breve utilizando los estilos narrativos.</p>	<p><b>SD3: “Ahora es tu turno” (trabajo autónomo, 8 hrs.)</b></p>	<p>-Se les presenta a los estudiantes dos textos: “yo soy un niño mapuche” de Jaime Huenún y “El drama del desencantado” de Gabriel García Márquez, se les solicita que relacionen estos textos y puedan asumir una postura crítica respecto a la identidad, tanto individual como colectiva. Para ello deben escribir un relato respecto a esta temática considerando la disposición del relato con apoyo de la profesora y material de apoyo.</p> <p>-Se les presenta a los estudiantes el Microcuento “El dinosaurio” de Augusto Monterroso, se les solicita que a partir de su lectura y comprensión, creen un relato breve que considere todos los elementos narrativos aprendidos, con especial énfasis en el estilo narrativo. Para ello, se sorteará uno por uno el estilo que deberá prevalecer en su producción.</p>	<p><b>Criterio</b> : crean un texto de intención literaria</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaboran una historia narrativa.</li> <li>-Evidencian distintos personajes</li> </ul> <p><b>Criterio</b> : Asocian el cuento con sus experiencias previas</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Interpretan la obra literaria.</li> <li>- Relacionan las interpretaciones con su diario vivir.</li> </ul> <p><b>Criterio</b> : evalúan críticamente el texto narrativo</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Enuncian su postura, con al menos un</li> </ul>
--	---	--	--

<p>Adaptan el texto “no oyes ladrar a los perros” a una representación escénica.</p> <p>Crean un mito o leyenda a partir de la comprensión multimodal de textos narrativos.</p>		<p>y comprensión, creen un relato breve que considere todos los elementos narrativos aprendidos, con especial énfasis en el estilo narrativo. Para ello, se sorteará uno por uno el estilo que deberá prevalecer en su producción.</p> <p>-Los y las estudiantes leen e interpretan el cuento “No oyes ladrar a los perros” de Juan Rulfo posteriormente en equipos de trabajo, deberán recrear y/o adaptar la historia y representarla frente a su compañeros/as. y profesor/a, abordando además la implicancia y relaciones familiares latinoamericanas.</p> <p>-Se les presenta a los estudiantes el mito mapuche “Treg-treg y Cai Ca Vilu” y el video animado de la leyenda. Con ayuda del material de apoyo, los estudiantes crean una breve leyenda o mito según decidan.</p>	<p>argumento, respecto a las temáticas abordadas en los fragmentos</p> <p>- Expresan su opinión respecto a la valoración de la cultura.</p>
---	--	---	---

<p>Producen un comentario crítico literario a partir de la lectura afectiva de textos latinoamericanos</p>	<p><b>SD4: ¿Qué aprendí?</b> (Evaluación de los aprendizajes, 2 hrs)</p>	<p>Los estudiantes producen un comentario crítico literario a partir de la lectura crítica del cuento “En este pueblo no hay ladrones” de Gabriel García Márquez</p>	<p><b>Evaluación: sumativa</b> <b>Criterio:</b> Exhiben estructura adecuada al tipo de texto <b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega comentario crítico literario completo</li> <li>- Presenta título, introducción, desarrollo y conclusión.</li> <li>- Evidencia reflexión personal</li> </ul> <p><b>Criterio:</b> Mantiene lenguaje culto formal <b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuida la formalidad de su escritura en todo el texto</li> <li>- Presenta un adecuado uso de la lengua.</li> </ul> <p><b>Criterio:</b> Evidencia aprendizaje Significativo <b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexiona críticamente respecto del texto</li> </ul>
--	--	--	--

			<p>plasmando al menos dos opiniones personales.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Interpreta el texto literario y lo vincula con su cotidianidad</li></ul> <p><b>Criterio:</b> Evidencia comprensión afectiva de la lectura</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Vincula sus experiencias personales con su escritura.</li></ul> <p>Relaciona obras literarias leídas en clases con su escritura.</p>
--	--	--	---

## 5.4 Diseño de propuesta didáctica

### DISEÑO CLASE N° 1

**CURSO:** 2° medio

**N° DE HORAS (Ped.):** 2 horas

**UNIDAD TEMÁTICA:** Sobre la ausencia: migración, exilio e identidad

**UNIDAD DE APRENDIZAJE:** Te cuento mi historia

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR):** Analizar los rasgos diferenciadores del género narrativo, mediante la lectura comprensiva de un texto literario.

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANVERSAL):** Tomar conciencia sobre las consecuencias de los enfrentamientos bélicos.

<p><b>Aprendizajes Esperados (DISCIPLINAR):</b> Examinan las características del género narrativo, a través de la lectura comprensiva de un libro álbum.</p> <p><b>Aprendizajes Esperados (TRANVERSAL):</b> Reflexionan sobre las pérdidas humanas y materiales que las guerras provocan.</p>
<p><b>Habilidades:</b> interpretación de significados connotativos, asociación de experiencias previas con la lectura, inferencias lectoras.</p>
<p><b>Contenidos:</b> literatura: introducción al género narrativo.</p>
<p><b>Actividades claves:</b> lectura situada, interpretación del texto multimodal.</p>

Momento	Secuencias y Estrategias Didácticas (Narración)	Tiempo	Evaluación
Inicio	<p><b>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos:</b></p> <p>Los estudiantes visualizan y escuchan la lectura de la siguiente frase:</p> <p><i>“La historia nunca ha sido universal; ha</i></p>	15 min	<p>Evaluación formativa.</p> <p><b>Criterio 1:</b> Analizan comprensivamente el texto</p>



	<p><i>sido como mucho, una historia de los vencedores y siempre ha estado ausente una parte de la verdad, la de los vencidos, la de los que desaparecieron y no dejaron rastro”. Walter Benjamin</i></p> <p>Posteriormente, por equipos de trabajo, se les solicita a cada uno que escriban en una guía de trabajo, tres conceptos que vengan a su memoria con la lectura de la frase del autor; seguidamente se les pide que las comenten con sus compañeros a fin de generar un espacio de reflexión y sistematización.</p>		<p>literario.</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizan inferencias asociando el lenguaje verbal y no verbal.</li> <li>-Distinguen la voz narrativa de la voz de los personajes.</li> <li>-Interpretan el relato.</li> </ul>
<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>S.D.G.2 Presentación del problema:</b></p> <p>En los mismos equipos, se les presenta a los estudiantes cuatro ilustraciones del libro álbum “Camino a casa” del autor Jairo Buitrago y se les solicita que asignen un significado a las imágenes e interpreten el texto (ver anexo 1), para guiar la interpretación de los y las estudiantes se establecen las siguientes preguntas de reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿tendrá relación con la frase leída anteriormente?</li> <li>- ¿quién contará la historia?</li> </ul>	<p>50 min</p>	<p><b>Criterio 2:</b> Manifiestan una postura crítica</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Asocia el ambiente físico de la obra con su propósito comunicativo.</li> <li>- Reflexiona críticamente sobre la ausencia de los seres</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿quién será(n) el/los protagonista(s)?</li><li>- ¿por qué en la primera ilustración aparecen huellas de un animal y luego al final solo de humanos?</li><li>- ¿qué relación se establecerá entre las ilustraciones de la portada y las huellas?</li></ul> <p><b>S.D.G.3 Resolución del problema:</b></p>	amados.
--	--	---------

	<p>Voluntariamente o elegidos al azar, los y las estudiantes comparten sus interpretaciones con sus compañeros y profesor/a. Posteriormente, se proyecta el libro álbum para ser leído en su totalidad.</p> <p><a href="https://es.slideshare.net/eyramire1425/camino-a-casa-jairo-buitrago-rafael-yockteng">https://es.slideshare.net/eyramire1425/camino-a-casa-jairo-buitrago-rafael-yockteng</a> (libro álbum digital).</p> <p><b>S.D.G.4 Metacognición:</b> Las y los estudiantes escriben en su bitácora qué han aprendido realizando una reflexión sobre las dificultades de enfrentarse a las tareas. Describen cómo lo lograron y cuál es la utilidad para su vida.</p>		
	<p><b>S.D.G.5 Sistematización:</b> se recogen las interpretaciones de las y los estudiantes sobre la base de las respuestas a las preguntas de reflexión las cuales se organizan en la pizarra.</p> <p><b>S.D.G.6 Teorización:</b> se abordan elementos diferenciadores del texto narrativo como lo es <i>la voz narrativa</i> y se introduce la unidad “ Sobre la ausencia: migración, exilio e identidad” indicando los tópicos a tratar durante el desarrollo de las clases</p>	25 min	

### **Focalizo en los detalles**

Anexo 1: Estrategia N° 1 para el procesamiento afectivo de la lectura  
Buitrago, J. (2015). *Camino a Casa*. México: Fondo de Cultura Económica

Para poner en práctica con éxito este módulo, es importante considerar los conocimientos y experiencias previas que poseen los y las estudiantes en relación al tópico y contexto del libro álbum, para asegurarnos de aquello, se recomienda enfatizar en la S.G.D.1 respecto a la temática a abordar en la clase, esto mediante una ronda reflexiva que permita que el alumnado pueda exteriorizar sus apreciaciones y experiencias. De acuerdo con lo anterior, y para dar paso a la presentación del problema cognitivo, se expondrán las siguientes imágenes del libro álbum:



- Los paratextos presentados corresponden a la portada y contraportada y a la guarda anterior y posterior, respectivamente. Las habilidades que se requieren para el desarrollo de esta actividad, son Análisis metódico de las ilustraciones
- Interpretación del texto multimodal
- Formulación de inferencias lectoras

Es importante para el procesamiento afectivo de la lectura, otorgar los tiempos necesarios para la reflexión, pensamiento crítico y comentarios. La selección del texto literario para esta sesión se funda en la temática migración y exilio, para su desarrollo y logro del propósito es importante considerar el contexto de producción e histórico del relato.

Recurso N° 1:

**Guía de trabajo de Lengua y Literatura**

**Sobre la ausencia: migración, exilio e identidad**

**Nombre:**

**Curso:**

**Fecha:**

1. Instrucciones: lean la siguiente frase del filósofo alemán Walter Benjamin y respondan las siguientes indicaciones:

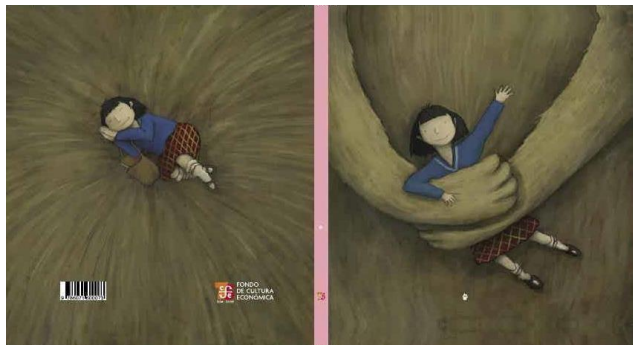
*“La historia nunca ha sido universal; ha sido como mucho, una historia de los vencedores y siempre ha estado ausente una parte de la verdad, la de los vencidos, la de los que desaparecieron y no dejaron rastro”.*

Escriban cada uno/a tres conceptos que se le vengán a la mente al leer la frase anterior, posteriormente deberán compartirlo con su compañeros/as y su profesora:

- |          |          |          |
|----------|----------|----------|
| 1. _____ | 4. _____ | 7. _____ |
| 2. _____ | 5. _____ | 8. _____ |
| 3. _____ | 6. _____ | 9. _____ |

2. A continuación, se les presentan cuatro ilustraciones extraídas del libro álbum Camino a Casa del escritor colombiano Jairo Buitrago, las dos primeras corresponden a la portada y contraportada, respectivamente; las otras dos a la guarda anterior y la guarda posterior, deberán inferir el contenido e interpretar el significado del texto a partir de las ilustraciones y las siguientes preguntas de reflexión:

- ¿Tendrá relación con la frase leída anteriormente?
- ¿Quién contará la historia?
- ¿Quién(es) será(n) el/los protagonista(s)?
- ¿Por qué en la primera ilustración aparecen huellas de un animal acompañado de un humano y luego al final solo aparecen las de humanos?
- ¿Qué relación se establecerá entre las ilustraciones de la portada y las huellas de las guardas?



Reflexiones e interpretaciones finales:

---

---

---

---

---

---

## DISEÑO CLASE N° 2

**CURSO:** 2° medio

**N° DE HORAS (Ped.):** 2 horas

**UNIDAD TEMÁTICA:** Sobre la ausencia: migración, exilio e identidad

**UNIDAD DE APRENDIZAJE:** Te cuento mi historia

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR):** Examinar los tipos de narradores presentes en la lectura comprensiva de textos literarios.

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANVERSAL):** Valorar la herencia cultural de nuestros antepasados.

<p><b>Aprendizajes Esperados (DISCIPLINAR):</b> Diferencian los tipos de narradores presentes en fragmentos literarios pertenecientes al boom latinoamericano.</p> <p><b>Aprendizajes Esperados (TRANVERSAL):</b> Aprecian su identidad latinoamericana.</p>
<p><b>Habilidades:</b> interpretación y aplicación.</p>
<p><b>Contenidos:</b> tipos de narradores y focalización del relato.</p>
<p><b>Actividades claves:</b> lectura situada, interpretación de textos literarios.</p>

Momento	Secuencias y Estrategias Didácticas (Narración)	Tiempo	Evaluación (Tipo, criterios e indicadores)
Inicio	<p><b>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos:</b></p> <p>Los estudiantes analizan una situación escolar considerando las diferentes formas de contarla.</p> <p>(Ver anexo N° 2)</p>	15	<p>Evaluación formativa.</p> <p><b>Criterio 1:</b> Analizan comprensivamente el texto literario.</p>



<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>S.D.G.2 Presentación del problema:</b></p> <p>Los estudiantes reciben una guía de trabajo (ver anexo 2) donde deberán analizar la voz narrativa de diferentes extractos de textos literarios, además de expresar su opinión escrita respecto las temáticas abordadas en estos.</p> <p><b>S.D.G.3 Resolución del problema:</b></p> <p>Voluntariamente o elegidos al azar, los y las estudiantes comparten sus respuestas con sus compañeros y profesor/a. Posteriormente, se habla sobre la importancia de las experiencias y acontecimientos que vivieron nuestros antepasado y que hoy son parte de nuestra cultura.</p> <p><b>S.D.G.4 Metacognición:</b> Las y los estudiantes escriben en su bitácora qué han aprendido realizando una reflexión sobre las dificultades de enfrentarse a las tareas. Describen cómo lo lograron y cuál es la utilidad para su vida.</p>	<p>50</p>	<p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizan inferencias asociando las voces narrativas de los fragmentos.</li> <li>-Distinguen la voz narrativa de la voz de los personajes.</li> <li>-Interpretan el relato.</li> </ul> <p><b>Criterio 2:</b> Evalúan críticamente el texto narrativo.</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Enuncian su postura, con al menos un argumento, respecto a las temáticas abordadas en los fragmentos</li> <li>- Expresan su opinión respecto a la valoración de la cultura.</li> </ul>
	<p><b>S.D.G.5 Sistematización:</b> Se recogen las opiniones de los estudiantes y aquellas similitudes que den cuenta de</p>	<p>25</p>	

	las perspectivas narrativas.  <b>S.D.G.6 Teorización:</b> sobre la base de las respuestas de los estudiantes, se explica en detalle los tipos de narradores y focalizaciones. Ver teorización 2.		
--	--	--	--

### **Considero mis raíces**

#### Anexo 2: Estrategia N° 2 para el procesamiento afectivo de la lectura

Con intención de asegurar el éxito de este módulo, se recomienda hacer hincapié en las diferentes crisis sociales que ha atravesado Latinoamérica y lo que ha implicado construir una nueva sociedad sobre los efectos indeseados de este periodo, además de focalizar en la importancia que asciende a la literatura por ser vehículo de la identidad. En esta sesión, el procesamiento afectivo de la lectura se logra a través de la implicación de los/las estudiantes con los textos a través de la opinión que este/a pueda tener respecto de las obras narrativas, estas últimas se acompañan de imágenes que facilitarán la comprensión de los textos a la vez de promover aprendizajes significativos.

**Recurso N° 2:**

**Guía de trabajo de Lengua y Literatura**

**Sobre la ausencia: migración, exilio e identidad**

**Nombre:**

**Curso:**

**Fecha:**

2.1 Instrucciones: lean las siguientes oraciones y contesten las interrogantes ¿son historias diferentes? ¿Por qué?

- La profesora le entregó la calificación al estudiante y le aconsejó estudiar más para la próxima vez.
- Martín estaba asustado. La sangre recorría rápidamente su cuerpo mientras pensaba “si repito, me castigan de por vida”. La profesora estaba pronta a entregarle la calificación que sepultaría su verano.
- La profe me puso un rojo de pura mala onda. Ahora me van a castigar.
- Estaba sonrojado por el espanto que ese momento le provocó. Se había sacado una muy baja calificación, él sabía que era su culpa, nuestra culpa, pues nos quedamos jugando play toda la noche.

Anota los elementos que te llamen la atención respecto

---

---

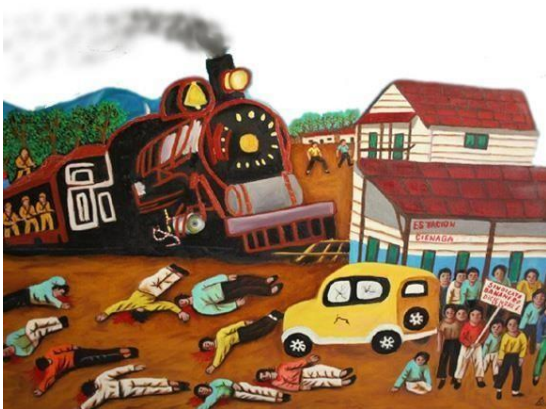
---

---

---

21 Lee los siguientes extractos de textos literarios y escribe un comentario fundamentado donde se evidencie tu opinión respecto de la temática de los fragmentos. Ten en cuenta que es literatura latinoamericana, y a pesar de ser ficción, corresponden a nuestras raíces. Apóyate de la guía de teorización para contestar además los siguientes puntos: Tema, tipo de narrador y tipo de focalización

**Cien años de Soledad, Gabriel García Márquez**



Durante el día los militares andaban por los torrentes de las calles, con los pantalones enrollados a media pierna, jugando a los naufragios con los niños. En la noche, después del toque de queda, derribaban puertas a culatazos, sacaban a los sospechosos de sus camas y se los llevaban a un viaje sin regreso. Era todavía la búsqueda y el exterminio de los malhechores, asesinos, incendiarios y revoltosos del Decreto Número Cuatro, pero los militares lo negaban a los propios parientes de sus víctimas, que desbordaban la oficina de los comandantes en busca de noticias. -Seguro que fue un sueño -insistían los oficiales-. En Macondo no ha pasado nada, ni está pasando ni pasará nunca. Este es un pueblo feliz. Así consumaron el exterminio de los jefes sindicales.

Tema	
Tipo de narrador	
Tipo de Focalización	
Opinión	

### Veritas odium parit, Marco Denevi



Traedme el caballo más veloz -pidió el hombre honrado-. Acabo de decirle la verdad al rey.

Tema	
Tipo de narrador	
Tipo de focalización	
Opinión	

## Rutinas, Mario Benedetti



A mediados de 1974 explotaban en Buenos Aires diez o doce bombas por la noche. De distinto signo, pero explotaban. Despertarse a las dos o las tres de la madrugada con varios estruendos en cadena, era casi una costumbre. Hasta los niños se hacían a esa rutina.

Un amigo porteño empezó a tomar conciencia de esa adaptación a partir de una noche en que hubo una fuerte explosión en las cercanías de su apartamento, y su hijo, de apenas cinco años, se despertó sobresaltado.

“¿Qué fue eso?”, preguntó. Mi amigo lo tomó en brazos, lo acarició para tranquilizarlo, pero, conforme a sus principios educativos, le dijo la verdad: “Fue una bomba”. “¡Qué suerte!”, dijo el niño. “Yo creí que era un trueno”.

Tema	
Tipo de narrador	
Tipo de Focalización	
Opinión	

**Crónica de una muerte anunciada, Gabriel García Márquez**



El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo. Había soñado que atravesaba un bosque de higuerones donde caía una llovizna tierna, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar se sintió por completo salpicado de cagada de pájaros

[...]. Tampoco Santiago Nasar reconoció el presagio. Había dormido poco y mal, si quitarse la ropa, y despertó con dolor de cabeza y con un sedimento de estribo de cobre en el paladar, y los interpretó como estragos naturales de la parranda de bodas que se había prolongado hasta después de la media noche.

Tema	
Tipo de narrador	
Tipo de Focalización	
Opinión	

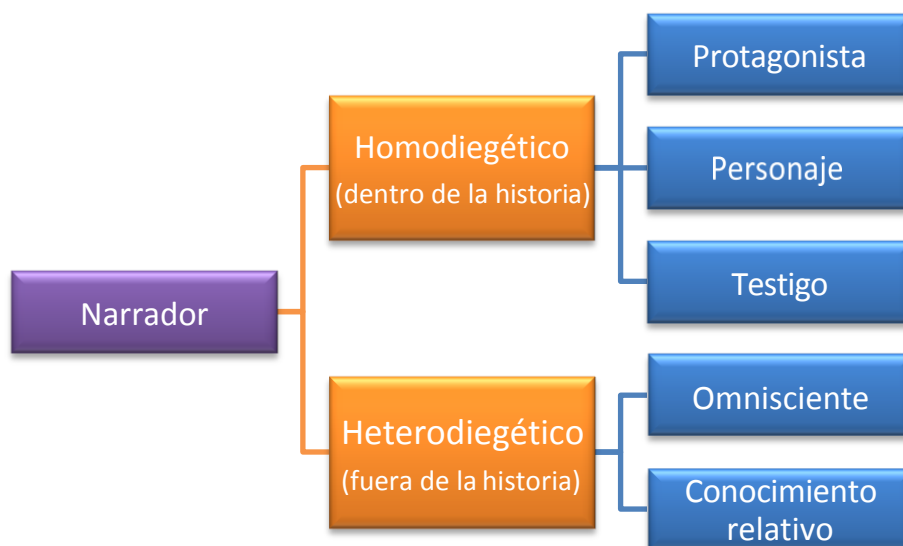


## Teorización N° 2

### TIPOS DE NARRADORES Y FOCALIZACIÓN

#### ¿QUIÉN ES EL NARRADOR?

- El narrador es un elemento ficticio del mundo narrado y corresponde a la voz que cuenta la historia.
- Los narradores pueden participar o no de la acción, por lo tanto, podemos determinar si se encuentran dentro o fuera de la historia.



#### TIPOS DE NARRADORES:

**NARRADOR OMNISCIENTE:** No forma parte del mundo narrado. Tiene conocimiento total del mundo narrado, conoce el presente, pasado y futuro de la historia, además de lo que piensan y sienten los personajes.

**NARRADOR DE CONOCIMIENTO RELATIVO O NARRADOR OBJETIVO:** Tiene una perspectiva limitada de los hechos que narra, pues solo puede dar cuenta de aquello que percibe, es decir, relata aquellos hechos que ve o escucha. Solo conoce los aspectos exteriores de los personajes.

**NARRADOR PROTAGONISTA:** Es el personaje principal de la historia. Narra sus propias vivencias. No tiene acceso a la interioridad de los demás personajes, solo a la propia.

**NARRADOR TESTIGO:** Es un personaje de la historia, pero no es el principal. Su conocimiento de la historia también es limitado. La participación de este narrador se remite a dar a conocer solo lo que ha visto o escuchado.

### **¿QUÉ ES LA FOCALIZACIÓN?**

- Consiste en el ángulo de visión o foco desde el que se narran los hechos.

#### **TIPOS DE FOCALIZACIÓN:**

##### **1. FOCALIZACIÓN CERO:**

- Se identifica con el narrador omnisciente.
- Es la ausencia de focalización. El narrador posee toda la información. Conoce los pensamientos, sentimientos de los personajes y todos los acontecimientos de la historia.

##### **2. FOCALIZACIÓN INTERNA:**

- Aquí encontramos al narrador protagonista y al narrador testigo.
- La historia se cuenta desde el punto de vista de un personaje. El conocimiento de los narradores con este tipo de focalización es parcial, subjetivo. No conoce toda la información de la historia y lo que sabe, lo sabe influenciado, evidentemente por su percepción.

##### **3. FOCALIZACIÓN EXTERNA:**

- Se identifica al narrador de conocimiento relativo o narrador objetivo.
- El narrador cuenta la historia desde fuera de ella. (como una cámara de cine, relata solo lo que ve).
- Este narrador no conoce todos los hechos, no puede acceder a la conciencia de los personajes.

### DISEÑO CLASE N° 3

**CURSO:** 2° medio

**N° DE HORAS (Ped.):** 2 horas

**UNIDAD TEMÁTICA:** Sobre la ausencia: migración, exilio e identidad

**UNIDAD DE APRENDIZAJE:** Te cuento mi historia

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR):** Crear un texto de intención literaria a partir de la clasificación de los personajes.

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANVERSAL):** valorar las decisiones personales

<p><b>Aprendizajes Esperados (DISCIPLINAR):</b> Producen un cuento considerando los diferentes personajes de la narración.</p> <p><b>Aprendizajes Esperados (TRANVERSAL):</b> Toman conciencia sobre los riesgos de las decisiones personales.</p>
<p><b>Habilidades:</b> interpretación, inferencia, análisis.</p>
<p><b>Contenidos:</b> clasificación de personajes en la narración.</p>
<p><b>Actividades claves:</b> lectura comprensiva, análisis de textos literarios.</p>

Momento	Secuencias y Estrategias Didácticas (Narración)	Tiempo	Evaluación (Tipo, criterios e indicadores)
Inicio	<p><b>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos:</b></p> <p>Los y las estudiantes observan una imagen de la película “infinity wars” (ver recurso N°3.1) y se les solicita que escriban en un papel el nombre de los personajes y las características más relevantes de cada uno de ellos.</p>	15	<p>Evaluación formativa.</p> <p><b>Criterio 1:</b> crean un texto de intención literaria</p>

<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>S.D.G.2 Presentación del problema:</b></p> <p>Los estudiantes leen comprensivamente el cuento “Ladrón de sábado” del autor Gabriel García Márquez. Deberán analizar los tipos de personajes presentes en la obra e interpretar y extrapolar el significado del cuento para su diario vivir. (Ver recurso N° 3).</p> <p><b>S.D.G.3 Resolución del problema:</b></p> <p>Voluntariamente o elegidos al azar, los y las estudiantes comparten sus creaciones con sus compañeros/as y profesor/a. Posteriormente, se habla sobre la importancia y responsabilidad de las decisiones que asumimos diariamente,</p> <p><b>S.D.G.4 Metacognición:</b> Las y los estudiantes escriben en su bitácora qué han aprendido realizando una reflexión sobre las dificultades de enfrentarse a las tareas. Describen cómo lo lograron y cuál es la utilidad para su vida.</p>	<p>50</p>	<p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaboran una historia narrativa.</li> <li>-Evidencian distintos personajes</li> </ul> <p><b>Criterio 2:</b> Asocian el cuento con sus experiencias previas</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Interpretan la obra literaria.</li> <li>- Relacionan las interpretaciones con su diario vivir.</li> </ul>
	<p><b>S.D.G.5 Sistematización:</b> Se esquematiza en la pizarra los tipos de personajes ejemplificando sobre la base de las creaciones del estudiantado.</p> <p><b>S.D.G.6 Teorización:</b> se explica en detalle la clasificación de personajes presentes en la narración. (Ver teorización 3)</p>	<p>25</p>	

### **Aplico a mi vida**

#### Anexo 3: Estrategia N° 3 para el procesamiento afectivo de la lectura

Es importante considerar que el éxito de esta sesión radica en el vínculo que el estudiante pueda o no generar entre sus propias experiencias y la obra narrativa. En el desarrollo de la actividad se puede evidenciar algunas marcas textuales que promueven las expectativas de éxito en los estudiantes, estas que otorgarán seguridad y confianza, su finalidad es que participen activamente de la clase, algunas de ellas son “¿cómo **crees** que...?”, “¿a qué situación(es) **de tu vida cotidiana?**”, etc.

Recurso N° 3:

**Guía de trabajo de Lengua y Literatura**

**Sobre la ausencia: migración, exilio e identidad**

**Nombre:**

**Curso:**

**Fecha:**

**A. Instrucciones:** escribe en una hoja el nombre de los personajes y las características más relevantes de cada uno de ellos. Si los desconocen, pueden trabajar con un compañero/a.



**B. Instrucciones:** Lee el siguiente cuento y responde las preguntas a continuación:

### Ladrón de Sábado

(Gabriel García Márquez)

Hugo, un ladrón que sólo roba los fines de semana, entra en una casa un sábado por la noche. Ana, la dueña, una treintañera guapa e insomne empedernida, lo descubre *in fraganti*. Amenazada con la pistola, la mujer le entrega todas las joyas y cosas de valor, y le pide que no se acerque a Pauli, su niña de tres años. Sin embargo, la niña lo ve, y él la conquista con algunos trucos de magia. Hugo piensa: « ¿Por qué irse tan pronto, si se está tan bien aquí? » Podría quedarse todo el fin de semana y gozar plenamente la situación, pues el marido -lo sabe porque los ha espiado- no regresa de su viaje de negocios hasta el domingo en la noche. El ladrón no lo piensa mucho: se pone los pantalones del señor de la casa y le pide a Ana que cocine para él, que saque el vino de la cava y que ponga algo de música para cenar, porque sin música no puede vivir.

A Ana, preocupada por Pauli, mientras prepara la cena se le ocurre algo para sacar al tipo de su casa. Pero no puede hacer gran cosa porque Hugo cortó los cables del teléfono, la casa está muy alejada, es de noche y nadie va a llegar. Ana decide poner una pastilla para dormir en la copa de Hugo. Durante la cena, el ladrón, que entre semana es velador de un banco, descubre que Ana es la conductora de su programa favorito de radio, el programa de música popular que oye todas las noches, sin falta. Hugo es su gran admirador y, mientras escuchan al gran Benny cantando *Cómo fue* en un casete, hablan sobre música y músicos. Ana se arrepiente de dormirlo pues Hugo se comporta tranquilamente y no tiene intenciones de lastimarla ni violentarla, pero ya es tarde porque el somnífero ya está en la copa y el ladrón la bebe toda muy contento. Sin embargo, ha habido una equivocación, y quien ha tomado la copa con la pastilla es ella. Ana se queda dormida en un dos por tres.

A la mañana siguiente Ana despierta completamente vestida y muy bien tapada con una cobija, en su recámara. En el jardín, Hugo y Pauli juegan, ya que han terminado de hacer el desayuno. Ana se sorprende de lo bien que se llevan. Además, le encanta cómo cocina ese ladrón que, a fin de cuentas, es bastante atractivo. Ana empieza a sentir una extraña felicidad.

En esos momentos una amiga pasa para invitarla a comer. Hugo se pone nervioso pero Ana inventa que la niña está enferma y la despide de inmediato. Así los tres se quedan juntitos en casa a disfrutar del domingo. Hugo repara las ventanas y el teléfono que descompuso la noche anterior, mientras silba. Ana se entera de que él baila muy bien el danzón, baile que a ella le encanta pero que nunca puede practicar con nadie. Él le propone que bailen una pieza y se acoplan de tal manera que bailan hasta ya entrada la tarde. Pauli los observa, aplaude y, finalmente se queda dormida. Rendidos, terminan tirados en un sillón de la sala.

Para entonces ya se les fue el santo al cielo, pues es hora de que el marido regrese. Aunque Ana se resiste, Hugo le devuelve casi todo lo que había robado, le da algunos consejos para que no se metan en su casa los ladrones, y se despide de las dos mujeres con no poca tristeza. Ana lo mira alejarse. Hugo está por desaparecer y ella lo llama a voces. Cuando regresa le dice, mirándole muy fijo a los ojos, que el próximo fin de semana su esposo va a volver a salir de viaje. El ladrón de sábado se va feliz, bailando por las calles del barrio, mientras anochece.

FIN

1. De acuerdo al cuento anterior “Ladrón de Sábado” del escritor colombiano Gabriel García Márquez:

- ¿Cómo crees que se puede interpretar el comportamiento de los personajes?

Hugo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ana: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. ¿Qué puedes inferir del actuar de los personajes?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



3. ¿A qué situación(es) de tu vida cotidiana crees que se podría aplicar tus conclusiones?

---

---

---

### **B. ¡Ahora es tu turno!**

Deberás crear tu propia narración donde el comportamiento y la participación de los personajes sean dinámicos. Para ello puedes ayudarte de la guía de apoyo y de tu compañeros/as y tu profesora.

La temática es libre.

\*No olvides:

- Colocar un título
- Mantener coherencia y cohesión
- Respetar las normas ortográficas
- Respetar la extensión de trabajo

¡Éxito!

---

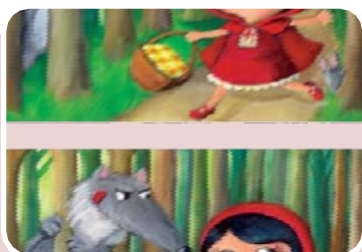
## Teorización N° 3

### Los Personajes

Los personajes son seres ficticios que participan en el mundo de la narración literaria. Es el eje articulador de los acontecimientos.

Pueden ser clasificados desde distintos criterios, estos son:

#### **A. SEGÚN SU IMPORTANCIA EN LA NARRACIÓN:**



**Principales:** son integradores de la organización de los acontecimientos, son los más importantes de la acción y pueden clasificarse en **protagonistas** y **antagonistas**.

**Secundarios:** No tienen un rol demasiado importante en los acontecimientos, proporcionan comprensión y consistencia a la narración. Por lo general, están vinculados a los principales.

**Incidentales o esporádicos:** son personajes que no tienen una presencia permanente en los hechos. Su participación es un recurso para ordenar o exponer el relato.

## B. SEGÚN SU NIVEL DE EVOLUCIÓN



**-Estáticos:** Siempre se comportan igual. No evolucionan ni sufren cambios en su conducta ni características personales.



**Dinámicos o evolutivos** varían su forma de ser. Comienzan siendo individuos de ciertos rasgos y conductas y, a medida que la acción transcurre, modifican su comportamiento, llegando en algunos casos a ser totalmente distintos.

## DISEÑO CLASE N° 4

**CURSO:** 2° medio

**N° DE HORAS (Ped.):** 2 horas

**UNIDAD TEMÁTICA:** Sobre la ausencia: migración, exilio e identidad

**UNIDAD DE APRENDIZAJE:** Te cuento mi historia

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR):** Analizar elementos de la narración mediante la lectura comprensiva de un texto literario.

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANVERSAL):** Tomar conciencia sobre abuso de poder y sus consecuencias

<p><b>Aprendizajes Esperados (DISCIPLINAR):</b> Examinan el espacio y tiempo en la narración a través de textos literarios latinoamericanos,</p> <p><b>Aprendizajes Esperados (TRANVERSAL):</b> Reflexionan sobre la importancia de la libertad de expresión en contextos de conflicto social.</p>
<p><b>Habilidades:</b> asociación, síntesis, evaluación</p>
<p><b>Contenidos:</b> espacio y tiempo en la narración</p>
<p><b>Actividades claves:</b> lectura situada, asociación de sus experiencias con el texto.</p>

Momento	Secuencias y Estrategias Didácticas (Narración)	Tiempo	Evaluación
<b>Inicio</b>	<p><b>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos:</b></p> <p>Los estudiantes escuchan y leen la canción de la obra teatral “Mamita Yunai” (ver recurso N°1), posteriormente se conversa y explica, por turnos de habla, respecto las “bananeras”. Seguidamente se reflexiona de forma escrita sobre los sentimientos implicados en un conflicto social-político para el sector que no</p>	15 min	<p>Evaluación formativa.</p> <p><b>Criterio 1:</b> Analizan comprensivamente el texto literario.</p> <p><b>Indicadores:</b> -asocian la obra</p>

	controla el poder.		con sus experiencias y opiniones.
<b>Desarrollo</b>	<p><b>S.D.G.2 Presentación del problema:</b></p> <p>Se les presenta a los estudiantes un extracto de la novela <i>Cien Años de Soledad</i>, de Gabriel García Márquez donde se relata el suceso de las bananeras. Apoyado de la guía de teorización (ver teorización N° 4), los estudiantes deberán analizar el espacio y el tiempo de lo narrado.</p> <p><b>S.D.G.3 Resolución del problema:</b></p> <p>Voluntariamente o elegidos al azar, los y las estudiantes comparten sus análisis con sus compañeros y profesor/a. Posteriormente, aborda la temática de conflictos sociales.</p> <p><b>S.D.G.4 Metacognición:</b> Las y los estudiantes escriben en su bitácora qué han aprendido realizando una reflexión sobre las dificultades de enfrentarse a las tareas. Describen cómo lo lograron y cuál es la utilidad para su vida.</p>	50 min	<p>-Distinguen el tiempo del espacio.</p> <p>-</p> <p><b>Criterio 2:</b> Manifiestan una postura crítica</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <p>-Asocia el ambiente físico de la obra con su propósito comunicativo.</p> <p>- Reflexiona críticamente sobre el abuso de poder.</p>
	<p><b>S.D.G.5 Sistematización:</b> se recogen los análisis de las y los estudiantes y se clasifican y grafican en la pizarra.</p> <p><b>S.D.G.6 Teorización:</b> se abordan el espacio y tiempo en la narración ejemplificando con los trabajos de los y las estudiantes.</p>	25 min	

### **Escudriño en mis raíces**

#### Anexo 4: Estrategia N° 4 para el procesamiento afectivo de la lectura

La importancia que asciende a esta sesión es la conexión que se busca lograr entre la lectura comprensiva de los textos literarios y la identidad latinoamericana que cada uno de los y las estudiantes pueda manifestar. Es importante que el estudiantado comprenda las crisis políticas-sociales que han permitido construir la sociedad y democracia actual.

Es imprescindible el rol mediador del profesor entre los textos literarios y el posterior anclaje que se realice en esta sesión estratégica. La contextualización y selección minuciosa de los textos narrativos escogidos es primordial para el tratamiento del tema, puesto que el tópico puede ser desconocido para los y las estudiantes. El ambiente de apoyo que el profesor/a debe forjar es imprescindible, esto provocará en los estudiantes seguridad y confianza a participar sin temor al error.

## Guía de trabajo de Lengua y Literatura

### Sobre la ausencia: migración, exilio e identidad

**Nombre:**

**Curso:**

**Fecha:**

- A) Instrucciones:** Escucha y observa con atención el siguiente video, puedes apoyarte de la letra impresa a continuación. Posteriormente deberás reflexionar y asociar su significado con la contingencia nacional de nuestro país.

Letra de obra musical *Mamita Yunai*,

(*Denise Duncan*, basada en la novela de Carlos Luis Fallas)

Escuchen la historia de las bananeras  
Dolor y miseria del trabajador  
Obreros hormigas abriendo la trocha,  
Sembrando el banano, tristeza y  
dolor.

El dinero sale engordando las arcas  
De los millonarios allá en Wall Street  
El capital crece en tijeras ajenas  
Aquí solo queda amargura en la boca  
Y el ímpetu fuerte por sobrevivir.

Así son las cosas en estos entornos  
Calor y bochornos,  
Selva tropical, malaria y serpiente  
Sudor en la frente,  
Poder absoluto, Mamita Yunai

El gobierno lejos, muy desentendido

Y la compañía absoluto poder  
El obrero negro, el mestizo y el indio  
Arañan la tierra hasta desfallecer  
Esta es la historia de antes y ahora  
La vida explotada y la injusticia  
afloran

Y la compañía que todo controla  
La vida y la muerte  
El destino y la suerte

Y el paisaje agreste de aquel bananal  
Así son las cosas en estos entornos  
Calor y bochornos,  
Selva tropical, malaria y serpiente  
Sudor en la frente,

Poder absoluto, Mamita Yunai  
Poder absoluto, Mamita Yunai  
Poder absoluto, Mamita Yunai.

Según la canción anterior:

- a) ¿Cuál crees que es el sentimiento que se expresa?, ¿por qué?, discute con tu compañero de puesto.

---

---

---

---

- b) ¿Crees que la canción explica el sentir de los chilenos en la actualidad? Justifica.

---

---

---

---

- c) Si pudieras hablar personalmente con las personas que gobiernan, respecto a la contingencia nacional chilena ¿qué le sugerirías para dar solución a la crisis? Explica.

---

---

---

---

**B)** Lee comprensivamente el siguiente fragmento de la novela *Cien Años de Soledad*, del autor Gabriel García Márquez y analiza el tiempo y el espacio del extracto. Apóyate en las siguientes divisiones:

**B.1**

**Espacio:**

- Espacio físico o escenario:
- Espacio psicológico:
- Espacio social:



## **B.2 Tiempo:**

- Tiempo de la historia:
- Tiempo del relato:

(Lo vivido por José Arcadio Segundo Buendía en las bananeras)

[...] La huelga grande estalló. Los cultivos se quedaron a medias, la fruta se pasó en las cepas y los trenes de ciento veinte vagones se pararon en los ramales. Los obreros ociosos desbordaron los pueblos. La calle de los Turcos reverberó en un sábado de muchos días, y en el salón de billares del Hotel de Jacob hubo que establecer turnos de veinticuatro horas. Allí estaba José Arcadio Segundo, el día en que se anunció que el ejército había sido encargado de restablecer el orden público. Aunque no era hombre de presagios, la noticia fue para él como un anuncio de la muerte, que había esperado desde la mañana distante en que el coronel Gerineldo Márquez le permitió ver un fusilamiento. (...)

La ley marcial facultaba al ejército para asumir funciones de árbitro de la controversia, pero no se hizo ninguna tentativa de conciliación. Tan pronto como se exhibieron en Macondo, los soldados pusieron a un lado los fusiles, cortaron y embarcaron el banano y movilizaron los trenes. Los trabajadores, que hasta entonces se habían conformado con esperar, se echaron al monte sin más armas que sus machetes de labor, y empezaron a sabotear el sabotaje. Incendiaron fincas y comisariatos, destruyeron los rieles para impedir el tránsito de los trenes que empezaban a abrirse paso con fuego de ametralladoras, y cortaron los alambres del telégrafo y el teléfono. Las acequias se tiñeron de sangre. (...)

Leído el decreto, en medio de una ensordecedora rechifla de protesta, un capitán sustituyó al teniente en el techo de la estación, y con la bocina de gramófono hizo señas de que quería hablar. La muchedumbre volvió a guardar silencio.

-Señoras y señores -dijo el capitán con una voz baja, lenta, un poco cansada-, tienen cinco minutos para retirarse.

La rechifla y los gritos redoblados ahogaron el toque de clarín que anunció el principio del plazo. Nadie se movió.

-Han pasado cinco minutos -dijo el capitán en el mismo tono-. Un minuto más y se hará fuego.

José Arcadio Segundo, sudando hielo, se bajó al niño de los hombros y se lo entregó a la mujer. «Estos cabrones son capaces de disparar», murmuró ella. José Arcadio Segundo no tuvo tiempo de hablar, porque al instante reconoció la voz ronca del coronel Gavilán haciéndoles eco con un grito a las palabras de la mujer. Embriagado por la tensión, por la maravillosa profundidad del silencio y, además, convencido de que nada haría mover a aquella muchedumbre pasmada por la fascinación de la muerte, José Arcadio Segundo se empinó por encima de las cabezas que tenía enfrente, y por primera vez en su vida levantó la voz.

-¡Cabrones! -gritó-. Les regalamos el minuto que falta.

Al final de su grito ocurrió algo que no le produjo espanto, sino una especie de alucinación. El capitán dio la orden de fuego y catorce nidos de ametralladoras le respondieron en el acto. [...]

-¡Tírense al suelo! ¡Tírense al suelo!

Ya los de las primeras líneas lo habían hecho, barridos por las ráfagas de metralla. Los sobrevivientes, en vez de tirarse al suelo, trataron de volver a la plazoleta, y el pánico dio entonces un coletazo de dragón, y los mandó en una oleada compacta contra la otra oleada compacta que se movía en sentido contrario, despedida por el otro coletazo de dragón de la calle opuesta, donde también las ametralladoras disparaban sin tregua.

Cuando José Arcadio Segundo despertó estaba boca arriba en las tinieblas. Se dio cuenta de que iba en un tren interminable y silencioso, y de que tenía el cabello apelmazado por la sangre seca y le dolían todos los huesos. Sintió un sueño insoportable. Dispuesto a dormir muchas horas, a salvo del terror y el horror, se acomodó del lado que menos le dolía, y sólo entonces descubrió que estaba acostado sobre los muertos.

## Teorización N° 4: Espacio y tiempo en la narración

### Espacio y tiempo narrativo

Se llama *espacio* en la narración al marco donde se desarrollan los acontecimientos, estos pueden ser físicos, sociales o psicológicos y que ocurren en un tiempo determinado.

#### ESPACIO

- a) **Espacio físico:** corresponde al lugar o lugares donde ocurren los acontecimientos. Se da a conocer por medio de pasajes descriptivos presentados por el narrador, puede ser **ABIERTO** (natural, urbano, marítimo) **O CERRADO** (cine, bar, escuela, casa).
- b) **Espacio social:** se refiere al entorno, cultural, religioso, moral o económico en el que se desarrollan los acontecimientos.
- c) **Espacio psicológico:** corresponde a la atmósfera espiritual que envuelve a los personajes y a los acontecimientos, por ejemplo: odio, venganza, incertidumbre, nostalgia, etc.

#### TIEMPO

- a) **El tiempo de la historia:** se comprende como el conjunto de acciones consideradas en su sucesión cronológica, es decir, en sus relaciones de causa y efecto. Es el tiempo entendido en su orden lógico causal}
- b) **El tiempo del relato:** corresponde a la disposición artística de los acontecimientos tal y como aparecen en la narración. Por lo general, la narración no se presenta siguiendo un orden cronológico lineal, puesto que organiza para sus propios fines el tiempo de la historia creando una temporalidad ficticia.

## DISEÑO CLASE N° 5

**CURSO:** 2° medio

**N° DE HORAS (Ped.):** 2 horas

**UNIDAD TEMÁTICA:** Sobre la ausencia: migración, exilio e identidad

**UNIDAD DE APRENDIZAJE:** Te cuento mi historia

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR):** Producir un texto narrativo de intención literaria a partir de la lectura comprensiva de textos latinoamericanos.

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANVERSAL):** Apreciar la identidad latinoamericana

<p><b>Aprendizajes Esperados (DISCIPLINAR):</b> Crean un relato personal breve considerando la disposición del relato</p> <p><b>Aprendizajes Esperados (TRANSVERSAL):</b> valoran su identidad y origen cultural</p>
<p><b>Habilidades:</b> síntesis, creatividad, interpretación</p>
<p><b>Contenidos:</b> disposición del relato</p>
<p><b>Actividades claves:</b> lectura y escritura crítica reflexiva</p>

Momento	Secuencias y Estrategias Didácticas (Narración)	Tiempo	Evaluación
---------	--	--------	------------

<p><b>Inicio</b></p>	<p><b>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos:</b></p> <p>Los estudiantes escuchan la canción y visualizan el video “latinoamerica” de Calle 13. Reflexionan en los orígenes, la cultura y la valoración de ella. Para esto se focaliza en algunos versos (ver anexo 5).</p>	<p>15 min</p>	<p>Evaluación formativa.</p> <p><b>Criterio 1:</b> Producen un texto narrativo de intención literaria</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Crean un relato que considere: narrador, personajes, tiempo, espacio y disposición del relato.</li> <li>-Elaboran un relato propio donde se evidencie la identidad como motivo literario.</li> <li>-</li> </ul> <p><b>Criterio 2:</b> Manifiestan una postura crítica</p> <p><b>Indicadores:</b></p>
<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>S.D.G.2 Presentación del problema:</b></p> <p>Se les presenta a los estudiantes dos textos: “yo soy un niño mapuche” de Jaime Huenún y “El drama del desencantado” de Gabriel García Márquez, se les solicita que relacionen estos textos y puedan asumir una postura crítica respecto a la identidad, tanto individual como colectiva. Para ello deben escribir un relato respecto a</p>	<p>50 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Asocia el ambiente físico de la obra con su propósito comunicativo.</li> <li>- Reflexiona críticamente sobre el abuso de poder.</li> </ul>

	<p>esta temática considerando la disposición del relato con apoyo de la profesora y material de apoyo (teorización N°5).</p> <p><b>S.D.G.3 Resolución del problema:</b></p> <p>Voluntariamente o elegidos al azar, los y las estudiantes comparten sus creaciones con sus compañeros y profesor/a. Se reflexiona sobre la importancia de manifestar con orgullo la identidad.</p> <p><b>S.D.G.4 Metacognición:</b> Las y los estudiantes escriben en su bitácora qué han aprendido realizando una reflexión sobre las dificultades de enfrentarse a las tareas. Describen cómo lo lograron y cuál es la utilidad para su vida.</p>		
	<p><b>S.D.G.5 Sistematización:</b> se organizan las creaciones de los estudiantes según el tipo de disposición del relato que hayan escogido junto a la alteración temporal y se clasifican en el pizarrón.</p> <p><b>S.D.G.6 Teorización:</b> se aborda la disposición del relato en la narración ejemplificando con los trabajos de los y las estudiantes.</p>	25 min	

## Recurso N° 5:

### **Valoro mis raíces: orgulloso/a de mi identidad**

Anexo 5: Estrategia N° 5 para el procesamiento afectivo de la lectura

Esta sesión tiene la particularidad de intencionar la reflexión guiada de los y las estudiantes respecto de su identidad individual y colectiva. Se han seleccionado dos lecturas, una narrativa y otra lírica, ambas latinoamericanas. El cuento de García Márquez se tiene que mediar desde la perspectiva de la identidad y la búsqueda de propósitos personales con la finalidad de reafirmar la personalidad y autoestima; por otra parte, la interpretación del poema se debe orientar a la identidad y valoración de la cultura y raíces. El rol del docente es clave para el desarrollo óptimo de esta sesión. Hacer hincapié en la activación de conocimientos previos a través de la reflexión de la canción “Latinoamérica” es vital para establecer un vínculo afectivo con las experiencias previas y la interpretación de las lecturas.

## Guía de trabajo de Lengua y Literatura

### Sobre la ausencia: migración, exilio e identidad

**Nombre:**

**Curso:**

**Fecha:**

1. Instrucciones: lee la letra de la siguiente canción y reflexiona con tu compañero de puesto respecto a lo que significa serlatinoamericano. Posteriormente deberán compartir sus conclusiones.

“Latinoamérica” Calle 13 (selección)

Soy Soy lo que dejaron Soy toda la sobra de lo que te robaron Un pueblo escondido en la cima Mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima Soy una fábrica de humo Mano de obra campesina para tu consumo	Soy américa latina Un pueblo sin piernas pero que camina, oye  Tengo mis dientes pa' cuando me sonrío La nieve que maquilla mis montañas Tengo el sol que me seca y la lluvia que me baña Un desierto embriagado con bellos de un trago de pulque	Aquí se comparte, lo mío es tuyo Este pueblo no se ahoga con marullos Y si se derrumba yo lo reconstruyo Tampoco pestañeo cuando te miro Para que recuerdes mi apellido La operación cóndor invadiendo mi nido Perdono pero nunca olvido, oye
Las caras más bonitas que he conocido Soy la fotografía de un desaparecido La sangre dentro de tus venas Soy un pedazo de tierra que vale la pena Soy una canasta con frijoles	Porque el abono de mi tierra es natural  Vamos caminando Vamos dibujando el camino No puedes comprar mi vida Mi tierra no se vende  Trabajo bruto pero con orgullo	Aquí se respira lucha (Vamos caminando) Yo canto porque se escucha (vamos caminando)  Aquí estamos de pie Que viva la América  No puedes comprar mi vida



2. Instrucciones: lea comprensivamente los siguientes textos y establezca una interrelación entre ellos. Posteriormente, a partir de la temática que concluya, deberá escribir un relato breve considerando la disposición del relato, apóyese de la guía de teorización y consulte con su profesora.

## INCHE TA MAPUN PICHICHE GEN

Inche ta mapun pichiche gen  
ka mülen ta kiñe inal  
lewfumeu.  
Inche ta mapunzuguken  
tañi zugun inche tañi pu  
reñma.  
Ñi ñuke ñüküf ke chi zugukey.  
Ñi chau gankey ketxan.  
Ñi kuku gütxamelkeneu ta  
kuyfi ke mapuche ñi zugu.  
“Yamkeaymi tañi üy,  
üyagtulayaymi ta pu wenüy,  
chaliafimi ta chi antü ka ta chi  
mapu,  
kelluafimi ta mi pu karukatu.”  
Fey tüfa chi gülam elukeenew  
ñi laku rüpütumew,  
ta ñi ñuke ta ñi petu pepilkan  
kümeke kachilla mültxün.  
Inche ta mapun che pichi  
wentxugen,  
kümege ta yu  
keñemewmageael,  
pewmaayu txafmapumew  
kom pichike che ñi rakizuam.

## YO SOY UN NIÑO MAPUCHE

A Diego Sebastián Amaru

Yo soy un niño mapuche  
y vivo cerca de un río.  
Yo hablo en mapudungún,  
el idioma de los míos.  
Mi ñuke teje en silencio.  
Mi chao siembra el trigo.  
Mi kuku me cuenta historias  
de los mapuches antiguos.  
“Respeto siempre tu nombre,  
no ofendas a tus amigos,  
saluda al sol y a la tierra,  
ayúdale a tus vecinos”.  
Estos consejos me entrega  
mi abuelito en los caminos,  
mientras mi ñuke prepara  
suaves miltrines de trigo.  
Yo soy un niño mapuche,  
aprende a vivir conmigo,  
soñemos juntos la tierra  
que anhelan todos los niños.

## El drama del desencantado

(Gabriel García Márquez)

...el drama del desencantado que se arrojó a la calle desde el décimo piso, y a medida que caía iba viendo a través de las ventanas la intimidad de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas, los amores furtivos, los breves instantes de felicidad, cuyas noticias no habían llegado nunca hasta la escalera común, de modo que en el instante de reventarse contra el pavimento de la calle había cambiado por completo su concepción del mundo, y había llegado a la conclusión de que aquella vida que abandonaba para siempre por la puerta falsa valía la pena de servirla.

FIN

Considerando las temáticas: identidad, Latinoamérica y valoración de la vida, ¿cuál crees que podría ser la temática en común de *Latinoamérica, Yo soy un niño mapuche* y *el Drama del desencantado*? ¿Por qué? Comenta con tu compañero.

---

---

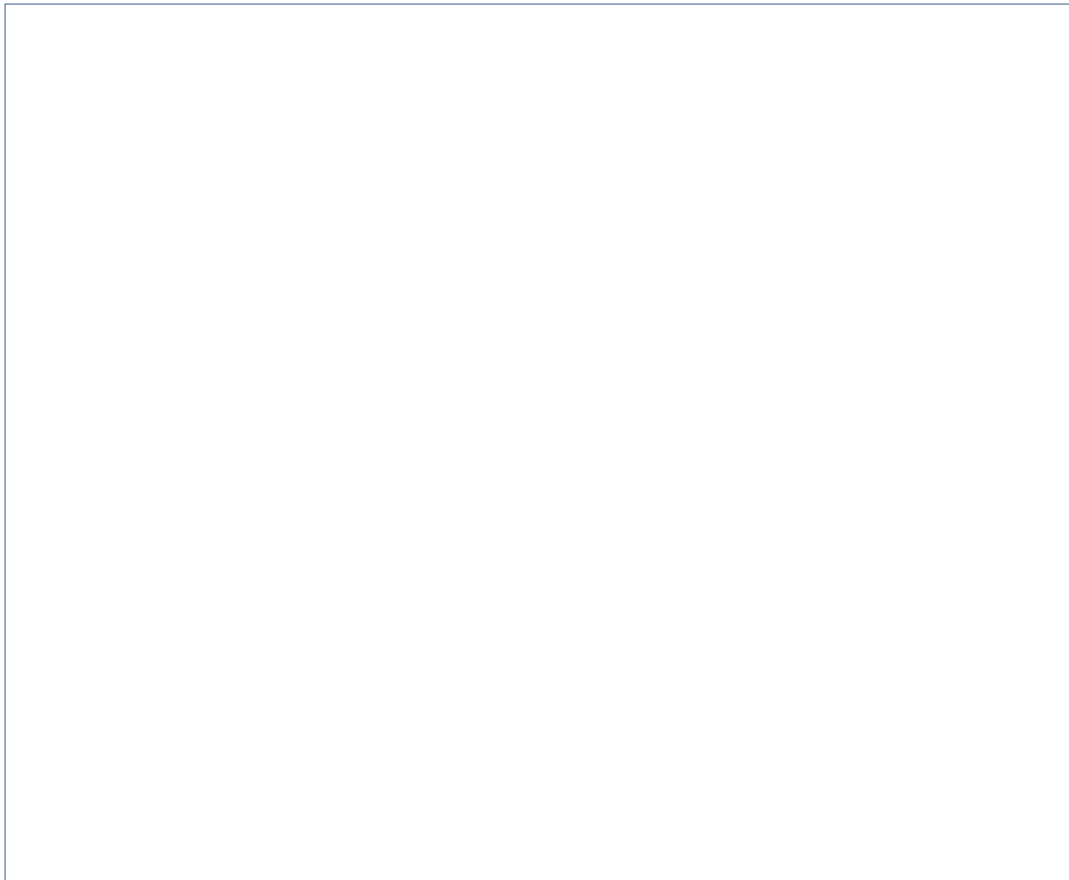
---

---

---

A continuación, crea un relato personal donde la temática central sea la identidad, las acciones deben narrarse utilizando cualquiera de las disposiciones del relato, pero considerando al menos una alteración temporal. Apóyate de tu guía de teorización y profesora.

---



## Teorización Nº5: disposición del relato

### DISPOSICIÓN DEL RELATO

La disposición es la forma que tiene el narrador de ordenar los acontecimientos dentro de la historia. Según el determinado momento en el que se sitúe, podemos encontrar tres:

**“Ab-ovo”**: El narrador sitúa como punto de partida del relato el momento de inicio lógico de la acción. Los sucesos responden a un orden cronológico y a un principio de causa-efecto.

**“In media res”**: El punto de partida del relato es una instancia avanzada del argumento. Corresponde a un orden artificial. De ese modo se puede avanzar o retroceder en la narración.

**“In extrema res”**: El punto de partida es el final de la historia, su desenlace no se corresponde con una disposición natural o cronológica de los acontecimientos.



El orden temporal del RELATO puede ser alterado por el narrador quien rompe el orden lógico lineal de la historia, disponiendo el discurso narrativo de diversas formas.

Esas rupturas temporales reciben el nombre de ANACRONÍAS. Existen dos formas de anacronía: la analepsis y la prolepsis.

### **ANALEPSIS:**

Alude a la retrospección, se relata un hecho anterior al tiempo del acontecimiento principal. Se recuerda el pasado.

■ Se puede clasificar en:

**1. Flash-back:** Corresponde a un retroceso temporal breve y a un retorno rápido al presente, hecho por el narrador o por un personaje.

**2. Racconto:** Corresponde a un retroceso extenso en el tiempo y un retorno al presente, recordando hechos directamente a través de los personajes.

### **PROLEPSIS:**

Corresponde a una mirada del narrador hacia el futuro. Se narra un acontecimiento que ocurrirá después del tiempo en que se está llevando a cabo el relato.

■ Se puede clasificar en:

**1. Flash-forward:** proyección hacia el futuro es breve, instantánea

**2. Premonición:** en este caso la visión es a futuro. El narrador, en forma directa o a través del personaje, hace una vasta incursión en lo posible.

## DISEÑO CLASE N° 6

**CURSO:** 2° medio

**N° DE HORAS (Ped.):** 2 horas

**UNIDAD TEMÁTICA:** Sobre ausencia: migración, exilio e identidad

**UNIDAD DE APRENDIZAJE:** Te cuento mi historia

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR):** Producir un texto de intención literaria a partir de la lectura comprensiva de textos latinoamericanos

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANVERSAL):** Concientizar sobre los periodos de crisis social de las naciones

<p><b>Aprendizajes Esperados (DISCIPLINAR):</b> Crean un relato breve utilizando los estilos narrativos.</p> <p><b>Aprendizajes Esperados (TRANVERSAL):</b> Reflexionan sobre migración, exilio e identidad</p>
<p><b>Habilidades:</b> análisis, interpretación, creatividad</p>
<p><b>Contenidos:</b> estilos narrativos</p>
<p><b>Actividades claves:</b> lectura y escritura reflexiva</p>

Momento	Secuencias y Estrategias Didácticas (Narración)	Tiempo	Evaluación
Inicio	<p><b>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos:</b></p> <p>Los y las estudiantes escuchan la canción “¿Dónde están?” de la compositora Daniela Millaleo y reflexionan críticamente sobre el tema que trata (Ver anexo N° 6).</p>	15 min	<p>Evaluación formativa.</p> <p><b>Criterio 1:</b> Producen un texto narrativo de intención literaria</p>

<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>S.D.G.2 Presentación del problema:</b></p> <p>Se les presenta a los estudiantes el microcuento “El dinosaurio” de Augusto Monterroso, se les solicita que, a partir de su lectura y comprensión, creen un relato breve que considere todos los elementos narrativos aprendidos, con especial énfasis en el estilo narrativo. Para ello, se sorteará uno por uno el estilo que deberá prevalecer en su producción.</p> <p><b>S.D.G.3 Resolución del problema:</b></p> <p>Voluntariamente o elegidos al azar, los y las estudiantes comparten sus creaciones con sus compañeros y profesor/a.</p> <p><b>S.D.G.4 Metacognición:</b> Las y los estudiantes escriben en su bitácora qué han aprendido realizando una reflexión sobre las dificultades de enfrentarse a las tareas. Describen cómo lo lograron y cuál es la utilidad para su vida.</p>	<p>50 min</p>	<p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Crean un relato que considere: narrador, personajes, tiempo, espacio, disposición del relato y estilos narrativos.</li> <li>-Elaboran un relato propio donde prevalezca el estilo narrativo sorteado.</li> </ul> <p><b>Criterio 2:</b> Manifiestan una postura crítica</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Establece un ambiente físico que dé cuenta de una época de “ausencia”</li> <li>- Reflexiona críticamente sobre la migración, exilio e identidad latinoamericana.</li> </ul>
	<p><b>S.D.G.5 Sistematización:</b> se organizan los estilos narrativos utilizados en las creaciones de los estudiantes según las marcas textuales que dan cuenta de cada uno de ellos.</p> <p><b>S.D.G.6 Teorización:</b> se abordan los estilos narrativos ejemplificando con los trabajos de los y las estudiantes.</p>	<p>25 min</p>	

## Recurso N° 6

### **Leo, me informo y escribo mi opinión**

Anexo 6: Estrategia N° 6 para el procesamiento afectivo de la lectura

Esta sesión estratégica para el procesamiento afectivo de la lectura, tiene como fundamento principal la promoción de aprendizajes significativos, esto se logra a través de la conexión del estudiantado con su cultura la cual se encuentra inmersa en la literatura latinoamericana. La reflexión crítica y lectura situada, son fases primordiales para el desarrollo exitoso de esta sesión.

Debido a la complejidad que envuelve al microcuento, el docente debe estimular las interpretaciones de los y las estudiantes, esto puede ser a través del modelaje o acompañamiento directo durante la tarea. Es importante evidenciarla como una tarea desafiante con un nivel de dificultad intermedio, esto con intención de mantener la atención del estudiantado.



## **Guía de trabajo de Lengua y Literatura**

### **Sobre la ausencia: migración, exilio e identidad**

**Nombre:**

**Curso:**

**Fecha:**

- 1. Instrucciones:** Reflexiona críticamente sobre la base de la canción “¿Dónde están?” de la compositora Daniela Millaleo que se presenta a continuación.

#### **¿Dónde Están?**

Toda la sangre que cayó en la tierra  
vino la lluvia y se la llevó  
y todo el llanto que brotó de la pena  
vino la ira y la seco

¿Dónde están?

los que aquí lucharon por la libertad

Quienes son guerreros que sin fin lucharon

¿Dónde están?

Fuimos arena en el mar  
un millón que se alzó contra el dolor  
y somos el blanco final del proyectil  
que se usó al dividir.

¿Dónde están?

los que aquí lucharon por la libertad

quienes son guerreros que sin fin lucharon

¿Dónde están

**Reflexión:** ¿De qué crees que trata la canción? Con ayuda de tu celular, averigua su contexto de producción.

---

---

---

---

---

---

**2. Instrucciones:** a continuación, encontrarás un microcuento del autor Augusto Monterroso titulado “El dinosaurio”. Sobre la base de la reflexión anterior respecto “migración, exilio e identidad” deberás crear una historia basada en el microcuento, considerando todos los elementos narrativos aprendidos y el estilo que te haya sido sorteado.

“Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”

FIN

## Teorización N° 6: Estilos narrativos

Los estilos narrativos son la forma que adopta el narrador para presentar lo que dicen los personajes en la narración, se pueden clasificar en tres:

- **Estilo directo:** El narrador introduce el diálogo para relatar los hechos y los personajes narran con sus propias palabras lo que ocurre, sienten o piensan. La intervención de los personajes se marca con un guion o dos puntos. Es usual encontrar verbos como: exclamó, señaló, dijo, pensó, respondió, etc.

-¿Conoce usted a Pedro Páramo? - le pregunté.

Me atreví a hacerlo porque vi en sus ojos una gota de confianza.

-¿Quién es? -volví a preguntar.

-Un rencor vivo -me contestó él.

Rulfo, J. (2005). *Pedro Páramo*. Madrid: ediciones hispánicas

- **Estilo indirecto:** Es el narrador quien se encarga de relatarnos los hechos, sentimientos o pensamientos de los personajes. No participan de la historia directamente; se presentan solo a través del narrador. Contiene, generalmente, la conjunción subordinante “que”.

—Cree que está muerta, Manú, y al mismo tiempo la siente cerca y esta noche fui yo. Me dijo que también la había visto en el barco, y debajo del puente de la Avenida San Martín... No lo dice como si hablara de una alucinación, y tampoco pretende que le creas. Lo dice, nomás, y es verdad, es algo que está ahí. Cuando cerró la heladera y yo tuve miedo y dije no sé qué, me empezó a mirar y era a la otra que miraba. Yo no soy el zombie de nadie, Manú, no quiero ser el zombie de nadie.

Cortázar, J. (1963). *Rayuela*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana

- **Estilo indirecto libre:** Es el narrador quien transmite mediante su voz lo que el personaje ha dicho. El narrador cede la palabra indirectamente a los personajes, insertando en el relato fragmentos de su discurso.

Cierta noche Andrés escuchó un agitarse inusitado en el cuarto debajo del suyo. Algo sucedía. Su atención se adhirió a la voz de su abuela que se quejaba suavemente al comienzo, y que después dio un débil gemido de dolor. Sobrecogido, se sentó al borde de su lecho, con sus pies metidos en las pantuflas. Aguardaba. ¿Y si su abuela muriera? ¿Si muriera allí mismo, ahora, esta noche? Sensibilizados de pronto, sus nervios vibraron a lo largo de todo su cuerpo... ¿No sería esa la solución de todo?...

Donoso, J. (1957). *Coronación*. Santiago: Nascimento

## DISEÑO CLASE N° 7

**CURSO:** 2° medio

**N° DE HORAS (Ped.):** 2 horas

**UNIDAD TEMÁTICA:** Sobre ausencia: migración, exilio e identidad

**UNIDAD DE APRENDIZAJE:** Te cuento mi historia

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR):** Elaborar una representación escénica a partir de la lectura comprensiva de textos latinoamericanos

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANVERSAL):** Tomar conciencia sobre la importancia de las decisiones personales.

<p><b>Aprendizajes Esperados (DISCIPLINAR):</b> Adaptan el texto “no oyes ladrar a los perros” a una representación escénica.</p> <p><b>Aprendizajes Esperados (TRANVERSAL):</b> Reflexionan sobre la importancia de los aprendizajes y su puesta en práctica.</p>
<p><b>Habilidades:</b> análisis, interpretación, creatividad</p>
<p><b>Contenidos:</b> Boom latinoamericano</p>
<p><b>Actividades claves:</b> lectura y escritura reflexiva</p>

Momento	Secuencias y Estrategias Didácticas (Narración)	Tiempo	Evaluación
---------	--	--------	------------

<p><b>Inicio</b></p>	<p><b>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos:</b></p> <p>Los y las estudiantes visualizan el video “Ernesto de la Cruz” y reflexionan sobre la relación de Ernesto y Miguel considerando la relación familiar y la traición.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=zqRSIEPT1iQ">https://www.youtube.com/watch?v=zqRSIEPT1iQ</a></p> <p>(ver anexo N°7)</p>	<p>10 min</p>	<p>Evaluación formativa.</p> <p><b>Criterio 1:</b> Diseñan una representación escénica.</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretan el texto “no oyes ladrar a los perros”</li> <li>- Adaptan el texto para ser representado.</li> </ul> <p><b>Criterio 2:</b> Considera elementos de la literatura latinoamericana</p>
<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>S.D.G.2 Presentación del problema:</b> Los y las estudiantes leen e interpretan el cuento “No oyes ladrar a los perros” de Juan Rulfo posteriormente en equipos de trabajo, deberán recrear y/o adaptar la historia y representarla frente a su compañeros/as y profesor/a, abordando además la implicancia y relaciones familiares latinoamericanas.</p> <p><b>S.D.G.3 Resolución del problema:</b></p> <p>Los y las estudiantes representan sus creaciones frente a su compañeros/as y su profesor/a.</p> <p><b>S.D.G.4 Metacognición:</b> Las y los estudiantes escriben en su bitácora qué han aprendido realizando una reflexión sobre las dificultades de enfrentarse a las tareas. Describen cómo lo lograron y cuál es la</p>	<p>60 min</p>	<p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sopesa la relación familiar como elemento primordial.</li> <li>- Presenta realismo mágico..</li> </ul>

	utilidad para su vida.		
	<p><b>S.D.G.5 Sistematización:</b> posteriormente, se clasifican en la pizarra los elementos recurrentes en la literatura latinoamericana evidenciados en las en las representaciones de los y las estudiantes.</p> <p><b>S.D.G.6 Teorización:</b> se introduce la teorización sobre el Boom Latinoamericano.</p>	15 min	

### **Detalles de la cultura latinoamericana**

#### Anexo 7: Estrategia N° 7 para el procesamiento afectivo de la lectura

Esta sesión estratégica para el procesamiento afectivo de la lectura, tiene como objetivo principal interiorizar respecto a la tradición, costumbres e identidad del pueblo latinoamericano. En este sentido, la relación que se busca establecer entre el texto de Juan Rulfo y la representación que ellos realicen, se sustenta en la implicación de las experiencias previas de los y las estudiantes respecto la familia y la lectura situada. Esta estrategia busca potenciar el interés por la lectura a través de la generación de aprendizajes significativos, promoción de expectativas de éxito y la consideración de los intereses personales de los y las estudiantes.

## Guía de trabajo de Lengua y Literatura

### **Sobre la ausencia: migración, exilio e identidad**

**Nombre:**

**Curso:**

**Fecha:**

- 1. Instrucciones:** lea e interprete el siguiente cuento para luego representarlo escénicamente de forma breve junto a sus compañeros.

#### No oyes ladrar los perros

—Tú que vas allá arriba, Ignacio, dime si no oyes alguna señal de algo o si ves alguna luz en alguna parte. —No se ve nada. —Ya debemos estar cerca. —Sí, pero no se oye nada. —Mira bien. —No se ve nada. —Pobre de ti, Ignacio. La sombra larga y negra de los hombres siguió moviéndose de arriba abajo, trepándose a las piedras, disminuyendo y creciendo según avanzaba por la orilla del arroyo. Era una sola sombra, tambaleante. La luna venía saliendo de la tierra, como una llamarada redonda. —Ya debemos estar llegando a ese pueblo, Ignacio. Tú que llevas las orejas de fuera, fíjate a ver si no oyes ladrar los perros. Acuérdate que nos dijeron que Tonaya estaba detrasito del monte. Y desde qué horas que hemos dejado el monte. Acuérdate, Ignacio. —Sí, pero no veo rastro de nada. —Me estoy cansando. —Bájame. El viejo se fue reculando hasta encontrarse con el paredón y se recargó allí, sin soltar la carga de sus hombros. Aunque se le doblaban las piernas, no quería sentarse, porque después no hubiera podido levantar el cuerpo de su hijo, al que allá atrás, horas antes, le habían ayudado a echárselo a la espalda. Y así lo había traído desde entonces. — ¿Cómo te sientes? —Mal. Hablaba poco. Cada vez menos. En ratos parecía dormir. En ratos parecía tener frío. Temblaba. Sabía cuándo le agarraba a su hijo el temblor por las sacudidas que le daba, y porque los pies se le encajaban en los ijares como espuelas. Luego las manos del hijo, que traía trabadas en su pescuezo, le zarandeaban la cabeza como si fuera una sonaja. Él apretaba los dientes para no morderse la lengua y cuando acababa aquello le preguntaba: — ¿Te duele mucho? —Algo —contestaba él. Primero le había dicho: «Apéame aquí... Déjame aquí... Vete tú solo. Yo te alcanzaré mañana o en cuanto me reponga un poco.» Se lo



había dicho como cincuenta veces. Ahora ni siquiera eso decía. Allí estaba la luna. Enfrente de ellos. Una luna grande y colorada que les llenaba de luz los ojos y que estiraba y oscurecía más su sombra sobre la tierra. —No veo ya por dónde voy — decía él. Pero nadie le contestaba. El otro iba allá arriba, todo iluminado por la luna, con su cara descolorida, sin sangre, reflejando una luz opaca. Y él acá abajo. — ¿Me oíste, Ignacio? Te digo que no veo bien. Y el otro se quedaba callado. Siguió caminando, a tropezones. Encogía el cuerpo y luego se enderezaba para volver a tropezar de nuevo. —Éste no es ningún camino. Nos dijeron que detrás del cerro estaba Tonaya. Ya hemos pasado el cerro. Y Tonaya no se ve, ni se oye ningún ruido que nos diga que está cerca. ¿Por qué no quieres decirme que ves, tú que vas allá arriba, Ignacio? —Bájame, padre. —¿Te sientes mal? —Sí. —Te llevaré a Tonaya a como dé lugar. Allí encontraré quien te cuide. Dicen que allí hay un doctor. Yo te llevaré con él. Te he traído cargando desde hace horas y no te dejaré tirado aquí para que acaben contigo quienes sean. Se tambaleó un poco. Dio dos o tres pasos de lado y volvió a enderezarse. —Te llevaré a Tonaya. —Bájame. Su voz se hizo quedita, apenas murmurada: —Quiero acostarme un rato. —Duérmete allí arriba. Al cabo te llevo bien agarrado. La luna iba subiendo, casi azul, sobre un cielo claro. La cara del viejo, mojada en sudor, se llenó de luz. Escondió los ojos para no mirar de frente, ya que no podía agachar la cabeza agarrotada entre las manos de su hijo. —Todo esto que hago, no lo hago por usted. Lo hago por su difunta madre. Porque usted fue su hijo. Por eso lo hago. Ella me reconvendría si yo lo hubiera dejado tirado allí, donde lo encontré, y no lo hubiera recogido para llevarlo a que lo curen, como estoy haciéndolo. Es ella la que me da ánimos, no usted. Comenzando porque a usted no le debo más que puras dificultades, puras mortificaciones, puras vergüenzas. Sudaba al hablar. Pero el viento de la noche le secaba el sudor. Y sobre el sudor seco, volvía a sudar. —Me derrengaré, pero llegaré con usted a Tonaya, para que le alivien esas heridas que le han hecho. Y estoy seguro de que, en cuanto se sienta usted bien, volverá a sus malos pasos. Eso ya no me importa. Con tal que se vaya lejos, donde yo no vuelva a saber de usted. Con tal de eso... Porque para mí usted ya no es mi hijo. He maldecido la sangre que usted tiene de mí. La parte que a mí me tocaba la he maldecido. He dicho: «¡Que se le pudra en los riñones la sangre que yo le di!» Lo dije desde que supe que usted andaba trajinando por los caminos, viviendo del robo y matando gente... Y gente buena. Y si no, allí está mi compadre Tranquilino. El que lo bautizó a usted. El que le dio su nombre. A él también le tocó la mala suerte de encontrarse con usted. Desde entonces dije: «Ése no puede ser mi hijo.» —Mira a ver si ya ves algo. O si oyes algo. Tú que puedes hacerlo desde allá arriba, porque yo me siento sordo. —No veo nada. —Peor para ti, Ignacio. —Tengo sed. —¡Aguántate! Ya debemos estar cerca. Lo que pasa es que ya es muy noche y han de haber apagado la luz en el pueblo. Pero al menos debías de oír si ladran los perros. Haz por oír. —Dame agua. —Aquí no hay agua. No hay más que piedras. Aguántate. Y

aunque la hubiera, no te bajaría a tomar agua. Nadie me ayudaría a subirte otra vez y yo solo no puedo. —Tengo mucha sed y mucho sueño. —Me acuerdo cuando naciste. Así eras entonces. Despertabas con hambre y comías para volver a dormirte. Y tu madre te daba agua, porque ya te habías acabado la leche de ella. No tenías llenadero. Y eras muy rabioso. Nunca pensé que con el tiempo se te fuera a subir aquella rabia a la cabeza... Pero así fue. Tu madre, que descansa en paz, quería que te criaras fuerte. Creía que cuando tú crecieras irías a ser su sostén. No te tuvo más que a ti. El otro hijo que iba a tener la mató. Y tú la hubieras matado otra vez si ella estuviera viva a estas alturas. Sintió que el hombre aquel que llevaba sobre sus hombros dejó de apretar las rodillas y comenzó a soltar los pies, balanceándolos de un lado para otro. Y le pareció que la cabeza, allá arriba, se sacudía como si sollozara. Sobre su cabello sintió que caían gruesas gotas, como de lágrimas. — ¿Lloras, Ignacio? Lo hace llorar a usted el recuerdo de su madre, ¿verdad? Pero nunca hizo usted nada por ella. Nos pagó siempre mal. Parece que, en lugar de cariño, le hubiéramos retacado el cuerpo de maldad. ¿Y ya ve? Ahora lo han herido. ¿Qué pasó con sus amigos? Los mataron a todos. Pero ellos no tenían a nadie. Ellos bien hubieran podido decir: «No tenemos a quién darle nuestra lástima.» ¿Pero usted, Ignacio? Allí estaba ya el pueblo. Vio brillar los tejados bajo la luz de la luna. Tuvo la impresión de que lo aplastaba el peso de su hijo al sentir que las corvas se le doblaban en el último esfuerzo. Al llegar al primer tejaban, se recostó sobre el pretil de la acera y soltó el cuerpo, flojo, como si lo hubieran descoyuntado. Destrabó difícilmente los dedos con que su hijo había venido sosteniéndose de su cuello y, al quedar libre, oyó cómo por todas partes ladraban los perros. — ¿Y tú no los oías, Ignacio? —dijo—. No me ayudaste ni siquiera con esta esperanza.

FIN

Rulfo, J. (1953). *El llano en llamas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica

## Teorización Nº 7:

### El boom latinoamericano

El boom latinoamericano es un fenómeno literario que surgió entre la década del 60' y del 70' y que consistió en el afloramiento de la narrativa latinoamericana, sus obras se difundieron por todo el mundo. La fusión entre la ficción y lo real es una de las características principales de este fenómeno literario. Este movimiento llamado *realismo mágico* intentaba mostrar lo extraño como algo cotidiano.

El *realismo mágico* resultó ser una manera de explicar los sucesos políticos económicos y sociales. Los autores tomaron la voz del pueblo a fin de expresar sus sentimientos y sensaciones ante una realidad turbulenta y los sumergieron en relatos con tintes algo fantasiosos e irreales.

Las novelas reflejaban un estilo propio en las que predominaban historias transcurridas en espacios urbanos influenciados por las condiciones políticas y sociales de los países latinoamericanos de donde son oriundos sus autores. El tiempo narrativo podía comenzar por el final de la historia y luego saltar sin respetar la linealidad de los acontecimientos.

Entre sus precursores se encuentra Gabriel García Márquez, de Colombia; Julio Cortázar, Jorge Luis Borges de Argentina; Mario Vargas Llosa, de Perú; y Carlos Fuentes, de México.

## DISEÑO CLASE N° 8

**CURSO:** 2° medio

**N° DE HORAS (Ped.):** 2 horas

**UNIDAD TEMÁTICA:** Sobre la ausencia: migración, exilio e identidad

**UNIDAD DE APRENDIZAJE:** Te cuento mi historia

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR):** Producir un texto narrativo de intención literaria a partir de lectura comprensiva de textos latinoamericanos.

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANVERSAL):** Apreciar la identidad latinoamericana

<p><b>Aprendizajes Esperados (DISCIPLINAR):</b> Crean un mito o leyenda a partir de la comprensión multimodal de textos narrativos.</p> <p><b>Aprendizajes Esperados (TRANVERSAL):</b> valoran su identidad y origen cultural</p>
<p><b>Habilidades:</b> creatividad, interpretación</p>
<p><b>Contenidos:</b> géneros discursivos narrativos: mito y leyenda</p>
<p><b>Actividades claves:</b> lectura y escritura creativa</p>

Momento	Secuencias y Estrategias Didácticas (Narración)	Tiempo	Evaluación
Inicio	<p><b>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos:</b></p> <p>Los estudiantes visualizan el video musical “Cai Cai Vilu” de Víctor Jara (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=SqXWrGEI4po&amp;list=RDSqXWrGEI4po&amp;index=">https://www.youtube.com/watch?v=SqXWrGEI4po&amp;list=RDSqXWrGEI4po&amp;index=</a>)</p> <p>Posteriormente, se les solicita que representen en sus guías de trabajo la relación de las serpientes con el pueblo mapuche (ver anexo 8)</p>	15 min	<p>Evaluación formativa.</p> <p><b>Criterio 1:</b> Producen un texto narrativo de intención literaria</p> <p><b>Indicadores:</b> -Crean un mito o</p>

<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>S.D.G.2 Presentación del problema:</b></p> <p>Se les presenta a los estudiantes el mito mapuche “Treg-treg y Cai Ca Vilu” y el video animado de la leyenda. Con ayuda del material de apoyo, los estudiantes crean una breve leyenda o mito, según decidan.</p> <p><b>S.D.G.3 Resolución del problema:</b></p> <p>Voluntariamente o elegidos al azar, los y las estudiantes comparten sus creaciones con sus compañeros y profesor/a. Se reflexiona sobre la importancia de conocer los orígenes y manifestar interés por la identidad.</p> <p><b>S.D.G.4 Metacognición:</b> Las y los estudiantes escriben en su bitácora qué han aprendido realizando una reflexión sobre las dificultades de enfrentarse a las tareas. Describen cómo lo lograron y cuál es la utilidad para su vida.</p>	<p>50 min</p>	<p>leyenda considerando sus características propias.</p> <p>-Elaboran un texto narrativo de intención literaria.</p> <p><b>Criterio 2:</b> Evidencian identidad latinoamericana</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <p>-Figuran en su creación un espacio físico latinoamericano.</p> <p>-Consideran características propias de la literatura latinoamericana</p>
	<p><b>S.D.G.5 Sistematización:</b> se organizan las creaciones de los estudiantes según género discursivo, se utilizan para ejemplificar las características</p> <p><b>S.D.G.6 Teorización:</b> se abordan las características diferenciadoras entre el mito y la leyenda.</p>	<p>25 min</p>	

## **Recurso N° 8:**

### **Conozco mis raíces: valoro mi identidad**

Anexo 8: Estrategia N° 8 para el procesamiento afectivo de la lectura

Para poner en práctica con éxito este módulo, es importante considerar los conocimientos y experiencias previas que poseen los y las estudiantes en relación a la cultura mapuche y sus tradiciones, se recomienda enfatizar en la S.G.D.1 abordando la importancia de su legado y trascendencia. La creatividad de la producción textual de los estudiantes, dependerá de la efectividad de la activación de conocimientos previos, es decir, si los estudiantes logran conectar su afectividad con sus tradiciones.

## **Guía de trabajo de Lengua y Literatura**

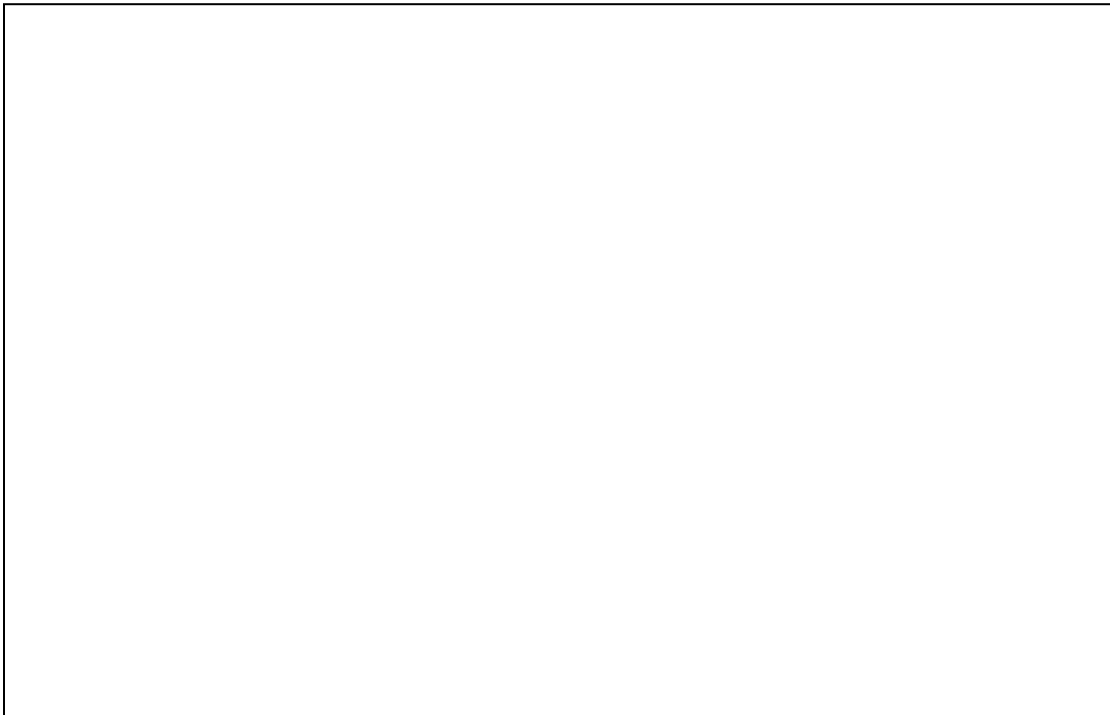
### **Sobre la ausencia: migración, exilio e identidad**

**Nombre:**

**Curso:**

**Fecha:**

**Instrucciones:** a continuación encontrarán un recuadro donde deberán representar la relación que existió, según la leyenda, entre el pueblo mapuche y las serpientes. El estilo es libre, pueden utilizar la estrategia que más les acomode (dibujo, poema, esquema, relato, etc.).



**Instrucciones:** A continuación, encontrarás el mito “**Treg-treg y Cai Cai Vilu**”, a partir de las lecturas realizadas, deberás crear tu propio texto narrativo, ya sea un mito o leyenda. Recuerda considerar sus características particulares.

### TREG-TREG Y CAI CAI VILU



Se cuenta que en tiempos remotos había dos espíritus muy poderosos encarnados en gigantescas serpientes: uno era **Cai Cai** (espíritu de las aguas), que agitaba el mar y odiaba al ser humano, y el otro, **Treg-treg** (espíritu de la Tierra), que vivía en la cumbre de un cerro y le tenía afecto al hombre.

Un día, Cai Cai decidió destruir a todos los seres vivos, haciendo desbordar las aguas del mar con sus fuertes coletazos.

Treg-treg, que vio desde las alturas cómo se iniciaba el desastre, se compadeció de los hombres y los instó a que huyeran junto con los animales hacia las montañas para poder salvarse. Es por ello que elevó los montes, mientras Cai Cai hacía lo mismo con el nivel del mar.

La mayoría de los animales logró ponerse a salvo. Sin embargo, algunos hombres fueron más lentos, porque no querían dejar sus tierras o deseaban llevarse todas sus pertenencias. Otros, incluso, no creían que ocurriría una inundación.

Pero así fue, y las aguas comenzaron a subir, arrasando con todo. Finalmente, y gracias a Treg-treg, un pequeño grupo de hombres llegó a la cumbre, que, se dice, son los antepasados de los mapuches. Algunas versiones de esta leyenda dicen que a estos se les impuso otro castigo: sacrificar a uno de sus hijos arrojándolo al mar. De esta manera, se logró calmar la furia de Cai Cai y las aguas retrocedieron lentamente hasta sus márgenes originales.



Marca con una x la opción que escojas:

Mito	<input type="checkbox"/>
Leyenda	<input type="checkbox"/>

¡A crear!

---

## Teorización N° 7: Mito y leyenda

### ¿Qué es mito?

- Es un relato de **carácter oral**, una **narración maravillosa** situada **fuera del tiempo histórico**, crea identidad y fundamenta las creencias de una comunidad o pueblo.
- El mito logra **carácter universal** debido a que trata temas importantes para cualquier hombre independiente de su raza o cultura.
- Los mitos narran generalmente las aventuras de los **Dioses o héroes como personajes principales**.
- Habitualmente trata **temas como orígenes del universo, la humanidad u otra cosa**. En las comunidades primitivas es considerado como una verdad absoluta y de carácter sagrado. Además, por medio del mito, el ser humano crea la imagen de lo divino, acercándose a los dioses en una relación estrecha y personificada.

### ¿Qué es la leyenda?

- Es un **relato de carácter oral**, en él se mezcla realidad y fantasía, presentando personajes imaginarios y a veces extraordinarios.
- Las leyendas nacen de una creación individual que es aceptada y recreada por toda una comunidad, **respondiendo a inquietudes colectivas**. Por lo mismo, la leyenda se transforma en una **tradición popular de carácter local**, sin ser considerada como una explicación sagrada de algún suceso.
- La leyenda **pretende exaltar las características de un lugar**.
- Es decir, la leyenda es una narración con características sobrenaturales que nace de un hecho real, recreado por la imaginación y la fantasía de un pueblo.

## Cuadro comparativo

Mito	Leyenda
<p><b>FINALIDAD:</b> El mito intenta explicar algún misterio, orígenes o un gran acontecimiento. Generalmente se asocia a las creencias y ritos de un pueblo.</p>	<p><b>FINALIDAD:</b> La leyenda no intenta explicar lo sobrenatural, solo pretende resaltar las características de algún pueblo o región.</p>
<p><b>TIEMPO:</b> Los mitos se desarrollan en un tiempo diferente al tiempo de los hombres, cuando el mundo no tenía su forma actual, o antes de la formación u origen de algo.</p>	<p><b>TIEMPO:</b> El tiempo de la leyenda es más actual o moderno.</p>
<p><b>PERSONAJES:</b> En el mito los personajes son generalmente Dioses o seres sobrenaturales.</p>	<p><b>PERSONAJES:</b> En la leyenda los personajes generalmente son personas o animales antropomórficos. (La aparición de Dioses o deidades es un accesorio, no es fundamental)</p>
<p><b>FUNCIÓN:</b> Para las culturas antiguas el mito daba explicación a sucesos misteriosos, para ellos lo narrado en un mito era real y verdadero, de ahí surgían modelos sagrados para los hombres.</p>	<p><b>FUNCIÓN:</b> La leyenda no pretende explicar, es didáctica, busca entretener e instruir, además de exaltar las características de un pueblo o región.</p>
<p><b>LO SOBRENATURAL:</b> En el mito lo extraordinario es completamente necesario y fundamental para la historia.</p>	<p><b>LO SOBRENATURAL:</b> En la leyenda lo extraordinario o sobrenatural es un accesorio.</p>

## DISEÑO CLASE N° 9

**CURSO:** 2° medio

**N° DE HORAS (Ped.):** 2 horas

**UNIDAD TEMÁTICA:** Sobre ausencia: migración, exilio e identidad

**UNIDAD DE APRENDIZAJE:** Te cuento mi historia

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR):** Evaluar aprendizajes en la unidad N° 1, a través de producción escrita.

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (TRANVERSAL):** Apreciar la cultura latinoamericana a través de los textos escritos.

**Aprendizajes Esperados (DISCIPLINAR):** Evidencian conocimientos y habilidades adquiridas a través de la comprensión afectiva de la lectura.

**Aprendizajes Esperados (TRANVERSAL):** Valoran las tradiciones latinoamericanas.

**Habilidades:** análisis e interpretación del texto narrativo, creatividad, asociación del texto con sus experiencias previas.

**Contenidos:** texto narrativo

**Actividades claves:** lectura y escritura crítica reflexiva

Momento	Secuencias y Estrategias Didácticas (Narración)	Tiempo	Evaluación
<p><b>Inicio</b></p>	<p><b>S.D.G.1 Activación de conocimientos previos:</b></p> <p>Los y las estudiantes escuchan las instrucciones de la evaluación, posteriormente, se les da a conocer los criterios de corrección con los que serán evaluados (ver anexo N° 9)</p>	<p>15 min</p>	<p><b>Evaluación:</b> sumativa</p> <p><b>Criterio:</b></p> <p>Exhiben estructura adecuada al tipo de texto</p> <p><b>Indicadores:</b> Presenta título, introducción, desarrollo y conclusión.</p> <p>Evidencia reflexión personal</p> <p><b>Criterio:</b></p> <p>Evidencia aprendizaje significativo</p>
<p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>S.D.G.2 Presentación del problema:</b></p> <p>Los estudiantes leen críticamente el cuento de Gabriel García Márquez “En este pueblo no hay ladrones” con intención de escribir un comentario crítico literario que vincule el cuento con sus experiencias previas con la migración.</p> <p><b>S.D.G.3 Resolución del problema:</b></p> <p>Los estudiantes comparten sus impresiones de la tarea y aquellos elementos que les han llamado la atención.</p>	<p>60 min</p>	<p><b>Indicadores:</b></p> <p>Reflexiona críticamente respecto del texto plasmando al menos dos opiniones personales.</p> <p>Interpreta el texto literario y lo vincula con su cotidianidad.</p>

	<p><b>S.D.G.4 Metacognición:</b> Las y los estudiantes escriben en su bitácora qué han aprendido realizando una reflexión sobre las dificultades de enfrentarse a las tareas. Describen cómo lo lograron y cuál es la utilidad para su vida.</p>		<p><b>Criterio:</b></p> <p>Evidencia comprensión afectiva de la lectura</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vincula sus experiencias personales con su escritura.</li> <li>- Relaciona obras literarias leídas en clases con su escritura.</li> </ul>
	<p><b>S.D.G.5 Sistematización:</b> Se conversa con ellos los aciertos y desaciertos observados durante la realización de la tarea.</p> <p><b>S.D.G.6 Teorización:</b> Se realiza un feedback general oral sobre el desempeño de los estudiantes con base en la pauta y rúbrica de evaluación. .</p>	<p>15 min</p>	

## **Recurso N° 9:**

### **Soy parte de Latinoamérica**

Anexo 9: Estrategia N° 9 para el procesamiento afectivo de la lectura

Como última estrategia de esta unidad didáctica para el procesamiento afectivo de la lectura, es importante ofrecer condiciones previas para desarrollarla con éxito. Al ser de carácter sumativa, los estudiantes pudieran mostrarse reacios a realizar la tarea, sin embargo, si el ambiente que se ofrece es de apoyo, si se promueven las expectativas de éxito, se estimula el deseo de aprender y se posiciona el aprendizaje por sobre la calificación, las y los estudiantes se conectarán afectivamente con el trabajo y podrán realizarlo gozando estéticamente con la lectura literaria.

Dpto. de Lengua y Literatura

**Evaluación de Unidad**

**Nombre:**

**Puntaje ideal:** 30 puntos.

**Curso:**

**puntaje obtenido:**

**Tiempo: 90 minutos:**

**Nota:**

**INSTRUCCIONES:** A continuación, encontrará el cuento “En este pueblo no hay ladrones” de Gabriel García Márquez, deberá leerlo e interpretarlo. Posteriormente, deberá escribir un breve comentario crítico literario asociado a la temática “migración”. Considere los elementos de la rúbrica de evaluación, la extensión mínima son tres párrafos de 5 líneas cada uno.

**Nota: si tiene preguntas, no dude en preguntar a su profesora y/o consultar las teorizaciones entregadas en clases. ¡Éxito!**



## Rubrica de Evaluación Comentario Crítico Literario

Nombre del estudiante:

Puntaje obtenido:

Fecha:

Puntaje ideal: 30 puntos.

Curso:

Nota:

INDICADORES	Excelente (4 puntos)	Bueno (3 puntos)	Adecuado (2 Puntos)	Por mejorar (1 Punto)
<b>ESTRUCTURA</b>	El comentario crítico literario se entrega completo y presenta explícitamente un título, introducción, desarrollo y conclusión.	El comentario crítico literario se entrega completo y presenta título, introducción, desarrollo y conclusión.	El comentario crítico literario no se presenta completo, presenta título, introducción, desarrollo y conclusión	El comentario crítico literario no se presenta completo y presenta tan solo algunas partes de su estructura.
<b>COHERENCIA Y COHESIÓN</b>	El comentario crítico literario mantiene una coherencia y cohesión lógica de inicio a fin.	La mayoría de las veces, el comentario crítico literario mantiene una coherencia y cohesión lógica.	El comentario crítico literario pocas veces presenta ideas coherentes y cohesionadas.	El comentario crítico literario presenta solo ideas.
<b>LENGUAJE</b>	El comentario crítico literario respeta el uso culto formal de la lengua de inicio a fin.	La mayoría de las veces, comentario crítico literario respeta el uso culto formal de la lengua.	El comentario crítico literario pocas veces respeta el uso culto formal de la lengua.	El comentario crítico literario no respeta el uso culto formal de la lengua.
<b>INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS VISTOS EN CLASES</b>	El comentario crítico literario hace referencia a lo menos a cuatro de los contenidos vistos en clases.	El comentario crítico literario hace referencia tres de los contenidos vistos en clases.	El comentario crítico literario hace referencia dos de los contenidos vistos en clases.	El texto de opinión hace referencia uno de los contenidos vistos en clases.

<b>APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS</b>	Se aprecia una reflexión personal profunda vinculada con las características de la literatura de Latinoamérica y su propia cotidianeidad.	Se aprecia una reflexión personal vinculada con las características de la literatura de Latinoamérica.	Se aprecia una vaga reflexión vinculada con las características de la literatura de Latinoamérica	No se aprecia reflexión personal.
<b>DIMENSIÓN AFECTIVA</b>	Se aprecia una fuerte vinculación entre sus experiencias personales con la lectura y su escritura.	Se aprecia una vinculación entre sus experiencias personales con la lectura y su escritura.	Se aprecia vagamente una vinculación entre sus experiencias personales con la lectura y su escritura.	No se aprecia vinculación entre sus experiencias personales con la lectura y su escritura.

**Observaciones:**

<p>Nota mínima <input type="text" value="2.0"/></p> <p>Nota máxima <input type="text" value="7.0"/></p> <p>Nota aprobación <input type="text" value="4.0"/></p> <p>Exigencia <input type="text" value="60.0"/></p> <p>Puntaje máximo <input type="text" value="30.0"/></p> <p>Incremento <input type="text" value="1.0"/></p> <p>Orden <input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p><b>Generar tabla</b></p>	<table border="1"> <thead> <tr><th>Puntaje</th><th>Nota</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>0.0</td><td>2.0</td></tr> <tr><td>1.0</td><td>2.1</td></tr> <tr><td>2.0</td><td>2.2</td></tr> <tr><td>3.0</td><td>2.3</td></tr> <tr><td>4.0</td><td>2.4</td></tr> <tr><td>5.0</td><td>2.6</td></tr> <tr><td>6.0</td><td>2.7</td></tr> <tr><td>7.0</td><td>2.8</td></tr> <tr><td>8.0</td><td>2.9</td></tr> <tr><td>9.0</td><td>3.0</td></tr> </tbody> </table>	Puntaje	Nota	0.0	2.0	1.0	2.1	2.0	2.2	3.0	2.3	4.0	2.4	5.0	2.6	6.0	2.7	7.0	2.8	8.0	2.9	9.0	3.0	<table border="1"> <thead> <tr><th>Puntaje</th><th>Nota</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>10.0</td><td>3.1</td></tr> <tr><td>11.0</td><td>3.2</td></tr> <tr><td>12.0</td><td>3.3</td></tr> <tr><td>13.0</td><td>3.4</td></tr> <tr><td>14.0</td><td>3.6</td></tr> <tr><td>15.0</td><td>3.7</td></tr> <tr><td>16.0</td><td>3.8</td></tr> <tr><td>17.0</td><td>3.9</td></tr> <tr><td>18.0</td><td>4.0</td></tr> <tr><td>19.0</td><td>4.3</td></tr> </tbody> </table>	Puntaje	Nota	10.0	3.1	11.0	3.2	12.0	3.3	13.0	3.4	14.0	3.6	15.0	3.7	16.0	3.8	17.0	3.9	18.0	4.0	19.0	4.3	<table border="1"> <thead> <tr><th>Puntaje</th><th>Nota</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>20.0</td><td>4.5</td></tr> <tr><td>21.0</td><td>4.8</td></tr> <tr><td>22.0</td><td>5.0</td></tr> <tr><td>23.0</td><td>5.3</td></tr> <tr><td>24.0</td><td>5.5</td></tr> <tr><td>25.0</td><td>5.8</td></tr> <tr><td>26.0</td><td>6.0</td></tr> <tr><td>27.0</td><td>6.3</td></tr> <tr><td>28.0</td><td>6.5</td></tr> <tr><td>29.0</td><td>6.8</td></tr> </tbody> </table>	Puntaje	Nota	20.0	4.5	21.0	4.8	22.0	5.0	23.0	5.3	24.0	5.5	25.0	5.8	26.0	6.0	27.0	6.3	28.0	6.5	29.0	6.8	<table border="1"> <thead> <tr><th>Puntaje</th><th>Nota</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>30.0</td><td>7.0</td></tr> </tbody> </table>	Puntaje	Nota	30.0	7.0
Puntaje	Nota																																																																									
0.0	2.0																																																																									
1.0	2.1																																																																									
2.0	2.2																																																																									
3.0	2.3																																																																									
4.0	2.4																																																																									
5.0	2.6																																																																									
6.0	2.7																																																																									
7.0	2.8																																																																									
8.0	2.9																																																																									
9.0	3.0																																																																									
Puntaje	Nota																																																																									
10.0	3.1																																																																									
11.0	3.2																																																																									
12.0	3.3																																																																									
13.0	3.4																																																																									
14.0	3.6																																																																									
15.0	3.7																																																																									
16.0	3.8																																																																									
17.0	3.9																																																																									
18.0	4.0																																																																									
19.0	4.3																																																																									
Puntaje	Nota																																																																									
20.0	4.5																																																																									
21.0	4.8																																																																									
22.0	5.0																																																																									
23.0	5.3																																																																									
24.0	5.5																																																																									
25.0	5.8																																																																									
26.0	6.0																																																																									
27.0	6.3																																																																									
28.0	6.5																																																																									
29.0	6.8																																																																									
Puntaje	Nota																																																																									
30.0	7.0																																																																									

## 6. Conclusiones

1. La construcción del marco teórico y revisión bibliográfica, permitió verificar que existe un campo muy acotado en la disciplina respecto del procesamiento afectivo de la lectura. Las referencias consultadas en cuanto a la afectividad, en su mayoría, pertenecen al área de la psicología. Esta indagación da cuenta de una dimensión que ha sido olvidada por años dentro de las políticas públicas y por tanto dentro de la sala de clases, no existen variadas sistematizaciones que promuevan la lectura desde este enfoque. Sin embargo, autores contemporáneos inician sus estudios focalizando en este tipo de estrategias.
2. Resaltar el valor instrumental de las actividades y conocimientos ayudará a que los/las estudiantes proyecten interés hacia el goce estético de la literatura. Si el estudiante es capaz de reconocer la utilidad de lo aprendido, se transformará en aprendizaje significativo. Así, sus posteriores experiencias con la lectura se visualizarán deseables y provechosos.
3. La retroalimentación debe estar orientada a superar las dificultades y verlas como una oportunidad y no a resaltar los errores cometidos; utilizar el error a favor de los aprendizajes, es primordial para animar y promocionar la lectura en los y las estudiantes.
4. Garantizar a los y las estudiantes que el esfuerzo invertido es proporcional al éxito. Esto se logrará solo con la evaluación formativa de proceso, pues ofrece al estudiante confianza y seguridad de lo que realiza y realizará.
5. El procesamiento afectivo de la lectura y selección minuciosa de textos, genera identidad y sentido de pertenencia en los y las estudiantes. Uno de los propósitos del nuevo enfoque curricular de Lengua y Literatura (MINEDUC, 2015a), es transformar la literatura en un vehículo del pensamiento crítico y en puente con las raíces del individuo. Seleccionar de forma pertinente y contextualizada los textos a trabajar en clases,

favorece la edificación de un vínculo afectivo con la literatura. Considerar el contexto social, educativo y personal es primordial para el mediar aprendizajes significativos en los y las estudiantes.

6. El rol del profesor debe ser tan solo de mediador, el estudiante debe ser el centro y gestor de sus propios aprendizajes. Para esto, la activación de conocimientos previos es fundamental, de esta SDGE depende el éxito de toda la diseño de clase. Con ayuda del profesor/a, el estudiante debe ser capaz de establecer que sus experiencias previas no son distintas al conocimiento que debe aprender y que al relacionarlas, está forjando aprendizajes perdurables
7. Trabajar con literatura adecuada, en cuanto a edad y contenido dentro aula, permite a niños y jóvenes dar los primeros pasos dentro del campo literario, lo que posteriormente se traduce en el goce estético con la literatura y la iniciativa de leer por gusto. Fundado en el vínculo emocional que se forja entre sus experiencias y las de las narraciones -que son muy similares a las de ellos-, se avanza paulatinamente hacia la autonomía lectora; el proceso que ha sido escolarizado y del que se ha rehuido, se convierte en un fenómeno atrayente y lúdico. Trabajar la LIJ, ofrece oportunidades de trabajo y aprendizajes significativos.
8. Como proyección, sería interesante concretar en el aula esta propuesta didáctica, ampliar el bagaje de textos literarios para extenderlo a otras unidades y niveles de enseñanza; además, resulta atrayente investigar desde la disciplina respecto la afectividad involucrada en la educación literaria.

## Bibliografía básica

Agencia de Calidad de la Educación (2018) *Informe Nacional Resultados SIMCE*. Ministerio de Educación de Chile. Santiago.

Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Evaluaciones Nacionales e Internacionales de Aprendizaje*. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama\\_Final.pdf?fbclid=IwAR0sTb-L3Y6KLDYjT2HZaw1aNfrEI\\_N7pQQq8z43wkjQODCwz9lfaCyhJq0](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Final.pdf?fbclid=IwAR0sTb-L3Y6KLDYjT2HZaw1aNfrEI_N7pQQq8z43wkjQODCwz9lfaCyhJq0)

Álvarez, C. y Vejo, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, (68), 110-122. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.5195/biblios.2017.351>

Ajello, A. (2003). *La motivación para Aprender*. Manual de psicología de la educación (pp. 251-271). España: Popular.

Arriagada, J. (2014). La competencia lecto-literaria y el procesamiento metacognitivo del intertexto lector: de la didáctica al aula. (Tesis de postgrado). Universidad del Bío- Bío, Chillán.

Baroni, R. et Rodriguez, A. (15 de marzo, 2017) «Instruire par les émotions: Théorie et didactique littéraires», *Études de lettres* [En ligne], consulté le 01 mai 2019. URL: <http://journals.openedition.org/edl/600>

Bisquerra, R. (2006). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

Bono, A. y Huertas, J. (2006) ¿Qué metas eligen los estudiantes universitarios para aprender en el aula? Un estudio sobre la motivación situada. Cronía, *Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, 5 (1), 1-17.

Bosanquet, B. (1949). *Historia de la estética*. Buenos Aires: Ed. Nova.

Camps, A. (2006). *Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad*. Recuperado de: [http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/7/Camps,\\_Ana.pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/7/Camps,_Ana.pdf)

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Una lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Castro, F., Correa, M. y Lira, H. (2014). *Currículum y Evaluación Educacional*. Concepción: Ediciones Universidad del Bío-Bío.

Cerrillo, P. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva*

*enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

Coloma, C., Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en la educación. Recuperado de: <file:///C:/Users/Pc%208%20Sala%203/Downloads/Dialnet-ElConstructivismoYSusImplicanciasEnEducacion-5056798.pdf>

Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender* (versión castellana). Barcelona: Edicions 62

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, v. 22, n. 1, 6-23.

Condemarín, M. (2006). Estrategias para la enseñanza de la Lectura. Santiago: Planeta Chilena S.A.

Cornejo, T. (2019). Cátedra Didáctica y Evaluación de la Especialidad. Universidad del Bío-Bío, Chillán.

Cox, C. (Abril, 2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*. V. 56, 1-8.

Damasio, A. (2000). *Sentir lo que Sucede*. Santiago: Editorial Andrés Bello

Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona: Aljibe.

Dierssen, M. (2018). *¿Cómo aprende y recuerda el cerebro?* Barcelona: Bonal letra Alcompas S.L.

Eco, H. (1981). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

Fries, C. (1962). *Linguistics and reading*. Holt, Rinehart y Winston. Nueva York. USA.

García, M. (2005). *Teoría de la novela*. Barcelona: Anthropos.

Gilbert, J. (2010). *Introducción a la sociología*. Santiago: LOM.

Hockenbury, S. y Nolan, S. (2007). *Descubriendo la psicología*. Nueva York: Worth Pub.

Iser, W. (1987). *El acto de leer: Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus

Jiménez, L. (2012). La animación a la lectura en las bibliotecas... La construcción de un camino hacia la lectura. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 103, 59-78.

Lagos, N. (2017). *Manual orientación educacional*. Concepción: Ediciones UBB

Larrea, M. (2019). El microcuento en Hispanoamérica. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, 0(37), 161-168. Recuperado de <http://revistadll.cl/index.php/revistadll/article/view/403/703>

Ley N° 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de agosto de 2009.

López, A. y Encabo, E. (coord.).(2008). *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: OCTAEDRO.

López, A. y Encabo, E. (2013). De mitos, leyendas y cuentos: Necesidad didáctica del género narrativo. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(4), 241-250. doi:<http://dx.doi.org/10.18172/con.495>

Lomas, C. (Ed.). (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*.

Barcelona, España: Octaedro

Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 10, 233-269.

Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-Arcadia.

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.

Mendoza, A. (2004). *La Educación Literaria: Bases Para la Formación de la Competencia Lecto-Literaria*. Archidona: Aljibe.

Mendoza, A. (2010a). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia Literaria*. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/154715.pdf>

Mendoza, A. (Noviembre, 2010b). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*. Núm. 32, p.p 21-32. Recuperado de: [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la competencia literaria entre las competencias. mendoza a.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la%20competencia%20literaria%20entre%20las%20competencias.%20mendoza%20a.pdf)

MINEDUC (2012). Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media. Recuperado de: [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares Media.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares%20Media.pdf)

MINEDUC (2015a). *Lengua y Literatura Programas de Estudio de Segundo Medio*. Recuperado de: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34446\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34446_programa.pdf)

MINEDUC (2015b). *Bases Curriculares de Séptimo a Segundo Medio*. Recuperado de: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf)

Ministerio de Educación. (2018). Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Morales, L., Irela, M. y Zapata, V. (2017). *Comprensión lectora: motivación, actitud y estrategias lectoras*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí.

Munita, F. (12 de enero, 2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>

Munita, F. y Margallo, A. (abril-junio, 2018). La didáctica de la literatura. *Perfiles Educativos*, 41 (164), p.p 154-166. Recuperado de: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulos/2019/n164a2019/mx.peredu.2019.n164.pdf#page=156>

Naranjo, M. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José: Universidad de Costa Rica.

OCDE. (2000-2006). *El programa PISA de la OCDE, qué es y para qué sirve*. París: OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: EUV.

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Rodari, G. (2017). *Nueve formas de enseñar a los niños a odiar la lectura*. Revistabar.

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.

Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: GRAÓ (16ª Edición).

Solé, I. (2009). Sinergias en torno a la lectura: motivación y lectura. *Aula*, (179), pp.56-59.

Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. Área de psicología Evolutiva y de la Educación de la Escuela de Magisterio de Teruel. *Revista de relaciones laborales*. 9, p.p 163-184. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>

Trechera, J. (2005). *Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria?* Consultado de: <http://www.psicologiaonline.com/articulos/2005/motivacion.shtml>

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press. Recuperado de:



<http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20&%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf>

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-48. Recuperado en 24 de junio de 2019, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&tlng=es).

Vieiro, P., y Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson.

Viramonte, M. (coop.). (2008). *Comprensión Lectora*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.