



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

**LECTURA CRÍTICA CENTRADA EN LA
IGUALDAD DE GÉNERO: UNA PROPUESTA
DIDÁCTICA DE MEDIACIÓN EN
ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO MEDIO**

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

**AUTORES: MUNOZ JAQUE, JAVIERA CAMILA
SANHUEZA NEIRA, FRANCISCO JAVIER**

Profesora Guía: Mg. Cornejo Fontecilla, Tilma del Carmen

CHILLÁN 2019

“Sin lugar a dudas, es importante desarrollar la mente de los hijos. No obstante el regalo más valioso que se les puede dar, es desarrollarles la conciencia.”

John Gay

A mis padres que han sido y serán siempre los cimientos en mi andar, a mi hermano, que ha sido mi apoyo y contención desde que tengo memoria. A mi abuela, a mi familia, a mis cercanos, porque en este largo camino cada uno de ustedes contribuyó con aprendizaje, apoyo y amor.

Javiera Camila Muñoz Jaque

El trabajo realizado durante esta tesis, es el punto cúlmine a un largo proceso de aprendizaje cargado de experiencias nuevas y enriquecedoras, el cual, no pudo haber sido nunca posible sin el apoyo total de mi familia: Christian Sanhueza (papá), Benigna Neira (mamá) y mi hermano Christian Sanhueza, quienes en todo momento estuvieron para brindarme apoyo y soporte en los momentos más complicados. Por lo tanto, gran parte de mis logros y éxitos, pasa por ellos, dado que sin su compañía, no sería lo que soy hoy en día.

Gracias por tanto.

Francisco Javier Sanhueza Neira

INDICE

Contenido	
INTRODUCCIÓN	7
1. PRIMER CAPÍTULO: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1. Antecedentes y formulación del problema	11
1.2. Pregunta de investigación	13
1.3. Justificación del problema	13
1.4. Objetivos y motivaciones del estudio	14
1.4.1. Objetivo General.....	14
1.4.2. Objetivos específicos.....	14
1.5. Metodología	15
2. SEGUNDO CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO	18
2.1. Contexto curricular	18
2.1.1. Bases curriculares 7° a 2° año medio, Lengua y Literatura	18
2.1.2. Programa de estudio Primer año medio	19
2.1.3. Lecturas sugeridas en el programa de estudio de Primer año medio	20
2.1.4. Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Estándares pedagógicos y disciplinarios	22
2.2. Contexto didáctico.....	24
2.2.1. Didáctica de la lengua y la literatura	24
2.3. Contexto disciplinar	26
2.3.1. ¿Qué es leer?	26
2.3.2. Lectura crítica	27
2.3.3. Mediación lectora.....	28
2.3.4. Modelo interactivo de lectura	30
2.3.5. Categoría de género.....	31
2.3.6. Categoría de igualdad de género	33
2.3.7. Estereotipos de género.....	34
2.4. Contexto pedagógico	36
2.4.1. Enfoque cultural.....	36
2.4.2. Enfoque comunicativo	38

2.4.3.	Enfoque constructivista.....	40
2.4.4.	Establecimiento educativo	42
3.	TERCER CAPÍTULO: INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO Y ANÁLISIS DE DATOS RECOPIADOS	45
3.1.	Análisis de la información recopilada	45
3.1.1.	Análisis de resultados: preguntas de localización.....	45
3.1.2.	Análisis de resultados: preguntas de relación e interpretación	46
3.1.3.	Análisis de resultados: preguntas de reflexión	47
3.2.	Conclusiones a partir de recolección de datos	48
4.	CUARTO CAPÍTULO: PROPUESTA DIDÁCTICA	50
4.1.	Planificación de unidad didáctica	51
	Indicadores:.....	52
4.1.1.	Diseño de clase número 1	57
	Indicadores:.....	58
4.1.2.	Diseño de clase número 2	61
4.1.3.	Diseño de clase número 3	64
4.1.4.	Diseño de clase número 4	67
4.1.5.	Diseño de clase número 5	71
4.1.6.	Diseño de clase número 6	74
4.1.7.	Diseño de clase número 7	77
4.1.8.	Diseño de clase número 8	80
4.1.9.	Diseño de clase número 9	83
5.	QUINTO CAPÍTULO: ANEXOS	87
5.1.	Anexo clase número 1: Selección de textos literarios	87
5.2.	Anexo clase número 2: Síntesis de contenido	93
5.3.	Anexo clase número 3: Guía de trabajo	94
5.4.	Anexo clase número 4: Pauta de Trabajo	100
5.5.	Anexo clase número 5: Rúbrica de evaluación de juicio	116
5.6.	Anexo clase número 6: Guía de Trabajo.....	117
5.7.	Anexo clase número 7: Pauta de evaluación trabajo en clases	124
5.8.	Anexo clase número 8: Pauta de evaluación trabajo en clases	124
5.9.	Anexo clase número 9: Rúbrica evaluación final.....	125
5.10.	Anexo: Evaluación diagnóstica	126

5.11. Anexo: Tabla de especificaciones evaluación diagnóstica	128
Conclusiones finales	129
Bibliografía	131
Linkografía.....	133

INTRODUCCIÓN

Las últimas décadas han traído consigo múltiples cambios tanto a nivel nacional como internacional. De la mano de la globalización y las nuevas tecnologías de la información y comunicación ha comenzado una nueva era de cambios que han afectado a cada uno de los seres vivientes directa o indirectamente.

En el contexto nacional e inserto en el plano educacional, bajo las últimas actualizaciones curriculares se encuentra la lectura como eje fundamental a desarrollar en la asignatura de Lengua y Literatura. Principalmente, bajo un paradigma constructivista se busca que el estudiante sea un lector que goce estéticamente de la lectura, pero además aprenda desde una perspectiva comunicativa-funcional, dejando atrás a aquel lector que solo decodificaba y reproducía. Sin embargo, para lograr dicho objetivo es necesario propiciar en el estudiante el pensamiento crítico, que estudie la literatura desde una perspectiva funcional y no solo considerándola como ficción.

Como se mencionaba anteriormente, la sociedad ha evolucionado y, a partir de ello se puede establecer, en un nivel social, como el sistema patriarcal se desmorona ante una nueva realidad que pretende la libertad de los individuos y el respeto por cada uno de ellos. En tal sentido se persigue la pretensión de que la igualdad de género sea una constante en cada uno de los ámbitos de la vida actual. Así mismo se evidencia la relación existente entre la educación y la nueva realidad nacional/social, que además se ha plasmado en las actuales bases curriculares de la asignatura Lengua y Literatura. (MINEDUC, 2015).

La literatura para los y las estudiantes juega un papel fundamental como medio de transmisión de patrones culturales. En relación con ello Covacevich y Quintela (2014) afirma “Los textos escolares tienen una importante influencia en la creación de consenso cultural, porque junto con el contenido y la didáctica propia de cada asignatura, también sugieren algunas maneras de interpretar la realidad

por sobre otras” (p.3) Ello reafirma la relevancia de la lectura para los estudiantes, donde la literatura presenta concepciones de mundo y reproduce conductas, que muchas veces se oponen al paradigma actual. Es por ello que se considera que el aprendizaje y enseñanza de la lengua materna, y la literatura resulta ser un proceso complejo y dinámico en el que intervienen una gran cantidad de variables, desde la disposición de los y las estudiantes, hasta la metodología utilizada por el o la profesora; existiendo la posibilidad de que la forma de trabajo escogida no siempre genere los resultados esperados, ya sea porque no es pertinente para el contenido que se está trabajando o porque simplemente no resultó adecuada para un grupo en particular de estudiantes.

Frente a lo anterior, nos encontramos con la disyuntiva de cómo trabajar los contenidos, y que a su vez resulten atractivos para los y las estudiantes, y que además de eso, se logren aprendizajes transversales que les sean útiles para toda la vida. Es por esto que nuestra investigación corresponde a una propuesta denominada: Lectura crítica centrada en la igualdad de género: una propuesta didáctica de mediación en estudiantes de primer año medio; dado que mediar las lecturas, produce que los y las estudiantes se interesen por esta nueva metodología mucho más interactiva y participativa, donde ellos son los que construyen su aprendizaje y eventualmente crean literatura. Además, de esta forma se le otorga una perspectiva totalmente opuesta a la manera convencional en que se trabajan los contenidos, donde se visibiliza el papel de la mujer dentro de la literatura como un ente fundamental para el desarrollo de los acontecimientos.

Para realizar esta propuesta didáctica, se trabajó a partir del programa propuesto por el MINEDUC, para el curso de primer año medio, más específicamente con la primera unidad que este documento presenta, la que se titula: La libertad como tema literario (narrativa). Existiendo además de lo anterior, una previa investigación que permitió develar las competencias de comprensión lectora que manejaban estudiantes de un primer año medio. Estas competencias fueron medidas en los niveles: localizar, relacionar e interpretar y reflexionar. Habilidades que también se miden en el SIMCE, y sobre la base de ello se realizó el proyecto, el que pretende potenciar los niveles de lectura ya mencionados, así

como también aportar con una nueva perspectiva a los y las estudiantes sobre el papel de las mujeres en la literatura y el mundo.

PRIMER CAPÍTULO: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. PRIMER CAPÍTULO: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Antecedentes y formulación del problema

En el paradigma educativo actual, y más específicamente, en la realidad educativa de Chile, se exige formar estudiantes que piensen de forma libre y reflexiva sobre sí mismos y sobre los procesos que ocurren en su contexto inmediato, así como también a nivel nacional e internacional. También se busca favorecer el respeto por las diferencias que existen entre todas las personas; como queda demostrado en uno los objetivos generales de las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio (2015) -que son susceptibles de ser extrapolados a todos los niveles educativos- : “Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros” (p.14).

Referente a lo anterior, se plantea la necesidad de formar personas integrales, libres de prejuicios y que respeten a sus pares. Ello se condice con los objetivos transversales que plantean las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio (2015), específicamente en la dimensión moral, en la que se establece lo siguiente:

Conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. (p.29)

Además de lo planteado por las Bases Curriculares (2015), resulta fundamental analizar la evolución de los resultados SIMCE a lo largo del país,

particularmente en el área de la lectura, los que según el informe elaborado por la Agencia de Calidad de la Educación (2019), a nivel nacional, han manifestado una notable disminución en octavo básico, logrando en el año 2017, 244 puntos de un máximo de 320. Del mismo modo, al revisar los resultados obtenidos en la prueba internacional PISA del año 2015 en el informe ya mencionado, queda en evidencia que Chile, en el área de lectura, se encuentra bajo el promedio internacional.

De forma más específica, se encuentra al Liceo República de Italia, en la región de Ñuble, el que, en la evaluación realizada en el año 2018, presenta resultados similares al promedio nacional en la prueba SIMCE en lectura, sin ser capaz de superar los 250 puntos.

Referido a ello, y comprendiendo a la lectura como uno de los principios fundamentales de las bases curriculares de Lengua y Literatura, que se pretende desarrollar, con el objeto de que los estudiantes chilenos logren el nivel de lectura más alto que se condice con las habilidades de comprensión lectoras exigidas por el SIMCE, siendo este el nivel de reflexión y considerando el sesgo existente en las lecturas sugeridas por el ministerio de educación en el programa de estudio de la asignatura de lengua y literatura de primer año medio (Valencia, 2017) que perpetúan los estereotipos de género y las diferencias sociales entre hombres y mujeres, siendo estas últimas las desfavorecidas que generalmente cumplen en la vida social un rol de madre, acompañante o servidora, que a diferencia de los hombres, no son protagonistas ni actantes fundamentales en la sociedad, son silenciadas e invisibilizadas en la política o la vida laboral, y a lo largo de la historia han sido vulneradas lo cual es respaldado con las siguientes cifras:

- El 35% de las mujeres en el mundo ha sufrido algún tipo de violencia física sexual por parte de los hombres.(OMS,2013.p.2)
- Más de 750 millones de mujeres son obligadas a casarse aun siendo menores de edad. (UNICEF,2017.p.54)
- Unas 246 millones de niñas sufren cualquier tipo de violencia relacionada con el entorno escolar. (UNESCO)

Frente a lo anterior, se hace necesaria la investigación en torno a diversas fuentes, para subsanar las deficiencias tanto en la lectura, profundizando la misma hasta llegar al máximo nivel, como en relación a la perspectiva de género que manifiestan los estudiantes, mediante el desarrollo de una propuesta didáctica que abarque con eficacia ambos aspectos que resultan fundamentales en el contexto local, nacional y global.

1.2. Pregunta de investigación

En tal sentido esta investigación pretende responder a la interrogante:

¿Una propuesta didáctica de mediación lectora en estudiantes de 1° año medio, podrá desarrollar una lectura crítica centrada en la igualdad de género?

1.3. Justificación del problema

Como se ha expuesto, la vida actual requiere del trabajo de una serie de habilidades, destrezas y actitudes para poder enfrentarla en un plano social tanto como en uno educativo. Para poder lograr ello de forma óptima, se espera que estudiante cuente con apoyo, donde, en un ámbito educacional, el o la docente es el encargado de guiar el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la lectura de literatura, y cómo se trabaja la misma en el aula, con base en los resultados negativos que se han obtenido en pruebas estandarizadas a nivel macro, como país, y en un nivel particular, como establecimiento, centrándose en los resultados del Liceo República de Italia, ubicado en Chillán, Región de Ñuble, es posible precisar que se considera imperante reconsiderar el cómo se trabaja la lectura, y las habilidades de los estudiantes en relación a la mismo.

Además, referido a las exigencias expuestas en las Bases Curriculares de 7° a 2° medio, y con base en los datos otorgados en los antecedentes de la problematización presentada en relación a la desigualdad de género en nuestro país, es fundamental que la lectura y el tratamiento de esta en las aulas sea trabajada desde una perspectiva de igualdad de género, para así, establecer un trabajo transversal, donde la lectura de literatura durante la escolaridad sea consciente, y dirigida, que exista un enfoque en ella, centrado en la igualdad de género, respondiendo de esta forma al nuevo paradigma social que se vive, y a su vez donde se logre que el estudiante se apropie de su propio proceso de aprendizaje y goce estéticamente de la literatura mientras ejercita su lectura, para eventualmente lograr realizar una lectura reflexiva-crítica.

1.4. Objetivos y motivaciones del estudio

1.4.1. Objetivo General

Generar una propuesta didáctica de mediación de la lectura crítica en estudiantes de primer año medio centrada en la igualdad de género.

1.4.2. Objetivos específicos

Diseñar secuencias y estrategias didácticas de lectura crítica sobre la base de igualdad de género

Caracterizar la igualdad de género en las lecturas sugeridas en el programa de estudio de primero medio

1.5. Metodología

La presente investigación considera para su desarrollo una metodología de corte cualitativo-descriptivo; que se fundamenta en la recopilación de información teórica, plasmada en el desarrollo del marco teórico del informe, este es dividido en cuatro partes: (1) Contexto Curricular, donde se analizarán los documentos ministeriales correspondientes al primer año de enseñanza media (programa de estudio, bases curriculares, lecturas sugeridas), (2) Contexto Didáctico, en él se presentarán las bases teóricas pertinentes a la investigación referidas a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, (3) Contexto Disciplinar, en él se analizarán fundamentos teóricos de diversas fuentes relacionadas a la disciplina (qué es leer, lectura crítica, mediación, género, igualdad de género, estereotipos de género) y (4) Contexto Educativo, donde se describirá el centro educativo y curso que servirá de base para la investigación.

Además del desarrollo del marco teórico se creará un instrumento de evaluación diagnóstica (y su respectiva rúbrica) que luego será aplicada en el establecimiento elegido a estudiantes de primer año de enseñanza media con el fin de develar si los estudiantes leen críticamente y en función a la igualdad de género. La evaluación diagnóstica se conformará de una serie de preguntas que aluden a dos categorías fundamentales:

-Categoría de lectura crítica: Frente a ella se espera que el estudiante sea capaz - de alcanzar el nivel de lectura más alto, el nivel reflexivo.

-Categoría de género: Con respecto a esta, se espera que el estudiante logre analizar estereotipos de género y juzgarlos.

Sobre la base de los resultados de la evaluación diagnóstica y su estudio se realizará el diseño de una propuesta didáctica de mediación para el desarrollo de la lectura crítica, centrada en la igualdad de género en estudiantes de primer año de enseñanza media.

Uno de los fines fundamentales que se pretende conseguir en las y los estudiantes, es fomentar el pensamiento crítico, así como también, que estos sean capaces de interiorizar una perspectiva igualitaria entre hombres y mujeres, reconociendo las diferencias que existen entre ellos en un plano biológico, pero comprendiendo su igualdad en el plano social, al desprenderse de los estereotipos y prejuicios que traen consigo las categorías de hombre/masculino-mujer/femenino.

SEGUNDO CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO

2. SEGUNDO CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO

2.1. Contexto curricular

2.1.1. Bases curriculares 7° a 2° año medio, Lengua y Literatura

En lo referido a los documentos ministeriales relacionados con el currículum nacional, se encuentran las actuales bases curriculares de la asignatura de Lengua y Literatura de 7° a 2° año medio. Ellas responden a una serie de cambios a nivel curricular iniciados el año 2015 sobre la base de la Ley General de Educación (LGE), del año 2009.

El paso de “marco curricular” a “bases curriculares” evidencia el cambio de paradigma en la educación chilena. Se entiende que la educación depende de muchos factores y es por ello que con las bases “se otorga libertad a los establecimientos de complementar el aprendizaje de sus estudiantes, respondiendo a las necesidades y características de su proyecto educativo” (MINEDUC, 2015, p.11).

Las bases curriculares de Lengua y Literatura establecen cuatro ejes centrales para el desarrollo de los niveles educacionales correspondientes a 7°, 8°, 1° y 2° medio. Lectura, Escritura, Comunicación oral e investigación son los fundamentos sobre los que se erigen las bases, y que se pretende desarrollar en los estudiantes chilenos de 7° a 2° medio.

El eje de lectura presente en las bases curriculares, en relación a la experiencia literaria de los estudiantes estipula:

El contacto con las obras le ofrece oportunidades introspección y reflexión ética en una etapa de la vida en que comienza a enfrentarse a diferentes cuestionamientos y desafíos personales. En el plano social, a través de la

literatura los y las jóvenes acceden a la comprensión de su propia cultura y las de otros, y pueden reflexionar sobre sus orígenes y herencias. (MINEDUC, 2015, p.34)

A partir de ello se entiende a la literatura como una puerta de conocimiento para el estudiante (lector de obras literarias) en materia de culturas y realidades sociales propias y ajenas expuestas sobre la ficción de la literatura, que deben servir como punto inicial para el pensamiento crítico y la lectura reflexiva en los estudiantes. En tal sentido es correcto afirmar que el eje de lectura presente en los documentos ministeriales pretende que el estudiante alcance el nivel de lectura reflexivo. Ello se condice con una de las actitudes propuestas por el mismo documento “Manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y el diálogo con otros.” (MINEDUC, 2015, p.44).

2.1.2. Programa de estudio Primer año medio

El programa de estudio de primer año medio, construido sobre la base del desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos, traducido en los objetivos de aprendizajes y aprendizajes transversales, entrega las orientaciones suficientes para implementar las bases curriculares para los establecimientos que optan por no crear sus propios programas de estudio, él entrega propuestas de organización curriculares, unidades de estudio, organizadas en función de los objetivos de aprendizaje transversales y sugerencias en términos de actividades, material y lecturas.

El programa que pone a disposición el Ministerio de Educación, está diseñado sobre el paradigma constructivista, que otorga al estudiante las herramientas necesarias para generar sus propios conocimientos, buscando fomentar en los alumnos y alumnas el pensamiento crítico y la autonomía necesaria para el desarrollo de su propio aprendizaje. Ello se evidencia en las sugerencias

que el mismo programa entrega, no obstante, el cómo desarrollar la clase y bajo qué paradigma quedará siempre a criterio del docente.

Con respecto al programa de estudio de primer año medio en cuanto a diversidad en las orientaciones para implementar dicho documento, este menciona:

En el trabajo pedagógico, es importante que los y las docentes tomen en cuenta la diversidad entre estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, de género, de estilos de aprendizaje y de niveles de conocimiento. Esta diversidad enriquece los escenarios de aprendizaje y está asociada a los siguientes desafíos para las profesoras y los profesores: > Promover el respeto a cada estudiante, evitando cualquier forma de discriminación y evitando y cuestionando estereotipos. (MINEDUC, 2016, p.19)

Aquello, respondiendo directamente a la función del docente y cómo este debe promover el respeto y la igualdad entre sus estudiantes, independiente de las diferencias, ya sean de género u otras. Se considera a la diversidad como un elemento que favorece el aprendizaje y se reitera, la búsqueda del pensamiento crítico por parte del estudiante.

2.1.3. Lecturas sugeridas en el programa de estudio de Primer año medio

En el programa de estudio de primer año medio de la asignatura Lengua y Literatura, se encuentra una lista con lecturas sugeridas y relacionadas a diferentes temas literarios, como lo son la tragedia y la pregunta por el sentido de la vida, romanticismo, relaciones familiares, hombres y mujeres en la literatura, problemáticas sociales, la astucia y la sabiduría, entre otras.

En relación a las lecturas que se sugieren en los documentos ministeriales es posible establecer la existencia de un sesgo de género inmerso en ellos, primeramente por la cantidad minúscula de mujeres presentes en la literatura tanto protagonistas como autoras, en contraposición de la gran cantidad de autores y protagonistas varones existentes en dichas lecturas, y como segundo punto, para reforzar el ya mencionado sesgo de género se encuentra el rol de la mujer presente en la literatura, que está ligado a los estereotipos de género. (Valencia, 2017).

Las lecturas que se sugieren para ser trabajadas tanto con los estudiantes chilenos como extranjeros, se han transformado en el foco de numerosos estudios que buscan comprobar la desigualdad de género que existe de forma transversal en las diversas culturas y cómo este se replica a través de la literatura. Referido a ello Covacevich y Quintela (2014) afirman:

Los hallazgos obtenidos por investigaciones sobre los contenidos de los textos escolares chilenos y extranjeros resultan muy similares. Se ha documentado por muchos años que los textos escolares transmiten mensajes e ilustraciones que presentan a los personajes de género femenino en situaciones que acentúan los estereotipos de género, esto es: en roles domésticos, y siendo pasivas, emocionales, débiles, y no inteligentes. Además, hay poca presencia femenina en los textos. Los hombres por el contrario son retratados como asertivos e inteligentes, en contextos de liderazgo y con un gran abanico de roles ocupacionales, siendo los protagonistas y teniendo mucha mayor presencia. (p.3)

El sesgo de género es evidente en las lecturas sugeridas que el ministerio de educación (MINEDUC) pone a disposición del docente para ser trabajadas por los estudiantes de primer año medio en Chile. La condición de desigualdad que invisibiliza y perjudica a las mujeres hace necesaria la mediación de la lectura por parte del profesor quien debe guiar dicho proceso, para de esta forma, abordar el

texto desde una mirada crítica-reflexiva y centrada en equilibrar la importancia de ambos géneros. Con ello se contribuye a la formación de los estudiantes atendiendo a dos necesidades manifiestas en el sistema educativo chileno, primero que el estudiante lea críticamente llegando al tercer y máximo nivel de lectura que es el reflexivo, exigido por la prueba estandarizada nacional SIMCE y segundo, crear consciencia en los jóvenes sobre la importancia de la igualdad de género contribuyendo al cambio sociocultural del que son parte, donde el respeto debiese ser la premisa fundamental.

2.1.4. Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Estándares pedagógicos y disciplinarios

Los Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media surgen bajo la nueva Ley General de Educación (LGE). El año 2010 el Ministerio de Educación (MINEDUC) se encarga de la creación de los estándares a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) dicho documento será la base de aquello que todo docente debería saber al egresar de una carrera de pedagogía. Todo ello sustentado sobre el supuesto de que la educación sea un sistema equitativo y de calidad para todos.

Alusivo a ello, el MINEDUC (2012) plantea que “para que los estándares sirvan como medida base o ‘vara’, se ha procurado describir desempeños que permitan verificar el logro del nivel que se juzga adecuado para hacer posible la efectividad de la enseñanza de un profesor competente” (p.8) Es decir, este documento sería un instrumento de apoyo, un referente en procesos nacionales de evaluación para los estudiantes de pedagogía, especificando qué debe saber.

Los estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media se crearon bajo una serie de criterios de elaboración entre ellos se encuentran: (1) Autonomía de las instituciones formadoras, (2) Relación con el currículo escolar y sus objetivos, (3) Foco en los estudiantes del sistema escolar,

sus características y modelos de aprendizaje, (4) Estándares disciplinarios y pedagógicos, (5) Compromiso del profesor o profesora.

En relación a la organización del documento, este dispone en primera instancia de los Estándares Pedagógicos, donde señala las competencias necesarias para el desarrollo de la enseñanza independiente del área disciplinar que se trabaje, entra en juego la dimensión moral del docente, su capacidad de gestionar clases, la interacción con sus estudiantes y cómo promueve el aprendizaje de los mismos. En segunda instancia se encuentran los Estándares Disciplinarios, que especifican las competencias que debe poseer el profesor para enseñar en cada una de las áreas consideradas. Se determinan cuáles son los conocimientos y habilidades requeridas, en cuanto a currículo, diseño, implementación y evaluación de clases.

Referido a los Estándares Disciplinarios (2012) para Lenguaje y Comunicación, ellos se dividen en Lectura, Escritura, Comunicación oral y Conocimientos fundamentales de la disciplina.

El eje de Lectura, que para efectos de la investigación se torna fundamental, presenta tres estándares:

Estándar 1: Promueve el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica de textos de complejidad creciente, y el gusto y valor de la lectura. (p.19)

Estándar 2: Sabe potenciar la lectura placentera y la interpretación de textos literarios de distintos géneros y épocas. (p.19)

Estándar 3: Promueve el desarrollo de la comprensión crítica de textos multimodales que circulan tanto en el ámbito privado como en el público. (p.19)

Es posible apreciar que en la mayoría de los estándares presentados en el eje de lectura se apunta a la búsqueda de la lectura crítica y reflexiva a través de diversos soportes. Se espera del docente que sea capaz de guiar el proceso lector hasta que el estudiante logre una lectura consciente y comprensiva, además valorando a través ello la literatura. Se menciona que “sabe potenciar el análisis

crítico de las perspectivas, estereotipos y valores presentes en los textos” (Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media, 2012, p.55). Lo que converge completamente con la temática de la presente investigación.

2.2. Contexto didáctico

2.2.1. Didáctica de la lengua y la literatura

Referido al contexto didáctico, se destaca el concepto de Didáctica de la Lengua y la Literatura, término relativamente nuevo y que se encuentra relacionado a las didácticas específicas que surgieron desde la didáctica general. (Ruiz, 2011, p.15).

A lo largo del siglo xx, la enseñanza de la Lengua y de la Literatura no se consideraba como área de conocimiento, restringiéndose el concepto de la misma a estar incluida dentro de los estudios sobre el Sistema Lingüístico y de la Historia Literaria. (Encabo y López, 2006, p.34).

Actualmente y bajo los cambios surgidos en el presente siglo, la enseñanza de la Lengua y la Literatura ya no debiese responder a aquel modelo únicamente filológico de antaño, sino que debe sustentarse sobre la base de una multidisciplinariedad de perspectivas y orientaciones con el fin de lograr la enseñanza funcional y crítica.

La didáctica de la Lengua y la Literatura, según Encabo y López (2006) “forma parte de las Ciencias de la Educación y se considera como didáctica específica, es decir, como concreción de la didáctica general referida a la Lengua y la Literatura” (p.31). En este sentido se puede afirmar que el objetivo de esta didáctica se centra en la enseñanza de la Lengua y Literatura bajo un paradigma crítico, comunicativo y funcional, atendiendo a los cambios que han surgido en materia de cómo enseñar.

La pretensión que persigue la enseñanza es lograr el aprendizaje homogéneo de los estudiantes, situación factible con ciertos contenidos que son totalmente medibles. Sin embargo, la literatura en su estructura más natural, se vale de una serie de aristas, potenciales fuentes de aprendizaje que dependen en primera instancia del emisor y el texto literario que es otorgado al receptor, mas, este último es el actante principal en la situación de aprendizaje y de él, de sus saberes, conocimientos y aprendizajes previos depende qué, cómo y en qué medida interioriza y aprende del texto literario y la literatura en cuestión.

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. (Mendoza, 2004, p.17).

Sobre la base de lo establecido por Mendoza Fillola (2004), se sustenta la relevancia del estudiante en su proceso de aprendizaje, donde sus conocimientos corresponden a la más fundamental de las variables de su aprendizaje. También se visibiliza la importancia del docente de forma indirecta, como mediador del aprendizaje del educando, es el encargado de desarrollar las estrategias didácticas propias de la didáctica de la literatura, ello referido al cumplimiento del doble carácter integrador de la misma.

2.3. Contexto disciplinar

2.3.1. ¿Qué es leer?

Leer es un proceso complejo. Solé (2011) establece sobre él que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto” (p.17). Ello posiciona al lector como un ente activo que no solo decodifica el texto, sino que le otorga significancia, entonces el lector es el actante principal en la lectura, dado que él, gracias a sus conocimientos previos, consigue otorgarle un sentido a lo que lee. A lo anterior se le añaden las experiencias previas, así como también las competencias con respecto a la lectura y las habilidades de lectura que el lector posea, lo que permite construir un significado que se acorde a los requerimientos deseados.

Además, al leer se persigue un propósito, que puede ser variado, mediante este, quien lee guía su proceso de lectura. En ese sentido Solé (2011) plantea que “aunque el contenido de un texto permanezca invariable, es posible que dos lectores, movidos por finalidades diferentes, extraigan de él diferente información (p.18). Con ello se le otorga al lector y los motivos que lo llevaron a leer, una importancia trascendental en este proceso, puesto que asignar una finalidad clara, permite develar interpretaciones y significados nuevos a textos de los que solo se trabaja una perspectiva, la que, en la mayoría de los casos, es la más evidente y que requiere menor procesamiento del texto por parte del lector, en otras palabras, se genera una lectura superficial que no da espacio a niveles de análisis más profundos.

Para que la lectura alcance los objetivos que se plantean en las Bases Curriculares (2015) y además sea pertinente con los fines de la investigación en curso, el estudiante debe ser capaz de lograr alcanzar el nivel de lectura ideal, que es el reflexivo. Que según lo establecido por el SIMCE, se define como:

Implica recurrir a conocimientos, ideas o actitudes externas al texto fomentando nuestro pensamiento crítico y creativo. Este proceso contempla evaluar la forma y contenido del texto, expresar opiniones del mismo y aplicar la información en otros contextos, entre otros aspectos. Algunos ejemplos de preguntas son: ¿qué tipo de texto es Caperucita Roja?, ¿qué opinas de la actitud del Caperucita?, ¿qué consejos le darías al lobo? (Agencia de Calidad de la Educación, 2011, p.34).

2.3.2. Lectura crítica

Para fomentar el desarrollo de lectores críticos, es fundamental saber qué se entiende por lectura crítica y cómo saber si se está frente a estudiantes que han desarrollado esta competencia o no. Isabel Solé, en *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad* (2014), habla sobre lectores expertos, y como estos dentro de sus capacidades presentan un pensamiento crítico frente a lo que leen. Lectores, que además son capaces de seleccionar información, procesarla, dialogar con el texto, emitir juicios de valor y criticarlo. Esto entrega una categorización de lo que debe dominar un estudiante que pueda considerarse como un lector crítico, así como también permite conformar criterios, que sirvan para develar su competencia lectora y si es que está capacitado para leer críticamente un texto -en este caso- literario.

Para esto, Solé (2014) menciona lo fundamental que es “inferir significado a partir del texto a través de la integración entre sus contenidos y el conocimiento y disposición con que se abordan” (p.86). Demostrando de esta forma, que un lector que sea capaz de hacer frente a un texto de manera crítica, debe tener ciertos conocimientos previos, que al enfrentarse con esta nueva información, le permitan generar conclusiones originales y que no sean reproductivas de lo observado. Pero para esto, se hace imperativo mediar la lectura; de modo que el estudiante se enfrente a ella desde una perspectiva crítica y reflexiva.

2.3.3. Mediación lectora

Para que los estudiantes desarrollen la lectura crítica, deben leer de forma comprensiva, es decir, deben entender el texto al que se enfrentan en los distintos niveles que implica leer. Pero para que esto ocurra, se debe realizar una mediación de las lecturas. Ocasión en el que el o la docente profundiza en el texto en distintas dimensiones y en distintos momentos de la lectura (antes, durante y después). Esta mediación -que se puede entender como una ayuda para comprender un texto- resulta fundamental, puesto que los estudiantes difícilmente cuentan con estrategias para enfrentarse a textos nuevos y de los que nunca han escuchado, los que sugieren un cierto grado de complejidad, y más aún si no se cuenta con las herramientas adecuadas para decodificar el tema central o final de lo leído.

Esta mediación se fundamenta cuando Kintsch & Van Dijk (citado por Vidal & Manríquez, 2016) mencionan:

Se advierte que el conocimiento del lector determina en gran medida el sentido que se dé a un texto, por tanto, si el lector posee una base de conocimientos deficiente, no será capaz de derivar el mismo significado que una persona con conocimiento adecuado y basto.

A partir de ello se evidencia la importancia de que el profesor, medie y amplíe el conocimiento de los estudiantes frente a un texto nuevo, incrementando así, las posibilidades de que se entienda la totalidad de lo leído y se pueda realizar una lectura crítica, en donde los lectores adopten una posición determinada frente a lo que leen.

En relación con lo anterior, Bruner en *Realidad mental y mundos posibles* (2004), quizá sin querer abarcar lo que significa e implica la mediación lectora, lo hace en varios pasajes de su texto. Estos permiten la posibilidad de extrapolarlos y

orientarlos hacia el trabajo que el o la docente debiese realizar al momento de enfrentar a los estudiantes a nuevas lecturas. Esto se evidencia cuando “se dice que los personajes de una historia son motivadores debido a nuestra capacidad de identificación” (Bruner, 2004, p.16). Motivación que impulsa y genera una lectura interesante para los/as lectores, y que no tan solo se puede crear a partir de la identificación con los personajes, sino que también puede producirse a partir de similitudes con el contexto físico o emocional, así como también con la situación que se está viviendo dentro de la narración. Es un factor que resulta fundamental y que recae en gran parte en la labor que desempeña el o la docente, quien debe establecer los nexos entre lo que se lee y quienes leen, así como también orientar y permitir que los y las estudiantes creen estos lazos. En este sentido, Bruner (2004), habla de “desencadenantes”, que se pueden entender como elementos que generan respuestas en el lector y que pueden transformar un simple texto en una gran obra maestra; realizando esto a partir de la forma en que se cuenta. Esa reacción de interés y asombro es la que se busca en la mediación lectora. Que pretende a través de ciertos métodos, llamar la atención de los posibles lectores y crear de esta forma, estos “desencadenantes”, que motiven a una lectura consciente y crítica, evitando que se reproduzca el contenido solo para obtener una calificación, sino que se busca una interiorización por parte de los y las estudiantes en lo que leen y cómo esto puede tener repercusiones y/o aplicaciones en su vida diaria o en el contexto que los rodea.

Uno de estos “desencadenantes” y que se puede extraer de *Realidad mental y mundos posibles* (2004), tiene relación con las expectativas que pueden tener los/as lectores con respecto a un texto en específico, de lo que Bruner (2004) menciona: “Si lo que impresiona nuestros sentidos se ajusta a la expectativa, al estado previsto del modelo, podemos dejar que nuestra atención se debilite un poco, que se fije en cualquier otra parte, incluso que se duerma” (p.56). Lo que revela la importancia de romper con las ideas previas que los/as estudiantes tienen sobre los distintos textos que son propuestos por el Ministerio de Educación.

Otro punto fundamental en la mediación lectora y que Bruner (2004) defiende, es la libertad para interpretar y darle la oportunidad a la presuposición. Dado que, a través de ese mecanismo, el lector puede generar hipótesis a partir de un primer acercamiento al texto, que le permitan participar activamente de la creación de sentido y coherencia, tomando un rol activo y fundamental en la recreación del texto, lo que deja atrás al lector pasivo que solo memoriza y reproduce información, y da paso a un nuevo tipo de actante en la lectura que toma lo que lee y lo relaciona con elementos determinantes que permiten generar nuevas interpretaciones y descubrir elementos que permanecían ocultos.

2.3.4. Modelo interactivo de lectura

El modelo de lectura interactivo es aquél que no se centra en el lector ni en el texto, sino que en la relación entre ambos.

“Se asume que el lector es un procesador activo del texto y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto y de control de esta comprobación” (Solé, 2011, p.20). En función a lo referido antes, se comprende que el modelo interactivo es una combinación del modelo ascendente y descendente. Bajo este modelo, el lector debe ser capaz de decodificar el texto, pero su trabajo no se limita solo a eso, dado que los propósitos de la lectura cobran relevancia, así también, los conocimientos y experiencias previas propias de quien lee que le servirán para crear diversas hipótesis e interpretaciones a lo largo del proceso de lectura, que serán o no verificadas.

Solé (2011) propone, además, una secuencia didáctica para abordar la lectura. Esta se divide en tres etapas.

1. Antes de la lectura: Consiste en definir los objetivos de la lectura ¿Para qué voy a leer? (p.80)

2. 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 (p. 93).

3. Después de la lectura: Estrategias para comprender lo leído. Producción de resumen, mapas conceptuales, y preguntas para favorecer la reflexión y metacognición (p. 96).

El uso de la secuencia didáctica propuesta por Solé (2011) referida a lograr la lectura crítica centrada en la igualdad de género de los estudiantes, en este caso, de primer año medio, es pertinente dado que a través de ella es posible trabajar con los conocimientos y experiencias culturales previas que poseen los jóvenes al momento de la lectura y que sobre esa base el docente pueda guiar la lectura para lograr el objetivo de la misma, generando instancias de reflexión en torno a lo leído.

2.3.5. Categoría de género

El concepto de género durante las últimas décadas se ha posicionado como un término contingente y muchas veces ambiguo. Se ha definido en función de múltiples factores como lo son sexo, poder, cultura; y a partir de estas relaciones han surgido una serie de concepciones referidas al mismo. Scott (como se citó en Lamas 2013) afirma “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”. (p.330)

En función a lo enunciado por Scott, el término género alude a las relaciones sociales que se establecen entre los diferentes sexos hombre-mujer y cómo en torno a ello se establece una dinámica de poder. Donde según lo expuesto por

Valencia (2017) existe un sesgo, siendo la mujer la desfavorecida e invisibilizada en la mayoría de las situaciones.

Lamas (2013) afirma “Lo que define al género es la acción simbólica colectiva. Mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad donde se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres.” (p.340). Frente a lo expuesto por Lamas y Scott es posible vislumbrar la relación entre cultura y género, siendo la cultura quien determina qué características se le atribuye a cada género, que conductas son socialmente aceptadas y validadas y cómo en función a ello se establecen relaciones sociales y de poder evidentes en la interacción femenino/masculino. De acuerdo con ello y para reafirmar la idea anterior, Lamas (2013) expone:

“La ley social refleja la lógica del género y construye los valores e ideas a partir de esa posición binaria que tipifica arbitrariamente excluyendo o incluyendo en su lógica simbólica ciertas conductas o sentimientos. Mediante el género se ha naturalizado la heterosexualidad, excluyendo a la homosexualidad de una valoración simbólica aceptable.” (p.348)

Lo referido anteriormente se condice con el determinismo del que se sujeta el concepto de género y a partir de ello se puede concluir que es un término amplio que depende de varias aristas y/o factores. A partir de la concepción de género, que para efectos de la investigación se enmarca en la literatura, aceptando a esta última como reproductora de conductas sociales y reflejo de épocas determinadas, se espera el análisis crítico de los estudiantes ante las conductas, características y roles que se le atribuyen a cada género.

2.3.6. Categoría de igualdad de género

Montecino (2002) expresa que “La introducción de la noción de género en los análisis sociales trajo consigo una serie de rupturas epistemológicas a las maneras en cómo se había entendido la posición de las mujeres en las distintas sociedades humanas.” (p.17). El paradigma anterior se fundamentaba en las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres, sin embargo, como se plantea en la cita anterior con el surgimiento del término género el paradigma ha cambiado.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es la encargada del tratamiento de diversos temas de índole social a nivel internacional, entre ellos se encuentran las definiciones de género e igualdad de género, pertinentes para con esta investigación. La UNESCO (s.f) referente a la igualdad de género define:

“La igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres, y las niñas y los niños”. La igualdad no significa que las mujeres y los hombres sean lo mismo, sino que los derechos, las responsabilidades y las oportunidades no dependen del sexo con el que nacieron. La igualdad de género supone que se tengan en cuenta los intereses, las necesidades y las prioridades tanto de las mujeres como de los hombres, reconociéndose la diversidad de los diferentes grupos de mujeres y de hombres. (p.105)

Con ello se comprende que a partir de la igualdad de género establece un trato unánime para hombres y mujeres, sin distinción alguna, ello conforma una situación idílica en la sociedad chilena actual, que a pesar de buscar la igualdad de género, aún está muy al debe en ello. Situación que se evidencia en datos presentados por Covacevich y Quintela (2014) que afirman:

Aunque en Chile la participación laboral femenina ha ido aumentando de manera sostenida en los últimos años, ésta sigue siendo baja con respecto a Latinoamérica y al promedio de la OCDE. Y, cuando las mujeres trabajan, lo hacen en condiciones inequitativas. Así como hay diferencias a la hora de escoger qué estudiar, las áreas en que trabajan hombres y mujeres chilenos también son diferentes: la participación laboral femenina se concentra en las áreas de servicios, y la masculina en trabajos manuales o relacionados con la agricultura. (p.2)

Respecto a ello es posible afirmar que a pesar de la reciente y emergente incorporación de las mujeres a los círculos laborales y políticos aún existe una baja y desigual participación laboral de las mujeres chilenas respecto a los hombres. El tipo de ocupación que eligen hombres y mujeres es atribuible a la reproducción de patrones culturales sociales asimétricos. Patrones que perpetúan la desigualdad de género, limitando a las mujeres a roles domésticos y delicadas mientras que a los hombres se les asigna el papel de proveedor.

2.3.7. Estereotipos de género

Como se mencionaba con anterioridad el término género es un constructo social, donde se asignan características específicas y consideradas apropiadas para cada sexo. Atribuir colores, comportamientos, gustos e intereses dependiendo de si el sujeto es femenino o masculino es una situación común en las diferentes culturas. Mosteiro y Porto (2017) afirman “Los estereotipos de género son creencias socialmente aceptadas acerca de los rasgos y roles característicos de uno y otro sexo en la sociedad” (p.153). Es decir, el estereotipo de género se conforma desde una serie de ideas preconcebidas que responden a cómo debería comportarse un individuo determinado en una sociedad específica. Sobre los estereotipos de género Elejabeitia y López (2003) mencionan:

Los estereotipos son la base de los prejuicios que afectan tanto a hombres como a mujeres por el carácter que tienen no solo descriptivo sino prescriptivo. Cada vez que la persona aprende que es ‘niño’ o que es ‘niña’, va aprendiendo también cual es la conducta apropiada para esa autocategorización, siguiendo las prescripciones culturales asociadas a su sexo. (p.182).

Los estereotipos de género están presentes en el imaginario colectivo, en la literatura, en textos escolares y lecturas sugeridas para niños y niñas, ejemplo de ello y enmarcado en la enseñanza media es el caso del “Don Juan” burlador de mujeres, que las deshonra, y cuyas características han permanecido en el tiempo siempre relacionadas con lo masculino, y que a su paso ha encasillado lo femenino hacia lo vulnerable, romantizado y pasivo. Referente los estereotipos de género y las desigualdades en textos escolares Mustapha (como se citó en Covacevich y Quintela 2014) señala que:

Esta desigualdad en el tratamiento incluye: la invisibilidad de las mujeres; la presencia de estereotipos ocupacionales; mujeres en menor número y más roles ocupacionales secundarios y/o subordinados; la mujer como emocional y tímida; en el orden discursivo, más hombres que hablan primero y en posición de poder en las interacciones; y finalmente, en algunos estudios se observa la degradación de la figura femenina, con un flagrante sexismo. (p.12)

A partir de la cita anterior es posible concluir que los estereotipos de género sí están manifiestos en las diversas áreas de la sociedad, ya sea en las relaciones sociales, educacionales, laborales, entre otras. Cuyo punto de partida se encuentra en la escuela, en quien recae la responsabilidad de la mediación lectora y el tratamiento de textos escolares para no seguir reproduciendo dichos estereotipos.

2.4. Contexto pedagógico

2.4.1. Enfoque cultural

En todos los ámbitos de la vida se produce comunicación y la decodificación de esta, la que puede presentarse en distintos formatos como lo es el plano oral, escrito, gestual, etc. Pero esta interacción social que cumple una función en específico –dependiendo del contexto en el que se emite-, tiene un componente esencial, que resulta fundamental para que este intercambio de ideas y su comprensión pueda desarrollarse de la mejor forma posible y sea exitosa. Este elemento, corresponde a: la base cultural que cada persona ha adquirido a lo largo de su vida y de acuerdo a sus experiencias personales. Las que si bien, tienen un carácter individual, también presentan un componente social y común a todos los habitantes de un determinado contexto, ya sea un pueblo, una ciudad, una región o un país. Así lo menciona Fernando Trujillo (2006) cuando dice que: “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)

Lo anterior, resulta fundamental en la formación de los y las estudiantes, dado que es necesario que durante su proceso de escolaridad adquieran e incorporen los saberes esenciales para que puedan desenvolverse correctamente; de acuerdo a los parámetros morales y éticos que existen en su contexto y que son establecidos a través de lentos procesos que se van dando en la conformación de las sociedades, en donde lo moral y lo ético sirve de base para fijar normas de comportamiento en todos los aspectos posibles del ser humano. Es aquí donde la definición de cultura de Galisson y Puren (como se citó en Trujillo, 2006), toma real importancia, puesto que esta hace referencia a distintos aspectos que son definidos y dados por lo que se entiende por el término “cultura”; como designar todos los ámbitos de la vida de una sociedad dada; está constituida por rasgos materiales y no materiales junto a las estructuras comportamentales; informa sobre la identidad

colectiva de un grupo social determinado; se trata de un saber que se adquiere, que se comparte y estructura; vendría a condicionar todo el actuar del ser que está inserto en una sociedad determinada.

Esta caracterización de cultura se puede extrapolar fácilmente al ámbito educativo, dado que es a través de la educación, y más específicamente a través del currículo educacional, que se pretende transmitir estos conocimientos que se supone, debiesen incorporar los y las estudiantes a largo de su vida como estudiantes. Lo que se manifiesta en las Bases Curriculares de Séptimo a Segundo medio (2015), en donde se menciona explícitamente que este documento ofrece una base cultural común para todo el país, para asegurar de esta forma que todos los y las estudiantes, tengan una experiencia similar en cuanto a lo educativo y que esto permita una cohesión social.

Es a través de este instrumento curricular, que se pretende entregar una base cultural común para todos y todas las estudiantes, dicha base se considera como la más adecuada, sin embargo, este cimiento no es el más justo e igualitario en cuanto a la perspectiva de género, como señala Valencia (2017):

Se hace evidente la existencia de sesgo de género en la Lista de lecturas sugeridas del Programa de Estudio de Lengua y Literatura Primero medio, ya que la mayoría de los textos tienen estereotipos y roles de género respecto de cada sexo, en donde el género femenino sigue siendo el más perjudicado en este tipo de valoraciones. (p. 106)

Frente a lo anterior, queda en evidencia que esta “cultura” que se pone a disposición de la enseñanza -con respecto a la igualdad de género- no sería la más idónea, dado que reproduce estereotipos de género y valoraciones en desmedro del género femenino.

Trujillo (2006), destaca el nuevo foco que debiese existir de la relación que nace entre la lengua y la cultura:

Si la justificación para una didáctica de la cultura era, antes, que para comprender los usos lingüísticos (frecuentemente en relación con la experiencia literaria) era necesario comprender la cultura, hoy se afirma que es necesario apropiarse de la lengua para tener acceso a la cultura. (p.126)

Lo que explica que para poder acceder a este nuevo paradigma que se encuentra en proceso de gestación, es necesario tener un dominio adecuado de la lengua y del contexto particular en cual se sitúa cada individuo, de modo que sea un participante activo capaz de visualizar y entender su entorno social y cultural a través de una mirada crítica.

2.4.2. Enfoque comunicativo

Todos los procesos de adquisición de la cultura –entendiéndose esta, a partir de la definición dada anteriormente- tienen su sustento en la comunicación, así como también todo proceso de aprendizaje independiente del ámbito que sea. Para lograr interiorizar estos saberes –para fines de esta investigación se hará referencia a saberes relacionados con la lectura, lectura crítica y adquisición de la cultura-, es necesario que el foco no esté centrado en el estudio teórico y apartado de la realidad, sino que todo ese conocimiento conceptual que se tiene, sea llevado a la práctica, en contextos reales y cercanos a las vivencias de los y las estudiantes.

Lo anterior es mencionado por Lomas (2010) cuando dice que: “se trata ahora 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 (competencia comunicativa)” (p. 23). Explicitando que la competencia comunicativa se debe estudiar y desarrollar en la práctica contextualizada; que es precisamente lo que busca el enfoque comunicativo, dado que este pone el interés en los nexos que se establecen entre lo socio-cultural y en la enseñanza de las competencias comunicativas de los y las estudiantes, entendiendo competencias comunicativas como la definición que se propone en las Bases Curriculares de Séptimo básico a Segundo medio (2015), las que detallan

que leer, escribir, hablar, escuchar, representar y observar son las dimensiones de la competencia ya mencionada. Lo propuesto anteriormente también es afirmado por Gonzáles Nieto (como se citó en Loma, 2010), cuando este establece que:

Para lograr esta competencia habrá que plantear la enseñanza de las lenguas de modo que las tareas de aprendizaje atiendan al fomento de las capacidades de expresión y comprensión del alumnado, actualizando competencias discursivas adecuadas a cada contexto y situación, y proporcionando a los aprendices estrategias de uso y reflexión metacomunicativa que hagan más adecuadas las acciones verbales y no verbales que en el uso deben producir y entender. (p. 22)

Ahora, volviendo a lo que proponen las Bases Curriculares (2015) y orientándolo al área de investigación que nos interesa –la lectura de los textos propuestos para la asignatura de primero medio–, y complementándolo con el enfoque comunicativo ya definido; salta a la vista la necesidad de crear y establecer metodologías y propuestas didácticas de trabajo que orienten estas lecturas más allá de la simple memorización de personajes, de sus características físicas y/o psicológicas o de cualquier otro elemento que pudiese ser digno de “retener” por la memoria de los y las estudiantes.

A partir de lo dicho, resulta fundamental situar estas lecturas en un contexto determinado, el que idealmente debiese ser el más cercano a los actores principales de la educación, puesto que son ellos los que deben formar su propia visión y opinión de lo que leen y los rodea. Y para esto es necesario que el profesor(a) medie y acerque a su realidad los contenidos y temáticas que se encuentran en las lecturas sugeridas, los que muchas veces son vistos con lejanía, dado que sin una correcta intervención, difícilmente el lector o lectora se sentirá identificado con temáticas que corresponden a civilizaciones, sociedades y culturas pasadas entre las que hay siglos de diferencias con la actualidad, evitando así un interés que permita ahondar en posibles nuevas interpretaciones y significados, y

también evitando que se genere un diálogo integral entre las lecturas, el contexto y el estudiante, siendo este último quien actúa como enlace e intermediario de los dos primeros elementos.

Para lograr los fines mencionados, las Bases Curriculares (2015) proponen una visión que sí apunta a la lectura crítica y contextualizada de esta en el eje de lectura, en donde se dice lo siguiente:

Las Bases de Lengua y Literatura buscan formar a los y las estudiantes para que puedan asumir competentemente cualquier desafío de lectura —en los soportes existentes y en aquellos que puedan aparecer en el futuro—, 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.34)

Pero a pesar de establecerse esta mirada crítica y situada, el problema de fondo sigue sin ser solucionado, y este corresponde al sesgo de género que existe (Valencia, 2017) tanto en la cantidad de autoras que se ofrece como sugerencias, así como en los estereotipos presentes en ciertas obras que ofrecen una mirada peyorativa del rol de la mujer; por lo que buscar el desarrollo de nuevas lecturas que se adecuen a los cambios sociales y culturales que se están desarrollando es de vital importancia.

2.4.3. Enfoque constructivista

“Hume, al igual que Aristóteles, asume que inicialmente no sabemos nada somos como una “tabula rasa” y todo el conocimiento lo adquirimos del medio por mecanismos asociativos a través de los sentidos” (Leiva, 2005, p.68). La cita anterior corresponde a un elemento característico de la corriente psicológica conductista, que llegó a tener una gran importancia dentro de la educación,

logrando prevalecer como el enfoque educativo predilecto para cumplir con los objetivos propuestos para los y las estudiantes.

Pero si la educación continuara por el sendero del conductismo, se dejarían de lado muchos elementos pertenecientes tanto a los y las estudiantes como a los profesores(as), que resultan de vital importancia para lograr aprendizajes que sean significativos para ambas partes que participan activamente de este proceso. Con esto me refiero a elementos como la interioridad de los participantes, a sus pensamientos, sentimientos, motivaciones, intereses, etc. Los que en el plano del conductismo no tienen mayor relevancia, puesto que, en esa corriente lo que realmente importa son aspectos como el contexto, los estímulos, el reforzamiento de contenidos y la memoria (Leiva, 2005) como ejes centrales para lograr la enseñanza en seres que solo recibían y reproducían saberes.

Frente a eso, aparece una corriente de pensamiento que tiene un norte totalmente distinto, la que postula que la “cognición se produce por construcción” (Cox, 2011). Autores como Ausubel, Piaget y Vygotsky, a través de sus distintos postulados, dotaban de mayor fuerza este nuevo enfoque, que resaltaban la importancia los procesos y las relaciones que se establecían entre lo ya conocido y la nueva información que se incorporaba, y cómo se daban estos en el ámbito del aprendizaje, ya sea relacionado con el aprendizaje orientado a la maduración personal de las personas, así como también con la educación formal, dado que sus planteamientos resultan altamente extrapolables a este último ámbito.

Los aportes realizados por Ausubel, Piaget y Vygotsky, fueron el *aprendizaje significativo*, la *teoría cognitiva* y el *aprendizaje social* (Ortiz, 2015) respectivamente, en donde, a grandes rasgos, se destaca la importancia de las relaciones que se generan entre la información existente en los individuos y los nuevos conocimientos que se van incorporando, con los que se generan nuevos vínculos que permiten el aprendizaje. Además, se destaca la importancia de la interacción que se establecen entre la persona y el medio que lo rodea, así como

también la relevancia que tiene la maduración biológica en el desarrollo de estructuras cognitivas.

Los postulados ya mencionados, y otros llevaron al desarrollo de este enfoque, el que en palabras de Ortiz (2015) se entiende como:

Una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje. Sin embargo, hay que recordar que éste y la forma en que se realice, aun cuando sean constructivistas, están determinadas por un contexto específico que influye en ambos participantes: docente y estudiantes, debido a sus condiciones biológicas, psicológicas, sociales, económicas, culturales, incluso políticas e históricas. (p.97)

Entendiendo por lo tanto, el enfoque constructivista como un punto de vista, en el que el aprendizaje es una construcción, donde los principales actantes que dialogan y construyen son los y las estudiantes junto al docente, con la influencia del contexto en donde se desarrollan y los elementos individuales y característicos de cada una de las partes, las que son de fundamental importancia para generar un procesos de aprendizaje que sea realmente un aporte, y que permita sacar el máximo provecho.

2.4.4. Establecimiento educativo

El establecimiento donde se aplicará la evaluación diagnóstica para medir el nivel de lectura que alcanzan los estudiantes y la noción de igualdad de género que poseen es el Liceo República de Italia, Rbd 3662, de dependencia municipal y enseñanza científico-humanista. Este centro educativo se encuentra ubicado en la región de Ñuble, ciudad de Chillán, Avenida Sepúlveda Bustos #290.

El liceo república de Italia es un establecimiento joven en cuanto a la formación de estudiantes secundarios, puesto que el año 2015 se consolidó la

enseñanza media, para posteriormente, el año 2018 egresar la primera generación de cuarto medio. El índice de vulnerabilidad de la institución es de un 91% en enseñanza media y 90% en enseñanza básica, y en relación a la matrícula, esta es de 588 estudiantes, desde párvulos hasta enseñanza media, presentando un promedio de 26 estudiantes por curso.

En términos de pruebas estandarizadas a las que se somete el liceo, específicamente en enseñanza media, se encuentra el SIMCE. Los resultados generales del establecimiento, en enseñanza básica se encuentran clasificados en la categoría de desempeño nivel medio, sin embargo, los resultados generales en enseñanza media se encuentran en un nivel de desempeño medio-bajo. En el caso particular de los resultados de segundo medio del año 2018, en el área de Lengua y Literatura: Lectura, el puntaje promedio obtenido por el liceo es de 248 puntos, puntaje muy por debajo de lo esperado y menor en 16 puntos comparado con los resultados del año anterior del mismo liceo, pero similar al promedio nacional de establecimientos de similar grupo socioeconómico.

La evaluación diagnóstica será aplicada a primer año de enseñanza media, el objeto de ella es dilucidar si los estudiantes de primero medio leen críticamente y en función de la igualdad de género (cuál es su nivel de lectura y si comprenden el concepto de igualdad de género), dicho curso cuenta con 37 estudiantes, 22 mujeres y 15 varones.

TERCER CAPÍTULO: INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO Y ANÁLISIS DE DATOS RECOPIRADOS

3. TERCER CAPÍTULO: INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO Y ANÁLISIS DE DATOS RECOPIADOS

3.1. Análisis de la información recopilada

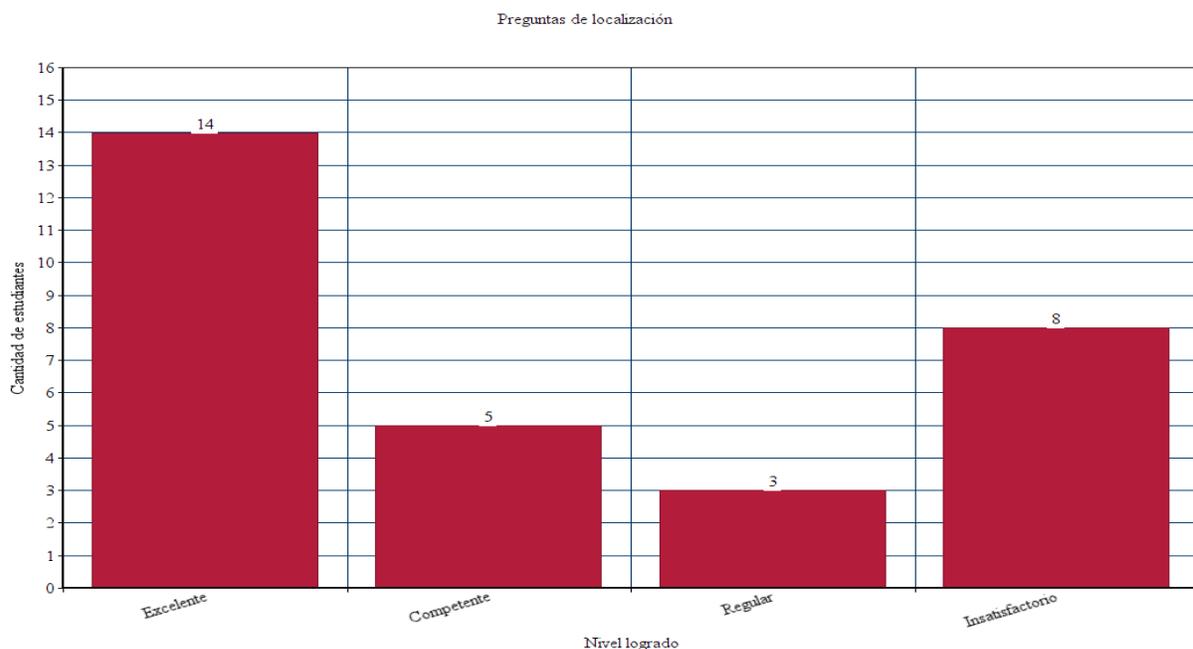
A continuación, se presentará de forma detallada la información que se recopiló durante el periodo de investigación, el instrumento de evaluación diagnóstica utilizado pretendía dar respuesta a las interrogantes planteadas con antelación durante la investigación, clasificando a los estudiantes de primero medio de acuerdo a los niveles de lectura exigidos por el Ministerio de Educación (MINEDUC), además se buscó averiguar qué noción de género tenían dichos estudiantes.

El instrumento de evaluación diagnóstica fue aplicado en el Liceo República de Italia, en el curso 1° año medio. La evaluación fue respondida por un total de 30 estudiantes. El instrumento de evaluación contenía tres textos literarios narrativos: “The female Animal” de Marco Denevi, “Fragmento Mujeres” de Eduardo Galeano y “La bella durmiente del bosque y el príncipe” de Marco Denevi. A partir de los tres textos mencionados se desprenden 11 preguntas de desarrollo referentes a cada nivel de lectura (nivel de localización, nivel de relación e interpretación y nivel reflexivo) y también al concepto de género, mediante preguntas de roles.

3.1.1. Análisis de resultados: preguntas de localización

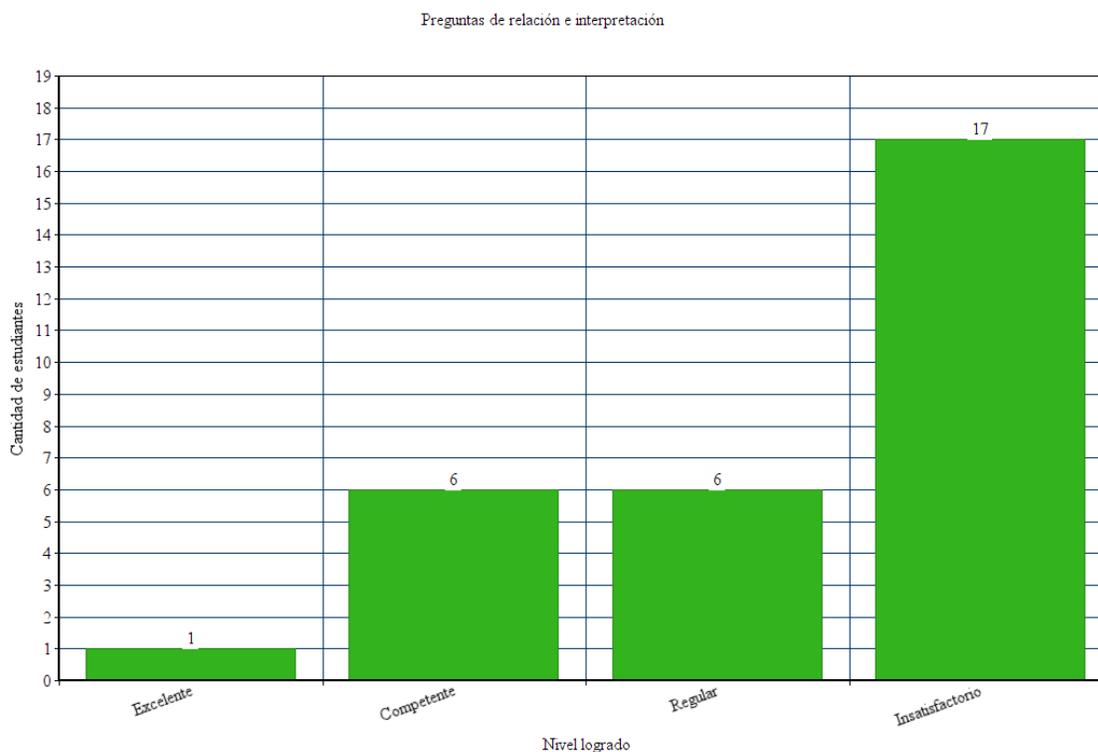
El instrumento de evaluación diagnóstica que se le realizó a los estudiantes, contenía dos preguntas de localización donde el estudiante debe ser capaz de operar con los elementos explícitos del texto. Discriminar y extraer información presente en el texto, datos puntuales e información específica. De un universo de 30 estudiantes y con una rúbrica analítica que categoriza las respuestas en los niveles excelente, competente, regular e insatisfactorio, un 46,6 % de los estudiantes fueron clasificados en el nivel excelente (14 estudiantes), un 16,6% (5 estudiantes) fueron clasificados en el nivel competente, un 10 % (3 estudiantes) fue

categorizado como regular y en la categoría insatisfactoria hubo un resultado de 26,6 % (8 estudiantes).



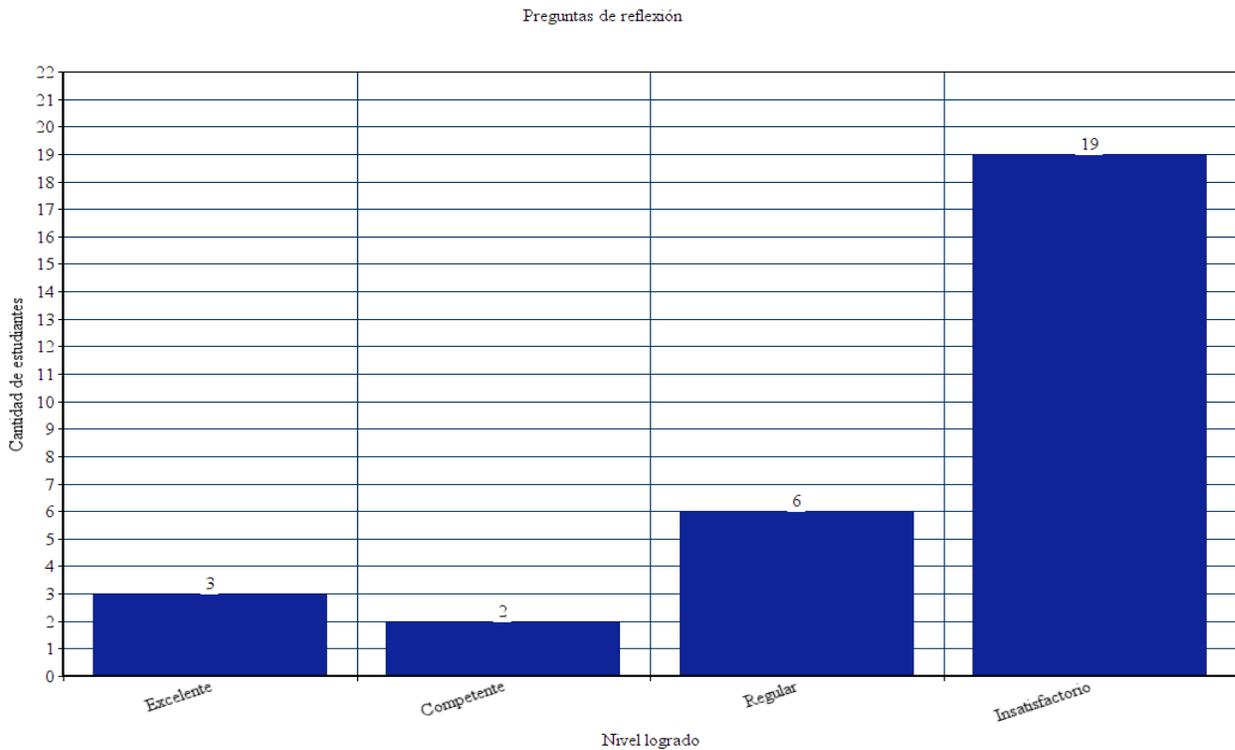
3.1.2. Análisis de resultados: preguntas de relación e interpretación

El instrumento presentó cuatro preguntas correspondientes al nivel de lectura relacionar e interpretar. Este eje agrupa aquellas tareas de lectura donde el estudiante debe operar con elementos implícitos del texto. El estudiante debe acceder a ellos a partir de relaciones o conexiones que sí se encuentran explícitos en el texto, entre las tareas que contiene este nivel se encuentra realizar inferencias, interpretar lenguaje figurado, relaciones de significado, entre otras. El universo de 30 estudiantes que respondieron al instrumento fueron categorizados de la siguiente forma: en el nivel excelente se obtuvo un resultado de 3,3 % (1 estudiante), en el nivel competente el resultado fue de un 20 % (6 estudiantes), en el nivel regular un 19,1% (6 estudiantes), mientras que en el nivel insatisfactorio hubo un 57,5 % del total (17 estudiantes).



3.1.3. Análisis de resultados: preguntas de reflexión

El instrumento diagnóstico presentó cinco preguntas correspondientes al nivel de lectura reflexivo, que es considerado el nivel de lectura más alto y donde el estudiante debe realizar un alto esfuerzo cognitivo, dado que debe realizar tareas donde se hace necesario que confronte diversos elementos de un texto, relacionando la información presente en el mismo con sus conocimientos y aprendizajes previos, a nivel personal, conocimiento de mundo, lecturas anteriores, etc. Entre estas habilidades se incluyen el ser capaces de manifestar opiniones sobre algún elemento del texto, el análisis del mismo en función de la relación y evaluación del contenido del texto con sus experiencias, discriminación de información relevante y accesoria y la comprensión de elementos complementarios. En este nivel la categorización fue la siguiente: En nivel excelente se ubica un 8,6 % de los estudiantes (3 estudiantes), en competente se registra un 4,6% (2 estudiantes), en el nivel regular un 22% (6 estudiantes) , mientras que en el nivel insatisfactorio se concentra un 64,6% (19 estudiantes).



3.2. Conclusiones a partir de recolección de datos

Posterior al análisis de los datos recolectados mediante el instrumento de evaluación diagnóstica para determinar si los estudiantes de primer año medio leen de forma crítica, es decir, logran alcanzar la categorización de excelente o competente en las preguntas de nivel reflexivo y además determinar si dominan el concepto de igualdad de género en función de la lectura crítica, es posible determinar que los estudiantes sometidos a evaluación no logran alcanzar el nivel de lectura crítica (nivel reflexivo) y por ende, y basados en los datos tampoco dominan la categoría de género.

Sobre la base de los resultados obtenidos es que se sustenta la propuesta que lleva por nombre Lectura crítica centrada en la igualdad de género: una propuesta didáctica de mediación en estudiantes de primer año medio, y es un plan que contempla una unidad didáctica, que en el marco del primer año de enseñanza media de Lengua y literatura, aborda la unidad de narración, cuyo objetivo principal es subsanar el déficit en cuanto a comprensión lectora que manifiestan los estudiantes, siempre enmarcado en la igualdad de género.

CUARTO CAPÍTULO: PROPUESTA DIDÁCTICA

4. CUARTO CAPÍTULO: PROPUESTA DIDÁCTICA

La siguiente propuesta didáctica fue construida a partir del análisis de los datos presentados en el capítulo anterior, donde quedó en evidencia que los estudiantes de primer año medio, pertenecientes al liceo República de Italia. Chillán, que se sometieron a la evaluación diagnóstica necesitan potenciar su lectura, dado que no logran el nivel excelente o competente en relación a los niveles de lectura y manifiestan resultados deficientes en cuanto a la perspectiva de igualdad de género aplicada a los textos literarios seleccionados para su evaluación. Es por esto que se ha decidido trabajar en función de potenciar la lectura de los estudiantes y la noción de igualdad de género mediante una propuesta sustentada en el enfoque constructivista, es decir, donde el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje, haciéndose consciente de su propio proceso y donde el o la docente ocupará un rol de mediador para/con el aprendizaje del estudiante.

Para lograr ello se presentará una planificación de unidad y sus respectivos diseños de clase. Se ha seleccionado el de diseño de clases invertidas, dado que este modelo de clase se condice perfectamente con el paradigma constructivista, haciendo que el estudiante logre el aprendizaje basándose en sus experiencias previas, y de esta forma logrando que el o la estudiante logre un aprendizaje situado y significativo.

Se pretende que el o la estudiante goce de la literatura, leyendo, trabajando y creando bajo un prisma de igualdad en cuanto a ambos géneros. Para ello la selección de textos tendrá enfoque de género o bien, la actividad a desarrollar estará centrada en lograr dicho enfoque. Además generalmente las actividades a las que se enfrentará el estudiante, requerirán que este opine y exponga frente a sus compañeros y compañeras, lo que potenciará la comunicación oral y el trabajo en equipo.

4.1. Planificación de unidad didáctica

PLANIFICACIÓN UNIDAD DE APRENDIZAJE

Profesores: Javiera Muñoz Jaque Francisco Sanhueza Neira	Curso: primero
Unidad temática: La libertad como tema literario (narrativa)	Nivel: media
Unidad de aprendizaje: Igualando la balanza	Horas: 18 horas pedagógicas
Establecimiento:	Fecha:

<p>Objetivo transversal de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar la igualdad de capacidades y habilidades presentes en el género femenino y masculino.
<p>Objetivo de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades de comprensión lectora, centradas en los niveles de lectura (localizar, relacionar e interpretar y reflexionar) mediante el análisis de textos narrativos.
<p>Conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Género narrativo: <ul style="list-style-type: none"> -Personajes tipo. -Creencias, prejuicios y estereotipos. -El o los conflictos de la historia. • Argumentación en un juicio oral.
<p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de obras narrativas. • Interpretación de lenguaje figurado y símbolos. • Formulación de hipótesis. • Exposición de ideas.
<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestar una disposición a reflexionar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas que emanan de la lectura. • Valorar las posibilidades que da el discurso hablado y escrito para participar de manera proactiva, informada y responsable en la vida de la sociedad democrática.

Aprendizajes Esperados	Secuencias Didácticas Específicas	Estrategias Didácticas	Evaluación
<p>1. Comparan dos textos literarios (cuento y poema) a través de la lectura grupal de los mismos.</p> <p>2. Caracterizan conflicto y personajes referentes al texto leído, mediante trabajo colaborativo</p> <p>3. Examinan los diferentes estereotipos de género presentes en la literatura a través de la lectura de “La mujer ideal para el perfecto machista” y “Epidemia de Dulcineas en</p>	<p>SDE1. “Descubriendo el mundo narrativo” (aproximación al concepto de narración: 4 horas pedagógicas)</p>	<p>1. Los y las estudiantes reciben dos textos literarios pertenecientes a distintos géneros: un poema “Tú me quieres blanca” de Alfonsina Storni y un cuento. En grupos de cuatro estudiantes deben leer ambos textos y compararlos, en relación a la estructura y tema de ambos textos, guiándose por las siguientes preguntas.</p> <p>2. Los y las estudiantes leen en grupos de 4 personas, el texto “La tía Chila” de Ángeles Mastretta, luego, de forma colaborativa plasman en un papelógrafo el conflicto principal del texto leído, su</p>	<p>Evaluación: Formativa. Criterio: comunicación oral. Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dicción - Léxico - Modulación <p>Criterio: Trabajo en clases Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación en la exposición grupal - Registran información en sus cuadernos - Escuchan respetuosamente la totalidad de los grupos.

<p>el Toboso” de Marco Denevi</p> <p>4.Desarrollar un juicio oral estructurado a partir de la lectura del monólogo de la pastora Marcela “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha ”</p> <p>5.Desarrollar un juicio oral estructurado a partir de la lectura del monólogo de la pastora Marcela “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha ”</p>		<p>origen y además caracterizan a quienes participan de él.</p> <p>También explican su postura ante el conflicto respondiendo a las interrogantes:</p> <p>¿creen que hombres y mujeres están cumpliendo algún rol específico?, ¿cuál?, ¿se puede apreciar esta situación hoy en día? Ejemplifique.</p>	
<p>6.Examinan prejuicios presentes en el cuento “La Gallina” de Clarice Lispector, a partir del desarrollo de una guía.</p>	<p>SDE2. “Veamos lo que no todos ven” (aproximación a concepto de estereotipo: 2 horas pedagógicas)</p>	<p>1. Los y las estudiantes reciben una guía de trabajo que deberán resolver en 45 minutos. La guía de trabajo contiene dos textos narrativos y una serie de preguntas de desarrollo que los y las estudiantes deben resolver en tríos.</p>	<p>Evaluación: Formativa Criterio: Trabajo en clases Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participan activamente - Trabajan en grupos
	<p>SDE3. “Borrando roles en la literatura” (4</p>	<p>1. Los y las estudiantes leen un fragmento del texto “El ingenioso</p>	<p>Evaluación: Sumativa. Criterio: Trabajo en Clases Indicadores:</p>

<p>7. Definen qué cuento y método de representación seleccionar para una futura exposición a partir de la lectura de diversos fragmentos literarios.</p> <p>8. Evalúan la mejor forma para representar textos narrativos a través de distintos instrumentos de animación lectora.</p> <p>9. Desarrollan presentación de cuentos modificados a través de diferentes recursos de animación lectora.</p>	<p>horas pedagógicas)</p>	<p>hidalgo Don Quijote de la Mancha” que contiene el conflicto de la muerte de Crisóstomo y el monólogo de la pastora Marcela. Cada uno de los y las estudiantes deberán asumir un rol para desarrollar dentro de un juicio oral, a partir del conflicto leído anteriormente sobre la muerte de Crisóstomo. Usando para ello una guía de apoyo donde se detallan los pasos a seguir.</p> <p>2. Los y las estudiantes toman posición para comenzar la representación del juicio oral. Se ubican las partes para dar inicio a la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asumen un rol - Toman apuntes - Trabajan colaborativamente <p>Evaluación: Sumativa</p> <p>Criterio: Presentación</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario - Dominio del tema y del rol - Argumentación fundamentada -
	<p>SDE4. “Verificando tu camino” (2 horas pedagógicas)</p>	<p>1. Los y las estudiantes responden una guía de trabajo de comprensión lectora referida a los prejuicios</p>	<p>Evaluación: Sumativa</p> <p>Criterio: Redacción</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coherencia y cohesión - Ortografía

		<p>presentes en la literatura. La guía se responde de forma individual.</p>	
	<p>SDE5. “Cuéntame una nueva historia” (6 horas pedagógicas)</p>	<p>1. Los y las estudiantes forman grupos de 5 integrantes. De una serie de cuentos entregados por el docente, cada grupo debe leer comprensivamente y seleccionar uno, el cuento escogido debe ser modificado para que los personajes actúen bajo un criterio de igualdad de género. Posteriormente cada grupo deberá presentar su representación crítica del cuento seleccionado ante el curso. La representación de los cuentos modificados se debe realizar utilizando alguno de los elementos para animar la lectura que se mostraron al inicio de la clase.</p>	<p>Evaluación: sumativa Criterio: Trabajo en clases Indicadores: -Leen listado de cuentos -Seleccionan un cuento -Seleccionan una forma de representación -Planifican presentación</p> <p>Evaluación: sumativa Criterio: Trabajo en clases Indicadores: -modifican cuentos seleccionado -entregan copia al profesor de su trabajo</p> <p>Evaluación: sumativa Criterio: Presentación Indicadores:</p>

		<p>2. Los y las estudiantes, en sus respectivos grupos de trabajo continúan con la planificación y confección de los elementos necesarios para su presentación (láminas para el kamishibai, títeres, o elementos representativos para el cuento)</p> <p>3. Los y las estudiantes, con sus respectivos grupos representan los cuentos que han trabajado durante las clases anteriores mediante diversos recursos de animación lectora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uso adecuado de recurso de representación - Originalidad - Se evidencia igualdad de género - Representación crítica
--	--	---	--

4.1.1. Diseño de clase número 1

TIEMPO (MIN.): 90min

UNIDAD TEMÁTICA: “La libertad como tema literario” (Unidad N° 1)

UNIDAD DE APRENDIZAJE: “Igualando la balanza”

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Analizar las características estructurales del género narrativo, mediante la comparación de diferentes textos literarios.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Apreciar las diversas formas de expresión existentes

<p>APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Comparan dos textos literarios (cuento y poema) a través de la lectura grupal de los mismos.</p> <p>APRENDIZAJES ESPERADOS (TRANSVERSALES): Valorar las libertades individuales de las personas referidas a la expresión.</p>
<p>HABILIDADES: Analizar texto narrativo y lírico</p> <p style="padding-left: 40px;">Exponer ideas</p> <p style="padding-left: 40px;">Redactar ideas</p>
<p>CONTENIDOS: Características estructurales del género narrativo</p>
<p>ACTIVIDADES CLAVES: Lectura, comunicación oral, escritura.</p>

MOMENTO	SECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN (TIPO, CRITERIOS E INDICADORES)
---------	-------------------------------------	--------	--

<p>INICIO</p>	<p>S.D.G.1 ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</p> <p>Los y las estudiantes visualizan el recurso audiovisual “El gato negro”, correspondiente al cuento de Edgar Allan Poe, posterior a ello responden preguntas dirigidas en relación al video antes mencionado.</p> <p>-¿Conocían la historia? -¿Les resulta familiar?, ¿por qué? -¿Qué les pareció la actitud del protagonista?, ¿por qué? -¿Cuál fue el problema que se presentó? -¿Les pareció que la historia tenía un buen final?</p>	<p>15 min.</p>	<p>Evaluación: Formativa. Criterio: comunicación oral. Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dicción - Léxico - Modulación <p>Criterio: Trabajo en clases</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación en la exposición grupal - Registran información en sus cuadernos - Escuchan respetuosamente la totalidad de los grupos.
<p>DESARROLLO</p>	<p>S.D.G.2 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA :</p> <p>Los y las estudiantes reciben dos textos literarios pertenecientes a distintos géneros: un poema “Tú me quieres blanca” de Alfonsina Storni y un cuento. En grupos de cuatro estudiantes deben leer ambos textos y compararlos, en relación a la estructura y tema de ambos textos, guiándose</p>	<p>50 min.</p>	

	<p>por las siguientes preguntas.</p> <p>-¿Qué similitudes se evidencian entre ambos textos?</p> <p>-¿Cuáles son las diferencias presentes entre textos?</p> <p>-¿Por qué crees que se manifiestan esas similitudes y diferencias?</p> <p>S.D.G.3 RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA:</p> <p>La sala de clase se dispone como un semicírculo, donde cada grupo tomará la palabra para compartir con sus pares cuál fue el resultado de la actividad comparativa que realizó su grupo.</p> <p>S.D.G.4 METACOGNICIÓN:</p> <p>Los estudiantes registran en sus cuadernos una pequeña reflexión en torno al aprendizaje que les entregó la actividad recientemente realizada, además explicitan cuales fueron sus aciertos y desaciertos durante la actividad, qué fue lo más difícil y por qué.</p>		
--	--	--	--

<p>CIERRE</p>	<p>S.D.G.5 SISTEMATIZACIÓN: En el pizarrón se anotan aquellas características que coincidieron en los diferentes grupos de trabajo, realizando un cuadro comparativo con ellas, con el fin de organizar la información entregada por los grupos. El cuadro comparativo aborda elementos tanto de estructura como tema. Propiciando la reflexión sobre qué lugar ocupa la mujer en ambos textos analizados e instando a los estudiantes a opinar.</p> <p>S.D.G.5 TEORIZACIÓN: Se presenta el mapa conceptual que contiene los tres géneros literarios para ubicar los textos trabajados y hacer énfasis en el género que se trabajará durante la unidad. Se teoriza el contenido “características estructurales del género narrativo” de forma oral y con la ayuda del pizarrón y cuadro comparativo realizado antes, en función a las respuestas obtenidas por los grupos de trabajo.</p>	<p>25 min.</p>
----------------------	---	-----------------------

4.1.2. Diseño de clase número 2

TIEMPO (MIN.): 90min

UNIDAD TEMÁTICA: “La libertad como tema literario” (Unidad N° 1)

UNIDAD DE APRENDIZAJE: “Igualando la balanza”

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Comprender el conflicto del cuento “La tía Chila” a través de su lectura comprensiva.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Respetar la libertad de acción individual de las personas

<p>APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Caracterizan conflicto y personajes referentes al texto leído, mediante trabajo colaborativo</p> <p>APRENDIZAJES ESPERADOS (TRANSVERSALES): Valoran la importancia de no juzgar a otros</p>
<p>HABILIDADES: Analizar texto narrativo Exponer ideas</p>
<p>CONTENIDOS: Conflicto narrativo Tipos de personajes en la narración</p>
<p>ACTIVIDADES CLAVES: Lectura, comunicación oral, escritura.</p>

MOMENTO	SECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN (TIPO, CRITERIOS E INDICADORES)
INICIO	<p>S.D.G.1 ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</p> <p>Los y las estudiantes visualizan material audiovisual sobre la película “Capitan América: Civil war” y responden preguntas dirigidas:</p> <p>-¿Qué conflictos se evidencian dentro del video?</p> <p>-¿Cuál es el conflicto principal?</p> <p>-En relación al conflicto ¿Cuántas posturas existen?</p>	15 min.	

	<p>-¿Están de acuerdo con alguna de las posturas?, ¿por qué?</p>		<p>Evaluación: Formativa. Criterio: comunicación oral. Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dicción - Léxico - Modulación
<p>DESARROLLO</p>	<p>S.D.G.2 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA : Los y las estudiantes leen en grupos de 4 personas, el texto “La tía Chila” de Ángeles Mastretta, luego, de forma colaborativa plasman en un papelógrafo el conflicto principal del texto leído, su origen y además caracterizan a quienes participan de él. También explican su postura ante el conflicto respondiendo a las interrogantes: ¿creen que hombres y mujeres están cumpliendo algún rol específico?, ¿cuál?, ¿se puede apreciar esta situación hoy en día? Ejemplifique.</p> <p>S.D.G.3 RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA:</p>	<p>50 min.</p>	

	<p>Cada grupo elige un representante que debe exponer de pie frente al curso, el trabajo realizado.</p> <p>S.D.G.4 METACOGNICIÓN: Los estudiantes escriben en sus cuadernos qué han aprendido realizando una reflexión sobre las dificultades de enfrentarse al trabajo realizado. Describen cómo lo lograron y cuál es la utilidad para su vida.</p>		
<p>CIERRE</p>	<p>S.D.G.5 SISTEMATIZACIÓN: Se anota en la pizarra las caracterizaciones tanto de conflicto como de personajes, para luego contrastarlas y plasmar una caracterización única. Se explicitan también los roles de género más recurrentes entre las opiniones de los grupos y se socializa sobre ello.</p> <p>S.D.G.5 TEORIZACIÓN: Se teoriza sobre el contenido de conflicto narrativo y se entrega material impreso sobre tipos de personajes en la narración, además de establecer las relaciones correspondientes con el texto analizado.</p>	<p>25 min.</p>	

4.1.3. Diseño de clase número 3

TIEMPO (MIN.): 90min

UNIDAD TEMÁTICA: “La libertad como tema literario” (Unidad N° 1)

UNIDAD DE APRENDIZAJE: “Igualando la balanza”

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Analizar estereotipos presentes en la literatura mediante una guía de trabajo

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Apreciar la importancia que se le otorga a hombres y mujeres en la sociedad

<p>APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Examinan los diferentes estereotipos de género presentes en la literatura a través de la lectura de “La mujer ideal para el perfecto machista” y “Epidemia de Dulcineas en el Toboso” de Marco Denevi</p> <p>APRENDIZAJES ESPERADOS (TRANSVERSALES): Juzgan críticamente los roles que ocupan hombres y mujeres en la sociedad.</p>
<p>HABILIDADES: Analizar textos</p>
<p>CONTENIDOS: Estereotipos presentes en la literatura</p>
<p>ACTIVIDADES CLAVES: Lectura, escritura.</p>

MOMENTO	SECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN (TIPO, CRITERIOS E INDICADORES)
INICIO	<p>S.D.G.1 ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</p> <p>Los y las estudiantes se posicionan en círculo. Se escogen al azar cinco estudiantes, cada uno de ellos deberá pasar al centro del círculo donde se le vendarán los ojos. En el pizarrón se escribirá un personaje. (1.princesa, 2.padre de familia, 3.ama de casa, 4.héroe, 5.estudiante mujer) el resto de los</p>	20 min.	

	<p>estudiantes que sabrán qué personaje se le asignó al compañero vendado deben darle características de dicho personaje, para que quien está al centro adivine qué personaje le fue asignado.</p> <p>Posterior a la actividad, el docente explicita los rasgos estereotipados que se le asignaron a cada personaje, relacionando la actividad con el contenido de la guía siguiente.</p>		
<p>DESARROLLO</p>	<p>S.D.G.2 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA : Los y las estudiantes reciben una guía de trabajo que deberán resolver en 45 minutos. La guía de trabajo contiene dos textos narrativos y una serie de preguntas de desarrollo que los y las estudiantes deben resolver en tríos.</p> <p>S.D.G.3 RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA: Los y las estudiantes resuelven la guía de trabajo en el tiempo asignado, de forma colaborativa.</p> <p>S.D.G.4 METACOGNICIÓN: Los y las estudiantes de forma oral, comentan cuales</p>	<p>45 min.</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Criterio: Trabajo en clases</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participan activamente - Trabajan en grupos

	<p>fueron sus aciertos y desaciertos al momento de enfrentarse a la guía de trabajo, qué preguntas se les dificultaron y porqué. Además, dejan registro de ello en su guía.</p>		
<p>CIERRE</p>	<p>S.D.G.5 SISTEMATIZACIÓN: El docente guía la retroalimentación del trabajo en clases, analizando aquellas preguntas que los estudiantes consideraron más difíciles, a partir de ello, el profesor o profesora evidencia los estereotipos y en conjunto con los estudiantes determinan su presencia en la actualidad. Instando a que los estudiantes opinen sobre cómo los estereotipos perjudican las relaciones interpersonales.</p> <p>S.D.G.5 TEORIZACIÓN: Se profundiza de forma oral y con la ayuda del pizarrón en el contenido de “Estereotipos en la literatura”.</p>	<p>25 min.</p>	

4.1.4. Diseño de clase número 4

TIEMPO (MIN.): 90min

UNIDAD TEMÁTICA: “La libertad como tema literario” (Unidad N° 1)

UNIDAD DE APRENDIZAJE: “Igualando la balanza”

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Construir un juicio oral a partir del conflicto presentado en la lectura de un fragmento literario.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Respetar la libertad de acción individual de las personas.

<p>APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Desarrollar un juicio oral estructurado a partir de la lectura del monólogo de la pastora Marcela “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha ”</p> <p>APRENDIZAJES ESPERADOS (TRANSVERSALES): Valorar la importancia de respetar las decisiones personales</p>
<p>HABILIDADES: Analizar texto narrativo Exponer ideas</p>
<p>CONTENIDOS: Conflicto narrativo Estereotipos presentes en la literatura Argumentación en un juicio oral</p>
<p>ACTIVIDADES CLAVES: Lectura, comunicación oral, escritura.</p>

MOMENTO	SECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN (TIPO, CRITERIOS E INDICADORES)
---------	-------------------------------------	--------	--

<p>INICIO</p>	<p>S.D.G.1 ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</p> <p>Los y las estudiantes visualizan imágenes relacionadas al libro “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha”. Posterior a ello, responden las siguientes preguntas dirigidas:</p> <p>-¿Les resultan familiares las imágenes proyectadas?</p> <p>-¿Qué les sugieren las imágenes?</p> <p>-¿Qué saben de Don Quijote de la Mancha?, ¿Lo han escuchado o leído?</p> <p>-¿Conocen alguno de los personajes de la historia?</p>	<p>15 min.</p>	
<p>DESARROLLO</p>	<p>S.D.G.2 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA :</p> <p>Los y las estudiantes leen un fragmento del texto “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha” que contiene el conflicto de la muerte de Crisóstomo y el monólogo de la pastora Marcela. Cada uno de los y las estudiantes deberán asumir un rol para</p>	<p>50 min.</p>	<p>Evaluación: Sumativa.</p> <p>Criterio: Trabajo en Clases</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asumen un rol - Toman apuntes - Trabajan colaborativamente

	<p>desarrollar dentro de un juicio oral, a partir del conflicto leído anteriormente sobre la muerte de Crisóstomo. Usando para ello una guía de apoyo donde se detallan los pasos a seguir.</p> <p>S.D.G.3 RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA: Los y las estudiantes avanzan en las tareas referentes al rol elegido.</p> <p>S.D.G.4 METACOGNICIÓN: Los y las estudiantes manifiestan de forma oral las dificultades que han tenido al momento de desarrollar la actividad y a su vez las registran en sus cuadernos.</p>		
<p>CIERRE</p>	<p>S.D.G.5 SISTEMATIZACIÓN: Los y las estudiantes entregan avances de su trabajo en clases al docente, y luego explican sus avances de forma oral frente al curso.</p> <p>S.D.G.5 TEORIZACIÓN:</p>	<p>25 min.</p>	

	<p>Se teoriza sobre conflicto narrativo y estereotipos enfocándolo al caso de Marcela. Se establecen vínculos entre él y la realidad social actual. Además, se da el espacio a los estudiantes para opinar sobre la postura adoptada tanto por Crisóstomo como por Marcela, instándolos a la reflexión.</p>	
--	---	--

4.1.5. Diseño de clase número 5

TIEMPO (MIN.): 90min

UNIDAD TEMÁTICA: “La libertad como tema literario” (Unidad N° 1)

UNIDAD DE APRENDIZAJE: “Igualando la balanza”

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Construir un juicio oral a partir del conflicto presentado en la lectura de un fragmento literario.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Respetar la libertad de acción individual de las personas.

<p>APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Desarrollar un juicio oral estructurado a partir de la lectura del monólogo de la pastora Marcela “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha ”</p> <p>APRENDIZAJES ESPERADOS (TRANSVERSALES): Valorar la importancia de respetar las decisiones personales</p>
<p>HABILIDADES: Analizar texto narrativo Exponer ideas</p>
<p>CONTENIDOS: Conflicto narrativo Estereotipos presentes en la literatura Argumentación en un juicio oral</p>
<p>ACTIVIDADES CLAVES: Lectura, comunicación oral, escritura.</p>

MOMENTO	SECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN (TIPO, CRITERIOS E INDICADORES)
---------	-------------------------------------	--------	--

<p>INICIO</p>	<p>S.D.G.1 ACTIVACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS Los y las estudiantes recuerdan las instrucciones que entregó el docente la clase anterior para el desarrollo de la actividad.</p>	<p>10 min.</p>	
<p>DESARROLLO</p>	<p>S.D.G.2 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA : Los y las estudiantes toman posición para comenzar la representación del juicio oral. Se ubican las partes para dar inicio a la actividad.</p> <p>S.D.G.3 RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA: Los y las estudiantes representan el juicio oral a Marcela, manifestando sus posturas, defendiéndolas y criticando oportunamente. Eventualmente se llega a un consenso y veredicto final, que da por finalizado el juicio.</p> <p>S.D.G.4 METACOGNICIÓN:</p>	<p>55 min.</p>	<p>Evaluación: Sumativa. Criterio: Presentación Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario - Dominio del tema - Argumentación fundamentada

	<p>Los y las estudiantes se ubican en círculo y uno a uno explican cuál fue el aprendizaje de la actividad realizada, cual es el fin práctico que podría tener para sus vidas. Cuál fue el mayor desafío que se les presentó y cómo lograron superarlo.</p>		
<p>CIERRE</p>	<p>S.D.G.5 SISTEMATIZACIÓN: Se deja registro en la pizarra cuales fueron los principales argumentos presentados durante el juicio, el dictamen final y algunas observaciones necesarias en relación al juicio.</p> <p>S.D.G.5 TEORIZACIÓN: A partir de lo registrado en el pizarrón durante la síntesis, se teoriza explicitando el conflicto presente durante la narración y los estereotipos que surgieron, se establece relación entre el contenido y el juicio desarrollado, poniendo énfasis en la libertad de las personas e igualdad de derechos.</p>	<p>25 min.</p>	

4.1.6. Diseño de clase número 6

TIEMPO (MIN.): 90min

UNIDAD TEMÁTICA: “La libertad como tema literario” (Unidad N° 1)

UNIDAD DE APRENDIZAJE: “Igualando la balanza”

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Analizar prejuicios en la literatura mediante el desarrollo de una guía de trabajo.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Valorar la importancia de hombres y mujeres por igual dentro de la sociedad.

<p>APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Examinan prejuicios presentes en el cuento “La Gallina” de Clarice Lispector, a partir del desarrollo de una guía.</p> <p>APRENDIZAJES ESPERADOS (TRANSVERSALES): Aprecian la importancia de cada individuo en la sociedad como parte fundamental de ella.</p>
<p>HABILIDADES: Analizar texto narrativo</p> <p style="padding-left: 40px;">Redactar ideas</p> <p style="padding-left: 40px;">Exponer ideas</p>
<p>CONTENIDOS: Prejuicios presentes en la literatura</p>
<p>ACTIVIDADES CLAVES: Lectura, escritura.</p>

MOMENTO	SECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN (TIPO, CRITERIOS E INDICADORES)

<p>INICIO</p>	<p>S.D.G.1 ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS Los y las estudiantes visualizan material audiovisual sobre los prejuicios (Cortometraje Snack attack). Luego de ello responden una serie de preguntas relacionadas al cortometraje, que socializan con el curso. -¿Por qué la señora se molestó con el joven? -¿Qué impresión tenía la señora respecto al joven? -¿La impresión que tenía la señora sobre el joven era correcta?, ¿Por qué? -¿Por qué crees tú que la mujer juzgó al joven de esa forma?.</p>	<p>15 min.</p>	<p>Evaluación: Sumativa Criterio: Redacción</p>
<p>DESARROLLO</p>	<p>S.D.G.2 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA : Los y las estudiantes responden una guía de trabajo de comprensión lectora referida a los prejuicios presentes en la literatura. La guía se responde de forma individual.</p> <p>S.D.G.3 RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA: Los y las estudiantes resuelven la guía de trabajo de forma individual, dando espacio a que manifiesten sus dudas respecto al texto y/o preguntas de la guía.</p>	<p>50 min.</p>	<p>Indicadores: -Coherencia y cohesión - Ortografía</p>

	<p>S.D.G.4 METACOGNICIÓN: Los y las estudiantes reflexionan acerca de las dificultades a las que se enfrentaron al momento de realizar la actividad, también reflexionan sobre qué fue lo más fácil y lo que más les gustó del trabajo en clases.</p>		
<p>CIERRE</p>	<p>S.D.G.5 SISTEMATIZACIÓN: De forma oral se socializa sobre las implicancias que tiene el texto trabajado, y su sentido extrapolándolo a nuestro contexto social-cultural. Se anota en la pizarra aquellas conclusiones que convergen entre sí. Para eventualmente llegar a un consenso como curso. Los estudiantes comparten algunas de sus respuestas con el curso.</p> <p>S.D.G.5 TEORIZACIÓN: Se teoriza de forma oral y con ayuda del pizarrón sobre los prejuicios presentes en la literatura y como estos son perpetuados a través del tiempo. Además se establece relación entre el texto leído “Una gallina” y la situación desfavorable que viven las mujeres en la sociedad, se establecen paralelismos a partir del texto.</p>	<p>25 min.</p>	

4.1.7. Diseño de clase número 7

TIEMPO (MIN.): 90min

UNIDAD TEMÁTICA: “La libertad como tema literario” (Unidad N° 1)

UNIDAD DE APRENDIZAJE: “Igualando la balanza”

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Analizar textos literarios a partir de una lectura crítica y reflexiva.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Valorar la igualdad de capacidades entre el género femenino y masculino.

<p>APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Definen qué cuento y método de representación seleccionar para una futura exposición a partir de la lectura de diversos fragmentos literarios.</p>
--

<p>APRENDIZAJES ESPERADOS (TRANSVERSALES): Estiman la participación tanto femenina como masculina en la literatura</p>

<p>HABILIDADES: análisis de obras narrativas</p>

<p>CONTENIDOS: Elementos constituyentes de la narración</p>
--

<p>ACTIVIDADES CLAVES: lectura de textos narrativos</p>
--

MOMENTO	SECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN (TIPO, CRITERIOS E INDICADORES)

<p>INICIO</p>	<p>S.D.G.1 ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS</p> <p>Los y las estudiantes visualizan videos en donde se exponen las formas de representación: kamishibai, cuenta cuentos y títeres. Ante eso responden preguntas dirigidas.</p> <p>¿conocían esas formas de representación?</p> <p>¿les pareció interesante?</p> <p>¿usarían alguna de ellas para contar una historia?, ¿Cuál?, ¿Por qué?</p>	<p>20 min.</p>	<p>Evaluación: sumativa</p> <p>Criterio: Trabajo en clases</p> <p>Indicadores: -Leen listado de cuentos -Seleccionan un cuento -Seleccionan una forma de representación -Planifican presentación</p>
<p>DESARROLLO</p>	<p>S.D.G.2 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA :</p> <p>Los y las estudiantes forman grupos de 5 integrantes.</p> <p>De una serie de cuentos entregados por el docente, cada grupo debe leer comprensivamente y seleccionar uno, el cuento escogido debe ser modificado para que los personajes actúen bajo un criterio de igualdad de género. Posteriormente cada grupo deberá presentar su representación crítica del cuento seleccionado ante el curso. La representación de los cuentos modificados se debe realizar utilizando alguno de los elementos para animar la lectura que se mostraron al inicio de la clase.</p>	<p>50 min.</p>	

	<p>S.D.G.3 RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA: los y las estudiantes seleccionan un cuento y una forma de representación para la exposición de la próxima clase, también avanzan en la planificación de la misma.</p> <p>S.D.G.4 METACOGNICIÓN: los y las estudiantes, de forma oral y voluntaria, plantean las dificultades que han encontrado y que esperan encontrar para la realización de la actividad, así como también manifiestan si es que les resulta interesante o no lo planificado.</p> <p>.</p>		
<p>CIERRE</p>	<p>S.D.G.5 SISTEMATIZACIÓN: cada grupo de trabajo entrega por escrito el cuento seleccionado y el método de representación a utilizar, puesto que el profesor facilitará un teatrillo y un kamishibai para la realización de las actividades.</p> <p>S.D.G.5 TEORIZACIÓN: de forma oral, se refuerzan los elementos constituyentes de la narración</p>	<p>20 min.</p>	

4.1.8. Diseño de clase número 8

TIEMPO (MIN.): 90min

UNIDAD TEMÁTICA: “La libertad como tema literario” (Unidad N° 1)

UNIDAD DE APRENDIZAJE: “Igualando la balanza”

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Analizar textos literarios mediante una lectura crítica.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Valorar la igualdad de capacidades entre el género femenino y masculino.

APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Evalúan la mejor forma para representar textos narrativos a través de distintos instrumentos de animación lectora.

APRENDIZAJES ESPERADOS (TRANSVERSALES): Estiman la importancia de la participación tanto femenina como masculina en la vida social

HABILIDADES: Análisis de obras narrativas

CONTENIDOS: Elementos constituyentes de la narración

ACTIVIDADES CLAVES: Lectura de textos narrativos
 Modificación de textos narrativos
 Planificación de presentación final

MOMENTO	SECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN (TIPO, CRITERIOS E INDICADORES)
---------	-------------------------------------	--------	--

<p>INICIO</p>	<p>S.D.G.1 Aprendizaje previo Los y las estudiantes interactúan con los instrumentos de mediación lectora llevados por el profesor, para comenzar a visualizar cómo será su presentación final. Él o la docente reitera las instrucciones dadas durante la clase anterior.</p>	<p>10 min.</p>	
<p>DESARROLLO</p>	<p>S.D.G.2 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA : Los y las estudiantes, en sus respectivos grupos de trabajo continúan con la planificación y confección de los elementos necesarios para su presentación (láminas para el kamishibai, títeres, o elementos representativos para el cuento)</p> <p>S.D.G.3 RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA: los y las estudiantes dan por finalizado el proceso de modificación de los cuentos seleccionados, con los requerimientos exigidos (enfoque de igualdad de género).</p> <p>S.D.G.4 METACOGNICIÓN: los y las estudiantes, de forma oral y registrando en su cuaderno, explicitan las dificultades que se les</p>	<p>65 min.</p>	<p>Evaluación: sumativa</p> <p>Criterio: Trabajo en clases</p> <p>Indicadores: -modifican cuento seleccionado -entregan copia al profesor de su trabajo</p>

	<p>presentaron al momento de desarrollar la actividad. Cuáles fueron sus aciertos y desaciertos.</p>		
CIERRE	<p>S.D.G.5 SISTEMATIZACIÓN: cada grupo de trabajo entrega por escrito una copia del cuento ya modificado.</p> <p>S.D.G.5 TEORIZACIÓN: de forma oral el profesor o profesora, explicita la rúbrica de trabajo con la que serán evaluados/as. Del mismo modo, se les entrega una copia a cada uno para que tengan claridad de lo que se les exigirá.</p>	15 min.	

4.1.9. Diseño de clase número 9

TIEMPO (MIN.): 90min

UNIDAD TEMÁTICA: “La libertad como tema literario” (Unidad N° 1)

UNIDAD DE APRENDIZAJE: “Igualando la balanza”

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE (DISCIPLINAR): Analizar textos literarios mediante una lectura crítica.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (TRANSVERSAL): Valorar la igualdad de capacidades entre el género femenino y masculino.

APRENDIZAJES ESPERADOS (DISCIPLINAR): Desarrollan presentación de cuentos modificados a través de diferentes recursos de animación lectora.

APRENDIZAJES ESPERADOS (TRANSVERSALES): Estiman la importancia de la participación tanto femenina como masculina en la vida social

HABILIDADES: análisis de obras narrativas

CONTENIDOS: elementos constituyentes de la narración

ACTIVIDADES CLAVES: presentación de cuentos
utilización de recursos de mediación lectora

MOMENTO	SECUENCIAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	TIEMPO	EVALUACIÓN (TIPO, CRITERIOS E INDICADORES)
---------	-------------------------------------	--------	--

<p>INICIO</p>	<p>S.D.G.1 Aprendizaje previo Los y las estudiantes preparan los elementos y espacio que utilizarán para sus presentaciones mientras el docente define el orden de los grupos para la presentación</p>	<p>5 min.</p>	
<p>DESARROLLO</p>	<p>S.D.G.2 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA : Los y las estudiantes, con sus respectivos grupos representan los cuentos que han trabajado durante las clases anteriores mediante diversos recursos de animación lectora.</p> <p>S.D.G.3 RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA: Los y las estudiantes, junto al profesor, dan por finalizada la actividad, luego de la última presentación</p> <p>S.D.G.4 METACOGNICIÓN: Los y las estudiantes, se disponen en círculo, para entregar sus impresiones personales sobre la actividad, sus dificultades, y la utilidad que la actividad tiene para un fin práctico.</p>	<p>70 min.</p>	<p>Evaluación: sumativa</p> <p>Criterio: Rúbrica de evaluación</p>

CIERRE	<p>S.D.G.5 SISTEMATIZACIÓN: Cada grupo de trabajo recibe la retroalimentación correspondiente a través de la rúbrica que se les presentó anteriormente, con sus respectivos puntajes.</p> <p>S.D.G.5 TEORIZACIÓN: de forma oral el profesor o profesora, explicita el sentido fundamental de las presentaciones, explicando el foco de que modificaran sus cuentos en función de la igualdad de género. Se hace énfasis en la importancia del objetivo transversal de esta actividad para el diario vivir y como perpetuar la igualdad de género contribuye a sociedades y culturas más justas.</p>	15 min.
---------------	---	----------------

QUINTO CAPÍTULO: ANEXOS

5. QUINTO CAPÍTULO: ANEXOS

5.1. Anexo clase número 1: Selección de textos literarios

Tú me quieres blanca

Alfonsina Storni

Tú me quieres alba,
me quieres de espumas,
me quieres de nácar.
Que sea azucena
Sobre todas, casta.
De perfume tenue.
Corola cerrada .

Ni un rayo de luna
filtrado me haya.
Ni una margarita
se diga mi hermana.
Tú me quieres nívea,
tú me quieres blanca,
tú me quieres alba.

Tú que hubiste todas
las copas a mano,
de frutos y mieles
los labios morados.
Tú que en el banquete
cubierto de pámpanos
dejaste las carnes
festejando a Baco.
Tú que en los jardines
negros del Engaño
vestido de rojo
corriste al Estrago.

Tú que el esqueleto
conservas intacto
no sé todavía
por cuáles milagros,
me pretendes blanca
(Dios te lo perdone),
me pretendes casta

(Dios te lo perdone),
¡me pretendes alba!

Huye hacia los bosques,
vete a la montaña;
límpiame la boca;
vive en las cabañas;
toca con las manos
la tierra mojada;
alimenta el cuerpo
con raíz amarga;
bebe de las rocas;
duerme sobre escarcha;
renueva tejidos
con salitre y agua:

Habla con los pájaros
y lévate al alba.
Y cuando las carnes
te sean tornadas,
y cuando hayas puesto
en ellas el alma
que por las alcobas
se quedó enredada,
entonces, buen hombre,
preténdeme blanca,
preténdeme nívea,
preténdeme casta.

La tía Cristina, Ángeles Mastretta

No era bonita la tía Cristina Martínez, pero algo tenía en sus piernas flacas y su voz atropellada que la hacía interesante. Por desgracia, los hombres de Puebla no andaban buscando mujeres interesantes para casarse con ellas y la tía Cristina cumplió veinte años sin que nadie le hubiera propuesto ni siquiera un noviazgo de buen nivel. Cuando cumplió veintiuno, sus cuatro hermanas estaban casadas para bien o para mal y ella pasaba el día entero con la humillación de estarse quedando para vestir santos. En poco tiempo, sus sobrinos la llamarían quedada y ella no estaba segura de poder soportar ese golpe. Fue después de aquel cumpleaños,

que terminó con las lágrimas de su madre a la hora en que ella sopló las velas del pastel, cuando apareció en el horizonte el señor Arqueros.

Cristina volvió una mañana del centro, a donde fue para comprar unos botones de concha y un metro de encaje, contando que había conocido a un español de buena clase en la joyería *La Princesa*. Los brillantes del aparador la había hecho entrar para saber cuánto costaba un anillo de compromiso que era la ilusión de su vida. Cuando le dijeron el precio le pareció correcto y lamentó no ser un hombre para comprarlo en ese instante con el propósito de ponérselo algún día.

—Ellos pueden tener el anillo antes que la novia, hasta pueden elegir una novia que le haga juego al anillo. En cambio, nosotras sólo tenemos que esperar. Hay quienes esperan durante toda su vida, y quienes cargan para siempre con un anillo que les disgusta, ¿no crees? —le preguntó a su madre durante la comida.

—Ya no te pelees con los hombres, Cristina —dijo su madre—. ¿Quién va a ver por ti cuando me muera?

—Yo, mamá, no te preocupes. Yo voy a ver por mí.

En la tarde, un mensajero de la joyería se presentó en la casa con el anillo que la tía Cristina se había probado extendiendo la mano para mirarlo por todos lados mientras decía un montón de cosas parecidas a las que le repitió su madre en el comedor. Llevaba también un sobre lacrado con el nombre y los apellidos de Cristina.

Ambas cosas las enviaba el señor Arqueros, con su devoción, sus respetos y la pena de no llevarlos él mismo porque su barco salía a Veracruz al día siguiente y él viajó parte de ese día y toda la noche para llegar a tiempo. El mensaje le proponía matrimonio: “Sus conceptos sobre la vida, las mujeres y los hombres, su deliciosa voz y la libertad con que camina me deslumbraron. No volveré a México en varios

años, pero le propongo que me alcance en España. Mi amigo Emilio Suárez se presentará ante sus padres dentro de poco. Dejo en él mi confianza y en usted mi esperanza”.

Emilio Suárez era el hombre de los sueños adolescentes de Cristina. Le llevaba doce años y seguía soltero cuando ella tenía veintiuno. Era rico como la selva en las lluvias y arisco como los montes en enero. Le habían hecho la búsqueda todas las mujeres de la ciudad y las más afortunadas sólo obtuvieron el trofeo de una nieve en los portales. Sin embargo, se presentó en casa de Cristina para pedir, en nombre de su amigo, un matrimonio por poder en el que con mucho gusto sería su representante.

La mamá de la tía Cristina se negaba a creerle que sólo una vez hubiera visto al español, y en cuanto Suárez desapareció con la respuesta de que iban a pensarlo, la acusó de mil pirujerías. Pero era tal el gesto de asombro de su hija, que terminó pidiéndole perdón a ella y permiso al cielo en que estaba su marido para cometer la barbaridad de casarla con un extraño.

Cuando salió de la angustia propia de las sorpresas, la tía Cristina miró su anillo y empezó a llorar por sus hermanas, por su madre, por sus amigas, por su barrio, por la catedral, por el zócalo, por los volcanes, por el cielo, por el mole, por las chalupas, por el himno nacional, por la carretera a México, por Cholula, por Coetzálan, por los aromados huesos de su papá, por las cazuelas, por los chocolates rasposos, por la música, por el olor de las tortillas, por el río San Francisco, por el rancho de su amiga Elena y los potreros de su tío Abelardo, por la luna de octubre y la de marzo, por el sol de febrero, por su arrogante soltería, por Emilio Suárez que en toda la vida de mirarla nunca oyó su voz ni se fijó en cómo carambas caminaba.

Al día siguiente salió a la calle con la noticia y su anillo brillándole. Seis meses después se casó con el señor Arqueros frente a un cura, un notario y los ojos de Suárez. Hubo misa, banquete, baile y despedidas. Todo con el mismo entusiasmo

que si el novio estuviera de este lado del mar. Dicen que no se vio novia más radiante en mucho tiempo.

Dos días después Cristina salió de Veracruz hacia el puerto donde el señor Arqueros con toda su caballerosidad la recogería para llevarla a vivir entre sus tías de Valladolid.

De ahí mandó su primera carta diciendo cuánto extrañaba y cuán feliz era. Dedicaba poco espacio a describir el paisaje apretujado de casitas y sembradíos, pero le mandaba a su mamá la receta de una carne con vino tinto que era el platillo de la región, y a sus hermanas dos poemas de un señor García Lorca que la había vuelto al revés. Su marido resultó un hombre cuidadoso y trabajador, que vivía riéndose con el modo de hablar español y las historias de aparecidos de su mujer, con su ruborizarse cada vez que oía un “coño” y su terror porque ahí todo el mundo se cagaba en Dios por cualquier motivo y juraba por la hostia sin ningún miramiento.

Un año de cartas fue y vino antes de aquella en que la tía Cristina refirió a sus papás la muerte inesperada del señor Arqueros. Era una carta breve que parecía no tener sentimientos. “Así de mal estará la pobre”, dijo su hermana, la segunda, que sabía de sus veleidades sentimentales y desaforadas pasiones. Todas quedaron con la pena de su pena y esperando que en cuanto se recuperara de la conmoción les escribiera con un poco más de claridad sobre su futuro. De eso hablaban un domingo después de la comida cuando la vieron aparecer en la sala.

Llevaba regalos para todos y los sobrinos no la soltaron hasta que terminó de repartirlos. Las piernas le habían engordado y las tenía subidas en unos tacones altísimos, negros como las medias, la falda, la blusa, el saco, el sombrero y el velo que no tuvo tiempo de quitarse de la cara. Cuando acabó la repartición se lo arrancó junto con el sombrero y sonrió.

—Pues ya regresé —dijo.

Desde entonces fue la viuda de Arqueros. No cayeron sobre ella las penas de ser una solterona y espantó las otras con su piano desafinado y su voz ardiente. No había que rogarle para que fuera hasta el piano y se acompañara cualquier canción. Tenía en su repertorio toda la clase de valeses, polkas, corridos, arias y pasos dobles. Les puso letra a unos preludios de Chopin y los cantaba evocando romances que nunca se le conocieron. Al terminar su concierto dejaba que todos le aplaudieran y tras levantarse del banquito para hacer una profunda caravana, extendía los brazos, mostraba su anillo y luego, señalándose a sí misma con sus manos envejecidas y hermosas, decía contundente: “Y enterrada en Puebla”.

Cuentan las malas lenguas que el señor Arqueros no existió nunca. Que Emilio Suárez dijo la única mentira de su vida, convencido por quién sabe cuál arte de la tía Cristina. Y que el dinero que llamaba su herencia, lo había sacado de un contrabando cargado en las maletas del ajuar nupcial.

Quién sabe. Lo cierto es que Emilio Suárez y Cristina Martínez fueron amigos hasta el último día de sus vidas. Cosa que nadie les perdonó jamás, porque la amistad entre hombres y mujeres es un bien imperdonable.

5.2. Anexo clase número 2: Síntesis de contenido

LOS PERSONAJES

Los personajes son seres ficticios que están presentes en el mundo de la narración literaria. Son quienes mueven la acción. Se encuentran en un espacio físico y están condicionados por su entorno, las causas que los motivan a actuar son sus motivaciones y deseos.

Los personajes pueden ser clasificados desde distintos puntos de vista, estos son:

- **SEGÚN SU IMPORTANCIA EN EL ACONTECER:**

1-Personaje principal: El o los personajes principales son integradores de la organización de los acontecimientos, son los más importantes de la acción y pueden clasificarse en **protagonistas** y **antagonistas**.

2-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.

3-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.

- **SEGÚN SU DESARROLLO EN LOS ACONTECIMIENTOS**

1-Planos: Se les reconoce por una sola cualidad, no presentan más que un aspecto de su existencia.

2-Redondos, esféricos o en relieve: presentan más de una característica. Son capaces de mostrar en forma repentina aspectos de su personalidad que estaban ocultos. Son personajes a veces contradictorios.

- **SEGÚN SU RELACIÓN CON LA ACCIÓN EN EL RELATO**

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

2-Dinámicos o evolutivos: A través de la acción del relato 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.

5.3. Anexo clase número 3: Guía de trabajo

Comprensión lectora: Texto narrativo

Lengua y Literatura

Nombre:

Curso:

Fecha:

Objetivo de clase: Analizar estereotipos presentes en la literatura mediante una guía de trabajo.

Al momento de responder la guía de trabajo:

- Cuide su ortografía y reacción.
- Evite utilizar corrector
- Evite el uso de aparatos tecnológicos durante el desarrollo de la guía.

Lea atentamente el Texto I y responda las preguntas desde la 1 a la 8.

Texto I

El peligro está en que, más tarde o más temprano, la noticia llegue al Toboso.

Llegará convertida en la fantástica historia de un joven apuesto y rico que, perdidamente enamorado de una dama tobosina, ha tenido la ocurrencia (para algunos, la locura) de hacerse caballero andante. Las versiones, orales y disímiles, dirán que don Quijote se ha prendado de la dama sin haberla visto sino una sola vez y desde lejos. Y que, ignorando cómo se llama, le ha dado el nombre de Dulcinea. También dirán que en cualquier momento vendrá al Toboso a pedir la

mano de Dulcinea. Entonces las mujeres del Toboso adoptan un aire lánguido, ademanes de princesa, expresiones soñadoras, posturas hieráticas. Se les da por leer poemas de un romanticismo exacerbado. Si llaman a la puerta sufren un soponcio. Andan todo el santo día vestidas de lo mejor. Bordan ajuares infinitos. Algunas aprenden a cantar o a tocar el piano. Y todas, hasta las más feas, se miran en el espejo y hacen caras. No quieren casarse. Rechazan ventajosas propuestas de matrimonio. Frunciendo la boca y mirando lejos, le dicen al candidato: “Disculpe, estoy comprometida con otro”. Si sus padres les preguntan a qué se debe esa actitud, responden: “No pretenderán que me case con un cualquiera”. Y añaden: “Felizmente no todos los hombres son iguales”. Cuando alguien narra en su presencia la última aventura de don Quijote, tienen crisis histéricas de hilaridad o de llanto. Ese día no comen y esa noche no duermen. Pero el tiempo pasa, don Quijote no aparece y las mujeres del Toboso han empezado a envejecer. Sin embargo, siguen bordando al extremo de leer el libro de Cervantes y juzgarlo un libelo difamatorio.

“Epidemia de Dulcineas en el Toboso”, Marco Denevi.

1. ¿Cuál es la noticia que llegará al Toboso convertida en una fantástica historia?



2. ¿Qué actitud adoptarán las mujeres cuando llegue la noticia al Toboso?

3. ¿Por qué crees tú que las mujeres del Toboso rechazan ventajosas propuestas de matrimonio?



4. ¿Qué sentido le atribuyes tú a la frase “No pretenderás que me case con cualquiera” expresada por las mujeres del Toboso a sus padres cuando ellas rechazan propuestas de matrimonio?

5. En relación a la frase: “Y todas, hasta las más feas, se miran en el espejo y hacen caras” ¿A qué crees que alude dicha frase?

6. A partir del Texto I, mencione qué actividades le son atribuidas a las mujeres:

- | | |
|----|----|
| 1. | 4. |
| 2. | 5. |
| 3. | 6. |

7. A partir del Texto I, mencione qué actividades le son atribuidas a los hombres:

- | | |
|----|----|
| 1. | 4. |
| 2. | 5. |
| 3. | 6. |

8. ¿Estás de acuerdo con las actividades atribuidas a mujeres y hombres respectivamente?, ¿Por qué?

Lea atentamente el Texto II y responda las preguntas desde la 9 a la 15

Texto II

Testigos dignos de fe aseguran que jamás hubo una mujer tan libidinosa como Onfalia, la difunta reina de Lidia. Varias veces por noche cambiaba de amante y con cada amante modificaba los procedimientos de su depravación. Finalmente, se le dio por practicar el lesbianismo con Hércules.

De quien menos se podía esperar que claudicase a esa infamia era Hércules, un sujeto muy varonil y hasta un poco salvaje, que solo gustaba de los ejercicios físicos, de la caza y de la guerra, y que solía hablar pestes de las mujeres. Sin embargo, aceptó, primero entre risas, como festejando una broma. Increíble y misterioso es lo que sucedió después.

Los afeminados servidores de la reina depilaron a Hércules, lo perfumaron, le tiñeron los párpados con azul tuat de Egipto, las mejillas con agua púrpura de Sidón, los labios con pasta carmín de Shifaz, le pusieron una peluca rubia de bucles, lo vistieron con un peplo del color escarlata que distingue a las ramerías, lo cargaron de joyas y le pusieron en las manos una rueca.

Mientras tanto Onfalia aguardaba, tendida desnuda sobre un diván, en un aposento contiguo, entre antorchas sostenidas por esclavos negros igualmente desnudos, y pebeteros donde ardían los aromas afrodisíacos de la mirra, de la algalia y del almizcle. Una orquesta de flautistas y de tañedores de cítaras ejecutaba melodías tan voluptuosas que los esclavos negros, sin poder contenerse, derramaban sobre el piso la semilla de la mandrágora ante la mirada

complaciente de la reina, quien picoteaba en un racimo de uvas rellenas de satyrión y se sacudía de deseos abominables.

Una vez que estuvo disfrazado, Hércules se aproximó a un espejo y se miró. Entonces los servidores de Onfalia vieron que, entre los pliegues de la túnica escarlata, asomaba la erección más colosal que ojos mortales hayan contemplado en este mundo.

“La mujer ideal para el perfecto machista”, Marco Denevi

9. ¿Qué características eran atribuidas a Onfalia? Mencione

10. Las características que se le atribuyen a Onfalia ¿Son bien vistas en una mujer?, ¿Por qué? Fundamenta tu respuesta.



11. ¿Cómo se presenta a Hércules en el texto?

12. ¿Qué opinas sobre la decisión de Hércules de personificar a una mujer?

13. A partir de la lectura del Texto II ¿Cuál es la mujer que despertó la atención de Hércules?

14. ¿Por qué los servidores de Onfalia lo perfumaron, tiñeron y maquillaron?

15. ¿Por qué en el texto II se califica a Onfalia como depravada?, ¿estás de acuerdo con ello?

5.4. Anexo clase número 4: Pauta de Trabajo

Equipo de trabajo:					
Criterio: Trabajo en clases					Observaciones
Indicadores:		3pts.	2pts.	1pt.	
1	Asumen un rol				
2	Toman apuntes				
3	Trabajan colaborativamente				
4	Entregan avances				
Total					

Juicio oral de la pastora Marcela

Instrucciones

Lean atentamente el fragmentado seleccionado del libro “Don Quijote de la Mancha”, del que deberán realizar un juicio oral en relación al actuar de la pastora Marcela y Grisóstomo, la que se enfrentará a los cargos mencionados.

Cargos:

Listado de cargos en contra de la acusada Marcela:

-Cuasidelito de homicidio del pastor Crisóstomo

Del curso se deberán seleccionar personas que cumplan con roles específicos, de los que deben informarse para simular su función de la mejor forma posible:

-1 Juez: responsable de presidir el juicio y dirigir las sesiones. Tiene que tener habilidades de moderador: debe saber cómo otorgar la palabra a los fiscales y a los defensores; cómo limitar el tiempo de actuación de cada parte; cómo rechazar los argumentos que no se relacionen con el caso. Para actuar con eficacia, debe conocer previamente con detalle los hechos del caso que se juzga.

-6 personas para el jurado: escuchan con atención los argumentos que presentan los fiscales y los defensores, así como las intervenciones de los testigos. Los miembros del jurado sólo pueden preguntar a los abogados o fiscales cuando

necesitan aclaraciones concretas sobre algún dato, pero no pueden formular opiniones durante las sesiones. Al finalizar el juicio oral, el jurado emitirá conjuntamente un veredicto sobre el caso y un representante lo expondrá públicamente ante el juez.

-1 secretario/a: toma nota del desarrollo del juicio.

-2 testigos por bando: testifica a favor o en contra del acusado, a requerimiento del fiscal o la defensa.

-1 acusada: persona a la que se acusa, a la que se imputa algún delito o culpa. En el juicio sólo interviene a requerimiento del fiscal, la acusación particular o la defensa.

-Los y las estudiantes que queden, tendrán que dividirse en 2 grupos; los que representaran a la fiscalía y a la defensa. De cada bando se deberá escoger un representante que cumplirá con la labor de abogado. El cual deberá comunicar su respectiva postura frente al caso. Cada grupo podrá apoyar en todo momento al abogado representante. Es importante que cada bando formule las preguntas que realizará tanto a sus testigos como a los de la defensa, de modo que esto permita visibilizar la culpabilidad o la inocencia de la acusada.

Estructura del Juicio

Empezará con la entrada del juez a la sala. Una vez el juez dé el comienzo, se empezará por los alegatos. El primero de ellos será el alegato de la fiscalía dónde el fiscal expondrá al jurado la línea que va a llevar durante el juicio sin entrar a presentar pruebas ni testigos. A este alegato le sigue el de la defensa, de igual manera el abogado defensor expondrá al jurado la línea que llevará durante el juicio. El siguiente paso será para el fiscal que comenzará a llamar a cada uno de sus testigos y pruebas en el orden que decida más conveniente. Por cada uno de los testigos y pruebas, (cuando el fiscal termine de prestarles declaración), el abogado defensor podrá interrogarlos de igual manera. Una vez terminen pruebas y testigos del fiscal, la defensa comenzará a llamar a sus testigos y pruebas,

igualmente el fiscal podrá interrogarlos uno a uno cuándo el abogado defensor haya acabado con cada uno de ellos/as. Una vez hecho esto, el jurado saldrá de la sala a deliberar y volverá con una decisión de culpabilidad o inocencia para cada uno de los cargos que se presentan contra el acusado. Esta decisión habrá de alcanzarse por unanimidad (todos/as tienen que estar de acuerdo) y más allá de cualquier duda razonable.

Fragmento:

Estando en esto, llegó otro mozo de los que les traían del aldea el bastimento, y dijo:

-¿Sabéis lo que pasa en el lugar, compañeros?

-¿Cómo lo podemos saber? -respondió uno de ellos.

-Pues sabed -prosiguió el mozo- que murió esta mañana aquel famoso pastor estudiante llamado Grisóstomo, y se murmura que ha muerto de amores de aquella endiablada moza de Marcela, la hija de Guillermo el rico, aquélla que se anda en hábito de pastora por esos andurriales.

-Por Marcela dirás -dijo uno.

-Por ésa digo -respondió el cabrero-. Y es lo bueno, que mandó en su testamento que le enterrasen en el campo, como si fuera moro, y que sea al pie de la peña donde está la fuente del alcornoque; porque, según es fama, y él dicen que lo dijo, aquel lugar es adonde él la vio la vez primera. Y también mandó otras cosas, tales, que los abades del pueblo dicen que no se han de cumplir, ni es bien que se cumplan, porque parecen de gentiles. A todo lo cual responde aquel gran su amigo Ambrosio, el estudiante, que también se vistió de pastor con él, que se ha de cumplir todo, sin faltar nada, como lo dejó mandado Grisóstomo, y sobre esto anda el pueblo alborotado; mas, a lo que se dice, en fin se hará lo que Ambrosio y todos los pastores sus amigos quieren; y mañana le vienen a enterrar con gran pompa

adonde tengo dicho. Y tengo para mí que ha de ser cosa muy de ver; a lo menos, yo no dejaré de ir a verla, si supiese no volver mañana al lugar.

-Todos haremos lo mismo -respondieron los cabreros-; y echaremos suertes a quién ha de quedar a guardar las cabras de todos.

-Bien dices, Pedro -dijo uno-; aunque no será menester usar de esa diligencia, que yo me quedaré por todos. Y no lo atribuyas a virtud y a poca curiosidad mía, sino a que no me deja andar el garrancho que el otro día me pasó este pie.

-Con todo eso, te lo agradecemos -respondió Pedro.

Y don Quijote rogó a Pedro le dijese qué muerto era aquél y qué pastora aquélla; a lo cual Pedro respondió que lo que sabía era que el muerto era un hijodalgo rico, vecino de un lugar que estaba en aquellas sierras, el cual había sido estudiante muchos años en Salamanca, al cabo de los cuales había vuelto a su lugar, con opinión de muy sabio y muy leído.

-«Principalmente, decían que sabía la ciencia de las estrellas, y de lo que pasan, allá en el cielo, el sol y la luna; porque puntualmente nos decía el cris del sol y de la luna.»

-Eclipse se llama, amigo, que no cris, el escurecerse esos dos luminares mayores -dijo don Quijote.

Mas Pedro, no reparando en niñerías, prosiguió su cuento diciendo:

-«Asimesmo adivinaba cuándo había de ser el año abundante o estil.»

-Estéril queréis decir, amigo -dijo don Quijote.

-Estéril o estil -respondió Pedro-, todo se sale allá. «Y digo que con esto que decía se hicieron su padre y sus amigos, que le daban crédito, muy ricos, porque hacían lo que él les aconsejaba, diciéndoles: “Sembrad este año cebada, no trigo; en éste podéis sembrar garbanzos y no cebada; el que viene será de guilla de aceite; los tres siguientes no se cogerá gota”.»

-Esa ciencia se llama astrología -dijo don Quijote.

-No sé yo cómo se llama -replicó Pedro-, mas sé que todo esto sabía y aún más. «Finalmente, no pasaron muchos meses, después que vino de Salamanca, cuando un día remaneció vestido de pastor, con su cayado y pellico, habiéndose quitado los hábitos largos que como escolar traía; y juntamente se vistió con él de pastor otro su grande amigo, llamado Ambrosio, que había sido su compañero en los estudios. Olvidábaseme de decir como Grisóstomo, el difunto, fue grande hombre de componer coplas; tanto, que él hacía los villancicos para la noche del Nacimiento del Señor, y los autos para el día de Dios, que los representaban los mozos de nuestro pueblo, y todos decían que eran por el cabo. Cuando los del lugar vieron tan de improviso vestidos de pastores a los dos escolares, quedaron admirados, y no podían adivinar la causa que les había movido a hacer aquella tan estraña mudanza. Ya en este tiempo era muerto el padre de nuestro Grisóstomo, y él quedó heredado en mucha cantidad de hacienda, ansí en muebles como en raíces, y en no pequeña cantidad de ganado, mayor y menor, y en gran cantidad de dineros; de todo lo cual quedó el mozo señor , y en verdad que todo lo merecía, que era muy buen compañero y caritativo y amigo de los buenos, y tenía una cara como una bendición. Después se vino a entender que el haberse mudado de traje no había sido por otra cosa que por andarse por estos despoblados en pos de aquella pastora Marcela que nuestro zagal nombró denantes, de la cual se había enamorado el pobre difunto de Grisóstomo.» Y quiero decir ahora, porque es bien que lo sepáis, quién es esta rapaza; quizá, y aun sin quizá, no habréis oído semejante cosa en todos los días de vuestra vida, aunque viváis más años que sarna.

-Decid Sarra -replicó don Quijote, no pudiendo sufrir el trocar de los vocablos del cabrero.

-Harto vive la sarna -respondió Pedro-; y si es, señor, que me habéis de andar zaheriendo a cada paso los vocablos, no acabaremos en un año.

-Perdonad, amigo -dijo don Quijote-; que por haber tanta diferencia de sarna a Sarra os lo dije; pero vos respondistes muy bien, porque vive más sarna que Sarra; y proseguid vuestra historia, que no os replicaré más en nada.

-«Digo, pues, señor mío de mi alma -dijo el cabrero-, que en nuestra aldea hubo un labrador aún más rico que el padre de Grisóstomo, el cual se llamaba Guillermo, y al cual dio Dios, amén de las muchas y grandes riquezas, una hija, de cuyo parto murió su madre, que fue la más honrada mujer que hubo en todos estos contornos. No parece sino que ahora la veo, con aquella cara que del un cabo tenía el sol y del otro la luna; y, sobre todo, hacendosa y amiga de los pobres, por lo que creo que debe de estar su ánima a la hora de ahora gozando de Dios en el otro mundo. De pesar de la muerte de tan buena mujer murió su marido Guillermo, dejando a su hija Marcela, muchacha y rica, en poder de un tío suyo sacerdote y beneficiado en nuestro lugar. Creció la niña con tanta belleza, que nos hacía acordar de la de su madre, que la tuvo muy grande; y, con todo esto, se juzgaba que le había de pasar la de la hija. Y así fue, que, cuando llegó a edad de catorce a quince años, nadie la miraba que no bendecía a Dios, que tan hermosa la había criado, y los más quedaban enamorados y perdidos por ella. Guardábala su tío con mucho recato y con mucho encerramiento; pero, con todo esto, la fama de su mucha hermosura se extendió de manera que, así por ella como por sus muchas riquezas, no solamente de los de nuestro pueblo, sino de los de muchas leguas a la redonda, y de los mejores de ellos, era rogado, solicitado e importunado su tío se la diese por mujer. Mas él, que a las derechas es buen cristiano, aunque quisiera casarla luego, así como la vía de edad, no quiso hacerlo sin su consentimiento, sin tener ojo a la ganancia y granjería que le ofrecía el tener la hacienda de la moza, dilatando su casamiento. Y a fe que se dijo esto en más de un corrillo en el pueblo, en alabanza del buen sacerdote.» Que quiero que sepa, señor andante, que en estos lugares cortos de todo se trata y de todo se murmura; y tened para vos, como yo tengo para mí, que debía de ser demasadamente bueno el clérigo que obliga a sus feligreses a que digan bien dél, especialmente en las aldeas.

-Así es la verdad -dijo don Quijote-, y proseguí adelante, que el cuento es muy bueno, y vos, buen Pedro, le contáis con muy buena gracia.

-La del Señor no me falte, que es la que hace al caso. «Y en lo demás sabréis que, aunque el tío proponía a la sobrina y le decía las calidades de cada uno en

particular, de los muchos que por mujer la pedían, rogándole que se casase y escogiese a su gusto, jamás ella respondió otra cosa sino que por entonces no quería casarse, y que, por ser tan muchacha, no se sentía hábil para poder llevar la carga del matrimonio. Con estas que daba, al parecer justas excusas, dejaba el tío de importunarla, y esperaba a que entrase algo más en edad y ella supiese escoger compañía a su gusto. Porque decía él, y decía muy bien, que no habían de dar los padres a sus hijos estado contra su voluntad. Pero hételo aquí, cuando no me cato, que remanece un día la melindrosa Marcela hecha pastora; y, sin ser parte su tío ni todos los del pueblo, que se lo desaconsejaban, dio en irse al campo con las demás zagalas del lugar, y dio en guardar su mismo ganado. Y, así como ella salió en público y su hermosura se vio al descubierto, no os sabré buenamente decir cuántos ricos mancebos, hidalgos y labradores han tomado el traje de Grisóstomo y la andan requebrando por esos campos. Uno de los cuales, como ya está dicho, fue nuestro difunto, del cual decían que la dejaba de querer, y la adoraba. Y no se piense que porque Marcela se puso en aquella libertad y vida tan suelta y de tan poco o de ningún recogimiento, que por eso ha dado indicio, ni por semejas, que venga en menoscabo de su honestidad y recato; antes es tanta y tal la vigilancia con que mira por su honra, que de cuantos la sirven y solicitan ninguno se ha alabado, ni con verdad se podrá alabar, que le haya dado alguna pequeña esperanza de alcanzar su deseo. Que, puesto que no huye ni se esquivo de la compañía y conversación de los pastores, y los trata cortés y amigablemente, en llegando a descubrirle su intención cualquiera dellos, aunque sea tan justa y santa como la del matrimonio, los arroja de sí como con un trabuco. Y con esta manera de condición hace más daño en esta tierra que si por ella entrara la pestilencia; porque su afabilidad y hermosura atrae los corazones de los que la tratan a servirla y a amarla, pero su desdén y desengaño los conduce a términos de desesperarse; y así, no saben qué decirle, sino llamarla a voces cruel y desagradecida, con otros títulos a éste semejantes, que bien la calidad de su condición manifiestan. Y si aquí estuviédeses, señor, algún día, veríades resonar estas sierras y estos valles con los lamentos de los desengañados que la siguen. No está muy lejos de aquí un sitio donde hay casi dos docenas de altas hayas, y no hay ninguna que en su lisa corteza

no tenga grabado y escrito el nombre de Marcela; y encima de alguna, una corona grabada en el mismo árbol, como si más claramente dijera su amante que Marcela la lleva y la merece de toda la hermosura humana. Aquí sospira un pastor, allí se queja otro; acullá se oyen amorosas canciones, acá desesperadas endechas. Cuál hay que pasa todas las horas de la noche sentado al pie de alguna encina o peñasco, y allí, sin plegar los llorosos ojos, embebecido y transportado en sus pensamientos, le halló el sol a la mañana; y cuál hay que, sin dar vado ni tregua a sus suspiros, en mitad del ardor de la más enfadosa siesta del verano, tendido sobre la ardiente arena, envía sus quejas al piadoso cielo. Y déste y de aquél, y de aquéllos y de éstos, libre y desenfadadamente triunfa la hermosa Marcela; y todos los que la conocemos estamos esperando en qué ha de parar su altivez y quién ha de ser el dichoso que ha de venir a domeñar condición tan terrible y gozar de hermosura tan estremada.» Por ser todo lo que he contado tan averiguada verdad, me doy a entender que también lo es la que nuestro zagal dijo que se decía de la causa de la muerte de Grisóstomo. Y así, os aconsejo, señor, que no dejéis de hallaros mañana a su entierro, que será muy de ver, porque Grisóstomo tiene muchos amigos, y no está de este lugar a aquél donde manda enterrarse media legua.

-En cuidado me lo tengo -dijo don Quijote-, y agradézcoos el gusto que me habéis dado con la narración de tan sabroso cuento.

-¡Oh! -replicó el cabrero-, aún no sé yo la mitad de los casos sucedidos a los amantes de Marcela, mas podría ser que mañana topásemos en el camino algún pastor que nos los dijese. Y, por ahora, bien será que os vais a dormir debajo de techado, porque el sereno os podría dañar la herida, puesto que es tal la medicina que se os ha puesto, que no hay que temer de contrario accidente.

Sancho Panza, que ya daba al diablo el tanto hablar del cabrero, solicitó, por su parte, que su amo se entrase a dormir en la choza de Pedro. Hízolo así, y todo lo más de la noche se le pasó en memorias de su señora Dulcinea, a imitación de los amantes de Marcela. Sancho Panza se acomodó entre Rocinante y su jumento, y durmió, no como enamorado desfavorecido, sino como hombre molido a coces.

Mas, apenas comenzó a descubrirse el día por los balcones del oriente, cuando los cinco de los seis cabreros se levantaron y fueron a despertar a don Quijote, y a decille si estaba todavía con propósito de ir a ver el famoso entierro de Grisóstomo, y que ellos le harían compañía. Don Quijote, que otra cosa no deseaba, se levantó y mandó a Sancho que ensillase y enalbardase al momento, lo cual él hizo con mucha diligencia, y con la mesma se pusieron luego todos en camino. Y no hubieron andado un cuarto de legua, cuando, al cruzar de una senda, vieron venir hacia ellos hasta seis pastores, vestidos con pellicos negros y coronadas las cabezas con guirnaldas de ciprés y de amarga adelfa. Traía cada uno un grueso bastón de acebo en la mano. Venían con ellos, asimesmo, dos gentiles hombres de a caballo, muy bien aderezados de camino, con otros tres mozos de a pie que los acompañaban. En llegándose a juntar, se saludaron cortésmente, y, preguntándose los unos a los otros dónde iban, supieron que todos se encaminaban al lugar del entierro; y así, comenzaron a caminar todos juntos.

Uno de los de a caballo, hablando con su compañero, le dijo:

-Paréceme, señor Vivaldo, que habemos de dar por bien empleada la tardanza que hiciéremos en ver este famoso entierro, que no podrá dejar de ser famoso, según estos pastores nos han contado estrañezas, ansí del muerto pastor como de la pastora homicida.

-Así me lo parece a mí -respondió Vivaldo-; y no digo yo hacer tardanza de un día, pero de cuatro la hiciera a trueco de verle.

Preguntóles don Quijote qué era lo que habían oído de Marcela y de Grisóstomo. El caminante dijo que aquella madrugada habían en[con]trado con aquellos pastores, y que, por haberles visto en aquel tan triste traje, les habían preguntado la ocasión por que iban de aquella manera; que uno dellos se lo contó, contando la estrañeza y hermosura de una pastora llamada Marcela, y los amores de muchos que la recuestaban, con la muerte de aquel Grisóstomo a cuyo entierro iban. Finalmente, él contó todo lo que Pedro a don Quijote había contado.

[...]

En estas pláticas iban, cuando vieron que, por la quiebra que dos altas montañas hacían, bajaban hasta veinte pastores, todos con pellicos de negra lana vestidos y coronados con guirnaldas, que, a lo que después pareció, eran cuál de tejo y cuál de ciprés. Entre seis de ellos traían unas andas, cubiertas de mucha diversidad de flores y de ramos. Lo cual visto por uno de los cabreros, dijo:

-Aquellos que allí vienen son los que traen el cuerpo de Grisóstomo, y el pie de aquella montaña es el lugar donde él mandó que le enterrasen.

Por esto se dieron prisa a llegar, y fue a tiempo que ya los que venían habían puesto las andas en el suelo; y cuatro de ellos con agudos picos estaban cavando la sepultura a un lado de una dura peña.

Recibiéronse los unos y los otros cortésmente; y luego don Quijote y los que con él venían se pusieron a mirar las andas, y en ellas vieron cubierto de flores un cuerpo muerto, vestido como pastor, de edad, al parecer, de treinta años; y, aunque muerto, mostraba que vivo había sido de rostro hermoso y de disposición gallarda. Alrededor de él tenía en las mismas andas algunos libros y muchos papeles, abiertos y cerrados. Y así los que esto miraban, como los que abrían la sepultura, y todos los demás que allí había, guardaban un maravilloso silencio, hasta que uno de los que al muerto trujeron dijo a otro:

-Mirá bien, Ambrosio, si es éste el lugar que Grisóstomo dijo, ya que queréis que tan puntualmente se cumpla lo que dejó mandado en su testamento.

-Éste es -respondió Ambrosio-; que muchas veces en él me contó mi desdichado amigo la historia de su desventura. Allí me dijo él que vio la vez primera a aquella enemiga mortal del linaje humano, y allí fue también donde la primera vez le declaró su pensamiento, tan honesto como enamorado, y allí fue la última vez donde Marcela le acabó de desengañar y desdeñar, de suerte que puso fin a la tragedia de su miserable vida. Y aquí, en memoria de tantas desdichas, quiso él que le depositasen en las entrañas del eterno olvido.

Y, volviéndose a don Quijote y a los caminantes, prosiguió diciendo:

-Ese cuerpo, señores, que con piadosos ojos estáis mirando, fue depositario de un alma en quien el cielo puso infinita parte de sus riquezas. Ése es el cuerpo de Grisóstomo, que fue único en el ingenio, solo en la cortesía, extremo en la gentileza, fénix en la amistad, magnífico sin tasa, grave sin presunción, alegre sin bajeza, y, finalmente, primero en todo lo que es ser bueno, y sin segundo en todo lo que fue ser desdichado. Quiso bien, fue aborrecido; adoró, fue desdeñado; rogó a una fiera, importunó a un mármol, corrió tras el viento, dio voces a la soledad, sirvió a la ingratitud, de quien alcanzó por premio ser despojos de la muerte en la mitad de la carrera de su vida, a la cual dio fin una pastora a quien él procuraba eternizar para que viviera en la memoria de las gentes, cual lo pudieran mostrar bien esos papeles que estáis mirando, si él no me hubiera mandado que los entregara al fuego en habiendo entregado su cuerpo a la tierra.

-De mayor rigor y crueldad usaréis vos con ellos -dijo Vivaldo- que su mismo dueño, pues no es justo ni acertado que se cumpla la voluntad de quien lo que ordena va fuera de todo razonable discurso. Y no le tuviera bueno Augusto César si consintiera que se pusiera en ejecución lo que el divino Mantuano dejó en su testamento mandado. Así que, señor Ambrosio, ya que deis el cuerpo de vuestro amigo a la tierra, no queráis dar sus escritos al olvido; que si él ordenó como agraviado, no es bien que vos cumpláis como indiscreto. Antes haced, dando la vida a estos papeles, que la tenga siempre la crueldad de Marcela, para que sirva de ejemplo, en los tiempos que están por venir, a los vivientes, para que se aparten y huyan de caer en semejantes despeñaderos; que ya sé yo, y los que aquí venimos, la historia deste vuestro enamorado y desesperado amigo, y sabemos la amistad vuestra, y la ocasión de su muerte, y lo que dejó mandado al acabar de la vida; de la cual lamentable historia se puede sacar cuánto haya sido la crueldad de Marcela, el amor de Grisóstomo, la fe de la amistad vuestra, con el paradero que tienen los que a rienda suelta corren por la senda que el desvariado amor delante de los ojos les pone. Anoche supimos la muerte de Grisóstomo, y que en este lugar había de ser enterrado; y así, de curiosidad y de lástima, dejamos nuestro derecho

viaje, y acordamos de venir a ver con los ojos lo que tanto nos había lastimado en oído. Y, en pago desta lástima y del deseo que en nosotros nació de remedialla si pudiéramos, te rogamos, ¡oh discreto Ambrosio! (a lo menos, yo te lo suplico de mi parte), que, dejando de abrasar estos papeles, me dejes llevar algunos dellos.

Y, sin aguardar que el pastor respondiese, alargó la mano y tomó algunos de los que más cerca estaban; viendo lo cual Ambrosio, dijo:

-Por cortesía consentiré que os quedéis, señor, con los que ya habéis tomado; pero pensar que dejaré de abrasar los que quedan es pensamiento vano.

Vivaldo, que deseaba ver lo que los papeles decían, abrió luego el uno dellos y vio que tenía por título: Canción desesperada. Oyolo Ambrosio y dijo:

-Ése es el último papel que escribió el desdichado; y, porque veáis, señor, en el término que le tenían sus desventuras, leelde de modo que seáis oído; que bien os dará lugar a ello el que se tardare en abrir la sepultura.

-Eso haré yo de muy buena gana -dijo Vivaldo.

Y, como todos los circunstantes tenían el mismo deseo, se le pusieron a la redonda...

[...]

Bien les pareció, a los que escuchado habían, la canción de Grisóstomo, puesto que el que la leyó dijo que no le parecía que conformaba con la relación que él había oído del recato y bondad de Marcela, porque en ella se quejaba Grisóstomo de celos, sospechas y de ausencia, todo en perjuicio del buen crédito y buena fama de Marcela. A lo cual respondió Ambrosio, como aquel que sabía bien los más escondidos pensamientos de su amigo:

-Para que, señor, os satisfagáis desa duda, es bien que sepáis que cuando este desdichado escribió esta canción estaba ausente de Marcela, de quien él se había ausentado por su voluntad, por ver si usaba con él la ausencia de sus ordinarios fueros. Y, como al enamorado ausente no hay cosa que no le fatigue ni temor que no le dé alcance, así le fatigaban a Grisóstomo los celos imaginados y las

sospechas temidas como si fueran verdaderas. Y con esto queda en su punto la verdad que la fama pregonaba de la bondad de Marcela; la cual, fuera de ser cruel, y un poco arrogante y un mucho desdeñosa, la misma envidia ni debe ni puede ponerle falta alguna.

-Así es la verdad -respondió Vivaldo.

Y, queriendo leer otro papel de los que había reservado del fuego, lo estorbó una maravillosa visión -que tal parecía ella- que improvisamente se les ofreció a los ojos; y fue que, por cima de la peña donde se cavaba la sepultura, pareció la pastora Marcela, tan hermosa que pasaba a su fama su hermosura. Los que hasta entonces no la habían visto la miraban con admiración y silencio, y los que ya estaban acostumbrados a verla no quedaron menos suspensos que los que nunca la habían visto. Mas, apenas la hubo visto Ambrosio, cuando, con muestras de ánimo indignado, le dijo:

-¿Vienes a ver, por ventura, ¡oh fiero basilisco destas montañas!, si con tu presencia vierten sangre las heridas deste miserable a quien tu crueldad quitó la vida? ¿O vienes a ufanarte en las crueles hazañas de tu condición, o a ver desde esa altura, como otro despiadado Nero, el incendio de su abrasada Roma, o a pisar, arrogante, este desdichado cadáver, como la ingrata hija al de su padre Tarquino? Dinos presto a lo que vienes, o qué es aquello de que más gustas; que, por saber yo que los pensamientos de Grisóstomo jamás dejaron de obedecerte en vida, haré que, aun él muerto, te obedezcan los de todos aquellos que se llamaron sus amigos.

-No vengo, ¡oh Ambrosio!, a ninguna cosa de las que has dicho -respondió Marcela-, sino a volver por mí misma, y a dar a entender cuán fuera de razón van todos aquellos que de sus penas y de la muerte de Grisóstomo me culpan; y así, ruego a todos los que aquí estáis me estéis atentos, que no será menester mucho tiempo ni gastar muchas palabras para persuadir una verdad a los discretos.

»Hízome el cielo, según vosotros decís, hermosa, y de tal manera que, sin ser poderosos a otra cosa, a que me améis os mueve mi hermosura; y, por el amor que me mostráis, decís, y aun queréis, que esté yo obligada a amaros. Yo conozco, con

el natural entendimiento que Dios me ha dado, que todo lo hermoso es amable; mas no alcanzo que, por razón de ser amado, esté obligado lo que es amado por hermoso a amar a quien le ama. Y más, que podría acontecer que el amador de lo hermoso fuese feo, y, siendo lo feo digno de ser aborrecido, cae muy mal el decir “Quiérote por hermosa; hazme de amar aunque sea feo”. Pero, puesto caso que corran igualmente las hermosuras, no por eso han de correr iguales los deseos, que no todas hermosuras enamoran; que algunas alegran la vista y no rinden la voluntad; que si todas las bellezas enamorasen y rindiesen, sería un andar las voluntades confusas y descaminadas, sin saber en cuál habían de parar; porque, siendo infinitos los sujetos hermosos, infinitos habían de ser los deseos. Y, según yo he oído decir, el verdadero amor no se divide, y ha de ser voluntario, y no forzoso. Siendo esto así, como yo creo que lo es, ¿por qué queréis que rinda mi voluntad por fuerza, obligada no más de que decís que me queréis bien? Si no, decidme: si como el cielo me hizo hermosa me hiciera fea, ¿fuera justo que me quejara de vosotros porque no me amábades? Cuanto más, que habéis de considerar que yo no escogí la hermosura que tengo; que, tal cual es, el cielo me la dio de gracia, sin yo pedilla ni escogella. Y, así como la víbora no merece ser culpada por la ponzoña que tiene, puesto que con ella mata, por habérsela dado naturaleza, tampoco yo merezco ser reprehendida por ser hermosa; que la hermosura en la mujer honesta es como el fuego apartado o como la espada aguda, que ni él quema ni ella corta a quien a ellos no se acerca. La honra y las virtudes son adornos del alma, sin las cuales el cuerpo, aunque lo sea, no debe de parecer hermoso. Pues si la honestidad es una de las virtudes que al cuerpo y al alma más adornan y hermocean, ¿por qué la ha de perder la que es amada por hermosa, por corresponder a la intención de aquel que, por sólo su gusto, con todas sus fuerzas e industrias procura que la pierda?

»Yo nací libre, y para poder vivir libre escogí la soledad de los campos. Los árboles de estas montañas son mi compañía, las claras aguas de estos arroyos mis espejos; con los árboles y con las aguas comunico mis pensamientos y hermosura. Fuego soy apartado y espada puesta lejos. A los que he enamorado con la vista he desengañado con las palabras. Y si los deseos se sustentan con esperanzas, no

habiendo yo dado alguna a Grisóstomo ni a otro alguno, el fin de ninguno de ellos bien se puede decir que antes le mató su porfía que mi crueldad. Y si se me hace cargo que eran honestos sus pensamientos, y que por esto estaba obligada a corresponder a ellos, digo que, cuando en ese mismo lugar donde ahora se cava su sepultura me descubrió la bondad de su intención, le dije yo que la mía era vivir en perpetua soledad, y de que sola la tierra gozase el fruto de mi recogimiento y los despojos de mi hermosura; y si él, con todo este desengaño, quiso porfiar contra la esperanza y navegar contra el viento, ¿qué mucho que se anegase en la mitad del golfo de su desatino? Si yo le entretuviera, fuera falsa; si le contentara, hiciera contra mi mejor intención. Porfió desengañado, desesperó sin ser aborrecido: ¡mirad ahora si será razón que de su pena se me dé a mí la culpa! Quéjese el engañado, desespérese aquel a quien le faltaron las prometidas esperanzas, confíese el que yo llamare, ufánese el que yo admitiere; pero no me llame cruel ni homicida aquel a quien yo no prometo, engaño, llamo ni admito.

»El cielo aún hasta ahora no ha querido que yo ame por destino, y el pensar que tengo de amar por elección es escusado. Este general desengaño sirva a cada uno de los que me solicitan de su particular provecho; y entiéndase, de aquí adelante, que si alguno por mí muriere, no muere de celoso ni desdichado, porque quien a nadie quiere, a ninguno debe dar celos; que los desengaños no se han de tomar en cuenta de desdenes. El que me llama fiera y basilisco, déjeme como cosa perjudicial y mala; el que me llama ingrata, no me sirva; el que desconocida, no me conozca; quien cruel, no me siga; que esta fiera, este basilisco, esta ingrata, esta cruel y esta desconocida ni los buscará, servirá, conocerá ni seguirá en ninguna manera. Que si a Grisóstomo mató su impaciencia y arrojado deseo, ¿por qué se ha de culpar mi honesto proceder y recato? Si yo conservo mi limpieza con la compañía de los árboles, ¿por qué ha de querer que la pierda el que quiere que la tenga con los hombres? Yo, como sabéis, tengo riquezas propias y no codicio las ajenas; tengo libre condición y no gusto de sujetarme: ni quiero ni aborrezco a nadie. No engaño a éste ni solicito aquél, ni burlo con uno ni me entretengo con el otro. La conversación honesta de las zagalas destas aldeas y el cuidado de mis cabras me entretiene. Tienen mis deseos por término estas montañas, y si de aquí

salen, es a contemplar la hermosura del cielo, pasos con que camina el alma a su morada primera.

Y, en diciendo esto, sin querer oír respuesta alguna, volvió las espaldas y se entró por lo más cerrado de un monte que allí cerca estaba, dejando admirados, tanto de su discreción como de su hermosura, a todos los que allí estaban. Y algunos dieron muestras -de aquellos que de la poderosa flecha de los rayos de sus bellos ojos estaban heridos- de quererla seguir, sin aprovecharse del manifiesto desengaño que habían oído. Lo cual visto por don Quijote, pareciéndole que allí venía bien usar de su caballería, socorriendo a las doncellas menesterosas, puesta la mano en el puño de su espada, en altas e inteligibles voces, dijo:

-Ninguna persona, de cualquier estado y condición que sea, se atreva a seguir a la hermosa Marcela, so pena de caer en la furiosa indignación mía. Ella ha mostrado con claras y suficientes razones la poca o ninguna culpa que ha tenido en la muerte de Grisóstomo, y cuán ajena vive de condescender con los deseos de ninguno de sus amantes, a cuya causa es justo que, en lugar de ser seguida y perseguida, sea honrada y estimada de todos los buenos del mundo, pues muestra que en él ella es sola la que con tan honesta intención vive.

O ya que fuese por las amenazas de don Quijote, o porque Ambrosio les dijo que concluyesen con lo que a su buen amigo debían, ninguno de los pastores se movió ni apartó de allí hasta que, acabada la sepultura y abrasados los papeles de Grisóstomo, pusieron su cuerpo en ella, no sin muchas lágrimas de los circunstantes. Cerraron la sepultura con una gruesa peña, en tanto que se acababa una losa que, según Ambrosio dijo, pensaba mandar hacer, con un epitafio que había de decir desta manera:

YACE AQUÍ DE UN AMADOR
EL MÍSERO CUERPO HELADO,
QUE FUE PASTOR DE GANADO,
PERDIDO POR DESAMOR.
MURIÓ A MANOS DEL RIGOR
DE UNA ESQUIVA HERMOSA INGRATA,
CON QUIEN SU IMPERIO DILATA
LA TIRANÍA DE AMOR.

5.5. Anexo clase número 5: Rúbrica de evaluación de juicio

Criterio \ Nivel	Excelente 8pts.	Competente 6pts.	Regular 4pts.	Insatisfactorio 2pts.
Vocabulario	Usa un vocabulario apropiado para la audiencia y para la situación en la que se encuentra exponiendo. Define palabras que podrían ser desconocidas para los y las estudiantes	Usa un vocabulario apropiado para la audiencia y situación comunicativa, casi en la totalidad de sus intervenciones	Logra usar un vocabulario adecuado con dificultad, utilizando un léxico poco acorde a la situación comunicativa	No usa un vocabulario acorde a la situación, quitándole la seriedad al juicio oral
Dominio del tema y rol	Demuestra un dominio total del tema asignado y del rol que debe interpretar	Demuestra un buen dominio de la lectura realiza y de su rol, aunque en ocasiones presenta dificultades	Demuestra un dominio pobre tanto del tema de la lectura como del rol asignado	No evidencia conocimiento del fragmento leído ni tampoco del rol que se le asignó
Argumentación fundamentada	Argumenta en base al texto leído con información comprobable	Argumenta casi en su totalidad con información extraída del texto	Argumenta con dificultad y con poco sustento en el fragmento	Argumenta sin sustento en el fragmento analizado

5.6. Anexo clase número 6: Guía de Trabajo

Comprensión lectora: Texto narrativo

Lengua y Literatura

Nombre:

Curso:

Fecha:

Objetivo de clase: Analizar prejuicios en la literatura mediante el desarrollo de una guía de trabajo.

Al momento de responder la guía de trabajo:

- Cuide su ortografía y reacción.
- Evite utilizar corrector
- Evite el uso de aparatos tecnológicos durante el desarrollo de la guía.

Lea atentamente el Texto “Una Gallina” de Clarice Lispector y responda las preguntas correspondientes

Era una gallina de domingo. Todavía vivía porque no pasaba de las nueve de la mañana. Parecía calma. Desde el sábado se había encogido en un rincón de la cocina. No miraba a nadie, nadie la miraba a ella. Aun cuando la eligieron, palpando su intimidad con indiferencia, no supieron decir si era gorda o flaca. Nunca se adivinaría en ella un anhelo.

Por eso fue una sorpresa cuando la vieron abrir las alas de vuelo corto, hinchar el pecho y, en dos o tres intentos, alcanzar el muro de la terraza. Todavía vaciló un instante -el tiempo para que la cocinera diera un grito- y en breve estaba en la terraza del vecino, de donde, en otro vuelo desordenado, alcanzó un tejado. Allí quedó como un adorno mal colocado, dudando ora en uno, ora en otro pie. La familia fue llamada con urgencia y consternada vio el almuerzo junto a una

chimenea. El dueño de la casa, recordando la doble necesidad de hacer esporádicamente algún deporte y almorzar, vistió radiante un traje de baño y decidió seguir el itinerario de la gallina: con saltos cautelosos alcanzó el tejado donde ésta, vacilante y trémula, escogía con premura otro rumbo. La persecución se tornó más intensa. De tejado en tejado recorrió más de una manzana de la calle. Poca afecta a una lucha más salvaje por la vida, la gallina debía decidir por sí misma los caminos a tomar, sin ningún auxilio de su raza. El muchacho, sin embargo, era un cazador adormecido. Y por ínfima que fuese la presa había sonado para él el grito de conquista.

Sola en el mundo, sin padre ni madre, ella corría, respiraba agitada, muda, concentrada. A veces, en la fuga, sobrevolaba ansiosa un mundo de tejados y mientras el chico trepaba a otros dificultosamente, ella tenía tiempo de recuperarse por un momento. ¡Y entonces parecía tan libre!

Estúpida, tímida y libre. No victoriosa como sería un gallo en fuga. ¿Qué es lo que había en sus vísceras para hacer de ella un ser? La gallina es un ser. Aunque es cierto que no se podría contar con ella para nada. Ni ella misma contaba consigo, de la manera en que el gallo cree en su cresta. Su única ventaja era que había tantas gallinas, que aunque muriera una surgiría en ese mismo instante otra tan igual como si fuese ella misma.

Finalmente, una de las veces que se detuvo para gozar su fuga, el muchacho la alcanzó. Entre gritos y plumas fue apresada. Y enseguida cargada en triunfo por un ala a través de las tejas, y depositada en el piso de la cocina con cierta violencia. Todavía atontada, se sacudió un poco, entre cacareos roncós e indecisos.

Fue entonces cuando sucedió. De puros nervios la gallina puso un huevo. Sorprendida, exhausta. Quizás fue prematuro. Pero después que naciera a la maternidad parecía una vieja madre acostumbrada a ella. Sentada sobre el huevo, respiraba mientras abría y cerraba los ojos. Su corazón tan pequeño en un plato, ahora elevaba y bajaba las plumas, llenando de tibieza aquello que nunca podría ser un huevo. Solamente la niña estaba cerca y observaba todo, aterrorizada.

Apenas consiguió desprenderse del acontecimiento, se despegó del suelo y escapó a los gritos:

-¡Mamá, mamá, no mates a la gallina, puso un huevo!, ¡ella quiere nuestro bien!

Todos corrieron de nuevo a la cocina y enmudecidos rodearon a la joven parturienta. Entibiando a su hijo, ella no estaba ni suave ni arisca, ni alegre ni triste, no era nada, solamente una gallina. Lo que no sugería ningún sentimiento especial. El padre, la madre, la hija, hacía ya bastante tiempo que la miraban sin experimentar ningún sentimiento determinado. Nunca nadie acarició la cabeza de la gallina. El padre, por fin, decidió con cierta brusquedad:

-¡Si mandas matar a esta gallina, nunca más volveré a comer gallina en mi vida!

-¡Y yo tampoco -juró la niña con ardor.

La madre, cansada, se encogió de hombros.

Inconsciente de la vida que le fue entregada, la gallina empezó a vivir con la familia. La niña, de regreso del colegio, arrojaba el portafolios lejos sin interrumpir sus carreras hacia la cocina. El padre todavía recordaba de vez en cuando: ¡"Y pensar que yo la obligué a correr en ese estado!" La gallina se transformó en la dueña de la casa. Todos, menos ella, lo sabían. Continuó su existencia entre la cocina y los muros de la casa, usando de sus dos capacidades: la apatía y el sobresalto.

Pero cuando todos estaban quietos en la casa y parecían haberla olvidado, se llenaba de un pequeño valor, restos de la gran fuga, y circulaba por los ladrillos, levantando el cuerpo por detrás de la cabeza pausadamente, como en un campo, aunque la pequeña cabeza la traicionara: moviéndose ya rápida y vibrátil, con el viejo susto de su especie mecanizado.

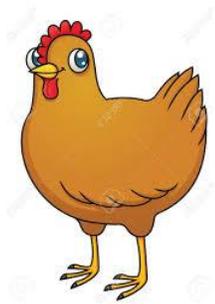
Una que otra vez, al final más raramente, la gallina recordaba que se había recortado contra el aire al borde del tejado, pronta a renunciar. En esos momentos llenaba los pulmones con el aire impuro de la cocina y, si se les hubiese dado cantar

a las hembras, ella, si bien no cantaría, cuando menos quedaría más contenta. Aunque ni siquiera en esos instantes la expresión de su vacía cabeza se alteraba. En la fuga, en el descanso, cuando dio a luz, o mordisqueando maíz, la suya continuaba siendo una cabeza de gallina, la misma que fuera desdeñada en los comienzos de los siglos.

Hasta que un día la mataron, se la comieron y pasaron los años.

ITEM I: PREGUNTAS DE DESARROLLO

1. ¿Qué querrá transmitir la frase “Era una gallina de domingo” presente en el primer párrafo del texto?



2. ¿Qué representa el escape de la gallina?, ¿De quién escapaba?, ¿por qué?

3. ¿Qué crees que significa la frase “la gallina debía decidir por sí misma los caminos a tomar, sin ningún auxilio de su raza”?

4. La frase mencionada en la pregunta anterior “la gallina debía decidir por sí misma los caminos a tomar, sin ningún auxilio de su raza” se puede relacionar a alguna situación que tú conozcas?

5. ¿Por qué deciden no matar a la gallina?, ¿bajo qué circunstancias se toma la decisión?

6. ¿Qué sentimientos experimentaba la gallina en relación a su escape fallido?, ¿Por qué crees que se sentía de esa forma?

7. ¿A quién se asemeja la gallina?, ¿su sentir te resulta familiar?

8. ¿Por qué se habrán comido a la gallina, a pesar de que en primera instancia le habían otorgado consideración?

9. ¿Qué representa la expresión utilizada al final del cuento que dice: la mataron, se la comieron y pasaron los años?

10. ¿Consideras que las personas discriminan a los animales hembra como a las gallinas, perras, gatas, etc?, ¿por qué crees que lo hacen?, ¿Estás de acuerdo con ello?.

ITEM II: REDACCIÓN

A partir de la lectura del texto “Una gallina” reescriba el final del mismo. Desde el momento en que la gallina intenta escapar. (Cuide su ortografía y redacción).

5.7. Anexo clase número 7: Pauta de evaluación trabajo en clases

Equipo de trabajo:					
Criterio: Trabajo en clases				Observaciones	
Indicadores:		3pts.	2pts.	1pt.	
1	Modifican cuento seleccionado				
2	Planifican presentación final				
3	Finalizan proceso de producción				
4	Entregan copia de avances				
Total					

5.8. Anexo clase número 8: Pauta de evaluación trabajo en clases

Equipo de trabajo:					
Criterio: Trabajo en clases				Observaciones	
Indicadores:		3pts.	2pts.	1pt.	
1	Leen listado de cuentos				
2	Seleccionan un cuento				
3	Seleccionan una forma de representación				
4	Planifican representación				
Total					

5.9. Anexo clase número 9: Rúbrica evaluación final

Nivel Criterio	Excelente 8pts.	Competente 6pts.	Regular 4pts.	Insatisfactori o 2pts.
Uso adecuado de recurso de representación	Usan adecuadamente los recursos de representación	Usan adecuadamente casi en su totalidad los recursos de representación disponibles	Usa de forma deficiente los recursos para la representación del cuento	No usa correctamente los recursos disponibles para la representación del cuento
Originalidad	Presentan una historia original en base al texto original	Presentan una historia original casi en su totalidad	Presentan historia con bastante similitudes al cuento original	La modificación en relación al cuento original es casi nula
Se evidencia igualdad de género	El cuento modificado presenta un enfoque con igualdad género en su totalidad	El cuento modificado presenta un enfoque con igualdad de género casi en su totalidad	El cuento modificado presenta un enfoque deficiente en relación a la igualdad de género	El cuento modificado, no presenta un enfoque con igualdad género
Representación crítica	Existe una representación crítica en relación a los roles de género	Existe un representación crítica casi en su totalidad en relación a los roles de género	Existe un representación crítica débil en relación a los roles de género	No existe una representación crítica

5.10. Anexo: Evaluación diagnóstica



Javiera Muñoz Jaque
Francisco Sanhueza Neira
Pedagogía en Castellano y Comunicación

Instrumento de Evaluación diagnóstica

Instrucciones Generales

- Utilice lápiz pasta azul o negro para responder
- Evite borrones
- Evite utilizar aparatos tecnológicos como celulares y/o audífonos

Instrucciones

Lea los siguientes microcuentos y responda las preguntas que se le asignan a cada uno, fundamentando su respuesta. Cuide su ortografía y redacción para que no se generen confusiones al momento de revisar las respuestas.

TEXTO I: The female animal (Marco Denevi)

Julieta se levanta, se viste de raso, de brocato, de terciopelo (de todas esas cosas), se calza chapines de seda, aprisiona sus cabellos en una red de hilos de oro, se colorea las mejillas de agua de púrpura, los párpados con tierra de Egipto, los labios con pasta carmín, se perfuma con esencia de rosas, se adorna con collares, con pendientes, con pulseras, con anillos, se mira en el espejo, sonrío, suspira y sale al balcón. Toda Verona arde en riñas callejeras entre Montescos y Capuletos. Y en el centro mismo de la vasta reyerta, Romeo, con un puñal clavado en el pecho, yace de cara al cielo indiferente. Julieta vuelve a su alcoba, se arranca los collares, las ajorcas, los anillos, los pendientes, hace volar por el aire los chapines de seda, se rasga el raso, el brocato, el terciopelo, se araña el rostro, arrasa con el agua de púrpura la tierra de Egipto y la pasta carmín, llora, grita: "¡Y para ésto me vestí!".

1. ¿Quién se encontraba en riña en Verona?
¿Qué situación provocó que Julieta regresara a su alcoba molesta?
2. ¿Qué rol se le asigna al hombre y a la mujer respectivamente? ¿Estás de acuerdo con ello? Fundamenta tu respuesta.

TEXTO II : Fragmento Mujeres (Eduardo Galeano)

San Juan Crisóstomo decía: "Cuando la primera mujer habló, provocó el pecado original" y San Ambrosio concluía: "Si a la mujer se le permite hablar de nuevo, volverá a traer la ruina al hombre". La iglesia católica, les prohíbe la palabra. Los fundamentalistas musulmanes, les mutilan el sexo y les tapan la cara. Los judíos muy ortodoxos empiezan el día agradeciendo: "Gracias Señor por no haberme hecho mujer". Saben cocer. Saben bordar. Saben sufrir y cocinar. Hijas obedientes. Madres abnegadas. Esposas resignadas. Durante siglos o milenios ha sido así, aunque de su pasado sabemos poco. Ecos de voces masculinas. Sombras de otros cuerpos. Para elogiar a un procer se dice: "Detrás de todo gran hombre hubo una mujer", reduciendo a la mujer a la triste condición de respaldo de silla.

3. Según el fragmento leído ¿Cuál es la postura de San Juan Crisóstomo y de San Ambrosio con respecto a la mujer?
4. ¿A qué se refiere al narrador cuando compara a la mujer con el respaldo de una silla?
5. En relación a lo leído ¿qué significa "ecos" dentro del contexto del fragmento?
6. ¿Qué visión se tiene sobre la mujer y el hombre? Fundamenta tu respuesta.

TEXTO III: La bella durmiente del bosque y el príncipe (Marco Denevi)

La Bella Durmiente cierra los ojos pero no duerme. Está esperando al príncipe. Y cuando lo oye acercarse, simula un sueño todavía más profundo. Nadie se lo ha dicho, pero ella lo sabe. Sabe que ningún príncipe pasa junto a una mujer que tenga los ojos bien abiertos.

7. ¿A qué crees que hace referencia cuando el narrador dice que "ningún príncipe pasa junto a una mujer que tenga los ojos bien abiertos"?
8. ¿Estás de acuerdo con el actuar de la Bella durmiente? ¿Por qué?
9. ¿Qué estereotipos se pueden apreciar dentro del fragmento? ¿Te resultan familiares? ¿Crees que son aplicables en la sociedad actual? Fundamenta tu respuesta
10. ¿Cuál es tu opinión frente al rol que se le otorga a la mujer en los textos anteriores? Fundamente.

5.11. Anexo: Tabla de especificaciones evaluación diagnóstica



Javiera Muñoz Jaque
Francisco Sanhueza Neira
Pedagogía en Castellano y
Comunicación

Tabla de Especificaciones Técnicas para instrumento de evaluación

Contenido	Habilidades			Formato ítem	N° de pregunta	Puntaje ideal
	Localizar	Relacionar e interpretar	Reflexionar	Respuesta abierta		
Texto Literario (Micro cuentos)	-Operar con los elementos explícitos del texto -Discriminar y extraer información presente en el texto	-Operar con elementos implícitos del texto. Establecer relaciones o conexiones con elementos que sí se encuentran explícitos -Realizar inferencias -Interpretar lenguaje figurado	-Operar confrontando distintos aspectos del texto, tanto de forma como contenido, con su experiencia personal, conocimiento de mundo, lecturas anteriores. Manifiestar opinión sobre algún contenido del texto -Evaluar eficacia comunicativa del texto -Discriminar entre información importante y accesoria			
	X			x	1	5
	X			x	2	5
		x		x	4	10
		x		x	5	10
		x		x	6	10
		x		x	8	10
			x	x	3	15
			x	x	7	15
			x	x	9	15
			x	x	10	15
			x	x	11	15

Conclusiones finales

El paradigma social ha cambiado, las últimas décadas han traído consigo cambios estructurales en relación a diversas materias y entre ellos, se presencia el cambio en relación al espacio y rol que la mujer ocupa en la sociedad. Gracias a la globalización y las tecnologías de la información y comunicación se ha potenciado y acelerado la difusión de las nuevas premisas sociales.

La educación, pilar fundamental de la sociedad, cobra vida en la escuela, que no puede ser limitada como antaño a la contención y reproducción inagotable de contenidos y materia, sino que donde idealmente los y las estudiantes encuentran un sitio de reflexión y aprendizaje, que se relaciona con su contexto cercano, y que es fuente y base de cultura y conocimiento. Se espera que a partir de la base educacional que reciben los y las estudiantes ellos sean capaces de convertirse en hombres y mujeres, ciudadanos y ciudadanas activos socialmente, que manifiesten sus opiniones, inquietudes y demás. Que desarrollen habilidades, destrezas y actitudes que les permitan desarrollarse en cualquier contexto, observando a sus pares de forma horizontal.

La presente investigación se construyó sobre la base de diversas fuentes teóricas, que convergen y son pertinentes con los propósitos de la misma. Se presentan líneas investigativas como lo es la didáctica, el curriculum (Bases curriculares, Programa de estudio respectivo y estándares orientadores), diversos enfoques y líneas referidas a la disciplina, entre otros. La memoria fue desarrollada principalmente apuntando a un paradigma constructivista, puesto que este fue uno de los fundamentos de la investigación, y que se condice con los postulados de Isabel Solé y con la estructura de diseño de clases que se utilizó luego.

Las deficiencias en la lectura que se observaron en primera instancia mediante datos concretos pertenecientes a nuestra realidad país, sostenidos en los resultados de pruebas estandarizadas internacionales y nacionales fueron el motor primero que instó la investigación y que posteriormente en conjunto a los resultados obtenidos mediante la aplicación de la evaluación diagnóstica en el liceo escogido

“Liceo República de Italia, Chillán” motivó el actuar referente a lo mismo, que se concretó en una propuesta didáctica de mediación lectora que apunta a la lectura crítica centrada en la igualdad de género.

Actualmente, y bajo el contexto social que refiere a la igualdad y equilibrio entre hombres y mujeres y considerando los bajos niveles de logros que manifiesta el país, en materia académica y particularmente en lectura, se vuelve prioritario que la educación tome un rumbo en que el incentivo y fortalecimiento de la misma sea uno de los objetivos principales. La lectura, como eje transversal de la educación y de cada una de las asignaturas debe ser trabajada para alcanzar el máximo nivel, donde el estudiante desarrolle las competencias necesarias para comprender, analizar y reflexionar en torno a sus lecturas y a la literatura, extrapolándola a cualquier contexto, inclusive a su propia realidad social, cultural y educativa. El estudiante debe ser consciente de su proceso de aprendizaje, y para ello requiere del rol mediador del docente, quien en función de los lineamientos generales de la investigación no entrega contenidos sino que guía el descubrimiento del conocimiento por parte del estudiante para que eventualmente este logre la autonomía y sus aprendizajes se vuelvan significativos.

La educación es la reproducción de la cultura, y el cambio es inminente en una sociedad. Uno de los mayores desafíos que presenta el sistema educativo hoy es lograr aprendizajes significativos y útiles en los estudiantes con el fin de que estos contribuyan a su entorno socio-cultural.

Bibliografía

Abascal, M., Camps, A., Larringan, L., Margallo, A., Mateos, M., Milian, M., Rivas, T., Rodríguez, C., Ruiz, U., Zayas, F. (2011). *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Barcelona, España: GRAÓ.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. España: Editorial Gedisa

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

Elejabeitia, C., & López, M. (2003). *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid: Instituto de la mujer y CIDE.

Encabo Fernández, E. & López Valero, A. (2006). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, España: OCTAEDRO.

Lamas, M. (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. D.F, México: PUEG.

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

Mendoza, A. (2004). *La Educación Literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Archidona: Aljibe.

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Redalyc* (19), 93-110. Doi: 10.17163/soph.n19.2015.04

Sautu, R., Bonolio, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO

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

Trujillo, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. España: Octaedro Andalucía

Valencia, T. Tesis de pregrado: Sesgo de género en las lecturas sugeridas por el ministerio de educación en programa de *estudio de la asignatura de lengua y literatura* de primer año medio. Universidad del Bío-Bío, Chillán.

Linkografía

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

Agencia de Calidad de la Educación. (2011). PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE., Santiago. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Ejemplos_de_preguntas_Lectura_PISA_2009.pdf

Carrillo, R. (2009). “Educación, género y violencia”. El Cotidiano, N° 158, pp. 81-86, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32512741012.pdf>

Covacevich, C., & Quintela-Dávila, G. (2014). Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/es/publicacion/13811/desigualdad-de-genero-el-curriculo-oculto-en-textos-escolares-chilenos>

Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en Marcha*. Vol. 18 (1) 66-73. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:654Z2EXjxesJ:https://dianet.unirioja.es/descarga/articulo/4835877.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=cl>

Mostreiro, M., & Porto, A. (2017) Análisis de los estereotipos de género en el alumnado de formación profesional. Diferencias según sexo, edad y grado. *Revista de Investigación Educativa*. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/2833/283349061009.pdf>

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

MINEDUC (2016). *Lengua y Literatura Programas de Estudio de Primero Medio*. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34446_programa.pdf

UNESCO. (s.f.). *Igualdad de género*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digitallibrary/cdis/Iguldad%20de%20genero.pdf>

Vidal-Moscoso, Daniela, & Manriquez-López, Leonardo. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la educación superior*, 45(177), 95-118. <https://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>