



UNIVERSIDAD DEL BÍO – BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
PROGRAMA MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA

**MITOS Y FOTONOVELA: UN RESCATE DE LA
CULTURA PEHUENCHE HACIA EL DESARROLLO DE
LA COMPETENCIA LECTO-LITERARIA EN
ESTUDIANTES DE I AÑO MEDIO**

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

AUTORA: CORVALÁN GUERRA, AMORI

Profesor Guía: Dr. Pastene Labrín, Federico

CHILLÁN, 2017

AGRADECIMIENTOS

*“La educación no cambia el mundo:
cambia a las personas que van a cambiar el mundo”*
Paulo Freire

A mis padres, Tati y Nancho, y mi hermano Matías, quienes al emprender esta aventura impensada, volvieron a clases conmigo. Gracias por estar ahí siempre.

A la profesora Tilma Cornejo, por su ayuda desinteresada y ejemplo de constancia y resiliencia. Gracias por amar la pedagogía con cada célula de su cuerpo.

A mi profesor guía, Federico Pastene, quien siempre creyó en mi trabajo y me alentó durante el viaje. Gracias por su palabra oportuna y por la generosidad con la que comparte sus experiencias y conocimientos.

Finalmente, a mis alumnos, que me han enseñado mucho más de lo que yo he podido inculcarles, especialmente los de Ralco, ejemplo de esfuerzo, lucha y ganas de salir adelante.

Gracias.

RESUMEN

Los bajos resultados de los estudiantes en contextos interculturales en las distintas pruebas estandarizadas generan la necesidad de utilizar nuevas estrategias de aprendizaje. El siguiente Proyecto Didáctico tiene como objetivo generar una propuesta didáctica de desarrollo de las habilidades lecto-literarias orientada a la comprensión lectora de textos narrativos a través de la producción del género multimodal de la fotonovela y textos narrativos míticos de la cultura pehuenche, esto en estudiantes de Primer Año Medio del Liceo de Ralco.

La utilización de textos narrativos propios de la tradición oral pehuenche y la creación de Fotonovelas apuntan a establecer un nexo entre las motivaciones y necesidades de los estudiantes, la literatura, su goce y su comprensión.

Palabras clave: **Propuesta didáctica – Aprendizaje significativo – Texto multimodal (Fotonovela) – Narrativa mítica – Cultura pehuenche.**

ABSTRACT

The low results in standardized tests from students in intercultural context produce the need to apply new learning strategies: The following didactic project aims to generate a didactic proposal in the development of the reading-literary skills oriented to the reading comprehension of the narrative texts through the production of the multimodal genre of fotostories and narratives texts from pehuenche culture, in students of first grade from Ralco high school.

The use of narrative texts that belong to oral pehuenche tradition and the creation of fotostories aim to stablish a link between motivations and student's need, literature, joy and comprehension.

Key words: **Didactic proposal – Meaningful learning – Multimodal text (Fotostory) Mythical narrative – Pehuenche culture.**

El presente Proyecto Didáctico se adscribe a las líneas de investigación del Grupo NEXUS de la Universidad del Bío-Bío.

ÍNDICE

Introducción	7
1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	11
1.1. Campo temático de la investigación	11
1.2. Antecedentes del problema	11
1.3. Contextualización del problema	18
1.4. Justificación	20
2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA	25
2.1. Contexto Educativo	25
2.1.1. Enfoque constructivista	25
2.1.2. Enfoque comunicativo	26
2.1.3. Enfoque cultural	27
2.2. Contexto Didáctico	28
2.2.1. La Didáctica de la Lengua materna	28
2.2.2. Estrategias didácticas	30
2.3. Contexto Pedagógico	31
2.3.1. El profesor como mediador	31
2.3.2. La construcción del conocimiento desde la cultura mapuche	32
2.3.3. Las TIC's en la educación	33
2.4. Contexto Disciplinar	35
2.4.1. La teoría de la comunicabilidad	35

2.4.2.	Las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación	36
2.4.3.	La competencia literaria	37
2.4.4.	El texto narrativo mítico	38
2.4.5.	El texto multimodal	39
2.4.6.	La fotonovela como género popular y multimodal	40
3.	DESARROLLO DEL PROYECTO DIDÁCTICO	41
3.1.	Producción de fotonovelas para el desarrollo de las habilidades lecto-literarias en textos narrativos pehuenches: Una propuesta Didáctica	41
3.1.1.	Conceptualización	41
a.	Métodos	43
b.	Técnicas	45
c.	Actividades	55
d.	Recursos	59
e.	Tiempo	59
4.	Proyecto Didáctico de Innovación en el Aula: Fotonovela y textos narrativos míticos pehuenches	60
	Conclusión	99
	Bibliografía	105
	Índice de Figuras y Tablas	114
	Anexos	116

INTRODUCCIÓN

El siguiente Proyecto didáctico surge principalmente a partir del análisis de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y PISA (Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes), en cuanto a la medición de la comprensión lectora, los hábitos lectores y animación a la lectura de los estudiantes de Primer año medio del Liceo Técnico Profesional Intercultural Bilingüe de Ralco, Alto Bío-Bío.

El mundo en el que hoy vivimos nos plantea grandes desafíos, para los cuales es necesario desarrollar una serie de herramientas fundamentales, dentro de las cuales se encuentra la comunicación. El desarrollo y fortalecimiento de estas herramientas se vuelve aún más urgente en contextos tan extremos como lo es la comuna de Alto Bío-Bío.

Son muchas las condiciones que vuelven a la comuna de Alto Bío-Bío un ejemplo de lucha, tenacidad y resiliencia, y una de las principales es su gente; los estudiantes del Liceo Ralco provienen de lugares muy alejados, viajan horas en el frío o el calor, buscando la oportunidad de desenvolverse en un mundo en constante cambio, donde la llamada “era de la comunicación” les exige ciertas habilidades, y para esto deben sortear variados y complejos obstáculos. Por años, los estudiantes pertenecientes a la cultura pehuenche fueron sometidos a diferentes tipos de castigo por su condición de indígenas, donde la imposición de una lengua extraña a la propia marcó a fuego la relación entre estos jóvenes y el castellano, ya que el lenguaje de los *winka* se volvió un grillete más, un elemento de aculturación y control.

Son variadas las teorías (Constructivismo, Aprendizaje significativo, entre otras) que plantean la necesidad de apelar a las experiencias, la cultura y las emociones de los estudiantes para lograr mejores resultados de aprendizaje. Es así como la animación a la lectura surge como una base para desarrollar de mejor

manera las habilidades asociadas a la comprensión lectora, ya que es innegable que establecer lazos más significativos, por consiguiente, más fuertes entre los estudiantes y la lectura, es de vital ayuda, sobre todo, en las condiciones ya mencionadas.

Es bajo estos presupuestos que el presente Proyecto se dispone a entregar una estrategia didáctica de desarrollo de la animación a la lectura para la comprensión lectora de textos narrativos, a través del género multimodal de la fotonovela y buscando rescatar la cultura a través del uso de narraciones míticas propias de la cultura mapuche-pehuenche. Entonces, son varios los desafíos a sortear. En primer lugar, trabajar la animación a la lectura a través de la fotonovela, y así aprovechar la cercanía de los estudiantes con la fotografía y con los textos multimodales en general, para ir estableciendo lazos más estrechos con la asignatura, los contenidos, con los textos y los conocimientos previos y expectativas de los estudiantes, para así lograr aprendizajes significativos en ellos.

En segundo lugar, el desafío es situarse de manera efectiva frente a la Interculturalidad presente en nuestras salas de clases, lo que en el caso específico de la comuna de Alto Bío-Bío y del Liceo Ralco, apela a la necesidad de que los estudiantes vuelvan a sentirse identificados con la cultura pehuenche, en este caso, a través del rescate de las formas de comunicación y enseñanza propias de su cosmovisión y de una figura primordial como lo son los *kimche*, los sabios educadores tradicionales.

Por último, y también en una búsqueda del rescate de la propia identidad de los jóvenes, este Proyecto didáctico busca trabajar el género de la fotonovela, entendiéndola como un dispositivo que aporta en el ámbito del desarrollo de habilidades asociadas a las TICs (multimodalidad) y también como un género más cercano y atractivo para los jóvenes (popular), logrando establecer nexos más significativos entre los estudiantes y la lectura.

El desarrollo del siguiente Proyecto didáctico se basa en el supuesto de que la animación a la lectura es una excelente herramienta para desarrollar la

motivación a leer, y que cuando existe motivación, existe goce, y de esa manera los aprendizajes de los estudiantes se arraigan de manera más profunda, lo que, sin lugar a dudas, significaría un mejor desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

En el caso de este proyecto en específico, la animación a la lectura se trabaja desde varios puntos; el uso de textos de la tradición pehuenche (componente intercultural), a través del género multimodal de la fotonovela (especialmente la fotografía), y con la posibilidad de que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico frente a las imágenes y prejuicios que propone la modernidad, a través de los medios masivos de comunicación, o M.M.C. y así reafirmar su identidad.

Para cumplir con el propósito propuesto para este trabajo se diseña un Proyecto didáctico que incluye, principalmente, estrategias de animación a la lectura, sustentado en el paradigma Constructivista, especialmente en los estudios de David Ausubel y su teoría de Aprendizaje significativo, usando para esto textos míticos rescatados de la tradición oral pehuenche, lo que apunta al enfoque cultural de la enseñanza del Lenguaje, todo esto a través del desarrollo de una fotonovela, para lograr así acercar a los estudiantes al texto, lograr acercarlos también a su cultura, que recuperen su identidad pehuenche, y que a través de todos estos avances, logren desarrollar de mejor manera las habilidades de la comprensión lectora necesarias para desenvolverse en lo personal, académico y profesional, logrando la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en la actualidad.

Este proyecto se estructura de la siguiente manera: En primer lugar, se realiza la Delimitación del problema, presentando el campo temático de la investigación, haciendo una referencia a los antecedentes fundamentados en el análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas, su contextualización y la consiguiente justificación del proyecto.

En segundo lugar, se presenta la Contextualización del problema, que incluye los contextos educativo, didáctico, pedagógico y disciplinar, y a través de los cuales presentamos los fundamentos teóricos que sustentan este trabajo: El constructivismo, los enfoques comunicativo y cultural, La Didáctica de la Lengua Materna, las estrategias didácticas, la necesidad de un profesor mediador, la construcción del conocimiento desde la cultura mapuche, las TICs en la educación, teoría de la Comunicabilidad, las Bases Curriculares en Lenguaje y Comunicación, la Competencia literaria, el texto narrativo mítico, el texto multimodal y la fotonovela, en su aspecto popular y multimodal.

En tercer lugar, presentamos el Desarrollo del proyecto didáctico, primero a través de la conceptualización, desarrollando la noción de Secuencia didáctica, ahondando en los conceptos de métodos, técnicas, actividades, recursos y tiempo, para dar paso tanto a la Planificación de la Unidad didáctica como a la Secuencia didáctica, tanto la global como la específica, necesarias para el desarrollo de este Proyecto didáctico.

Para finalizar, a modo de Conclusión, se realiza una síntesis de los principales temas tratados durante el Proyecto didáctico, presentando también las proyecciones y limitaciones de este trabajo, dando paso a la Bibliografía, el Índice de figuras y de tablas y los anexos que complementan las Secuencias didácticas presentadas.

1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Campo temático de la investigación

Este proyecto didáctico se enmarca en el estudio de la Didáctica de la Lengua materna. El tema corresponde al desarrollo de las habilidades lecto-literarias y el rescate de la cultura pehuenche a través de textos míticos pertenecientes a esta cultura en estudiantes de 1° año medio del Liceo Técnico Profesional Intercultural Bilingüe de Ralco, en la comuna de Alto Bío-Bío, asignatura de Lenguaje y comunicación.

1.2. Antecedentes del problema

El presente proyecto se respalda en el análisis de las pruebas estandarizadas aplicadas en nuestro sistema escolar, SIMCE de Lenguaje y Comunicación y la prueba internacional PISA; los resultados de estas mediciones declaran que los estudiantes chilenos poseen un bajo rendimiento en las evaluaciones relacionadas con la lectura, siendo los resultados de los estudiantes de establecimientos municipales, los más negativos, instalándose la gran mayoría de ellos, en niveles elemental e insuficiente en el desarrollo de estas competencias específicas.

Pruebas como la PISA (MINEDUC, 2012) destacan la importancia del desarrollo de las distintas habilidades lecto-literarias, ya que estas buscan facilitar el uso de los diversos textos escritos para alcanzar metas personales y, así mismo, desarrollar conocimientos y potencialidades que les permitan a los estudiantes desenvolverse en la sociedad de hoy. Chile, en la PISA de Comprensión lectora del año 2009, ocupa la posición número 49 con 441 puntos,

55 puntos bajo la media de 496 que ostentan los países miembros de la OCDE. Los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos revelan que no poseen las habilidades y competencias básicas para la lectura, las que son fundamentales para un desenvolvimiento eficaz en la sociedad actual.

A nivel internacional, pruebas como la PISA no solo evalúan competencias, ya sean cognitivas o metacognitivas, sino que además realizan reflexiones sobre los distintos factores que ayudan o dificultan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De la misma manera, deja de lado la concepción del lector como un ente pasivo frente al proceso de la lectura, pasando este a ser un participante activo en la construcción del significado en los distintos textos a los que se ve enfrentado y que, finalmente, son las instituciones de educación formal, es decir, los establecimientos educacionales, los llamados a desarrollar y/o fortalecer a los estudiantes, para que se desenvuelvan autónomamente en la vida.

Los países con buenos resultados en materia de educación centran el aprendizaje en los propios estudiantes y el desarrollo de sus habilidades. Además, los estudios actuales (Aprendizaje Significativo, Modelos Sociohistóricos, Aprendizaje por Descubrimiento, entre otros) plantean que es necesario y eficaz, establecer puentes entre los conocimientos previos de los estudiantes y los nuevos conceptos, habilidades y actitudes que estos deben desarrollar, integrando su propia cultura en este proceso.

A nivel nacional, se aplica, en distintos niveles y apuntando a distintas asignaturas, la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), evaluación en la que, para efectos de esta propuesta, tomaremos los resultados de los 2° años medios en la prueba de Comprensión de lectura aplicada el año 2015. La prueba SIMCE aplicada a 2° año medio el año 2015 evaluó los Objetivos fundamentales y los Contenidos mínimos obligatorios establecidos por el Mineduc, correspondientes a 1° y 2° año medio, en el Ajuste Curricular del 2009, según el Decreto N°256. Específicamente, las habilidades que evalúa la prueba SIMCE de Comprensión lectora se grafican a través de la siguiente tabla:

Tabla 1

Habilidades medidas en la prueba SIMCE de Comprensión lectora correspondiente a la asignatura de Lenguaje y Comunicación del año 2013

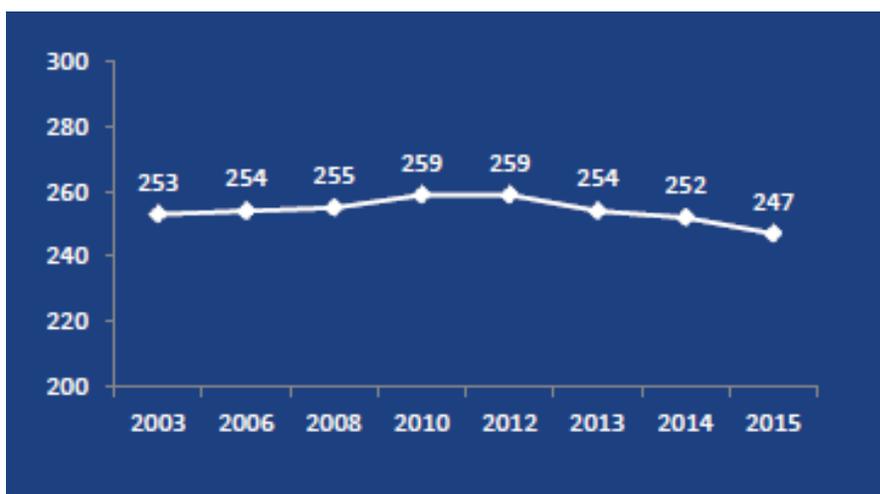
HABILIDAD	DESCRIPCIÓN
<p>LOCALIZAR INFORMACIÓN</p>	<p>Agrupar las habilidades de lectura que el estudiante debe emplear para operar con los elementos explícitos del texto.</p> <p>Involucra la extracción de información ubicada en diferentes partes del texto o partir de la combinación de dos o más datos.</p>
<p>RELACIONAR E INTERPRETAR INFORMACIÓN</p>	<p>Agrupar las habilidades de lectura que el estudiante debe emplear para comprender elementos implícitos en el texto, estableciendo conexiones o relaciones entre los elementos que se encuentran explícitos.</p> <p>Entre estas habilidades se incluye la realización de inferencias de diversa complejidad, y la interpretación del texto a partir de la integración de variados elementos de este y/o de su sentido global.</p>
<p>REFLEXIONAR SOBRE EL TEXTO</p>	<p>Agrupar las habilidades de lectura que el estudiante debe emplear para operar confrontando distintos aspectos del texto, tanto de forma como de contenido, con su experiencia personal y como lector, con su conocimiento de mundo y otros similares.</p> <p>Entre estas habilidades se incluye la manifestación de una opinión fundamentada sobre ideas o puntos de vista en un texto y la evaluación de la forma y contenido de un texto.</p>

Fuente: Mineduc (2013)

El Mineduc plantea un enfoque comunicativo, ya que centra la evaluación en las competencias comunicativas, midiendo su desarrollo a través de la lectura de diversos tipos de textos, literarios como cuentos, obras dramáticas y poemas, y no literarios, como artículos informativos, textos instructivos o textos que contienen opiniones. Estos textos no literarios no sólo trataron diversos temas y presentaron diversos grados de complejidad. Cabe destacar también que algunos presentaban diferentes modos de presentación gráfica.

Los resultados obtenidos en esta evaluación, en 2º año medio, los muestra la siguiente figura:

Figura 1
Puntajes promedio nacionales desde el año 2003 hasta el año 2015, en la prueba SIMCE de Comprensión de Lectura de 2º año medio



Fuente: Mineduc (2015)

Tal como se ve en la Figura 1, podemos observar una mínima variación (a la alta) en los resultados de los años 2003, 2006 y 2008, tendencia que se repite el año 2010, con un incremento de 4 puntos, los que se mantienen para la entrega siguiente (2012). Esa tendencia al alza se interrumpe el año 2013, bajando también los resultados en el 2014 y el 2015, donde los promedios fueron

disminuyendo gradualmente, llegando a la última aplicación a promediar los 247 puntos.

Con respecto a los resultados según Grupos Socioeducativo, y la variación en el período comprendido entre los años 2003 y 2015, éstos son los siguientes:

Figura 2
Puntajes promedio nacional del año 2015 según Grupos Socioeducativo y su variación respecto de la evaluación del año anterior, en la prueba SIMCE de Comprensión de Lectura 2º año medio



Fuente: Mineduc (2015)

Tal como se observa en la Figura 2, en todos los Grupos Socioeducativos se vislumbra una baja de los resultados entre el año 2003 y el año 2015, sin embargo, en los establecimientos considerados dentro del grupo llamado Alto, esta tendencia a la baja es más importante, lo que contrasta evidentemente con los resultados del grupo llamado Bajo, donde los resultados son bastante fluctuantes, pero las disminuciones no resultan tan significativas como en el grupo Alto. Lo más llamativo en la interpretación de los gráficos es la marcada brecha que existe entre los resultados del Grupo Socioeducativo Alto y el promedio alcanzado por el Grupo Socioeducativo Bajo, alcanzando esta una diferencia de

57 puntos, que a pesar de ser más baja que la brecha obtenida el año 2003 (70 puntos), sigue siendo preocupante.

Finalmente, con respecto a los resultados de la región del Bio-Bío, estos son los siguientes:

Figura 3
Puntajes promedio desde el año 2003 hasta el 2015 de la región del Bio-Bío, en la prueba SIMCE de Comprensión de Lectura de 2º año medio



Fuente: Mineduc (2015)

Según estos resultados, la región del Bio-Bío se encuentra 2 puntos por debajo de la media nacional del año 2015, que es de 247, y presenta una baja significativa de 9 puntos en comparación con el año 2014.

Estos datos plantean un camino complejo, pero necesario, ya que aún hoy la enseñanza del proceso de la lectura se centra en los métodos antiguos, desde un punto de vista estructuralista y, además, descontextualizado; las actividades que buscan desarrollar las distintas habilidades de la comprensión lectora se centran en la extracción de información literal, por lo cual el estudiante resulta un ente pasivo frente al texto, en detrimento de la utilización por parte de éste de diversas estrategias para lograr una comprensión completa de los textos, lo que se

contradice con la necesidad de desarrollar en los jóvenes la lectura como una herramienta para la vida de hoy.

Para hacer frente a esta situación, es trascendental desarrollar en los estudiantes el gusto por la lectura, a través de estrategias que establezcan más y mejores relaciones entre los estudiantes-lectores, sus experiencias, motivaciones y cultura, y los textos, ya que así lograrán desarrollar las habilidades lecto-literarias necesarias para relacionarse e involucrarse de manera efectiva con el proceso de la lectura.

Este trabajo se basa en el supuesto planteado en la Teoría de la Comunicabilidad (Parodi, 2011) donde se establece la necesidad de dar cuenta de lo leído y de lo comprendido, a través de la expresión de la representación que el lector hizo del texto, a partir de sus conocimientos previos, de su capacidad para realizar inferencias, y de sus objetivos, todo esto respondiendo a una serie de supuestos, generales y específicos, que apuntan hacia una visión psicosociobiolingüística de la Comprensión de textos, en la que el lector, el texto y el contexto son los elementos esenciales.

1.3. Contextualización del problema

En el ámbito de la didáctica, la comprensión de lectura es un área de investigación que ha estado en constante y profundo cambio; los enfoques se han centrado en lo cognitivo y, principalmente, en lo contextual, apuntando a la inclusión de los aspectos motivacionales y actitudinales en el desarrollo de las habilidades necesarias para comprender efectivamente los textos. Las nuevas Bases Curriculares permiten utilizar estas estrategias en el trabajo dentro del aula, especialmente en tres dimensiones; tipología textual, construcción del significado y reflexión/evaluación sobre los distintos elementos del texto.

Todo lo antes mencionado entrega un panorama sobre la importancia que se le entrega a la lectura y a la adquisición de competencias comunicativas, no sólo en la asignatura de Lenguaje y Comunicación o en el resto de la educación formal, sino que también como una herramienta indispensable para la vida social y personal. Las habilidades y competencias que genera la lectura en los estudiantes permiten abrir el camino a la construcción de nuevos conocimientos y facilitan al acceso al desarrollo como individuo (Mineduc 2012). Esto se vuelve un real desafío cuando, a todo esto, sumamos la realidad de que los estudiantes no leen, no al menos en el sentido tradicional de la palabra, ya que prácticamente no se interesan por las lecturas que entregan los Planes y Programas como sugerencia para los distintos niveles. Cuando les preguntamos a los jóvenes si leen, ellos inmediatamente plantean que no, que las lecturas que dan en la educación formal no les gustan, no les interesan. Los jóvenes de hoy ven películas, escuchan música, juegan videojuegos y llegan a leer sólo cosas que tienen que ver con sus gustos. Lo multimodal es la forma en que nos comunicamos hoy en día, y el desarrollo de habilidades lecto-literarias debe tener esto en cuenta, apuntando a los nuevos géneros textuales.

Toda la revisión y el análisis realizado parte de la premisa de que los estudiantes deben comprender lo que leen para desarrollarse de forma

satisfactoria en nuestra sociedad, y que es posible desarrollar distintas propuestas estratégicas y didácticas con el fin de que los estudiantes se vuelvan más partícipes del proceso de la lectura, permitiéndoles usar sus experiencias previas, cultura y motivaciones para construir el significado de los textos, principalmente de los textos narrativos.

1.4. Justificación

El presente proyecto didáctico se justifica en la necesidad de crear estrategias didácticas que logren la transposición didáctica y así enseñar a comprender textos, consiguiendo pasar del saber teórico al saber aplicable, apuntando al desarrollo de las habilidades lecto-literarias necesarias para lograr esta comprensión, a través de una lectura frutiva, relacionándola con los conocimientos previos, los gustos y la cultura que poseen los estudiantes, en este caso, de primero medio del Liceo de Ralco, en la comuna de Alto Bío-Bío. Por tanto, se justifica no solo en la elaboración de estrategias didácticas, sino que va más allá, intentando contextualizar el desarrollo de estas habilidades de tal forma que sea, para ellos, un aprendizaje significativo el lograr la comprensión de textos narrativos míticos propios de la cosmovisión pehuenche, de los que ellos son usuarios.

Por esto, y tal como lo señala Parodi (2011) en su Teoría de la comunicabilidad, es necesario tener presentes los tres supuestos generales que la conforman, y los diez supuestos específicos:

Tabla 2

Supuestos centrales y específicos de la Teoría de la Comunicabilidad

I) <u>SUPUESTO DE LA COGNICIÓN SITUADA</u>
1. Búsqueda de la coherencia discursiva
2. Centralidad de los procesos inferenciales
3. Orientación del proceso lector de acuerdo a objetivos del lector y objetivos funcionales
4. Dependencia fundamental de los conocimientos previos
II) <u>SUPUESTO DE LA INTERACTIVIDAD</u>
5. Secuencialidad de procesamientos en paralelo a partir de diversas fuentes

de información
6. Interactividad entre el lector, el texto y el contexto
7. Diversidad de niveles y formatos de representación
III) <u>SUPUESTO DE LA SOCIOCONSTRUCTIVIDAD</u>
8. Proceso progresivo de toma de conciencia y control
9. Desarrollo ontogenético, progresivo y permanente, de estrategias, según tareas, géneros discursivos, temáticas, etc.
10. Complementariedad entre disposiciones innatas y procesos evolutivos

Fuente: Parodi (2011)

El proceso de Enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la Teoría de la comunicabilidad, además de apuntar al establecimiento de relaciones estrechas entre el lector, el texto y su contexto, plantea que es necesario acreditar la comprensión de lo leído a través de un nuevo producto, una representación que dé cuenta de la comprensión de este, lo que, por otro lado, resulta en una buena oportunidad para que los jóvenes se expresen de manera más libre, y utilizando recursos que les son más cercanos.

En el más amplio de los sentidos, los estudiantes deben ser sujetos activos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; son protagonistas y, por lo tanto, necesitan un escenario amigable para llevar a cabo de manera efectiva este proceso, lo que se logra a través de la interacción significativa entre ellos y su entorno inmediato, consiguiendo que los aprendizajes se logren con más fuerza, motivándolos a su vez a enfrentar los nuevos desafíos que la sociedad de hoy les plantea.

En las aulas, el proceso enseñanza-aprendizaje aún se centra en el profesor. Esto trae como consecuencia que las acciones se centren en actividades como cuestionarios o análisis más bien estructuralistas, dejando fuera lo fundamental de la asignatura de Lenguaje y Comunicación; apuntar al desarrollo de las distintas competencias comunicativas necesarias para la formación integral

de los estudiantes. A partir de esto, es necesario plantearse la necesidad de diseñar estrategias didácticas nuevas e innovadoras, que deben centrarse en desarrollar estas competencias, apelando a lograr aprendizajes significativos, haciendo que el estudiante se encuentre en el centro del proceso, permitiéndole a él mismo ser el que le dé el sentido a los textos, a través de la vinculación que logre establecer entre este y sus propias experiencias, conocimiento y cultura. Es de esa forma que nos situamos bajo los lineamientos del enfoque constructivista y la Teoría de la comunicabilidad.

Las nuevas Bases Curriculares (2013) dan el sustento para los enfoques de esta propuesta. En primera instancia, el enfoque didáctico se fundamenta en que el lenguaje desempeña un papel fundamental en la comunicación, la vida social, el pensamiento y la creación artística e intelectual. La construcción y transmisión de las culturas, el establecimiento y mantención de las relaciones e instituciones humanas, y la formación de identidades individuales y colectivas no serían posibles sin la comunicación verbal.

El enfoque cultural de esta propuesta está sustentado también en las nuevas Bases Curriculares entregadas por el MINEDUC, donde se busca destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida; así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras. Finalmente, el enfoque comunicativo busca desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad.

Las principales teorías del aprendizaje y sus correspondientes paradigmas (Román, 2011) han avanzado desde las teorías conductuales, avanzando hacia las teorías sociales, pasando por las teorías cognitivas. Estas dos últimas son las que hoy nos hacen avanzar hacia un paradigma sociocognitivo. En primer lugar, encontramos las teorías conductuales (paradigma conductual), las que se presentan centradas en el objetivismo, la orientación estímulo-respuesta, el

énfasis en el aprendizaje, el ambientalismo y la metodología experimental, todo esto gracias a los aportes del Condicionamiento clásico (Pavlov y Watson), el Condicionamiento instrumental (Thorndike) y el Condicionamiento operante (Skinner). En segundo lugar, están las teorías cognitivas (paradigma cognitivo) cuyas características apuntan a un modelo de profesor reflexivo, la necesidad de un currículum abierto y flexible, el diseño curricular a través de objetivos por capacidad y valores, los contenidos como medio, no como fin y la enseñanza vista como un proceso, esto gracias a los aportes del constructivismo (Piaget), el aprendizaje por descubrimiento (Bruner), el aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Reigeluth) y las teorías del procesamiento de la información (Sternberg, Detterman y Kail). En tercer lugar encontramos las teorías sociales (paradigma sociocultural), caracterizada por preocuparse del escenario y las interrelaciones de las personas y los grupos, con un profesor mediador y la búsqueda del desarrollo de habilidades superiores, todo esto enmarcado en los aportes de los modelos sociohistóricos (Vygotsky y Wertsch), el interaccionismo social (Feuerstein) y los modelos ecológicos (Bronfenbrenner). Todo este camino avanza hoy hacia un paradigma sociocognitivo. Es el propio Vygotsky (citado en Román, 2011) quien afirma que el potencial de aprendizaje (lo cognitivo) se desarrolla de manera completa a través de la socialización en contexto (lo sociocultural). Esta unión exige que el estudiante se transforme en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, y que para esto es necesario que sea animado a participar de procesos comunicativos situados, tanto social como culturalmente.

A través de esto, podemos concluir que tanto las Nuevas Bases Curriculares establecidas por el Ministerio de Educación como la propuesta que aquí se presenta se enmarcan en la búsqueda del desarrollo progresivo de las competencias comunicativas teniendo en cuenta su propio escenario, lo que se condice con el paradigma sociocognitivo mencionado anteriormente, ya que se considera el aprendizaje de los jóvenes como un proceso activo, el contexto en el que se desenvuelven y sus propias experiencias personales. Así se vislumbra tanto en los Aprendizajes esperados de la Unidad a trabajar en esta

propuesta como en los del resto de las unidades, así como en los distintos niveles contemplados en estas Nuevas Bases Curriculares, dando gran importancia al contexto, visión de mundo, sociedad y creencias culturales presentadas en los textos a tratar, pero también dando la posibilidad de que los estudiantes expresen, tanto de forma oral como escrita, sus propias visiones de mundo, sus ideas, sueños y anhelos.

Desde este panorama, los lineamientos del MINEDUC en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, son un instrumento curricular que, a través de los objetivos de aprendizajes, los aprendizajes esperados y las habilidades, promueve una serie de actitudes donde se privilegia el desarrollo de habilidades comunicativas para la vida activa dentro de nuestra sociedad.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

2.1. Contexto Educativo

2.1.1. Enfoque constructivista

El constructivista es una base metodológica, un enfoque que aporta una nueva forma de ver el proceso de enseñanza-aprendizajes y que ha influido de manera importante en el escenario educativo actual, cambiando conceptos y concepciones. Para el enfoque constructivista, el aprendizaje es un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia.

El paradigma constructivista toma en consideración los esquemas cognitivos que el sujeto utiliza frente al proceso de aprendizaje. De acuerdo a lo planteado por Coll (1997), para aprender, el sujeto debe hacer una construcción mental, es decir, la representación que hace el propio sujeto en un momento determinado de su propia historia vital. Esta visión del aprendizaje le otorga principal importancia a los conocimientos previos que posee el sujeto, adquiridos ya sea a través de la participación directa en ciertas situaciones sociales, por experimentación física, por prácticas orales, por la educación, entre muchas otras posibilidades.

Bajo el paradigma constructivista, el estudiante es un sujeto activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; es activo en la medida en que usa los conocimientos previos, para crear nuevos esquemas, adecuándolos a su entorno y a las necesidades que se le presentan. Una de estas necesidades es la de desarrollarse en una sociedad que está en constante cambio, para lo cual el Constructivismo social pone énfasis en la importancia de las interacciones sociales en la adquisición de habilidades y conocimientos. En resumen, el estudiante cimienta su propio conocimiento, debe buscar, con la mediación del profesor, debe aprender a aprender, lo que se logra estableciendo fuertes nexos entre lo que se quiere aprender y sus conocimientos previos; sus experiencias y su contexto.

2.1.2. Enfoque comunicativo

Las nuevas Bases curriculares propuestas por el Ministerio de Educación, en el área específica de Lengua y Literatura, plantean que la enseñanza en esta área debe girar hacia un enfoque comunicativo, es decir, lograr que los estudiantes utilicen eficazmente el lenguaje para reflexionar, crear, recrearse y desplegar su propia identidad; en resumidas cuentas, que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para desempeñarse de manera integral tanto en lo personal como en la sociedad.

En los años setenta, la psicología conductista pierde fuerza frente a los modelos cognitivos de Vygotsky y Piaget. Por otro lado, desde la Lingüística surge la figura de Chomsky y su concepción del lenguaje como facultad propia de ser humano, lo que revoluciona el mundo de la enseñanza del lenguaje. Así surge en la enseñanza de lenguas, el Enfoque comunicativo. En una primera etapa, este enfoque buscaba dar cuenta de las necesidades comunicativas de los estudiantes. Pero esto debió ir más allá, ya que disciplinas como la sociolingüística y la pragmática exigían la necesidad de lograr contextualizar el lenguaje para que el aprendizaje sea significativo. Es por esto que en su última etapa de progreso, el enfoque comunicativo desarrolla con fuerza la idea de la enseñanza mediante tareas, es decir, de unidades de trabajo en aula que involucren a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción, lo que es muy coherente con los presupuestos del constructivismo, ya que necesita de un estudiante activo y protagonista de su propio aprendizaje (Luzón y Soria, 1999).

Dicho de otra manera, el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua busca implantar en el estudiante la necesidad de desenvolverse, a través del lenguaje, en distintas situaciones comunicativas, a través del desarrollo de ciertas subcompetencias comunicativas, las que también podemos encontrar como piedra angular en las Nuevas Bases Curriculares para Lenguaje; gramaticales (lingüística y discursiva) y pragmáticas (illocutiva, sociolingüística y estratégica).

2.1.3. Enfoque cultural

Referirse al término ´cultura` es sumamente complejo, ya que este concepto abarca un sinnúmero de ideas que, de alguna manera, agrupan las características comunes de los miembros de un determinado grupo. Lo que sí es claro es que la cultura es producto del conocimiento, el que se puede adquirir tanto en el ámbito formal como en el informal.

“La comunicación humana depende del conocimiento compartido del mundo que tienen los hablantes” (García, 2004). Dicho de otra manera, la competencia (inter)cultural es muy importante para la competencia comunicativa. El conocimiento del Contexto es fundamental para lograr una buena interpretación de los mensajes, ya que del Contexto podemos extraer reglas gramaticales y culturales que permitan una comunicación real y con la menor cantidad de interferencias. Es por esto que, históricamente, el enfoque cultural ha pasado de describir las lenguas como sistema hasta llegar al estudio de la lengua en su entorno comunicativo.

Muchas veces “Las diferencias pueden crear un sentimiento de desesperanza entre el grupo minoritario, la creencia que sus modelos de comportamiento no sirven y que la única forma de integración es la pérdida de sus referentes culturales” (García, 2004). En estos casos, la necesidad de un enfoque (inter)cultural es primordial, ya que busca subrayar lo que es común en ambas culturas para facilitar el entendimiento, logrando un equilibrio entre las ideas innatas, propias de la cultura materna, y las ideas sociales, que permiten el sano intercambio y fortalecimiento de la comunicación intercultural.

La educación, ante todo, es un proceso de comunicación. Teniendo en cuenta esto, es trascendental que el profesor deba conocer la cultura de sus estudiantes, primero, para acercarse a ellos, comunicarse efectivamente, y segundo, para lograr que estos se empoderen de su propio proceso enseñanza-aprendizaje y lograr aprendizajes significativos, estableciendo puentes entre la cultura de los jóvenes y el sistema.

2.2. Contexto Didáctico

2.2.1. La Didáctica de la Lengua materna

La Didáctica de la Lengua Materna es considerada una disciplina científica cuyo objetivo primordial es “la adquisición de una competencia comunicativa eficaz: formar hablantes competentes, capaces de relacionarse con otros hablantes, de adecuarse al contexto, de regular sus discursos, de negociar los significados, de hacerse entender, de transmitir ideas y de transmitir afecto” (Mendoza Fillola, 2006).

La Didáctica de la Lengua Materna se establece como un espacio de acción sobre las estrategias de enseñanza de los hablantes de una lengua específica, formándolos para que puedan comunicarse efectivamente en diversas situaciones, frente a distintos interlocutores y también frente a las variadas manifestaciones del texto, así como permitirles a los estudiantes desarrollar el ámbito cognitivo y cultural, las habilidades comunicativas y también las competencias literarias. También es un espacio de integración de distintas disciplinas y saberes, por lo que la Didáctica de la Lengua Materna no es mera lingüística aplicada, como tampoco una didáctica específica, sino que constituye un área de conocimiento independiente, con bases epistemológicas y conceptuales propias (Mendoza Fillola, 2006).

Esta disciplina, como ciencia, es una disciplina actual, ya que solo a partir de la década de los setenta se establece para ella un nuevo marco epistemológico. Este marco referencial guarda relación con la idea de la transposición didáctica, según la cual enseñar la lengua no se limita a entregar contenidos, ya sean lingüísticos y/o literarios, sino que busca distintas estrategias y metodologías para que el estudiante logre el aprendizaje, la llamada transposición didáctica; el paso de lo teórico a lo funcional, todo esto centrándose más en los estudiantes, sus experiencias, aspiraciones y necesidades que en los contenidos, más en los procesos cognitivos y comunicativos que en las teorías o conceptos.

La Didáctica de la Lengua y la Literatura presenta cinco ámbitos de investigación, los que dan pie a las correspondientes líneas de investigación (Mendoza Fillola, 2006). La primera de estas líneas es la investigación centrada en Procesos (de adquisición, de aprendizaje, de elaboración y de recepción), la que entiende la comunicación como una actividad, la cual es factible de investigar en acción y estudiar los procesos que intervienen en ella. La segunda es la línea de investigación centrada en Contextos (sociolingüísticos; el aula como contexto comunicativo especial), la que se enfoca en los variados contextos sociolingüísticos que condicionan la comunicación y el aprendizaje de la Lengua, así como de los contextos comunicativos concretos en los que se desarrollan tales procesos. La tercera de estas líneas es la investigación centrada en Creencias, la que describe y analiza las ideaciones, tanto de los profesores como de los alumnos, sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La cuarta es la línea de investigación centrada en Contenidos (en lengua y literatura), la que investiga aspectos de la lengua y de la comunicación que la lingüística teórica dejó de lado al centrarse en la norma o el sistema; el uso que hacen los hablantes en el aula y el uso que los estudiantes encontrarán al salir de esta. La quinta y última de estas líneas es la investigación centrada en la Metodología, la que enfoca el trabajo en la modalidad básica de investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura que es de “carácter eminentemente práctico, destinada a proveer de recursos y propuestas prácticas innovadoras...” (Mendoza Fillola, 2006), lo que permite afirmar que este Proyecto didáctico se adscribe a esta última línea de investigación, centrada en la Metodología.

2.2.2. Estrategias didácticas

El objetivo del quehacer pedagógico es lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, que desarrollen competencias, que adquieran habilidades y así logren desarrollarse en el mundo de hoy, y esto de manera relativamente autónoma. Es así que, cuando nos proponemos una tarea, debemos seleccionar, evaluar, persistir o abandonar ciertas acciones para conseguir el objetivo que nos proponemos.

Las estrategias son guías de acción que orientan hacia la obtención de ciertos resultados; mientras se trabaja con cierta estrategia, todas las decisiones toman sentido. Es la planificación, flexible, de ciertos procedimientos, técnicas y acciones frente a una meta determinada. Según Avanzini (1998), la estrategia didáctica debe resultar del vínculo entre tres componentes; Primero, las finalidades que caracterizan el tipo de persona, sociedad y cultura que una institución educativa desean cumplir. Segundo, la manera en que percibimos la estructura lógica de las materias y sus contenidos. Por último, la concepción del alumno y de su actitud frente al trabajo escolar.

Estas estrategias didácticas se diferencian entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Las estrategias de enseñanza son las ayudas planteadas por el docente para facilitar en el estudiante un procesamiento más profundo de los contenidos. Por otro lado, las estrategias de aprendizaje consisten en instrumentos flexibles (procedimientos, actividades secuenciadas o habilidades) que un estudiante adquiere y emplea de forma intencionada para aprender significativamente (Díaz y Hernández, 1999).

Una de las características más importantes de la estrategia didáctica es el hecho de que no limitan totalmente el curso de la acción, transformándose, en palabras de Valls (citado en Solé, 2006) en sospechas (arriesgadas) inteligentes acerca del camino más adecuado que hay que tomar, dando así la posibilidad de hacer modificaciones, centrarse en lo que parece más importante y/o dejar de lado aspectos que no parecen tan importantes.

2.3. Contexto Pedagógico

2.3.1. El profesor como mediador

La neurociencia ha aportado diversas investigaciones que han permitido un cambio profundo en cómo se comprende hoy en día el proceso de enseñanza-aprendizaje; hoy por hoy se entiende la relación estrecha entre la eficacia de la enseñanza y la comprensión de cómo se procesa lo que se aprende, lo que deja entrever que la enseñanza no se logra sin el aprendizaje. Basado en esto, el enfoque constructivista vuelve a poner como factor importante la función del profesor, renovándola.

El enfoque constructivista, según Torrego (citado en Medina y Salvador, 2009) apela a la necesidad de que el profesor sea un mediador entre el estudiante y su proceso de enseñanza-aprendizaje, realizando una serie de tareas para que éste logre desarrollar las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad de hoy, por un lado negociando con el estudiante para que tome consciencia de lo que está sucediendo, no sólo en él si no también con él, y por otro lado facilitándole las herramientas para llevar a cabo este proceso.

Conocer el contexto de los estudiantes, sus experiencias, sus aspiraciones, sus sueños, le permite al profesor establecer un puente entre lo que el sistema le pide a los jóvenes y sus propias metas y objetivos. El profesor debe “planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden” (Coll, 1997). Apelar a las experiencias previas de los estudiantes, para así construir, desde lo conocido, el nuevo conocimiento, logrando de este modo un Aprendizaje Significativo, un aprendizaje que solo se logra estableciendo un nexo entre las experiencias previas del alumno y el nuevo conocimiento. Establecer este nexo es tarea del profesor, ya que de esta manera despertará en el estudiante un interés voluntario por aprender y así pasar a ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

2.3.2. La construcción del conocimiento desde la cultura mapuche

El concepto de epistemología, según Legendre (citado en Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2010) es el estudio crítico del conocimiento, sus fundamentos, principios, métodos, resultados la manera de establecer su validez. Desde el punto de vista del conocimiento mapuche, la epistemología la definimos como *konünpa kimün*; 1) *kon*: indica la acción de entrar, lograr un conocimiento nuevo o traer aquello que está en la memoria individual y social. 2) *ün*: terminación verbal en primera persona, en tiempo pasado. 3) *pa*: partícula que asevera la realización de la acción del verbo que la precede. 4) *kim*: refiere a aquello que es sabido, información, saber y conocimiento. 5) *mün*: refiere al objeto del saber y del conocimiento (Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2010). En la lógica mapuche, el conocimiento se relaciona con el sentido de las palabras, a las que se les atribuye un valor a través de la memoria individual y social; la racionalidad del pensamiento y la forma de organizar el saber son una construcción social.

Entonces, los problemas centrales de una epistemología para una educación intercultural en contexto mapuche es develar los tipos de conocimientos educativos propios, los criterios de verdad, las fuentes de orígenes y, en definitiva, los diferentes elementos involucrados en la relación entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento, es decir, el repertorio de experiencias acumuladas en la memoria individual y colectiva a través del tiempo y expresada en los discursos orales o escritos, dependiendo de la cultura.

Una parte esencial de todo este proceso son los *kimche*, educadores tradicionales, portadores de los saberes y conocimientos fundados en la memoria individual y social mapuche. A esto debemos sumar las ceremonias como el *gijatun* (ceremonia de agradecimiento), el *eluwün* (funeral) y el *mafün* (casamiento), junto a las actividades de aprendizaje como el *nüxam* (conversación), el *wixankontuwün* (visitarse) y el *pentukün* (saludo protocolar) y, finalmente, los objetos de conocimiento, como el *Günechen* (fuerza creadora), el *pewma* (sueños) y las fuerzas naturales y espirituales.

2.3.3. Las TIC's en la educación

Las TIC, es decir, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, son el conjunto de tecnologías desplegadas para administrar, compartir y gestionar la información. Estas tecnologías nos hacen hablar, hoy en día, de la Era de la comunicación, por lo que no podemos desestimar la influencia que estas herramientas poseen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los Estándares TIC para la formación docente (MINEDUC, 2006) establecen las competencias y criterios para determinar el aprovechamiento de los docentes de estos recursos. Los estándares presentados por el Ministerio muestran cinco dimensiones: 1. Pedagógica. 2. Técnica o instrumental. 3. Gestión. 4. Social, ética y legal. 5. Desarrollo y responsabilidad profesional.

Centrándonos en la primera dimensión, la Pedagógica, se enumeran tres competencias: 1.1. Integrar TIC en la planificación de ambientes y experiencias de aprendizaje de los sectores curriculares para agregar valor al aprendizaje y al desarrollo integral de los estudiantes. 1.2. Integrar TIC en la implementación de ambientes y experiencias de aprendizaje de los sectores curriculares para agregar valor al aprendizaje y al desarrollo integral de los estudiantes. 1.3. Incorporar sistemas de información en línea y de comunicación mediada por computadores en la implementación de experiencias de aprendizaje con los estudiantes. Desde el punto de vista del trabajo en aula, las dos primeras competencias son trascendentales para lograr aprendizajes significativos en nuestros estudiantes, ya que se pueden planificar e implementar actividades que incluyan estas tecnologías dentro de su desarrollo, para así lograr que los alumnos se familiaricen con los contenidos de una forma más cercana, sumando a esto el que desarrollen habilidades TICs más allá de la utilidad que le da la mayoría de los jóvenes, entendiéndolas como herramientas importantes para su desarrollo integral.

Las TICs constituyen hoy en día, un apoyo curricular que permite contribuir a la calidad de la educación, que potencia el desarrollo de los aprendizajes, ayudando a establecer vínculos significativos entre los contenidos, las habilidades

y las experiencias, intereses y expectativas de los estudiantes, ya que facilitan la entrega de contenidos en formatos nuevos, multimediales e interactivos, fortalecen la comunicación, favoreciendo el intercambio de ideas y el trabajo colaborativo, son fuente abierta e inagotable de información y recursos para el aprendizaje , y finalmente, son herramientas educativas al servicio de la pedagogía.

El uso de las TICs, desde el punto de vista social, cultural y solidario, es un factor de apoyo para la formación y actualización de ciudadanos. En este sentido, las TICs entregan cuatro promesas básicas que se encuentran en la literatura y en documentos políticos de varios países. La primera promesa hace referencia a preparar a los jóvenes para la sociedad del conocimiento. La segunda es lograr una gestión educativa más eficiente. La tercera habla de alcanzar un grado mayor de equidad. La cuarta, que según Hepp (citado en MINEDUC, 2006) es la que se deja con más ambigüedad o mayor potencial, es activar las TIC como instrumento de aprendizaje en el aula escolar.

Las TICs se han transformado en un gran aporte al ayudar a cuestionar los términos aprender y enseñar, a través de la integración de ciencias cognitivas, inteligencia artificial y, más importante aún, de la producción de múltiples artefactos orientados a la educación. La integración de estos elementos en lo más concreto, en el aula de clases presenta hoy uno de los mayores desafíos, tanto para los docentes como para el sistema escolar en sí.

2.4. Contexto Disciplinar

2.4.1. La Teoría de la comunicabilidad

La Escuela Lingüística de Valparaíso (ELV) propone la Teoría de la Comunicabilidad (TC), con una perspectiva *psicosociolingüística*; psicológica puesto que la comprensión es producto de procesos mentales estratégicos, social ya que el contexto cultural y situacional determina la diversidad de textos, y lingüística porque lo que enfrentan los lectores son actos de comunicación.

Esta TC presupone la idea de que el lenguaje es un “potencial fundamental para la construcción de diversos sistemas de significado” (Parodi, 2011), pero que esta facultad requiere de una comunidad discursiva que entregue al sujeto la posibilidad de desarrollarla. A partir de esta idea, también se considera que la comprensión lectora es una actividad controlada por el propio sujeto, pero profundamente relacionada con el contexto social y cultural.

La teoría propuesta por la ELV se sustenta en un principio fundante y tres supuestos generales, que agrupan diez supuestos específicos. El principio fundante es el de la Acreditabilidad de lo comprendido, que plantea que el lector debe comunicar o acreditar la comprensión, ya que así es posible, para sí mismo y para su audiencia, saber si realmente comprendió lo leído. Este proceso demanda una indagación consciente y una autoexplicación en la que el sujeto sabe lo que ha comprendido y así alcanza la comprensión más profunda. Este proceso está supeditado a los tres supuestos generales. El primero, el “supuesto de la cognición situada”, apunta a la influencia de los contextos sociohistóricos en los procesos discursivos, así como la importancia de la vinculación de los textos con la vida y los conocimientos de los lectores. El segundo, el “supuesto de la interactividad” hace referencia a la interrelación de diversos procesos internos del lector, el texto y el contexto. El tercer y último, el “supuesto de la socioconstructividad” que postula el progresivo desarrollo del sujeto como lector, desde sus bases biológicas y entornos sociales particulares, mediante la toma de conciencia, la automatización de procesos y el desarrollo de estrategias de lectura.

2.4.2. Las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación

Según las Nuevas Bases Curriculares presentadas por el Ministerio de Educación, la enseñanza en Lenguaje y Comunicación se sustenta en tres principios:

el lenguaje es el principal medio a través del cual nos comunicamos y damos sentido a nuestras experiencias › el uso del lenguaje se rige por la conciencia del propósito, la audiencia, el contexto, el contenido y la cultura en la cual se desarrolla › es un sistema con sus propias reglas y convenciones que es necesario conocer y manejar para participar en la sociedad actual. (MINEDUC, 2011).

El propósito general de la asignatura se centra en que los estudiantes adquieran las competencias comunicativas necesarias para su completo desarrollo. Por otro lado, sabemos que la experiencia es la mejor forma de adquirir tanto los conocimientos, como las habilidades y las actitudes, por lo que el profesor debe garantizar a los estudiantes la participación en distintas instancias donde puedan desarrollar las habilidades básicas de hablar, escuchar, leer, observar y escribir, y que además estas actividades pedagógicas sean atractivas y desafiantes para los jóvenes; de esta forma los estudiantes no sólo interactúan con el mundo que les rodea, sino que se preparen para ser parte activa de la sociedad.

En el sector de Lenguaje y Comunicación, estas habilidades (hablar, escuchar, leer, observar y escribir) se promueven a través de Aprendizajes Esperados organizados en tres ejes: Lectura, Escritura y Comunicación oral. Si bien, esta organización permite el desarrollo de contenidos y habilidades específicas de cada uno de estos ejes, es necesario que el docente trabaje estos aspectos de manera integrada, ya que resulta imposible el aprendizaje de uno sin el otro, todo esto teniendo en perspectiva tanto la diversidad de sueños, contextos, expectativas y gustos como la diversidad de estilos de aprendizaje que existen en el aula.

2.4.3. La competencia literaria

Desarrollar la Competencia literaria es “formar lectores que, autónomamente, gocen de los textos para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones” (Mendoza, López y Martos, 1996), y la mejor forma de desarrollar las habilidades de esta Competencia es a través de la lectura. La lectura literaria permite desarrollar los conocimientos (lingüísticos, culturales, enciclopédicos), las experiencias y las habilidades y estrategias de observación y de comprensión. La comprensión es un proceso activo de interacción entre el texto y las aportaciones del lector. La recepción, experiencia lectora y la competencia literaria van unidas y son interdependientes y complementarias; los conocimientos y las experiencias del lector permiten la construcción del significado del texto.

En el desarrollo de esta competencia se distinguen tres niveles. Un nivel primario, donde el lector es capaz de reconocer las cualidades de un texto, pero no de justificar esas cualidades. El segundo nivel, que está basado en los saberes procedentes del aprendizaje, le permite al lector explicar sólo algunos aspectos de la valoración literaria. Finalmente, el tercer nivel mezcla los conocimientos intuitivos, los aprendizajes y los conocimientos metaliterarios y los resultantes de la experiencia receptora y lectora.

La competencia literaria se compone de un conjunto de saberes que adquiere (inconscientemente) o aprende (conscientemente) el lector y que se activan ante los estímulos textuales de la obra: Saberes lingüísticos, textuales y discursivos; saberes pragmáticos; conocimientos del uso literario de la lengua; conocimientos culturales-enciclopédicos; diversas estrategias de lectura y; saberes intertextuales. Bajo esta perspectiva, el texto requiere de ciertas bases para que el lector pueda realizar una lectura coherente y adecuada. Dichas bases son entregadas por el autor, quien escribe teniendo en cuenta a un lector implícito, destinatario ideal del texto. Entonces, el lector competente (ideal) es aquel que coincide o que más se aproxima a este lector implícito, que posee los conocimientos específicos para interpretar las referencias introducidas por el propio autor dentro del texto.

2.4.4. El texto narrativo mítico

El concepto de mito, históricamente, se ha utilizado para definir dos ideas muy distintas. En una primera instancia, y para las sociedades arcaicas, el mito es la “historia verdadera”, una historia sagrada, ejemplar y significativa. En segunda instancia, la palabra mito se utilizaba, y se utiliza aún hoy, como sinónimo de “invención” o de “ficción”, sin lugar a dudas, desde una mirada etnocentrista, ya que los colonizadores consideraban los mitos de las civilizaciones arcaicas, su “historia verdadera” como algo inventado por ellos.

Al momento de definir lo que es el mito, y teniendo en cuenta que es muy difícil dar satisfacción a todas las disciplinas, Mircea Eliade, en su texto titulado “Mito y realidad”, se aventura a dar una definición, que por su amplitud, parece la menos errada:

el mito cuenta una historia sagrada; (...) cuenta cómo, gracias a las hazañas de los Seres Sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea ésta la realidad total, el Cosmos, o solamente un fragmento: una isla, una especie vegetal, un comportamiento humano, una institución. (...) describen las diversas, y a veces dramáticas, irrupciones de lo sagrado (o de lo «sobrenatural») en el Mundo. Es esta irrupción de lo sagrado la que fundamenta realmente el Mundo y la que le hace tal como es hoy día. Más aún: el hombre es lo que es hoy, un ser mortal, sexuado y cultural, a consecuencia de las intervenciones de los seres sobrenaturales. (Eliade, 1991)

En cuanto al mito como manifestación literaria, debe existir un vínculo con el texto literario, lo que se ve principalmente en su macroestructura, que es generalmente secuenciada. El pensamiento mítico, necesario para la validez del texto mítico, es lo que Humberto Eco define como Convención semiótica, el paso de la Inferencia a la Significación, dicho de otro modo, usar algo como vehículo de otra cosa, atribuirle algo a un signo natural, signo que puede ser un fenómeno físico o un comportamiento humano emitido consciente o inconscientemente.

2.4.5. El texto multimodal

Durante muchos años, el texto monomodal fue la manifestación predominante de la comunicación, y las otras formas de representación como la imagen, la música o la gestualidad, entre otros, se consideraban herramientas auxiliares de ésta. Pero así como fue avanzando el estudio del texto y la tecnología, también se fueron diversificando las “formas” de la comunicación. Estos medios de expresión, antes menospreciados, poseen un gran potencial, ya que nos entregan múltiples formas de leer o recorridos de lectura, y también dan cuenta de la gran influencia de la cultura en la construcción de los significados.

La Teoría de la Multimodalidad, trabajada principalmente por Kress y Van Leeuwen, da cabida a todas las formas de expresión antes marginadas, lo que sin lugar a dudas, hace cambiar las ideas existentes sobre texto, lectura y competencia comunicativa. Para estos dos estudiosos, el acto de la comunicación no se limita a la codificación-descodificación del mensaje, sino que apunta más a crear un significado aprovechando los recursos disponibles en el contexto.

A partir de esto, podemos caracterizar el texto Multimodal a partir de las ideas de Kress y Van Leeuwen (2001) como un texto que cumple con tres funciones simultáneamente; la representación de la realidad (Función ideacional), el establecimiento de relaciones sociales (Función interpersonal), y la construcción de una realidad por medio de diferentes formas de expresión (Función textual). Además, este texto Multimodal se puede clasificar según su estructura, que apunta al análisis de las distintas formas de expresión presentes en un mensaje, y también según su función; comunicacional, social y educacional.

Hoy en día, el texto Multimodal ha sido muy bien recibido en distintas esferas de la actividad humana, pero es en la práctica educativa donde ha logrado revolucionar de manera especial, ya que este tipo de texto permite la participación de varios agentes, la realización de diversos discursos resultantes de la interacción de distintas y diversas disciplinas, la acción intencionada de la didáctica y la intervención de la tecnología educativa, la semiótica y la lingüística.

2.4.6. La fotonovela como género popular y multimodal

La fotonovela, como género popular, surge de la novela Rosa, en Italia, con posterioridad a la II Guerra Mundial. Es considerada “un género híbrido (...) una forma mixta entre el cómic y el cine” (Mañas, 1995), mezcla de la cual surge el Storyboard, paso previo donde se planifican las escenas y cuadros de la fotonovela. Para comprender las características de este género debemos tener en cuenta sus dos dimensiones; la fotonovela como parte del género popular y como parte del género multimodal.

El texto *Literatura marginada*, de María Cruz García de Enterría (1983), el *Ensayo sobre Literatura de cordel*, de Julio Caro Baroja (1995) y *El Diccionario de Literatura popular española*, de los autores Joaquín Álvarez, María José y Ricardo Fuente (1997), son algunos de los esfuerzos que han analizado las distintas manifestaciones de la Literatura Popular, buscando su rescate y reconocimiento, y que han permitido establecer las características primordiales de la Literatura Popular; la ausencia de un Yo, lo que permite a su vez la identificación de un colectivo con esta creación, la presencia de temas recurrentes para el ser humano, y lo más destacado, el juego que se da entre lo oral y lo escrito, lo visual y lo auditivo; un juego intercultural e intertextual (García de Enterría, 1995). Este juego hace que la fotonovela sea un instrumento para valorizar lo popular y establecer nexos entre estas manifestaciones propias del pueblo y lo canónico, lo letrado.

El texto multimodal, como ya señalamos, es el que cumple, según Kress y Van Leeuwen (2001), con las tres funciones; la Ideacional, Interpersonal y la Textual. En este aspecto, en la fotonovela claramente se vislumbra la presencia de estas características, ya que permite dar cuenta de la realidad, permite establecer y se nutre de las relaciones sociales, y, a través de las imágenes y del lenguaje del Cómic, construir un significado particular, permitiendo la expresión personal o grupal.

Desarrollo del Proyecto Didáctico: Propuesta Didáctica de Innovación en el Aula

3.1. Producción de fotonovelas para el desarrollo de las habilidades lecto-literarias en textos narrativos pehuenches: Una propuesta Didáctica

3.1.1. Conceptualización

Las distintas corrientes constructivistas, especialmente la teoría del Aprendizaje significativo de Ausubel, plantean la necesidad cierta e innegable de incorporar los intereses, las motivaciones e inquietudes de los estudiantes para establecer un nexo entre esta cultura del alumno y lo que el currículo exige, para así lograr un aprendizaje real. Teniendo en cuenta esta postura, surge en 1918 una propuesta planteada por William Heard Kilpatrick, que formula la idea de trabajar en base a Proyectos de aula.

Kilpatrick (1981) define proyecto como “Una entusiasta propuesta de acción para desarrollar en un ambiente social y tiene que servir para mejorar la calidad de vida de las personas”. El trabajo a través de Proyectos de aula está basado en el principio de integralidad, que busca apoyarse en la disciplina pertinente al problema (interés, necesidad y/o inquietud) identificado en el aula por los estudiantes y el profesor, para así abordar los contenidos de enseñanza necesarios.

Muchas veces, la búsqueda por integrar los intereses de los estudiantes a la enseñanza de los contenidos provoca desbalances, por ejemplo, el otorgar mayor peso a los intereses y acciones motivadoras de los estudiantes, descuidando los contenidos de enseñanza. Este desbalance se conoce como balance Pragmatista. Por otro lado, cuando este balance se produce a la inversa, es decir, se le da mayor importancia a los contenidos, dejando de lado las motivaciones o intereses de los estudiantes, estamos en presencia de un desbalance conocido como De

yuxtaposición. Finalmente, cuando el profesor no reflexiona acabadamente sobre los intereses de los estudiantes o cuando los criterios a partir de los cuales considera o no algo motivador para los estudiantes son poco claros, podemos hablar de un desbalance conocido como de Concepciones intuitivas.

Frente a esta nueva propuesta, surgen variadas críticas con respecto a los proyectos de aula, principalmente encabezada por la estudiosa argentina Mabel Starico de Accomo (2003). Las críticas van desde la lentitud del aprendizaje por descubrimiento, que es impreciso, que puede resultar en un descuido del trato de los contenidos, lo poco sistemáticos que son los aprendizajes, en la posible desviación del rol del profesor y el reduccionismo pragmático. Para evitar estos problemas, estudiosos postulan que es necesario implementar la consolidación de un sistema organizativo y estructurado de acciones para lograr un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, diseñando y aplicando Secuencias didácticas.

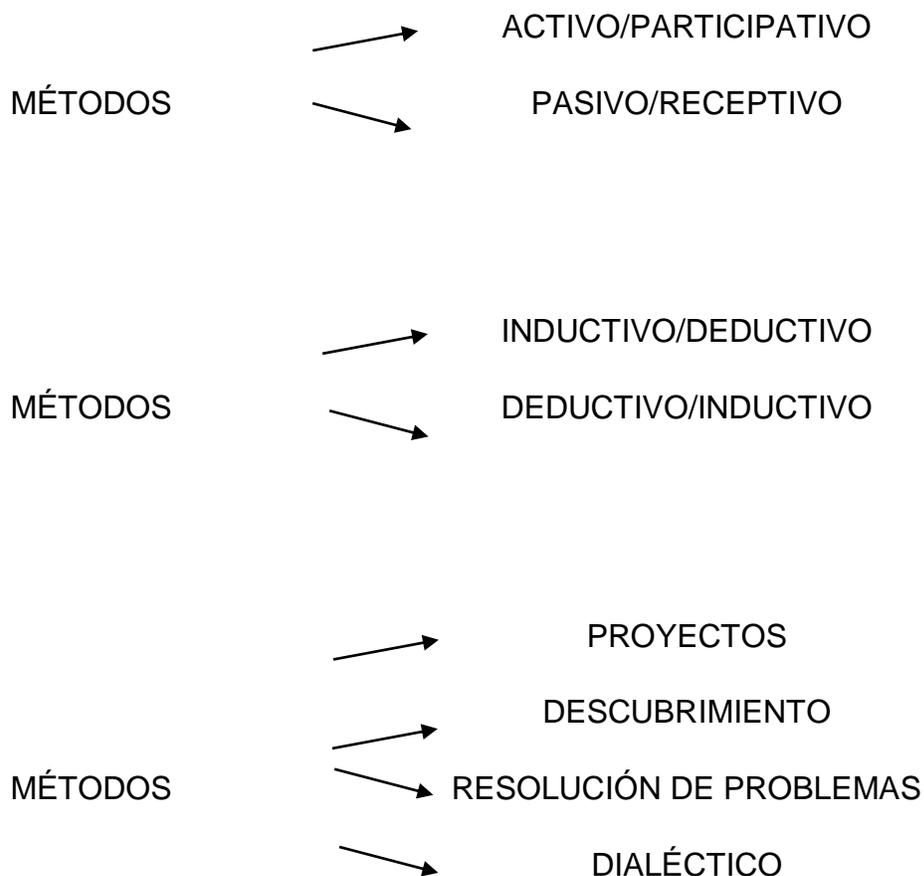
La Didáctica de la Lengua tiene como objeto de estudio los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua, con el fin de actuar sobre las situaciones que implica este proceso. Por otro lado, la implementación por parte del docente, de una determinada secuencia didáctica exige que éste reflexione sobre su propia relación con los contenidos, lo que a su vez lo lleva a seleccionar, diseñar y desarrollar el contenido de la enseñanza, acciones que permiten que este contenido sea abordado con mayor profundidad, evitando que se pierda rigurosidad, teniendo en consideración para esto, los siguientes elementos:

- Selección de los contenidos atendiendo a la pertinencia curricular, contextual y personal.
- Definición clara de un propósito de enseñanza y aprendizaje.
- Estructuración y ejecución de las acciones necesarias para abordar el contenido en clase, según las características del objeto a enseñar y los propósitos a alcanzar.
- Vigilancia del avance en las comprensiones de los estudiantes.

- Reflexión y reorganización (si se quiere) de las decisiones tomadas en relación con los elementos mencionados anteriormente. (Buitrago, Torres y Hernández, 2009)

a. **Métodos:**

En este tipo de estrategias didácticas, al ser el propio estudiante el protagonista del proceso, predomina una metodología de concepción constructivista, lo que a su vez exige al profesor la tarea de guiar y acompañar al estudiante durante el mismo. Barra (2011) destaca que pueden confluir varios métodos:

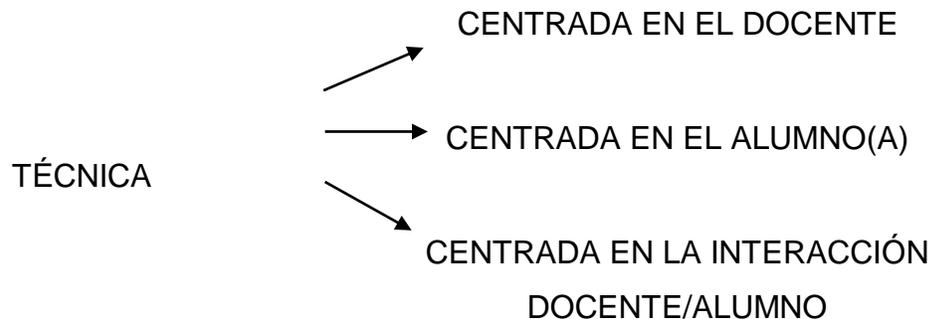


La didáctica de la lengua, como campo específico de estudio, tiene como objeto los procesos de enseñanza-aprendizaje, y lo que se busca, a través de las secuencias didácticas, es precisamente estructurar este proceso, organizarlo, para así dar una cobertura más profunda y completa a los contenidos, subsanando así una de las principales falencias, según los críticos, del trabajo por proyectos de aula. Esta invitación surge del equipo GREALI, Grupo de investigación adscrito al Departamento de Didáctica de la lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona. Esta idea se basa en la definición de Anna Camps (2003), que define la Secuencia didáctica como una “Estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje”. La Secuencia didáctica es una secuencia de acciones, una ruta a seguir que está profundamente dependiente de las acciones y decisiones que toma el docente, y estas se dan en función de las necesidades e intereses de los propios estudiantes. La Secuencia didáctica le da orientación a las prácticas de enseñanza, para lo cual exige una muy profunda reflexión respecto de la manera en que los contenidos se articulan con los intereses, necesidades y sueños de los estudiantes, para finalmente llegar a la ansiada meta de lograr aprendizajes significativos.

El profesor, con base en su saber teórico, profesional y práctico, identifica los conocimientos fundamentales de un determinado campo, para luego hacer una sección, acomodando estos conocimientos a lo que cree que debe enseñar, concretándose así la Transposición didáctica; es decir, el paso de un contenido de saber a un contenido a enseñar. En este marco, el profesor toma el rol de encargado de los procesos de aprendizaje y de dinamizador de las acciones de planificación, direccionamiento y evaluación del aprendizaje; en su intervención activa, intencionada y reflexiva se concreta el diseño de Secuencias didácticas que permitan el tratamiento riguroso del contenido, con propósitos claros, con una ruta de acción con una intención esclarecida y herramientas de evaluación precisas.

b. Técnicas:

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la técnica son los procedimientos que nos permiten el logro del aprendizaje. En este tipo de estrategias didácticas, las técnicas abarcan tres tipos (Reyes, 2012):



Hermansen (2004) especifica los aspectos a considerar en relación con las técnicas que subyacen en este tipo de estrategias:

- Desde la perspectiva del Docente:

- Permite que el profesor oriente y guíe al estudiante durante todo el proceso de aprendizaje. Para producir esto, el docente deberá incorporar recursos adecuados y participar interactivamente con el alumno (a).
- Integra el contexto social o realidad de alumno (a) en todas las actividades. Esto supone que el docente ya ha realizado un diagnóstico de la realidad sociocultural e intelectual de los estudiantes; facilitando así, que el estudiante analice e interprete su propia realidad.
- Realiza una evaluación de proceso y aplica estrategias para solucionar los problemas emergentes relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Permite el desarrollo del proceso metacognitivo en los estudiantes, de esta forma los estudiantes adquieren nuevas habilidades para responder a nuevos desafíos.
- **Desde la perspectiva del Alumno(a):**
 - Promueve el rol protagónico y participativo del estudiante y activa el proceso de aprendizaje significativo. Este aprendizaje, se logra por medio del desarrollo del conflicto cognitivo, proceso por medio del cual el estudiante amplía el conocimiento de sus esquemas mentales, los modifica y los coordina con otros.
 - La participación activa del estudiante, compromete en mayor grado el aprendizaje de contenidos, actitudes y valores, pues el proceso metacognitivo que desarrolla el estudiante, le permite crear consciencia en él de lo que recibe y procesa.
 - Facilita la activación de conocimientos previos que se relacionan con los nuevos conocimientos, así, el estudiante los va incorporando a sus esquemas, desarrollándose el aprendizaje significativo.
 - Incentiva al aprendiz a la acción, porque promueve desafíos y desequilibrios entre lo que el estudiante sabe y desea saber. Estos desafíos y desequilibrios, se relacionan con el interés del estudiante para realizar ciertas actividades y procesos con la finalidad de vencer los desafíos y lograr un nuevo estado de equilibrio.
 - Incorpora el monitoreo de los avances en el aprendizaje, por medio de la evaluación constante del proceso y, desde allí reorganizar su propio aprendizaje.
- **Desde la perspectiva de la interacción Docente/Alumno:**
 - Constituye un trabajo interactivo entre profesor – alumno (a), pues ambos colaboran en el desarrollo de las competencias del estudiante.

- Utiliza estrategias para la activación del proceso cognitivo, proceso que, está compuesto por un conjunto de etapas relacionadas entre sí, es organizado y jerarquizado con la finalidad de lograr un objetivo específico en un tiempo determinado.
- Promueve la flexibilidad, puesto que permite la incorporación de nuevos recursos y actividades. Esto hace que el docente desarrolle un aprendizaje holístico de los contenidos trabajados.

Las distintas estrategias didácticas tienen como fin último la Transposición didáctica, es decir, pasar del saber teórico al saber a enseñar. Según Rincón (2006), sólo se produce esto cuando el profesor realiza dos procesos:

1. Designar un contenido de saber y transformar ese contenido en un saber a enseñar, llevando a cabo las transformaciones adaptativas necesarias de ese contenido.

2. Seleccionar temas o actividades, distribuir temas y acciones en el tiempo, organizarlos y secuenciarlos, creando un orden en el abordaje de los contenidos propuestos.

Buitrago, Torres y Hernández (2009) proponen una secuencia de acciones donde se puede observar la relación estrecha entre el docente y los contenidos a enseñar, y que permite el establecimiento claro y ordenado de las Secuencias didácticas cuidando el tratamiento riguroso de esos contenidos. Esta secuencia propuesta implica la Selección, Organización y Despliegue de los contenidos, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3

Secuencia de tratamiento del contenido según Buitrago, Torres y Hernández

SELECCIÓN	ORGANIZACIÓN	DESPLIEGUE
<p>Criterios que tiene el docente para escoger los contenidos a tratar en clase.</p>	<p>Diseño de acciones secuenciadas para abordar un contenido.</p>	<p>Puesta en escena del contenido a través de la ejecución de las acciones secuenciadas.</p>
<p>Relación con otros campos</p> <p>Reconocer como un problema puede ser tratado por varias áreas.</p>	<p>Principio disciplinar</p> <p>El profesor tiene en cuenta parámetros y características propias de una disciplina para abordar un contenido particular.</p>	<p>Presentación del contenido</p> <p>Orden y tipo de acciones a través de las cuales el docente hace visible y comprensible para los un contenido.</p>
<p>Problemas de comprensión</p> <p>Cuando el profesor identifica en sus estudiantes comprensiones inadecuadas del contenido y por lo tanto selecciona aquellos elementos del mismo para abordarlos en clase y mejorar su</p>	<p>Preguntas de los estudiantes</p> <p>Presencia de cuestionamientos en clase por parte de los estudiantes que generan orientaciones para el cambio o reorganización de acciones planteadas.</p>	<p>Transformaciones adaptativas</p> <p>Son aquellos cambios observables que ocurren durante la ejecución de las acciones planeadas por el docente.</p>

comprensión.		
<p>Propósitos de enseñanza</p> <p>Cuando los contenidos son escogidos de acuerdo con lo que el profesor considera que el niño debe aprender atendiendo a las exigencias institucionales y sociales.</p>	<p>Plan de estudios</p> <p>Forma como en que se articulan o no contenidos que surgen en la interacción del aula.</p>	
	<p>Diseño de acciones</p> <p>Progresión secuencial de acciones a ejecutar por los estudiantes y el docente en relación con los contenidos.</p>	

Fuente: Buitrago, Torres y Hernández (2009)

Cada uno de estos pasos da cuenta de la relación entre el docente y el contenido, y la búsqueda de la Transposición didáctica. La Selección de los contenidos es la decisión que toma el profesor sobre qué contenidos escoger para tratar en la clase. Esta decisión debe tener en cuenta distintos elementos; identificar los conocimientos, las ideas, los principios trascendentes de un cierto campo temático, su importancia y la relación que puede establecer con otras áreas del conocimiento y con el desarrollo actual de la ciencia, el arte y la tecnología; al mismo tiempo se deben tener en cuenta los problemas de comprensión que puede implicar cierto contenido, las ideas previas que posee el estudiante sobre el

mismo, las intuiciones que se esconden bajo el contenido en cuestión. Los contenidos se encuentran, en primera instancia, determinados por los saberes o ideas que el docente tiene respecto al tema central, por las preguntas que los estudiantes realizan y lo exigido por el contexto. Teniendo en cuenta esto, el docente debe realizar una profunda revisión crítica y escoger los contenidos que respondan a la necesidad social, académica y personal de los estudiantes.

Buitrago, Torres y Hernández (2009) definen tres criterios para la selección de los contenidos. El primero de los criterios descritos guarda relación con seleccionar los contenidos desde la relación con otros campos, esto cuando se reconoce cómo un contenido determinado puede ser abordado por más de una disciplina, determinando así los contenidos pertinentes para la enseñanza de nuevos contenidos, teniendo en cuenta la cercanía temática existente entre estos, o de la función que unos contenidos cumplen en su integración, ya sea en una función de apoyo de un contenido para el aprendizaje de otro o en una función de apertura de un contenido a partir de un contexto dado por otro contenido. El segundo criterio plantea la selección de contenidos a partir de problemas de comprensión, esto cuando el profesor se percató de que ciertos contenidos están siendo comprendidos de forma inadecuada por los estudiantes, lo que lo lleva a seleccionar ciertos elementos del mismo para abordarlos de una forma distinta en clases y así mejorar su comprensión. El tercero y último criterio proyecta la selección a partir de los propósitos de enseñanza, donde se escogen los contenidos de acuerdo a lo que el profesor considera que el estudiante debe aprender y a lo que él quiere aprender, respondiendo a las exigencias institucionales y sociales.

La Organización de los contenidos es el diseño de acciones secuenciadas que realiza el docente al abordar un contenido, esto atendiendo a los intereses de los estudiantes y a los propios contenidos. Esta organización evidencia los criterios del docente al estructurar, jerarquizar y secuenciar los contenidos, dentro de los cuales están los hechos, temas, ideas, conceptos, relaciones y saberes reconocidos por las diferentes disciplinas. La planeación de las actividades implica

un gran desafío para el docente, ya que este debe rechazar la linealidad de los desarrollos teóricos y admitir el conflicto cognitivo.

La organización de las acciones puede ser planteada desde cuatro puntos de vista. El primero, atendiendo al principio disciplinar, es decir, cuando el profesor tiene especialmente en cuenta los parámetros desde los cuales la disciplina explica el saber relacionado con el contenido y las formas o criterios de organización que esta tiene en cuenta para presentar dicho saber. Cabe destacar, con respecto a esta forma de organización, que estos principios disciplinares apoyan la organización de los contenidos, mas no los determinan, y que la organización de los contenidos dentro de la Secuencia Didáctica está determinada por el conocimiento disciplinar construido tanto sobre el contenido en sí como sobre su enseñanza, evidenciándose así la participación del saber disciplinar construido por la Didáctica de la Lengua como por las disciplinas de las cuales ella se alimenta. La segunda forma, la organización de contenidos desde las preguntas, saberes y teorías de los estudiantes, se constituye a partir de los saberes, ideas, teorías o cuestionamientos surgidos desde los propios estudiantes en clases, los cuales generan importantes orientaciones para la organización y/o reorganización de las acciones. La tercera forma, la organización desde el plan de estudios, guarda relación con la forma en que se articulan, o no, los contenidos con respecto al plan de estudios. Esta nos permite ver cómo el docente utiliza los contenidos curriculares como elementos que permiten viabilizar el desarrollo de estos. En este caso, se debe tener en cuenta que, en cuanto a la organización de los contenidos de la Secuencia Didáctica hay una dependencia inicial al plan de estudios, pero no está totalmente sujeta a esto. La cuarta y última forma, la organización de contenidos desde el diseño de acciones acordadas, es la progresión secuencial de acciones a ejecutar por los estudiantes y el docente en relación con los contenidos de acuerdo al plan de ejecución construido a partir del interés y la necesidad. Estas decisiones son exclusivas del docente, esto debido a la búsqueda que cada dispositivo didáctico tiene sobre la manera de estructurar la enseñanza.

Finalmente, el Despliegue de los contenidos es la puesta en escena que hace el docente de contenido de enseñanza, a través de la organización, orden de presentación y ejecución de acciones secuenciales en el aula. Este despliegue está determinado por las diferentes concepciones, formaciones, creencias y decisiones (en cuanto a la enseñanza, el aprendizaje, la construcción del conocimiento, el rol del estudiante y del objeto de estudio) que asume el docente al considerar sus formas de presentar y tratar un contenido de enseñanza en el momento de la clase. Pérez (2005) señala que:

esta configuración está marcada por la posición del docente respecto de las demandas sociales (de la familia y la sociedad) y respecto de las orientaciones curriculares, evaluativas y de otro tipo, planteadas por el estado y por la institución en la que se labora. (Pérez, 2005)

Se entiende, por consiguiente, que la dinámica de trabajo diario responde a las diferentes situaciones externas e internas propias del aula, convirtiéndose en algo impredecible establecer la manera precisa en que se darán a conocer y se presentarán los contenidos. Esto reivindica el carácter espontáneo de la secuencia de la clase, ya que el trabajo con lo emergente favorece la comprensión auténtica, siendo más significativo, tanto para los estudiantes como para el profesor.

La ejecución de acciones secuenciadas exige al docente seleccionar, organizar y estructurar la forma en que él considera que se deben presentar los contenidos a partir de las adaptaciones hechas, al relacionar los intereses de los estudiantes, los contenidos curriculares y el contenido, para hacerlo enseñable a los estudiantes, la tan importante transposición didáctica. Las actividades se llevan a cabo a través de acciones con finalidades conscientes, lo que implica que existe una anticipación del resultado. Destacan tres ideas: la de *motivo*, ligada a la intencionalidad de las actividades humanas; la de *organización*, que permite dar sentido a las acciones que se llevan a cabo; y la de *transformación y evolución*, que pone el acento en el proceso, y no solo en los productos, de la actividad humana.

Las profesoras Buitrago, Torres y Hernández (2009) proponen tres subcategorías. La primera, nos habla del despliegue desde la presentación del contenido, que son acciones a través de las cuales el docente hace visible y comprensible, para los estudiantes, un contenido. Para hacer enseñable un objeto de saber

el profesor tiene en cuenta el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento curricular, el conocimiento didáctico general, el conocimiento de los objetivos y las metas, el conocimiento de los alumnos, de los contextos, de los marcos y gestión educativa. (Shulman, 1987)

La segunda es el despliegue del contenido desde las transformaciones adaptativas, que son los cambios observables que ocurren durante la ejecución de las acciones planeadas. El contenido, al ser desplegado, sufre algunas modificaciones, adquiriendo un tinte situacional, que permanece dentro de lo previsto en la selección y organización de los contenidos a abordar, encontrando transformaciones adaptativas tales como la inclusión de nuevas interrogantes o la reestructuración de lo planeado. Tales cambios se producen en las actividades propuestas no en los contenidos. Finalmente, la tercera subcategoría corresponde al despliegue desde las acciones integradoras del contenido, que son aquellas acciones que realizan, tanto el docente como los estudiantes, en las que se evidencia la integración de contenidos diversos. De esta manera, se da lo que Rincón (2006) llama la *Configuración didáctica*, la “manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”.

El desarrollo de cualquier contenido o unidad implica seleccionar y ordenar las informaciones que se presentarán a los estudiantes, lo que exige apreciar el valor de un contenido dentro del contexto de una especialidad, conocer su evolución histórica, poder relacionarlo con las bifurcaciones que ha tenido el contenido en otros campos y las posibles aplicaciones a la vida cotidiana.

En cuanto a la Secuencia Didáctica en sí, según sus características y funciones, Buitrago, Torres y Hernández (2009) reconocen cuatro fases: la presentación, la comprensión, la práctica y la transferencia.

1. Presentación: Tiene distintos propósitos; despertar en los estudiantes el interés, plantearles la necesidad de aprender o, lo más importante, activar los esquemas de conocimiento que el alumno tiene sobre el tema, hacer que el estudiante recuerde sus conocimientos lingüísticos o que evoque sus vivencias personales.

2. Comprensión: Se propone al alumno que procese la información lingüística mediante la observación de determinados fenómenos lingüísticos y la reflexión sobre reglas gramaticales y del uso de la lengua. El conocimiento que adquiera el alumno en esta fase le permitirá realizar satisfactoriamente las actividades que encontrará en las fases posteriores. En esta fase también se puede hacer que el alumno comprenda textos en los que obtendrá información sobre un tema que necesitará en las siguientes fases.

3. Práctica: Se proponen actividades o ejercicios para que los estudiantes practiquen las distintas destrezas lingüísticas o algunos componentes de los sistemas lingüísticos (gramática, funciones de la comunicación, vocabulario, entre otros). Los ejercicios de esta fase deben ser principalmente de producción. También pueden realizarse actividades que le permitan al alumno practicar un elemento lingüístico en concreto, usando la lengua, pero de una forma no comunicativa, es decir, sin transmitir necesariamente información nueva. Como podemos ver, algunos ejercicios pueden ser, incluso, repetitivos y mecánicos, o simplemente de resolución cerrada. Este tipo de ejercicios le da al alumno la oportunidad de hacer uso de la lengua, pero centrándose en la forma y en las reglas, para que de esa forma adquiera una habilidad que pueda llevar a la práctica en futuras situaciones comunicativas. En esta fase, también pueden llevarse a cabo ejercicios comunicativos, esto si el alumno transmite información que sus compañeros desconocen, utilizando para esto un repertorio de formas lingüísticas limitado y predeterminado.

4. **Transferencia:** Consiste en una o varias actividades que representan el punto cúlmine de la Secuencia Didáctica, y por lo tanto, suponen la parte final del proceso de preparación y desarrollo. Se trata de actividades comunicativas y/o de respuesta abierta, lo que demanda al estudiante un importante grado de creatividad. Son actividades donde se aplica lo aprendido en las fases anteriores, donde podemos encontrar el juego teatral, narraciones, debates, elaboración de informes, entre otros.

La Secuencia Didáctica es la organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte. Estas acciones deben permitir, en resumen, identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados. Finalmente, la Secuencia Didáctica puede considerarse como una hipótesis de trabajo, una toma de posición frente al saber, las creencias, la cultura escolar, las políticas, el discurso disciplinar, las concepciones sobre el enseñar, el aprender y el interactuar.

c. Actividades:

Las acciones concretas llevadas a cabo para el logro de los aprendizajes son llamadas actividades. Estas actividades se desarrollan en base a Secuencias didácticas, es decir, “pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje articulados en forma de secuencias temporales y orientadas a la producción de un género discursivo” (Vilà, 2004).

En las Secuencias didácticas, los objetivos deben ser concretos, limitados y compartidos con los estudiantes. Estas Secuencias deben también incorporar las cuatro habilidades lingüísticas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) aun cuando se priorice una de ellas, así como integrar las distintas formas de evaluación (inicial, formativa y sumativa), para lo cual se utilizan pautas de observación o de control tanto durante el proceso de planificación del discurso como para el análisis de la producción final. Todas las actividades propuestas en

las Secuencias didácticas deben tener en cuenta el contexto comunicativo y permiten introducir modificaciones durante el proceso. Las actividades deben desarrollarse en función de Secuencias didácticas de carácter global y específico. Las secuencias didácticas globales se explican en el siguiente esquema:

Figura 4

Esquema Secuencias didácticas

EVALUACIÓN				
E V A L U A C I Ó N	SECUENCIAS DIDÁCTICAS GLOBALES		TIEMPO	E V A L U A C I Ó N
	INICIO	- Activación de conocimientos previos	10 minutos	
	DESARROLLO	- Presentación del problema - Resolución del problema - Metacognición	35 minutos	
	CIERRE	- Sistematización - Teorización	15 minutos	
EVALUACIÓN				

Fuente: Barra (2011)

Con respecto a las Secuencias didácticas específicas, Vilà (2004), como ejemplo, presenta la estructura de la secuencia didáctica que propone para la enseñanza de la lengua oral formal y, en torno a esta, analiza sus características, señalando:

- Actividad oral: Integración de procedimientos y estrategias discursivas

La planificación del discurso oral permite poner en práctica los procedimientos lingüísticos relacionados con cada género discursivo que se enseña. En cambio, el planteamiento de actividades orales centradas básicamente en el producto final, es decir, las actividades orientadas a proponer a los estudiantes que preparen por su cuenta las intervenciones orales y con la ayuda de pautas muy generales, muestran, en realidad, las habilidades orales que los alumnos ya poseían antes de iniciar la actividad.

De hecho pueden ejercer un control muy superficial de los elementos que conforman las pautas de valoración de modo que los errores que cometen suelen ser muy recurrentes.

- Revisión del discurso oral durante el proceso de planificación

Las características inherentes a la oralidad justifican el enfoque didáctico que proponemos para los últimos ciclos de educación primaria y en la educación secundaria. A diferencia de lo escrito, la producción oral no es recursiva o reversible. Cuando se habla no se puede ir hacia atrás o cambiar algo que se ha dicho sin explicitarlo.

En cambio, el hecho de realizar un trabajo secuenciado con objetivos específicos, ofrece la oportunidad de revisar parcialmente el discurso oral. Es decir, este planteamiento permite reproducir en las clases de lengua oral el proceso de composición de un escrito, que se revisa y se re planifica conforme se hacen borradores.

Es, por esta razón la planificación en el aula la que otorga a lo oral recursividad y reversividad, aspectos que se consideran imprescindibles para llevar a cabo una reflexión metadiscursiva que revierta en una mejora de la competencia oral.

- Intervención didáctica durante el proceso

La realización de actividades breves y delimitadas que se proponen en la Secuencia didáctica durante el proceso de planificación, facilita a los profesores comprobar el nivel real de los alumnos en cada actividad. Ello permite flexibilizar y diversificar las ayudas según las necesidades generales y según las características personales de los alumnos, especialmente los relacionados con factores psicosociales, como el grado de inhibición o de extroversión.

Por su parte, los alumnos pueden exteriorizar el proceso de incorporación de procedimientos lingüísticos y comprobar hasta qué punto consigue los objetivos de aprendizaje. El proceso de planificación permite, también, realizar actividades orales simultáneamente, en diversas agrupaciones y estos ensayos aportan seguridad y permiten llevar a cabo una reflexión metadiscursiva que repercute en la calidad de los discursos.

- Focalización de estrategias discursivas concretas y limitadas

La producción de un discurso oral formal suele provocar una situación de sobrecarga cognitiva en los estudiantes ya que, en el momento de la producción, tienen que controlar múltiples variables a la vez.

En cambio, la planificación y la intervención pedagógica pueden atenuar este factor en la medida que aísla variables y las trabaja lentamente, y ello incide en un control superior del discurso oral durante su producción definitiva.

d. Recursos:

Corresponde a cualquier elemento, de carácter natural o artificial que se utilice para el logro del aprendizaje. Este tipo de estrategias didácticas, en su estructura, incorporan variados tipos de recursos, esto con la finalidad de que los estudiantes desarrollen la Competencia comunicativa. Además, estos recursos apuntan a los gustos, sueños y contexto de los estudiantes, para así lograr establecer de forma más fuerte el vínculo entre las distintas actividades a realizar por los estudiantes y sus conocimientos previos, logrando que los aprendizajes sean aún más significativos.

e. Tiempo:

Se entiende como el lapso establecido para el desarrollo de cada Secuencia didáctica planificada. Esto determina la duración de la unidad de aprendizaje tratada y tiene en consideración las condiciones de aprendizaje que poseen los estudiantes.

Proyecto Didáctico de Innovación en el Aula:
Fotonovela y textos narrativos míticos pehuenches

Nombre de la Propuesta: “Propuesta Didáctica de producción de fotonovelas para el desarrollo de las habilidades lecto-literarias en textos narrativos pehuenches para estudiantes de Primer Año Medio del Liceo Ralco”

Definición de la Temática: Desarrollo de habilidades literarias para la comprensión lectora de textos narrativos míticos pehuenches mediante la producción de fotonovelas

Asignatura: Lenguaje y Comunicación

Nivel de enseñanza: 1° año de Enseñanza Media

Unidad de aprendizaje: “Rescatando mi cosmovisión a través de la literatura”

Horas pedagógicas: 22 horas

Objetivos de la propuesta:

Objetivo general:

- Generar una propuesta didáctica de desarrollo de las habilidades lecto-literarias orientada a la comprensión lectora de textos narrativos a través de

la producción del género multimodal de la fotonovela y textos narrativos de la cultura pehuenche.

Objetivos específicos:

- Describir secuencias y estrategias didácticas de producción del género multimodal de la fotonovela mediante textos narrativos pehuenches
- Diseñar una propuesta didáctica orientada hacia el desarrollo de habilidades lecto-literarias en textos narrativos míticos

Objetivos de aprendizaje:

Lectura: Determinar las características de los textos míticos a través de la lectura y comprensión.

Escritura: Producir textos míticos utilizando el género multimodal de la fotonovela.

Comunicación oral: Adecuar la participación en distintas instancias de comunicación oral a los receptores.

Objetivos Transversales de aprendizaje:

Valorar las visiones de mundo propias y las de los demás, y la importancia de la Literatura para transmitir las que trasciendan.

Contenidos:

Textos narrativos míticos.

Género multimodal de la fotonovela.

Elementos de la comunicación oral.

Habilidades:

Habilidades lecto-literarias.

Creación de textos escritos y multimodales.

Adecuación de los discursos orales.

Actitudes:

Trabajar colaborativamente

Respetar la diversidad de creencias y culturas

Habilidades TIC:

Organizar Información,

Generar un nuevo producto de información

Transmitir información considerando objetivo y audiencia

Planificación de Unidad

Nombre: Ámori Corvalán Guerra

Asignatura: Lenguaje y Comunicación

Establecimiento: Liceo Técnico Profesional Intercultural
Bilingüe de Ralco

Curso: 1° año de Enseñanza Media

Unidad temática: Narrativa

Horas: 22 horas pedagógicas

Unidad de aprendizaje: “Rescatando mi cosmovisión a través de la literatura”

Objetivo Transversal de Aprendizaje (OTA): Valorar las visiones de mundo propias y las de los demás, y la importancia de la Literatura para transmitir las y que trasciendan.

Objetivo de Aprendizaje (OA):

- **Lectura:** Determinar las características de los textos míticos a través de la lectura y comprensión.
- **Escritura:** Producir textos míticos utilizando el género multimodal de la fotonovela.
- **Comunicación oral:** Adecuar la participación en distintas instancias de comunicación oral a los receptores.

Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) :

a) Conceptuales:

- El texto narrativo mítico.
- Tipos de mitos.
- El género multimodal de la fotonovela.
- El Storyboard
- La comunicación oral.

b) Procedimentales:

- Caracterización del texto narrativo mítico.
- Clasificación de los mitos.
- Caracterización de la fotonovela.
- Planificación, producción, revisión y edición del Storyboard de la fotonovela.
- Creación de fotonovelas.
- Adecuación de los discursos orales.

<p>c) Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestación de interés por la lectura y producción de textos narrativos míticos. • Respeto hacia los demás (trabajo colaborativo). • Valoración de las ideas propias y de otros. 			
<p>Aprendizajes Esperados (AE)</p>	<p>Secuencias Didácticas Específicas</p>	<p>Estrategias Didácticas</p>	<p>Evaluación</p>
<p>AE1: Caracterizan el texto narrativo mítico.</p> <p>AE2: Esquematizan las características de los mitos y los clasifican</p>	<p>1. “El texto mítico: transmitiendo creencias”</p> <p>Tiempo: 4 horas pedagógicas.</p>	<p>INICIO:</p> <p>a) Activación de los conocimientos previos: Los estudiantes conversan sobre las historias de su cultura que conocen, y sobre cuándo, cómo, dónde y de quién(es) las escucharon.</p>	<p><u>Indicador de evaluación 1:</u> Caracterizan el texto narrativo mítico creando una lista de cotejo para identificar este tipo de textos.</p> <p><u>Instrumento de evaluación:</u> Observación directa</p> <p><u>Tipo de evaluación:</u> Formativa</p> <p><u>Indicador de evaluación 2:</u> Esquematizan las características de los mitos y los clasifican,</p>

		<p>DESARROLLO:</p> <p>b) Planteamiento del problema: Los estudiantes se organizan en grupos. Cada grupo analiza uno de los ejemplos de textos míticos (Revisar <u>Anexo 1</u>), teniendo en cuenta, primero, las características comunes de esos textos y, luego, la importancia de estos textos para mantener y transmitir las creencias y cosmovisión de las distintas culturas.</p> <p>c) Resolución del problema: A partir de las características de los</p>	<p>elaborando un mapa conceptual.</p> <p><u>Instrumento de evaluación:</u> Mapa conceptual</p> <p><u>Tipo de evaluación:</u> Formativa</p>
--	--	--	--

		<p>textos míticos reconocidas en los ejemplos leídos, en grupos, los estudiantes generan una lista de cotejo que ellos podrán aplicar a otros ejemplos de textos para determinar si son míticos o no y los clasifican.</p> <p>d) Metacognición: Los estudiantes, en la pizarra, y a través del término mito, construyen un mapa conceptual con las características y tipos de estos textos.</p>	
--	--	---	--

		<p>CIERRE:</p> <p>e) Sistematización: Los estudiantes, de forma individual, leen textos diferentes (Revisar <u>Anexo 2</u>) y aplican la lista de cotejo construida por ellos para determinar si el texto leído es un texto mítico. Luego, se reúnen en grupos y, a través de la participación de todos los integrantes, crean mitos teniendo en cuenta la lista de cotejo elaborada por ellos.</p> <p>f) Teorización: Frente a sus compañeros, los estudiantes exponen los textos míticos creados</p>	
--	--	--	--

		<p>por ellos mismos. Así, una a una, van explicando las características del texto mítico que ellos consideraron para realizar los suyos.</p>	
<p>AE3: Adecuan su discurso oral a su interlocutor</p> <p>AE4: Resumen los textos míticos recopilados en el <i>nüxam</i>.</p>	<p>2. “Escuchando a los sabios (<i>kimche</i>)”</p> <p>Tiempo: 4 horas cronológicas</p>	<p>INICIO:</p> <p>a) Activación de los conocimientos previos: Los estudiantes recuerdan las veces que han participado en un <i>nüxam</i> (forma tradicional de conversación e importante actividad de aprendizaje mapuche), compartiendo con quién conversaron, dónde,</p>	<p><u>Indicador de evaluación 3:</u> Adecuan su discurso oral a su interlocutor a través de un cuestionario de información relevante.</p> <p><u>Instrumento de evaluación:</u> Observación directa.</p> <p><u>Tipo de evaluación:</u> Formativa.</p> <p><u>Indicador de evaluación 4:</u> Resumen los textos míticos</p>

		<p>cuándo y sobre qué.</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>b) Planteamiento del problema: Los estudiantes conversan sobre la importancia de los <i>kimche</i> y cómo la cultura se va perdiendo por la falta de instancias de compartir con la familia, especialmente con los miembros más antiguos.</p> <p>c) Resolución del problema: Los estudiantes participan de un <i>nüxam</i>, donde le piden a los <i>kimche</i> que</p>	<p>recopilados en el <i>nüxam</i> exponiéndolos a sus compañeros.</p> <p><u>Instrumento de evaluación:</u> Preguntas dirigidas.</p> <p><u>Tipo de evaluación:</u> Formativa.</p>
--	--	--	--

		<p>compartan los mitos que conocen con ellos. Para eso crean un cuestionario, donde recaban importante información sobre los <i>kimche</i>, como su nombre, edad, <i>lof</i> (comunidad o sector), entre otros. Los estudiantes utilizan el <i>pentukün</i> (importante actividad de aprendizaje que tiene que ver con el saludo protocolar) y van registrando los mitos que los <i>kimche</i> les cuentan.</p> <p>d) Metacognición: Los estudiantes reflexionan sobre tres cosas que aprendieron, dos cosas</p>	
--	--	--	--

		<p>interesante y realizan una pregunta sobre lo trabajado hoy (método 3, 2, 1). Luego comparten los resultados del ejercicio con sus compañeros.</p> <p>CIERRE:</p> <p>e) Sistematización: Los estudiantes, en grupos, comparten los mitos recopilados para ver si hay distintas versiones de uno, consensuando una sola versión. A estos textos, aplican la lista de cotejo elaborada durante la clase anterior, de esta manera van identificando</p>	
--	--	---	--

		<p>las características de los textos míticos en las narraciones de los <i>kimche</i>.</p> <p>f) Teorización: Los estudiantes, en los mismos grupos, escogen un mito de los recopilados de los <i>kimche</i>, presentándoselo a sus compañeros, explicitando las características del texto mítico reconocidas en él. Además, los estudiantes justifican por qué lo eligieron y recogen sugerencias y/o acotaciones que puedan hacer sus compañeros.</p>	
--	--	--	--

<p>AE5: Caracterizan la fotonovela</p>	<p>3. “Produciendo nuestros mitos pehuenches”</p> <p>Tiempo: 4 horas cronológicas</p>	<p>INICIO:</p> <p>a) Activación de los conocimientos previos: Los estudiantes recuerdan las características del texto mítico y las comparten. Además, comparten sus apreciaciones sobre la actividad del <i>nüxam</i>.</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>b) Planteamiento del problema: Los estudiantes reflexionan sobre la importancia de establecer reglas o estándares para darle mayor seriedad a los</p>	<p><u>Indicador de evaluación 5:</u> Caracterizan la fotonovela a través de la creación de la rúbrica que se aplicará tanto en el proceso como en el producto.</p> <p><u>Instrumento de evaluación:</u> Observación directa.</p> <p><u>Tipo de evaluación:</u> Formativa.</p>
--	---	--	---

		<p>procesos, por ejemplo, el de llevar a cabo una fotonovela.</p> <p>c) Resolución del problema: Los estudiantes establecen los criterios con los elementos que ellos consideran importantes al momento de evaluar el proceso y el producto de la fotonovela. A partir de estos criterios, el profesor apoyado por los estudiantes, construyen las rúbricas necesarias para la evaluación de proceso y de producto.</p> <p>d) Metacognición: Los estudiantes, en grupos y</p>	
--	--	---	--

		<p>de forma individual, reflexionan sobre cuál fue su mayor fortaleza y mayor debilidad para realizar la tarea. Con respecto a su debilidad, deben proponer al menos una medida remedial. Le pueden pedir ayuda a sus compañeros.</p> <p>CIERRE:</p> <p>e) Sistematización: Los estudiantes reescriben el texto mítico, utilizando un lenguaje más formal y destacando las características del mito.</p> <p>f) Teorización: Los grupos de estudiantes se</p>	
--	--	---	--

		<p>intercambian los textos. Teniendo en cuenta los aspectos que los mismos estudiantes destacaron como importantes para evaluar, los grupos hacen correcciones y/o sugerencias a los textos de sus compañeros.</p>	
<p>AE7: Reconstruyen los textos míticos</p> <p>AE8: Producen una fotonovela</p>	<p>4. “Nuestra fotonovela / <i>Ta iñ ngütram azentun mew</i>”</p> <p>Tiempo: 6 horas cronológicas</p>	<p>INICIO:</p> <p>a) Activación de los conocimientos previos: Los estudiantes reflexionan sobre la fotonovela, si han visto alguna, qué les parece bueno de este género. Si no han visto, se les muestran ejemplos</p>	<p><u>Indicador de evaluación 7:</u> Reconstruyen los textos míticos a través de la planificación, producción, revisión y edición del Storyboard.</p> <p><u>Instrumento de evaluación:</u> Resolución de problemas explicitación de los pasos seguidos.</p> <p><u>Tipo de evaluación:</u> Formativa.</p>

		<p>(Revisar Anexo 3).</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>b) Planteamiento del problema: A partir de los ejemplos que ellos aportaron o de los que revisaron antes, los estudiantes establecen qué elementos son importantes desarrollar para una fotonovela.</p> <p>c) Resolución del problema: Se les presenta la idea de planificar a través de un Storyboard, paso previo donde los estudiantes dibujan las escenas y</p>	<p><u>Indicador de evaluación 8:</u> Producen una fotonovela utilizando el Storyboard y los textos míticos recopilados.</p> <p><u>Instrumento de evaluación:</u> Rúbrica.</p> <p><u>Tipo de evaluación:</u> Sumativa.</p>
--	--	---	---

		<p>cuadros que luego van a fotografiar, para lo cual reciben una guía (Revisar <u>Anexo 4</u>), Antes, los estudiantes establecen la secuencia de los hechos presentes en el mito seleccionado. Los estudiantes crean el Storyboard de la fotonovela, utilizando dibujos, acotaciones y globos de diálogo.</p> <p>d) Metacognición: En un papelógrafo, los estudiantes describen los pasos que llevaron a cabo para realizar la tarea. Luego, exponen los papelógrafos y</p>	
--	--	---	--

		<p>explican los pasos que describieron.</p> <p>CIERRE:</p> <p>e) Sistematización: A partir de lo planificado en el Storyboard, los estudiantes se organizan, sacando las fotografías necesarias y editándolas para su presentación. Todo esto lo llevan a cabo teniendo en cuenta las rúbricas de evaluación creadas colaborativamente.</p> <p>f) Teorización: Los estudiantes destacan, dentro de las fotonovelas que ellos crearon, las</p>	
--	--	--	--

		características de los textos míticos, explicando a su vez cómo representaron estas características en la fotonovela.	
AE9: Desarrollan una exposición de las fotonovelas.	5. "Presentando nuestros mitos" Tiempo: 4 horas cronológicas	INICIO: a) Activación de los conocimientos previos: Los estudiantes reflexionan sobre la idea de reconocimiento. Para esto, se explica lo que son los Tesoros humanos vivos declarados por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y se les muestran los vídeos (Revisar Anexo 5) de Arturo Barahona (caporal	<u>Indicador de evaluación 9:</u> Desarrollan una exposición de las fotonovelas, creando el guion y adecuándolo a la situación comunicativa. <u>Instrumento de evaluación:</u> Observación directa. <u>Tipo de evaluación:</u> Formativa.

		<p>más antiguo de la Fiesta de La Tirana) y Lorenzo Aillapán (<i>üñümche</i>, hombre pájaro).</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>b) Planteamiento del problema: Se les invita a los estudiantes a la realización de una exposición para la comunidad de las fotonovelas, especialmente para que los <i>kimche</i> vean el trabajo llevado a cabo gracias a ellos.</p> <p>c) Resolución del problema: Se les pide</p>	
--	--	--	--

		<p>que cada grupo realice una lista con las características de la persona que vaya a realizar la exposición, creando una lista de cotejo. Además, todos juntos, crean el guion para la exposición, pidiéndole a los estudiantes hablantes que lo traduzcan al <i>chedungün</i>.</p> <p>d) Sistematización: Los estudiantes llevan a cabo la exposición, explicando el mito y las características reconocidas en los relatos de los <i>kimche</i>.</p>	
--	--	---	--

		<p>CIERRE:</p> <p>e) Teorización: Luego de la exposición, los estudiantes realizan una evaluación de las exposiciones, a partir de los elementos que ellos destacaron como importantes.</p> <p>f) Metacognición: Los estudiantes realizan el ejercicio de la Escalera de la Metacognición (Revisar Anexo 6), donde cada uno debe responder, a partir de todo el trabajo ¿Qué he aprendido? ¿Cómo lo he aprendido? ¿Qué me ha resultado más fácil?</p>	
--	--	---	--

		<p>¿Qué me ha resultado más difícil? ¿Qué me ha resultado más novedoso? ¿Para qué me ha servido? ¿Cómo lo puedo mejorar?</p>	
--	--	--	--

Secuencias Didácticas

Objetivos de Aprendizajes	Secuencias Didácticas Específicas	Estrategias Didácticas
<p>Lectura: Determinar las características de los textos míticos a través de la lectura y comprensión.</p>	<p>1. “El texto mítico: transmitiendo creencias”</p> <p>Tiempo: 4 horas pedagógicas.</p>	<p>INICIO:</p> <p>a) Activación de los conocimientos previos: Los estudiantes conversan sobre las historias de su cultura que conocen, y sobre cuándo, cómo, dónde y de quién(es) las escucharon.</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>b) Planteamiento del problema: Los estudiantes se organizan en grupos. Cada grupo analiza uno de los ejemplos de textos míticos (Revisar <u>Anexo 1</u>), teniendo en cuenta, primero, las características comunes de esos textos y, luego, la importancia de estos textos para mantener y transmitir las creencias y cosmovisión de las distintas</p>

		<p>culturas.</p> <p>c) Resolución del problema: A partir de las características de los textos míticos reconocidas en los ejemplos leídos, en grupos, los estudiantes generan una lista de cotejo que ellos podrán aplicar a otros ejemplos de textos para determinar si son míticos o no y os clasifican.</p> <p>d) Metacognición: Los estudiantes, en la pizarra, y a través del término mito, construyen un mapa conceptual con las características y tipos de estos textos.</p> <p>CIERRE:</p> <p>e) Sistematización: Los estudiantes, de forma individual, leen textos diferentes (Revisar <u>Anexo 2</u>) y aplican la lista de cotejo construida por ellos para determinar si el texto leído</p>
--	--	--

		<p>es un texto mítico. Luego, se reúnen en grupos y, a través de la participación de todos los integrantes, crean mitos teniendo en cuenta la lista de cotejo elaborada por ellos.</p> <p>f) Teorización: Frente a sus compañeros, los estudiantes exponen los textos míticos creados por ellos mismos. Así, una a una, van explicando las características del texto mítico que ellos consideraron para realizar los suyos.</p>
<p>Comunicación oral: Adecuar la participación en distintas instancias de comunicación oral a los receptores.</p>	<p>2. “Escuchando a los sabios (<i>kimche</i>)”</p> <p>Tiempo: 4 horas cronológicas</p>	<p>INICIO:</p> <p>a) Activación de los conocimientos previos: Los estudiantes recuerdan las veces que han participado en un <i>nūxam</i> (forma tradicional de conversación e importante actividad de aprendizaje mapuche), compartiendo con quién conversaron, dónde,</p>

		<p>cuándo y sobre qué.</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>b) Planteamiento del problema: Los estudiantes conversan sobre la importancia de los <i>kimche</i> y cómo la cultura se va perdiendo por la falta de instancias de compartir con la familia, especialmente con los miembros más antiguos.</p> <p>c) Resolución del problema: Los estudiantes participan de un <i>nüxam</i>, donde le piden a los <i>kimche</i> que compartan los mitos que conocen con ellos. Para eso crean un cuestionario, donde recaban importante información sobre los <i>kimche</i>, como su nombre, edad, <i>lof</i> (comunidad o sector), entre otros. Los estudiantes utilizan el <i>pentukün</i> (importante actividad de aprendizaje que tiene que ver con el</p>
--	--	---

		<p>saludo protocolar) y van registrando los mitos que los <i>kimche</i> les cuentan.</p> <p>d) Metacognición: Los estudiantes reflexionan sobre tres cosas que aprendieron, dos cosas interesante y realizan una pregunta sobre lo trabajado hoy (método 3, 2, 1). Luego comparten los resultados del ejercicio con sus compañeros.</p> <p>CIERRE:</p> <p>e) Sistematización: Los estudiantes, en grupos, comparten los mitos recopilados para ver si hay distintas versiones de uno, consensuando una sola versión. A estos textos, aplican la lista de cotejo elaborada durante la clase anterior, de esta manera van identificando las características de los textos míticos en las narraciones de los <i>kimche</i>.</p>
--	--	---

		<p>f) Teorización: Los estudiantes, en los mismos grupos, escogen un mito de los recopilados de los <i>kimche</i>, presentándoselo a sus compañeros, explicitando las características del texto mítico reconocidas en él. Además, los estudiantes justifican por qué lo eligieron y recogen sugerencias y/o acotaciones que puedan hacer sus compañeros.</p>
<p>Escritura: Producir textos míticos utilizando el género multimodal de la fotonovela.</p>	<p>3. “Produciendo nuestros mitos pehuenches”</p> <p>Tiempo: 4 horas cronológicas</p>	<p>INICIO:</p> <p>a) Activación de los conocimientos previos: Los estudiantes recuerdan las características del texto mítico y las comparten. Además, comparten sus apreciaciones sobre la actividad del <i>nüxam</i>.</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>b) Planteamiento del problema: Los estudiantes</p>

		<p>reflexionan sobre la importancia de establecer reglas o estándares para darle mayor seriedad a los procesos, por ejemplo, el de llevar a cabo una fotonovela.</p> <p>c) Resolución del problema: Los estudiantes establecen los criterios con los elementos que ellos consideran importantes al momento de evaluar el proceso y el producto de la fotonovela. A partir de estos criterios, el profesor apoyado por los estudiantes, construyen las rúbricas necesarias para la evaluación de proceso y de producto.</p> <p>d) Metacognición: Los estudiantes, en grupos y de forma individual, reflexionan sobre cuál fue su mayor fortaleza y mayor debilidad para realizar la tarea. Con respecto a su debilidad, deben proponer al menos una medida remedial. Le</p>
--	--	--

		<p>pueden pedir ayuda a sus compañeros.</p> <p>CIERRE:</p> <p>e) Sistematización: Los estudiantes reescriben el texto mítico, utilizando un lenguaje más formal y destacando las características del mito.</p> <p>f) Teorización: Los grupos de estudiantes se intercambian los textos. Teniendo en cuenta los aspectos que los mismos estudiantes destacaron como importantes para evaluar, los grupos hacen correcciones y/o sugerencias a los textos de sus compañeros.</p>
<p>Escritura: Producir textos míticos utilizando el género multimodal de la fotonovela.</p>	<p>4. “Nuestra fotonovela / <i>Ta iñ ngütram azentun mew</i>”</p> <p>Tiempo: 6 horas cronológicas</p>	<p>INICIO:</p> <p>a) Activación de los conocimientos previos: Los estudiantes reflexionan sobre la fotonovela, si han visto alguna, qué les parece bueno de este género. Si no</p>

		<p>han visto, se les muestran ejemplos (Revisar <u>Anexo 3</u>).</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>b) Planteamiento del problema: A partir de los ejemplos que ellos aportaron o de los que revisaron antes, los estudiantes establecen qué elementos son importantes desarrollar para una fotonovela.</p> <p>c) Resolución del problema: Se les presenta la idea de planificar a través de un Storyboard, paso previo donde los estudiantes dibujan las escenas y cuadros que luego van a fotografiar, para lo cual reciben una guía (Revisar <u>Anexo 4</u>), Antes, los estudiantes establecen la secuencia de los hechos presentes en el mito seleccionado. Los estudiantes crean el</p>
--	--	---

		<p>Storyboard de la fotonovela, utilizando dibujos, acotaciones y globos de diálogo.</p> <p>d) Metacognición: En un papelógrafo, los estudiantes describen los pasos que llevaron a cabo para realizar la tarea. Luego, exponen los papelógrafos y explican los pasos que describieron.</p> <p>CIERRE:</p> <p>e) Sistematización: A partir de lo planificado en el Storyboard, los estudiantes se organizan, sacando las fotografías necesarias y editándolas para su presentación. Todo esto lo llevan a cabo teniendo en cuenta las rúbricas de evaluación creadas colaborativamente.</p> <p>f) Teorización: Los estudiantes destacan, dentro de las fotonovelas que ellos crearon, las</p>
--	--	--

		<p>características de los textos míticos, explicando a su vez cómo representaron estas características en la fotonovela.</p>
<p>Comunicación oral: Adecuar la participación en distintas instancias de comunicación oral a los receptores.</p>	<p>5. “Presentando nuestros mitos”</p> <p>Tiempo: 4 horas cronológicas</p>	<p>INICIO:</p> <p>a) Activación de los conocimientos previos: Los estudiantes reflexionan sobre la idea de reconocimiento. Para esto, se explica lo que son los Tesoros humanos vivos declarados por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y se les muestran los vídeos (Revisar Anexo 5) de Arturo Barahona (caporal más antiguo de la Fiesta de La Tirana) y Lorenzo Aillapán (<i>üñümche</i>, hombre pájaro).</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>b) Planteamiento del problema: Se les invita a los estudiantes a la realización de una exposición para la</p>

		<p>comunidad de las fotonovelas, especialmente para que los <i>kimche</i> vean el trabajo llevado a cabo gracias a ellos.</p> <p>c) Resolución del problema: Se les pide que cada grupo realice una lista con las características de la persona que vaya a realizar la exposición, creando una lista de cotejo. Además, todos juntos, crean el guion para la exposición, pidiéndole a los estudiantes hablantes que lo traduzcan al <i>chedungün</i>.</p> <p>d) Sistematización: Los estudiantes llevan a cabo la exposición, explicando el mito y las características reconocidas en los relatos de los <i>kimche</i>.</p> <p>CIERRE:</p> <p>e) Teorización: Luego de la exposición, los estudiantes realizan una evaluación de las exposiciones, a partir de</p>
--	--	---

		<p>los elementos que ellos destacaron como importantes.</p> <p>f) Metacognición: Los estudiantes realizan el ejercicio de la Escalera de la Metacognición (Revisar Anexo 6), donde cada uno debe responder, a partir de todo el trabajo ¿Qué he aprendido? ¿Cómo lo he aprendido? ¿Qué me ha resultado más fácil? ¿Qué me ha resultado más difícil? ¿Qué me ha resultado más novedoso? ¿Para qué me ha servido? ¿Cómo lo puedo mejorar?</p>
--	--	--

CONCLUSIÓN

Los nuevos paradigmas, tanto en el escenario cultural como educativo, hacen necesaria la formación integral de los estudiantes, en el ámbito de los contenidos, habilidades y actitudes necesarias para que los estudiantes se desarrollen en la sociedad. Si bien, los resultados de las pruebas estandarizadas, SIMCE y PISA, no deben ser el norte de la actividad pedagógica, sí son instrumentos que permiten vislumbrar el panorama y, sobre todo, invitarnos a movernos y a crear.

Es desde este punto de vista que el presente Proyecto didáctico se centró en crear Secuencias didácticas que permiten desarrollar las distintas habilidades lecto-literarias de estudiantes del Liceo Técnico Profesional Intercultural Bilingüe de Ralco, en la comuna de Alto Bío-Bío, esto a través del género narrativo mítico, específicamente los mitos pertenecientes a la cultura pehuenche, pueblo al que pertenecen la mayoría de los estudiantes que están contemplados en este trabajo, buscando a su vez la recuperación y, por sobre todo, la valorización de estos jóvenes hacia su propia cultura. Además del texto narrativo mítico, se recurrió al género multimodal de la fotonovela, entendiendo que la sociedad de hoy exige también el desarrollo de habilidades relacionadas con el área de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y que la multimodalidad es un tipo de lenguaje mucho más atractivo y usado en nuestros días.

Para llevar a cabo el Proyecto didáctico se abordaron una serie de conceptos que formaron parte del sustento teórico del mismo o de la Contextualización del problema, de cuya revisión, análisis y desarrollo es posible realizar aportes, limitaciones y proyecciones para el desarrollo de las habilidades lecto-literarias y para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

El enfoque constructivista, comunicativo y cultural, forman la base de la enseñanza-aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación. El enfoque constructivista plantea que el aprendizaje es resultado de la práctica o de la

experiencia, es decir, el estudiante es un agente activo dentro de su proceso a medida que usa sus conocimientos previos, entre otras cosas, para realizar esquemas que le permitan organizar la nueva información. En cuanto al enfoque comunicativo busca implantar en el estudiante la necesidad de desenvolverse a través del lenguaje, en distintas situaciones comunicativas, sobre todo trabajando a partir de tareas en las que el estudiante se debe involucrar, comprendiendo, manipulando, produciendo o interactuando con distintas formas de comunicación. En el último de los enfoques, el enfoque (inter)cultural, se presenta la idea de que es necesario el conocimiento acabado del otro, de su cultura, sus sueños y expectativas, para lograr una comunicación efectiva. Finalmente, estos tres enfoques invitan a ver el proceso de enseñanza aprendizaje como una situación en la que el sujeto debe participar activamente de situaciones comunicativas contextualizadas, y que sólo así logrará un aprendizaje integral.

La Didáctica de la Lengua Materna tiene como principal objetivo el desarrollo de una competencia comunicativa eficaz, y para lograr esto nos entrega una serie de herramientas, tanto para identificar problemas como para proponer soluciones. En este aspecto, la búsqueda de la Transposición didáctica y el logro de esta es fundamental para que el proceso de enseñanza se lleve a cabo de manera efectiva. Esta Transposición es llevada a la práctica a través de la planificación de Estrategias didácticas, las que buscan que los estudiantes produzcan un procesamiento más profundo de los contenidos, las habilidades y las actitudes, logrando que sus aprendizajes sean significativos. Tanto la Transposición didáctica como la planificación de las Estrategias didácticas son actividades que requieren un alto nivel de reflexión por parte del docente, ya que el éxito de ambas garantiza el éxito del proceso. La generación de Estrategias didácticas, de actividades atractivas e innovadoras para desarrollar las habilidades asociadas a la disciplina se condicen con la línea de investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura centrada en la Metodología.

El enfoque constructivista, anteriormente nombrado, nos abre paso hacia la necesidad de que el profesor se transforme en un mediador dentro del proceso de

enseñanza-aprendizaje, lo que claramente provoca que el estudiante pase a primer plano y tome las riendas dentro del proceso. Para que esto se logre, muchas veces el profesor debe negociar con el propio estudiante para que tome consciencia de lo que está ocurriendo con él y en él (metacognición), para lo cual es indispensable que el docente conozca el contexto de los jóvenes; sus conocimientos previos, sus experiencias y expectativas, para así lograr construir un puente robusto entre lo que se debe enseñar y las metas y sueños de los estudiantes. En el caso concreto de este Proyecto didáctico, algo primordial que el docente debe tener en cuenta es la cultura a la que pertenecen sus estudiantes, la cultura mapuche-pehuenche. Dentro de esta cultura, los llamados *kimche*, sabios educadores tradicionales, juegan un papel fundamental para tener este lazo entre la cultura pehuenche y la occidental, ya que son estos sabios los que nos acercan a conocer las distintas ceremonias, actividades de aprendizaje y los objetos de conocimiento propios de esta cultura ancestral. Finalmente, en el ámbito pedagógico, no podemos dejar de lado el aporte de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que también permiten establecer conexiones más significativas entre los contenidos y las preferencias de los jóvenes, además de prepararlos para la sociedad hiperconectado de hoy, que sean capaces de percibir los mensajes en las distintas formas en que son entregados (multimodalidad) y también de usar esos lenguajes para expresarse.

En cuanto a la disciplina, la Teoría de la Comunicabilidad, desde su base psicosociolingüística, nos plantea un principio fundante llamado de la Acreditabilidad de lo comprendido; la necesidad de dar cuenta de la comprensión de lo leído a través de la creación, ya sea para sí mismo o para los demás, proceso que implica, consciente o inconscientemente, un proceso metacognitivo fundamental para la autonomía del estudiante y para que el aprendizaje sea aún más significativo. La comprensión de los textos leídos está presente y es un aspecto fundamental dentro de las Bases Curriculares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, ya que su propósito se sustenta en la importancia del

lenguaje ya sea para comunicarnos con los demás y participar activamente en la sociedad como para darle sentido al mundo y a nuestras experiencias. Precisamente, el desarrollo de la Competencia literaria en los estudiantes busca que ellos, de forma autónoma, gocen de los textos para así llegar a la comprensión. El goce de la lectura le permite al estudiante establecer uniones entre sus conocimientos y experiencias y el texto, logrando de esta manera construir el significado del mismo. Para efectos de este Proyecto didáctico, se trabajó el desarrollo de las habilidades lecto-literarias a partir del texto narrativo mítico, ya que es coherente con la contextualización de los contenidos a las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes y con la búsqueda del rescate y la revalorización de estos con su propia cultura. En la búsqueda de actividades que fueran desafiantes a la vez que atractivas para los jóvenes, se buscó trabajar diversificando las formas de comunicación, apuntando no sólo al texto monomodal, sino que ampliando el espectro hacia los textos multimodales, es decir, medios de expresión que permiten y desafían a leer de múltiples formas. De este modo, se incluyó en el Proyecto didáctico al género de la fotonovela. La fotonovela fue elegida tanto por su carácter de multimodal, como también por pertenecer a la cultura popular. Esta inclusión es muy importante, ya que rompe con la visión de que lo popular es “lo malo” y lo canónico es “lo bueno”, siendo indudable el aporte de la cultura popular a la sociedad, abriendo la expresión a nuevas formas, formas que pueden ser más significativas para las nuevas generaciones.

La planificación del trabajo a través de las Secuencias didácticas, tanto específicas como globales, permiten al docente no sólo organizar las acciones para alcanzar una meta o un aprendizaje, sino que también entregan la posibilidad de que estas acciones, a partir de un ejercicio de profunda reflexión, sean contextualizadas e incluso negociadas con los estudiantes. Este proceso de reflexión del docente tiene como base el saber teórico, profesional y práctico que este posee, y a partir del cual el profesor identifica los conceptos fundamentales de un determinado campo del conocimiento, adecuándolos estos a lo que él

considera que debe enseñar, transformando un saber “sabio” a un saber “enseñado” (Transposición didáctica), diseñando procedimientos o técnicas que pueden centrarse en el docente, en el alumno o en la interacción entre ambos, dando cuenta del tratamiento del contenido a través de la selección, organización y despliegue de los mismos, los que se concretizan a través de las distintas actividades, las que deben incorporar, en el caso de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, las cuatro habilidades lingüísticas básicas; hablar, escuchar, leer y escribir. Estas habilidades básicas, en las Bases curriculares, están organizadas a partir de tres ejes, Lectura, Escritura y Comunicación oral, cuidando que estos tres ejes estén siempre presentes en todas las Secuencias específicas, sin impedir que uno de ellos predomine.

En cuanto a las proyecciones y limitaciones que se pueden desprender de este Proyecto didáctico, en primer lugar debemos destacar que esta propuesta implementa una nueva forma de desarrollar las habilidades lecto-literarias a través de actividades que complementan lo literario más ligado a lo canónico con géneros de carácter más popular, además de la inclusión de la multimodalidad.

En segundo lugar, el tratamiento de los contenidos contextualizados a la cultura mapuche-pehuenche, además de ser un aporte tanto al rescate como a la revalorización de esta cultura, su cosmovisión y lenguaje, permite la proyección de este Proyecto didáctico contextualizándolo a otra de las tantas culturas de los pueblos indígenas de nuestro país, incluso abriéndose a las muchas culturas extranjeras que hoy conforman nuestra sociedad, apuntando hacia el desarrollo potente de la multiculturalidad.

En tercer lugar, el diseño de las Secuencias didácticas entrega un rol preponderante y activo al estudiante dentro del proceso, lo que permite que él se sienta involucrado de manera efectiva en el proceso, construyendo él mismo su conocimiento, interactuando de manera respetuosa, y colaborativa con sus pares y con el profesor.

En cuanto a las limitaciones que se presentan en este Proyecto didáctico, estas se refieren a la selección del género narrativo mítico, principalmente porque la propuesta se centra en un tipo muy específico de texto, dejando de lado otras tipologías textuales que son igual de importantes como la expositiva, la argumentativa, la descriptiva, entre otras, incluso excluyendo otros textos narrativos.

Es profundamente necesario producir más material pedagógico para trabajar las distintas habilidades implicadas en el Lenguaje y sus distintas áreas, llevando todo ese saber teórico, que muchas veces queda en los libros, en herramientas para trabajar donde ocurre lo más importante; la sala de clases.

Para finalizar, la necesidad de realizar esfuerzos en el aula para cambiar el paradigma, no tan solo en la enseñanza de la Lengua sino en el sistema educativo en general, son trascendentales y contrastan muchas veces con la maquinaria del sistema educativo en el que nos vemos envueltos. La búsqueda de actividades atractivas y distintas, la inclusión y valoración de la diversidad en el aula (en el más amplio sentido de la palabra), la expresión de todas las manifestaciones culturales, la necesidad de un reconocimiento a nuestros pueblos originarios, su lenguaje y cultura ancestral y el dejar de lado los resultados para preocuparnos de que nuestros estudiantes sean felices son los desafíos principales que debemos tener en cuenta.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J., Rodríguez, M. y Fuente, R.** (1997) *Diccionario de Literatura popular española*. Salamanca. Ediciones Colegio de España.
- Arroyo, M.** (2013). *La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa*. Revista de Educación inclusiva, volumen 6, pp. 144-159.
- Avanzini, G.** (1998) *La pedagogía hoy*. México. FCE.
- Bahamonde, J.** (1987). *Alcances teóricos en torno al discurso enigmático*. Revista ALPHA n.3.
- Bahamonde, J.** (2008). *Creencias, casos y leyendas en la cultura contemporánea de Chiloé: Análisis semiótico y cognitivo*. Tesis de Doctorado. Valdivia. Universidad Austral de Chile.
- Barra, A.** (2011). *El cómic como estrategia didáctica para el mejoramiento de comprensión lectora a nivel inferencial en Primer año medio*. Seminario de título. Chillán. Universidad del Bío – Bío, Facultad de Educación y Humanidades.
- Buitrago, L., Torres, L. y Hernández, R.** (2009) *La secuencia didáctica en los Proyectos de aula. Un espacio de interrelación entre docente y contenido de Enseñanza*. Tesis para optar al grado de Magister. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.
- Camps, A.** (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Graó.
- Camps, A.** (2006). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona. Graó.

- Camps, A.** (2012). *La investigación en Didáctica de la Lengua. En la encrucijada de muchos caminos.* Revista Iberoamericana de Educación, n.59.
- Camps, A. y Ruiz, U.** (2011). *Didáctica de la Lengua Castellana y la literatura.* Barcelona. Graó.
- Caro Broja, J.** (1995) *Ensayo sobre Literatura de cordel.* Madrid. ISTMO.
- Caniguan, N. y Villarroel, F.** (2011). *Muñkupe ñlkantun. Que el canto llegue a todas partes.* Santiago. LOM.
- Cañamares, C.** (2008). *Programaciones de animación a la lectura. Una propuesta para animar la lectura en Educación Infantil y Primaria.* Glosas didácticas n.17.
- Cassany, D.** (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona. Anagrama.
- Coll, C. et al** (1997). *El Constructivismo en el aula.* Barcelona. Graó.
- De Santiago, J.** (2010). *La competencia cultural en la Competencia comunicativa: Hacia una comunicación intercultural con menos interferencias.* Monográficos marco ELE, n.11.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G.** (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México. McGraw-Hill Interamericana.
- Eliade, M.** (1991). *Mito y realidad.* Barcelona. Editorial Labor S.A.
- Farías, M.** (2003). *Multimodalidad, lenguaje y aprendizajes.* Contribuciones científicas y tecnológicas. Pp. 26-31
- Farías, M.** (2004). *Textos multimodales en tiempos de competencias múltiples.* Actas del XIV Congreso de SONAPLES. Osorno. Universidad de los Lagos.

- Farías, M.** et al. (2010). *Modelos de Aprendizaje Multimodal y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. UT. Revista de Ciències de l'Educació, pp. 55-74.
- Fernández, A. y Darretxe, L.** (2011). *La escuela inclusiva: realidad intercultural*. Revista Iberoamericana de Educación, n.55/2.
- Fucoa** (2014). *Mapuche. Serie introducción histórica y relatos de los pueblos originarios de Chile*. Santiago. Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa.
- García de Enterría, M.** (1983). *Literaturas marginadas*. España. Playor.
- García de Enterría, M.** (1995). *De literatura popular*. Anthropos.
- García, M. (Coord.)** (2006). *La Educación lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado. Volumen II: La educación literaria*. Murcia. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa.
- García, P.** (2004). *La cultura ¿Universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas*. Red ELE.
- González, C.** (2012). *Caracterización del concepto 'cultura' en la didáctica de las lenguas*. Corthapilus n.10, pp. 84-108.
- Hermansen, A. et al.** (2004). *Módulos de Aprendizaje: una propuesta didáctica*. Extramuros Vol.3, pp. 11 – 22.
- Hernández, G.** (2009). *Teorías implícitas de la Comprensión lectora y la Composición escrita en estudiantes de Educación secundaria y superior*. Actas del X Congreso nacional de investigación educativa.
- Imbernón, F. (Coord.)** (2010). *La educación en el siglo XXI. Los retos de un futuro inmediato*. Barcelona. Graó.

- Kilpatric, W.H.** (1981). *The Project method*. Columbia. Teachers college, University of Columbia.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T.** (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres. Arnold.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T.** (2006). *Reading images*. Londres. Routledge.
- Lomas, C.** (2006). *Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar(se)*. Lingua Americana. Año X N° 19: 113 - 120
- Lomas, C.** (1995). *Aprender a comunicar(se) en las aulas*. Centro de profesores de Gijón-Asturias, pp.1-18.
- Lomas, C. y Osoro, A.** (1993). *El enfoque comunicativo en la Enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.
- Lomas, C.** (1996). *La comunicación en el aula*. SIGNOS. Teoría y práctica de la educación, número 17. Gijón.
- Lomas, C.** (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona, Paidós.
- López, M.** (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. Revista Innovación educativa n.21, pp. 37-54.
- López, M.** (2012). *La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos*. Revista Interuniversitaria de formación de Profesorado, volumen 26, n.2, pp. 131-160.
- Luzón, J. y Soria, I. (1999)**. *El enfoque comunicativo en la enseñanza de Lenguas. Un desafío para los sistemas de Enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia*. RIED volumen 2, n.2.

- Mallart, J.** (2000). *Didáctica: Del Currículum a las estrategias de aprendizaje*. Revista española de Pedagogía, año LVIII n.217, pp.417-438.
- Mallart, J.** (2001). *Didáctica: concepto, objeto y finalidades*. En *Didáctica para psicopedagogos*. Madrid. UNED, pp. 23-57.
- Mañas, M.** (1995). *Evolución de la fotonovela*. Anthropos.
- Medina, A. y Salvador, F. (Coord.)** (2009). *Didáctica general*. Madrid. Ed. Prentice Hall.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E.** (1996). *Didáctica de la Lengua para la Educación Primaria y Secundaria*, Madrid, Akal.
- Mendoza Fillola, A.** (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga. Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (Coord.)** (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Ed. Prentice Hall.
- Mendoza Fillola, A.** (2011). *La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector*. Revista TARBIYA n.41, pp. 53-69.
- Mineduc.** (2006). *Las TIC y los desafíos de aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. Santiago. Coordinación Enlaces.
- Mineduc.** (2006). *Estándares en Tecnología de la Información y la Comunicación para la Formación Inicial Docente*. Santiago. Coordinación Enlaces.
- Mineduc.** (2009). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación*. Santiago. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Mineduc.** (2011). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio para Primer Año Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.

- Mineduc.** (2011). *Competencias y estándares TIC para la profesión docente. Primera parte.* Santiago. Coordinación Enlaces.
- Mineduc.** (2012). *Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009.* [En línea] www.educarchile.cl/.../Informe_Final_Fonide_PISA_2012_07_13.pdf [Consulta 10- 03 - 2013]
- Mineduc.** (2013). *Propuesta Bases Curriculares de 7° Básico a II° Medio Lenguaje y Comunicación.* Santiago. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Mineduc.** (2015). *Resultados Educativos 2015.* Agencia de Calidad de la educación.
- Olave, A. y Urrejola, M.** (2013). *Caracterización del texto multimodal.* Seminario de título. Chillán, Universidad del Bío – Bío, Facultad de Educación y Humanidades.
- Osuna, C.** (2012). *En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica.* Revista de Educación, n.358, pp. 38-58.
- Paredes, J.** (2005). *Animación a la lectura y TIC: Creando situaciones y espacios.* Revista de Educación, número extraordinario, pp 255-279.
- Parodi, G.** (2010). *Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus.* RLA, volumen 48, n.2 [En línea] http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200003&lng=es&nrm=iso [Consulta 01-08-2013]
- Parodi, G.** (2010). *Saber leer.* Madrid. Santillana.
- Parodi, G.** (2011). *La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos.* Revista Signos, 44(76), 145-167.

- Pedró, F.** (2009) *Los aprendices del nuevo milenio* (Seminario). Santiago. Coordinación Enlaces.
- Pérez, M.** (2005). *Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia.* Cali, Colombia. Icfes-Univalle.
- Quilaqueo, D.** (2005). *Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche.* Cuadernos interculturales, volumen 3, pp. 37-50. Valparaíso. Universidad de Valparaíso.
- Quilaqueo, D., Fernández, C. y Quintriqueo, S.** (2010). *Interculturalidad en contexto mapuche.* Neuquén. Educo.
- Reyes, F.** (2012). *La Lectura Crítica de Textos Multimodales en Estudiantes de Cuarto año Medio: Una Propuesta Didáctica.* Tesis para optar al título de profesor de Enseñanza Media en Castellano y Comunicación. Chillán, Universidad del Bío – Bío, Facultad de Educación y Humanidades.
- Rincón, G.** (2007). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito.* Colombia. Poemia.
- Rincón, G.** (2006). *¿De qué hablamos cuando hablamos de Didáctica de la lengua?* Congreso de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sonora. México.
- Rojas, D.** (2013). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria.* Tesis Doctoral. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Román, M.** (2011) *Aprender a aprender en la Sociedad del conocimiento.* Santiago. Conocimiento

- Rosales, C.** (1988). *Didáctica: núcleos fundamentales*. Madrid. Narcea.
- Rubio, M.** (2009). *El desarrollo de la Competencia comunicativa Intercultural en la formación inicial Docente*. Estudios Pedagógicos XXXV, n.1, pp. 273-286.
- Sáez, R.** (2006). *La Educación Intercultural*. Revista de Educación, n.339, pp. 859-881.
- Sánchez, G.** (2003). *Relatos orales Mapuches (Procedentes de Alto Bío-Bío, VIII Región)*. Biblioteca virtual universal.
- Sánz, Á.** (2003). *Cómo diseñar actividades de Comprensión lectora*. Bitz. Colección Bibliotecas Escolares, Serie amarilla. Gobierno de Navarra.
- Shulman, L.** (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review.
- Solé, I.** (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- Starico, M.** (2003). *Los proyectos en el aula hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad*. Buenos Aires. Magisterio del río de la Plata.
- Trujillo, F.** (2005). *En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua*. Porta Linguarum n.4.
- Us, P.** (2009). *La práctica de la Interculturalidad en el aula*. Colección pedagógica formación inicial de Docentes Centroamericanos de Educación primaria o básica, volumen 13. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Us, P. (2009). *Educación, ruralidad y Multiculturalidad: Rutas para el abordaje de la diversidad cultural en la Escuela rural*. Colección pedagógica formación inicial de Docentes Centroamericanos de Educación primaria o básica, volumen 51. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Vilà, M. (2004). *Actividad oral e intervención didáctica en las aulas*. Glosas didácticas n.12.

Wessling, G. (2009). *Didáctica Intercultural en la enseñanza de idiomas: Algunos ejemplos para el aula*. Monográficos marco ELE, n.9

Williamson, R. (2005). *¿A qué le llamamos discurso en una perspectiva multimodal? Los desafíos de una nueva semiótica*. ALED volumen 6. p.1.

Zamudio, T. (2013). *Pueblo pehuenche/puelche*. [En línea] indigenas.bioetica.org/base/base10.htm [Consulta 10- 01 - 2016]

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS

Figura	Título	Página
1	Puntajes promedio nacionales desde el año 2003 hasta el año 2015, en la prueba SIMCE de Comprensión de Lectura de 2º año medio	13
2	Puntajes promedio nacional del año 2015 según Grupos Socioeducativo y su variación respecto de la evaluación del año anterior, en la prueba SIMCE de Comprensión de Lectura 2º año medio	14
3	Puntajes promedio desde el año 2003 hasta el 2015 de la región del Bio-Bío, en la prueba SIMCE de Comprensión de Lectura de 2º año medio	15
4	Esquema Secuencias didácticas	55

TABLAS

Tabla	Título	Página
1	Habilidades medidas en la prueba SIMCE de Comprensión lectora correspondiente a la asignatura de Lenguaje y Comunicación del año 2013	12
2	Supuestos centrales y específicos de la Teoría de la Comunicabilidad	19
3	Secuencia de tratamiento del contenido según Buitrago, Torres y Hernández	47

ANEXOS

Anexo 1: Textos míticos para la Activación de los conocimientos previos en la Secuencia didáctica específica: 1 “El texto mítico: transmitiendo creencias”.

Texto 1

POPOL VUH (FRAGMENTOS)

PRIMERA PARTE

CAPITULO PRIMERO

Este es el relato de cómo todo estaba en suspenso, todo estaba en calma y en silencio; todo estaba inmóvil, todo tranquilo, y vacía la inmensidad de los cielos.

Esta es, pues, la primera palabra y el primer relato. No había aún un solo hombre, un solo animal; no había pájaros, peces, cangrejos, bosques, piedras, barrancas, hondonadas, hierbas ni sotos; sólo el cielo existía.

La faz de la tierra no se manifestaba todavía; sólo el mar apacible y todo el espacio de los cielos.

No había nada que formara cuerpo; nada que se asiese a otra cosa; nada que se moviera, que produjese el más leve roce, que hiciese (el menor) ruido en el cielo.

No había nada erguido. (No había) sino las tranquilas aguas; sino el mar en calma y solo, dentro de sus límites, pues no había nada que existiera.

No había más que la inmovilidad y el silencio en las tinieblas, en la noche. Estaba también solo El Creador, El Formador, El Domador, El Serpiente cubierta de Plumas. Los que engendran, los que dan la vida, están sobre el agua como una luz creciente.

Están cubiertos de verde y azul, y he ahí por qué el nombre de ellos es

Gucumatz, cuya naturaleza es de grandes sabios. He aquí cómo existe el cielo; cómo existe igualmente El Corazón del Cielo; tal es el nombre de Dios, así como se le llama. Entonces, fue cuando su palabra llegó aquí con El Dominador y Gucumatz, en las tinieblas y en la noche, y habló con El Dominador, El Gucumatz.

Y ellos hablaron, y entonces se consultaron y meditaron; se comprendieron y unieron sus palabras y sus pensamientos.

Entonces se hizo el día mientras se consultaban, y al alba se manifestó el hombre, cuando ellos tenían consejo sobre la creación y crecimiento de los bosques y de los bejucos; sobre la naturaleza de la vida y de la humanidad (creadas) en las tinieblas y en la noche por aquel que es El Creador del Cielo, cuyo nombre es Hurakán.

El Relámpago es el primer signo de Hurakán; el segundo, El Surco del Relámpago; el tercero, El Rayo que Golpea, y los tres son El Corazón del Cielo.

Luego vinieron ellos con El Dominador, El Gucumatz; entonces tuvieron consejo sobre la vida del hombre; como se harían las siembras, como se haría la luz; quien sería sostén y mantenedor de los dioses.

- ¡Que así sea hecho! ¡Fecundaos!, (fue dicho). Que esta agua se retire y cese de estorbar, a fin de que la tierra exista aquí; que se afirme y presente para ser sembrada, y que brille el día en el cielo y en la tierra, pues no habrá gloria, ni honor de todo lo que hemos creado y formado, hasta que no exista la criatura humana, la criatura dotada de razón.

Así hablaron mientras la tierra era creada por ellos.

Así fue en verdad como se hizo la creación de la tierra.

- ¡Tierra!, dijeron, y al instante se formó.

Como una neblina, o como una nube se formó en su estado material, cuando semejantes a cangrejos aparecieron sobre el agua las montañas y en un

momento existieron las grandes montañas.

Sólo una potencia y un poder maravillosos pudieron hacer lo que fue resuelto (sobre la existencia) de los montes y de los valles, y la creación de los bosques de ciprés y de pino (que aparecieron) en la superficie.

Y así Gucumatz se alegró. ¡Bienvenido seas (exclamó) oh, Corazón del Cielo, oh Huracán, oh, Surco del Relámpago, oh, Rayo que Golpea!

- Lo que hemos creado y formado tendrá su término, respondieron ellos.

Primero se formaron la tierra, los montes y los valles. El curso de las aguas fue dividido. Los arroyos comenzaron a serpentear entre las montañas. En ese orden existieron las aguas, cuando aparecieron las altas montañas.

Así fue la creación de la tierra cuando fue formada por El Corazón del Cielo, y el Corazón de la Tierra, que así son llamados los que primero la fecundaron, cuando el cielo y la tierra, todavía inertes, estaban suspendidos en medio del agua.

Tal fue su fecundación cuando ellos la formaron, mientras meditaban acerca de su composición y perfeccionamiento.

Fragmento extraído de

<http://americaindigena.com/s17doc1.htm>

Texto 2

ORFEO Y EURÍDICE

Cuentan las leyendas que, en la época en que dioses y seres fabulosos poblaban la tierra, vivía en Grecia un joven llamado Orfeo, que solía entonar

hermosísimos cantos acompañado por su lira. Su música era tan hermosa que, cuando sonaba, las fieras del bosque se acercaban a lamerle los pies y hasta las turbulentas aguas de los ríos se desviaban de su cauce para poder escuchar aquellos sonos maravillosos.

Un día en que Orfeo se encontraba en el corazón del bosque tañendo su lira, descubrió entre las ramas de un lejano arbusto a una joven ninfa que, medio oculta, escuchaba embelesada. Orfeo dejó a un lado su lira y se acercó a contemplar a aquel ser cuya hermosura y discreción no eran igualadas por ningún otro.

- Hermosa ninfa de los bosques –dijo Orfeo-, si mi música es de tu agrado, abandona tu escondite y acércate a escuchar lo que mi humilde lira tiene que decirte.

La joven ninfa, llamada Eurídice, dudó unos segundos, pero finalmente se acercó a Orfeo y se sentó junto a él. Entonces Orfeo compuso para ella la más bella canción de amor que se había oído nunca en aquellos bosques. Y pocos días después se celebraban en aquel mismo lugar las bodas entre Orfeo y Eurídice.

La felicidad y el amor llenaron los días de la joven pareja. Pero los hados, que todo lo truecan, vinieron a cruzarse en su camino. Y una mañana en que Eurídice paseaba por un verde prado, una serpiente vino a morder el delicado talón de la ninfa depositando en él la semilla de la muerte. Así fue como Eurídice murió apenas unos meses después de haber celebrado sus bodas.

Al enterarse de la muerte de su amada, Orfeo cayó presa de la desesperación. Lleno de dolor decidió descender a las profundidades infernales para suplicar que permitieran a Eurídice volver a la vida.

Aunque el camino a los infiernos era largo y estaba lleno de dificultades, Orfeo consiguió llegar hasta el borde de la laguna Estigia, cuyas aguas separan el reino de la luz del reino de las tinieblas. Allí entonó un canto tan triste y tan

melodioso que conmovió al mismísimo Carón, el barquero encargado de transportar las almas de los difuntos hasta la otra orilla de la laguna.

Orfeo atravesó en la barca de Carón las aguas que ningún ser vivo puede cruzar. Y una vez en el reino de las tinieblas, se presentó ante Plutón, dios de las profundidades infernales y, acompañado de su lira, pronunció estas palabras:

- ¡Oh, señor de las tinieblas! Heme aquí, en vuestros dominios, para suplicaros que resucitéis a mi esposa Eurídice y me permitáis llevarla conmigo. Yo os prometo que cuando nuestra vida termine, volveremos para siempre a este lugar.

La música y las palabras de Orfeo eran tan conmovedoras que consiguieron paralizar las penas de los castigados a sufrir eternamente. Y lograron también ablandar el corazón de Plutón, quien, por un instante, sintió que sus ojos se le humedecían.

- Joven Orfeo –dijo Plutón-, hasta aquí habían llegado noticias de la excelencia de tu música; pero nunca hasta tu llegada se habían escuchado en este lugar sonos tan turbadores como los que se desprenden de tu lira. Por eso, te concedo el don que solicitas, aunque con una condición.

- ¡Oh, poderoso Plutón! –exclamó Orfeo-. Haré cualquier cosa que me pidáis con tal de recuperar a mi amadísima esposa.

- Pues bien –continuó Plutón-, tu adorada Eurídice seguirá tus pasos hasta que hayáis abandonado el reino de las tinieblas. Sólo entonces podrás mirarla. Si intentas verla antes de atravesar la laguna Estigia, la perderás para siempre.

- Así se hará –aseguró el músico.

Y Orfeo inició el camino de vuelta hacia el mundo de la luz. Durante largo tiempo Orfeo caminó por sombríos senderos y oscuros caminos habitados por la penumbra. En sus oídos retumbaba el silencio. Ni el más leve ruido delataba la

proximidad de su amada. Y en su cabeza resonaban las palabras de Plutón: “Si intentas verla antes de atravesar la laguna de Estigia, la perderás para siempre”.

Por fin, Orfeo divisó la laguna. Allí estaba Carón con su barca y, al otro lado, la vida y la felicidad en compañía de Eurídice. ¿O acaso Eurídice no estaba allí y sólo se trataba de un sueño? Orfeo dudó por un momento y, lleno de impaciencia, giró la cabeza para comprobar si Eurídice le seguía. Y en ese mismo momento vio cómo su amada se convertía en una columna de humo que él trató inútilmente de apresar entre sus brazos mientras gritaba preso de la desesperación:

- Eurídice, Eurídice...

Orfeo lloró y suplicó perdón a los dioses por su falta de confianza, pero sólo el silencio respondió a sus súplicas. Y, según cuentan las leyendas, Orfeo, triste y lleno de dolor, se retiró a un monte donde pasó el resto de su vida sin más compañía que su lira y las fieras que se acercaban a escuchar los melancólicos cantos compuestos en recuerdo de su amada.

Texto extraído de

<http://adigital.pntic.mec.es/~aramo/lectura/lecmay24.htm>

Texto 3

CUNIRAYA HUIRACOCHA

Cuentan que en tiempos muy antiguos, Cuniraya Huiracocha se convirtió en un hombre muy pobre, y andaba paseando con su ropa hecha harapos, y sin reconocerlo algunos hombres lo trataban de mendigo piojoso. Pero Cuniraya Huiracocha era el dios del campo. Con solo decirlo preparaba las chacras para

el cultivo y reparaba los andenes. Con el solo hecho de arrojar una flor de cañaverl (llamada Pupuna) hacía acequias desde sus fuentes. Así, por su gran poder, humillaba a los demás dioses (huacas) de la región.

Había una vez una mujer llamada Cahuillaca, quien también era huaca, que por ser tan hermosa todos los demás huacas la pretendían. Pero ella siempre los rechazaba. Sucedió que esta mujer, que nunca se había dejado tocar por un hombre, se encontraba tejiendo debajo de un árbol de Lúcumo. Cuniraya que la observaba de lejos pensaba en una manera astuta de acercarse a la bella Cahuillaca. Entonces se convirtió en un pájaro y voló hasta la copa del Lúcumo, donde encontró una lúcumo madura a la que le introdujo su semen, luego la hizo caer del árbol justo al costado de donde Cahuillaca se encontraba tejiendo. Al verla se la comió muy gustosa y de esta manera la bella diosa quedó embarazada sin haber tenido relaciones con ningún hombre.

A los nueve meses, como era de esperarse, Cahuillaca dio a luz. Durante más de un año crio sola a su hijo, pero siempre se interrogaba sobre quién sería el padre. Llamó a todos los Huacas y Huillcas a una reunión para dar respuesta a su pregunta. Cuando supieron de la reunión todos los huacas se alegraron mucho, asistieron muy finamente vestidos y arreglados, convencidos de ser a los que la bella Cahuillaca elegiría. Esta reunión tuvo lugar en un pueblo llamado Anchicocha. Al llegar se fueron sentando, y la bella huaca les enseñaba a su hijo y les preguntaba si eran los padres. Pero nadie reconoció al niño. Cuniraya Huiracocha también había asistido, pero como estaba vestido como mendigo Cahuillaca no le preguntó a él pues le parecía imposible que su hijo hubiese sido engendrado por aquel hombre pobre.

Ante la negativa de todos los preguntados de reconocer al niño, Cahuillaca ideó posar en el piso al niño, dejando que ande a gatas solo hasta donde se encuentre su padre. Hizo así, y el niño se dirigió muy contento donde se encontraba Cuniraya Huiracocha. Cuando su madre lo vio, muy encolerizada, gritó: "-Ay de mí! "Cómo habría podido yo dar a luz el hijo de un hombre tan

miserable?" Y con estas palabras cogió a su hijo y corrió hacia el mar. Entonces Cuniraya dijo: "-¡Ahora sí me va a amar!" y se vistió con un traje de oro, y la siguió, llamándola para que lo viera. Pero Cahuillaca no volvió para mirarlo, siguió corriendo con la intención de arrojar al mar por dar a luz el hijo de un hombre tan "horrible y sarnoso". Al llegar a la orilla, frente a Pachacamac, se arrojó y quedaron convertidos, ella y su hijo, en dos islotes que están muy cerca a la playa.

Como Cuniraya pensaba que Cahuillaca voltearía a verlo, la seguía a distancia llamándola y gritándole continuamente. Entonces se encontró con un cóndor y le preguntó: "-Hermano ¿Dónde te encontraste con esa mujer?", "-Aquí cerca está, ya casi la vas alcanzando" le respondió el cóndor. Por darle esa respuesta Cuniraya le dijo al cóndor: "-Siempre vivirás alimentándote con todos los animales de la puna, y cuando mueran tú sólo te los comerás, y si alguien te mata, él también morirá"

El huaca siguió en su carrera en pos de Cahuillaca, encontrándose con una zorrina. "-Hermana" le preguntó, "¿En dónde te has encontrado con esa mujer?". La zorrina le respondió: "-Ya no la alcanzarás, está muy lejos"- . Por darle esa mala noticia el huaca le dijo: "-Por lo que me has contado, te condeno a que camines sólo de noche, odiada por los hombres y apestando horriblemente".

Más abajo en su camino se encontró con un puma. "-Ella todavía anda por aquí; ya te estás acercando" le dijo el puma. Por darle tan buenas noticias Cuniraya le respondió: "-Comerás las llamas del hombre culpable, y si alguien te mata te hará bailar primero en una gran fiesta, y todos los años te sacará sacrificándote una llama" (De este modo Cuniraya le confiere al puma categoría para ser adorado, y manda además que todos los años se celebre una fiesta en su honor, en la que se bailará y se sacrificará una llama en su honor).

También se encontró con un zorro. Al preguntarle por Cahuillaca el zorro le dijo que se encontraba ya muy lejos y que no la alcanzaría. Por esto le dijo al zorro: -

"Aunque andes a distancia, los hombres llenos de odio te tratarán de zorro malvado y desgraciado. Y cuando te maten te botarán a tí y a tu piel como algo sin valor".

El halcón, con quién también se encontró, le auguró que pronto la alcanzaría. Por ello le contestó el huaca: -"Tendrás mucha suerte, y cuando comas primero almorzarás picaflores. El hombre que te mate llorará tu muerte, y sacrificará una llama en tu honor, y bailará poniéndote sobre su cabeza para que resplandezcas allí".

Enseguida se encontró con unos loros, quienes le dijeron que ya no la alcanzaría. Por ello Cuniraya les maldijo así: -"Andareís gritando muy fuerte, y cuando los escuchen, sabiendo que tienen la intención de destruir los cultivos, sin tardar los hombres os ahuyentarán y habrán de vivir sufriendo mucho, odiados por ellos".

De este modo, cada vez que se encontraba con alguien que le daba una buena noticia, le auguraba un buen porvenir, y si se encontraba con alguien que le daba malas noticias, lo maldecía. De este modo llegó hasta el mar donde se encontraban dos hijas de Pachacamac custodiadas por una serpiente. Pero poco antes, la madre de éstas, Urpayhuachac, había entrado al mar a visitar a Cahuillaca.

Aprovechando esta ausencia Cuniraya violó a la menor de las hijas. Cuando quiso hacer lo mismo con la otra, ésta se transformó en paloma y voló. Es por esto que a su madre le llaman Urpayhuachac, la que pare palomas. En ese tiempo no había peces en el agua. Solo Urpayhuachac los criaba en un estanque que estaba dentro de su casa. Cuniraya, enfadado porque había ido a visitar a Cahuillaca arrojó todos los peces del estanque al mar. Y es por esto que el mar, ahora, se encuentra poblado de peces. Cuando la hija menor de Urpayhuachac le contó lo que Cuniraya le había hecho, se encolerizó y se decidió por matarlo. Para ello tramó un astuto plan. Urpayhuachac llamó a Cuniraya con el pretexto de quitarle las pulgas. Este aceptó, pero al mismo

tiempo hacía crecer una gran peña para que le callera encima al huaca y lo aplastara, pero éste, con gran astucia, se dio cuenta de las verdaderas intenciones de Urpayhuachac, y huyó del lugar.

Desde entonces Cuniraya Huiracocha anda por el mundo engañando a huacas y hombres.

Texto extraído de

<http://www.arqueologiadelperu.com.ar/cuniraya.htm>

Texto 4

ASATRÚ (EDDAS VIKINGAS)

Cuando aún no existía ni la tierra ni el mar ni el aire, cuando sólo existía la oscuridad, ya estaba allí el Allfather.

Al empezar la creación, en el mismo centro del espacio se abría Ginnungap, el terrible abismo sin fondo y sin luz; a su norte estaba la tierra de Niffheim, un mundo de agua y oscuridad que se abría alrededor de la eterna fuente de Hvergelmir, fuente en la que nacían los doce ríos del Elivagar, las doce corrientes que corrían hasta el borde de su mundo, antes de encontrarse con el muro de frío que helaba sus aguas, haciéndose caer también en el abismo central con un estrépito ensordecedor.

Al sur de este caos estaba la dulce tierra de Muspell, el cálido hogar del fuego elemental, cuya custodia estaba encomendada al gigante Sutr.

Este gigante era quien lanzaba nubes de centellas al blandir su espada llameante, llenando de su fuego el cielo, pero este fuego a duras penas conseguía fundir los hielos del abismo, y el frío volvía a vencer de nuevo,

haciendo que se elevase una columna de vapor que tampoco podía escapar del abismo, puesto que al volver a encontrarse con el mundo del hielo, se condensaban las grandes columnas de humedad, llenando de nubes el espacio central.

De este lugar surgió el gigante Ymir, la personificación del océano helado, y nació con hambre voraz, que sólo pudo saciar con otra criatura nacida al mismo tiempo que él, la vaca gigante Audhumla, de cuyas ubres brotaban cuatro chorros de leche. Audhumla, buscando ávidamente su alimento, lamió un bloque de hielo y, fundiéndolo, con su lengua, hizo aparecer el buen dios Buri, enterrado desde tiempo inmemorial en los hielos perpetuos. Pero mientras, Ymir, dormido plácidamente alumbrió sin darse cuenta, con el sudor de su axila, a Thrudgelmir, el gigante de las seis cabezas y éste hizo nacer después a su compañero Bergelmir, y de los dos salió la estirpe de todos los gigantes malvados del hielo.

Y los gigantes del mar vieron al dios Buri, que acababa de engendrar a su hijo y aliado Börr. Comprendieron que entonces era el único momento en el que podía ser factible tratar de vencer al bien. Inmediatamente, los gigantes comenzaron la guerra, pero las fuerzas estaban demasiado igualadas y el combate duraba ya eras, cuando Börr desposó a Bestia, la gigante hija del gigante Bolthorn, y de esa unión tuvieron tres hijos, tres aliados inmediatos para su causa: Odín, Vili y Ve (representando el espíritu, la voluntad y lo sagrado, respectivamente).

Con esta formidable ayuda el nuevo ejército del bien hizo retroceder a los malvados espíritus del hielo en retirada, hasta dar muerte al gigante Ymir (también llamado Hrim, el gigante de hielo, y Orgelmir), de cuyas tremendas heridas brotaban tales chorros de sangre que ahogaron a todos los de su raza, salvo a Bergelmir y su esposa, quienes pudieron ponerse a salvo a tiempo, huyendo en una barca hacia el límite del mundo.

Logrado el éxito, Odín, Vili y Ve se llevaron el cadáver de Ymir al abismo, para con sus inmensos restos mortales poder comenzar a trabajar en la construcción

de un mundo habitable. Con su piel construyeron la región de Midgard, o jardín central; con los huesos se hicieron las montañas; con su vello, la vegetación; con sus dientes, los acantilados, sobre los que colocaron las cejas del gigante, para fortificar la frontera con el mar, que lo rodeaba en otro círculo a su alrededor, construido con la sangre y el sudor de Ymir. Pero, a mucha distancia de ellos, Bergelmir y su mujer alcanzaron una inhóspita tierra que poco afectaba a esas criaturas del frío, estableciéndose en un lugar al que llamaron Jotun, la casa de los gigantes, en donde empezaron a dar vida a otra raza de gigantes del hielo con los que continuar la renovada lucha de las fuerzas opuestas. Así nació la Tierra.

Ya sólo faltaba cerrar este nuevo mundo, y se creyó conveniente hacerlo, colocando sobre Midgard la bóveda craneana del derrotado gigante, y así se hizo, encargando a los enanos Nordri, Sudri, Austri y Westri su sujeción en cada uno de los cuatro puntos cardinales que llevaban sus nombres. Con el cráneo puesto en su lugar se dio nacimiento al cielo, pero al colocarlo los sesos se esparcieron por el aire y con sus restos se crearon las nubes. Sólo faltaba la iluminación de ese espacio y los dioses acudieron a Muspells, a hacerse con fuego de la espada de Surtr, fabricando con sus centellas las luces del firmamento.

Con las dos mayores, los dioses realizaron el Sol y la Luna, colocándolas sobre dos carros que girarían sin parar sobre Midgard, turnándose incesantemente en el cielo, carrozas guiadas por los dos hijos del gigante Mundilfari, su hija Sol y su hijo Mani. Ambas carrozas, para mantener viva la pugna constante entre el bien y el mal, serían eterna e inútilmente perseguidas por los dos lobos Skoll y Hatri, encarnaciones vivientes de la repulsión y del odio, que trataban de alcanzarlos, sin conseguirlo más que en alguna rara ocasión, cuando desde la Tierra se podía ver un eclipse de Sol, o uno de Luna, para lograr su malvado objetivo de devorar al Sol y a la Luna y hacer que la oscuridad perpetua cayera de nuevo sobre el Universo.

Para hacer el día y la noche, se encargó al hermoso Dag, hijo de la diosa de la noche, Naglfari, llevar la carroza del día, tirada por Skin, el brioso caballo blanco que producía con sus cascos la brillante luz del día, mientras que Note, la hija del gigante Norvi, se encargaba de conducir la carroza negra de la noche, que estaba tirada por su negro caballo Hrim, el que lanzaba a la tierra el rocío y la escarcha producido en su trotar. Más tarde, al cortejo celeste se le fueron añadiendo las seis horas, y las dos grandes estaciones, el invierno y el verano.

Ya estaba la Tierra lista para ser ocupada por los primeros seres creados por los dioses.

Texto extraído de

<http://www.asatru-argentina.com.ar/creacion.htm>

Texto 5

KUIFI MAPUCHE PIAM (ANTIGUO RELATO MAPUCHE)

Dicen nuestros kuifikeche, que la Luna y el Sol era un matrimonio que vivía armoniosamente allá arriba, en el Wenu Mapu, brillaban juntos cada día. Pero cierto día ocurrió una gran tragedia, la Luna encontró al Sol besándose con el lucero del alba, tanto se indignó que fue a reclamarle su traición el Sol, pero este se enfureció y se golpearon fuertemente; es por eso que ahora ambos tienen marcas que todos podemos ver.

Tal fue la pelea, que la Luna y el Sol se separaron, ella muy triste se fue a vivir lejos, se fue junto a las estrellas, allí lloró su dolor que cayó como lágrimas de plata, las estrellas recogieron unas y se adornaron para hacer un gran baile y alegrar a la Luna. La Luna volvió a sonreír y decidió regalar sus lágrimas a la mujer mapuche, pues éstas ya no solo eran de dolor por la traición del Sol, sino

que también eran parte de la bondad de sus hermanas estrellas.

En tanto, el Sol pidió perdón a la Luna, y ella le aceptó, pero nunca más vivirían juntos, ella era feliz cada noche y no necesitaba del día para brillar de alegría, entonces el Sol la espía en las noches (reflejando su luz), pero cuando se acerca por las mañanas, la Luna se va, y cuando la Luna voltea a mirarle por las noches, el Sol se esconde de vergüenza.

En tanto, el lucero del alba, se alejó del Sol y la Luna, se dio cuenta que él amaba a la Luna y la Luna amaba al Sol, por eso se llenó de envidia y quiso irse a la noche para alcanzarle y envenenarla contra el Sol, pero las estrellas no la dejaron cruzar y el lucero del alba quedó colgado entre la noche y el día.

Desde esos días y noches, el Sol y la Luna siguen amándose, persiguiéndose, mirándose, sonriéndose, pero en silencio y en secreto; aunque dicen, que cada cierto tiempo, se unen, se encuentran y apagan su luz para que no los veamos, pues les gusta sentirse enamorados. Aun así, prefieren vivir como están para evitar que nuevamente los quieran separar y, a su vez, proteger, ayudar y vigilar a la mujer y el hombre mapuche acá abajo, en el Naq Mapu.

Texto extraído de

<http://kimelkelumapuzugun.blogspot.cl/2013/10/kuifi-mapuche-piam-antiguo-relato.html>

Anexo 2: Textos para la Sistematización en la Secuencia didáctica específica: 1
“El texto mítico: transmitiendo creencias”.

Texto 1

COSMOGONÍA

Antes que todas las cosas, en un comienzo, fue el infinito Caos. Después Gea la de amplio pecho, sede siempre segura de todos los inmortales que habitan la nevada cumbre del Olimpo. En el fondo de Gea de anchos caminos existió el tenebroso Tártaro. Por último, Eros, el más hermoso entre los dioses inmortales, que afloja los miembros y cautiva de todos los dioses y todos los hombres el corazón y la sensata voluntad en sus pechos. Del Caos surgieron Érebo y la negra Nix. De Nix a su vez nacieron el Éter y Hemera, a los que alumbró preñada en contacto amoroso con Érebo. Gea alumbró primero al estrellado Urano con sus mismas proporciones, para que la contuviera por todas partes y poder ser así sede siempre segura para los felices dioses. También dio a luz a los grandes Ourea, deliciosa morada de diosas, las Ninfas que habitan en los boscosos montes. Ella igualmente parió al estéril piélago de agitadas olas, el Ponto, sin mediar el grato comercio.

HIJOS DE GEA Y URANO

Luego, acostada con Urano, alumbró a Océano de profundas corrientes, a Ceo, a Crío, a Hiperión, a Jápeto, a Tea, a Rea, a Temis, a Mnemósine, a Febe de áurea corona y a la amable Tetis. Después de ellos nació el más joven, Cronos, de mente retorcida, el más terrible de los hijos y se llenó de un intenso odio hacia su padre. Dio a luz además a los Cíclopes de soberbio espíritu, a Brontes, a Estéropes y al violento Arges, que regalaron a Zeus el trueno y le fabricaron el

rayo. Éstos en lo demás eran semejantes a los dioses, pero en medio de su frente había un solo ojo. Cíclopes era su nombre por eponimia, ya que efectivamente, un solo ojo completamente redondo se hallaba en su frente. El vigor, la fuerza y los recursos presidían sus actos.

También de Gea y Urano nacieron otros tres hijos enormes y violentos cuyo nombre no debe pronunciarse: Coto, Briareo y Giges, monstruosos engendros. Cien brazos informes salían agitadamente de sus hombros y a cada uno le nacían cincuenta cabezas de los hombros, sobre robustos miembros. Una fuerza terriblemente poderosa se albergaba en su enorme cuerpo.

Fragmento extraído de

<http://www.ellibrototal.com/total/newtotal/?t=1&d=5118,5094,1,1,5118&g=84294>

Texto 2

GÉNESIS 1

1 En el principio creó Dios los cielos y la tierra. 2 Y la tierra estaba desordenada y vacía, y las tinieblas estaban sobre la faz del abismo, y el Espíritu de Dios se movía sobre la faz de las aguas. 3 Y dijo Dios: Sea la luz; y fue la luz. 4 Y vio Dios que la luz era buena; y separó Dios la luz de las tinieblas. 5 Y llamó Dios a la luz Día, y a las tinieblas llamó Noche. Y fue la tarde y la mañana un día.

6 Luego dijo Dios: Haya expansión en medio de las aguas, y separe las aguas de las aguas. 7 E hizo Dios la expansión, y separó las aguas que estaban debajo de la expansión, de las aguas que estaban sobre la expansión. Y fue así.

8 Y llamó Dios a la expansión Cielos. Y fue la tarde y la mañana el día segundo.

9 Dijo también Dios: Júntense las aguas que están debajo de los cielos en un

lugar, y descúbrase lo seco. Y fue así. 10 Y llamó Dios a lo seco Tierra, y a la reunión de las aguas llamó Mares. Y vio Dios que era bueno.

11 Después dijo Dios: Produzca la tierra hierba verde, hierba que dé semilla; árbol de fruto que dé fruto según su género, que su semilla esté en él, sobre la tierra. Y fue así. 12 Produjo, pues, la tierra hierba verde, hierba que da semilla según su naturaleza, y árbol que da fruto, cuya semilla está en él, según su género. Y vio Dios que era bueno. 13 Y fue la tarde y la mañana el día tercero.

14 Dijo luego Dios: Haya lumbreras en la expansión de los cielos para separar el día de la noche; y sirvan de señales para las estaciones, para días y años, 15 y sean por lumbreras en la expansión de los cielos para alumbrar sobre la tierra. Y fue así. 16 E hizo Dios las dos grandes lumbreras; la lumbrera mayor para que señorease en el día, y la lumbrera menor para que señorease en la noche; hizo también las estrellas. 17 Y las puso Dios en la expansión de los cielos para alumbrar sobre la tierra, 18 y para señorear en el día y en la noche, y para separar la luz de las tinieblas. Y vio Dios que era bueno. 19 Y fue la tarde y la mañana el día cuarto.

20 Dijo Dios: Produzcan las aguas seres vivientes, y aves que vuelen sobre la tierra, en la abierta expansión de los cielos. 21 Y creó Dios los grandes monstruos marinos, y todo ser viviente que se mueve, que las aguas produjeron según su género, y toda ave alada según su especie. Y vio Dios que era bueno.

22 Y Dios los bendijo, diciendo: Fructificad y multiplicaos, y llenad las aguas en los mares, y multiplíquense las aves en la tierra. 23 Y fue la tarde y la mañana el día quinto.

24 Luego dijo Dios: Produzca la tierra seres vivientes según su género, bestias y serpientes y animales de la tierra según su especie. Y fue así. 25 E hizo Dios animales de la tierra según su género, y ganado según su género, y todo animal que se arrastra sobre la tierra según su especie. Y vio Dios que era bueno.

26 Entonces dijo Dios: Hagamos al hombre a nuestra imagen, conforme a

nuestra semejanza; y señoree en los peces del mar, en las aves de los cielos, en las bestias, en toda la tierra, y en todo animal que se arrastra sobre la tierra. 27 Y creó Dios al hombre a su imagen, a imagen de Dios lo creó; varón y hembra los creó. 28 Y los bendijo Dios, y les dijo: Fructificad y multiplicaos; llenad la tierra, y sojuzgadla, y señoread en los peces del mar, en las aves de los cielos, y en todas las bestias que se mueven sobre la tierra. 29 Y dijo Dios: He aquí que os he dado toda planta que da semilla, que está sobre toda la tierra, y todo árbol en que hay fruto y que da semilla; os serán para comer. 30 Y a toda bestia de la tierra, y a todas las aves de los cielos, y a todo lo que se arrastra sobre la tierra, en que hay vida, toda planta verde les será para comer. Y fue así. 31 Y vio Dios todo lo que había hecho, y he aquí que era bueno en gran manera. Y fue la tarde y la mañana el día sexto.

Texto extraído de
<https://www.biblegateway.com/passage/?search=G%C3%A9nesis+1&version=RVR1960>

Texto 3

VIRACOCHA

De la laguna de Collasuyo emergió Con Titi Viracocha
Señor poderosísimo que creó el Cielo y la Tierra y a los seres humanos
dejándolo todo en la sombra y la oscuridad
Con su desobediencia, esos hombres provocaron la cólera del Dios
que los convirtió en piedras.

Luego Con Titi Viracocha emergió por segunda vez
de la laguna de Titicaca y fue a un lugar llamado Tiahuanaco

y allí hizo el Sol y al día
y mandó al sol que comenzara su curso que todavía continúa
Después hizo a la Luna y a las estrellas
y modeló hombres de piedra y a un príncipe para gobernarlos.

Entonces los mensajeros de Viracocha recorrieron el país
y vivificaron a los hombres de piedra ordenándoles que salieran de las grutas
de los ríos y de las fuentes en que habían nacido para ir a poblar la tierra
Así poco a poco el país fue poblado después del diluvio
que había destruido a la primera humanidad.

Fue en Tiahuanaco donde Con Titi Viracocha animó al primer hombre de piedra
un hombre blanco, vestido de blanco llevando un cetro de oro
Llegado para civilizar a los hombres les transmitió leyes justas,
triunfó sobre sus enemigos, recorrió la tierra andina hasta la costa;
y andando sobre las aguas desapareció en el mar.
Y puesto que andaba sobre las aguas, como la espuma,
se lo llamó Viracocha o "espuma del mar".

Texto extraído de

<http://puri-aprendiendovida.blogspot.cl/2011/10/viracocha-el-mito-de-la-creacion.html>

Texto 4

SEDNA Y KAILA (FRAGMENTO)

Al principio, sólo eran hombre y mujer en la tierra. No había ni plantas ni animales y la mujer pidió al Dios Kaila que la poblase. Así fue como este Dios (el del cielo) le ordenó que cavase un hoyo en el hielo del cual, la mujer, fue sacando todos los animales. Cuando llegó el turno de sacar el último de todos, Kaila les dijo que aquel era el más hermoso regalo que les iba a entregar, puesto que ese animal – que no era otro que el Caribú – alimentaría al pueblo Inuit, los vestiría y les permitiría a su vez, hacer próspero su pueblo.

El caribú (así como los demás animales que la mujer sacó del hielo) se multiplicó y los inuits los cazaron. Sin embargo, los humanos siempre trataban de cazar los más grandes, los más hermosos y sanos ejemplares del unglado. Para desgracia de los inuits, esto acabó desembocando en que después de un tiempo sólo quedaban ejemplares feos, viejos y enfermos. En ese momento, Kaila, ordenó a la mujer volver al hoyo en el hielo para sacar de él al lobo. El feroz carnívoro, siguiendo los pasos que le marcaba Amarak (el espíritu del lobo), cazó los animales débiles para mantener la población de caribús sana.

Además, Kaila, enseñó a los hombres y mujeres que los animales tienen un alma y que estos se entregan voluntarios para ser cazados por lo que cada cazador inuits, tras abatir su presa, debe realizar un pequeño ritual y pronunciar una serie de palabras para honrar el alma del animal y permitir que ésta se marche.

Sedna, la diosa de las profundidades marinas. Sedna era una joven de belleza sin igual, que vivía con su padre. A pesar de sus valiosos atributos, cuando llegó el momento de que la chica tomara esposo no hubo ningún voluntario para desposarla.

Cuentan que un día, atracó en el puerto de la localidad pesquera donde vivían,

un barco que gobernaba un apuesto capitán. El recién llegado, sedujo a la hermosa joven que se marchó con él sin vislumbrar la verdadera naturaleza chamánica del capitán.

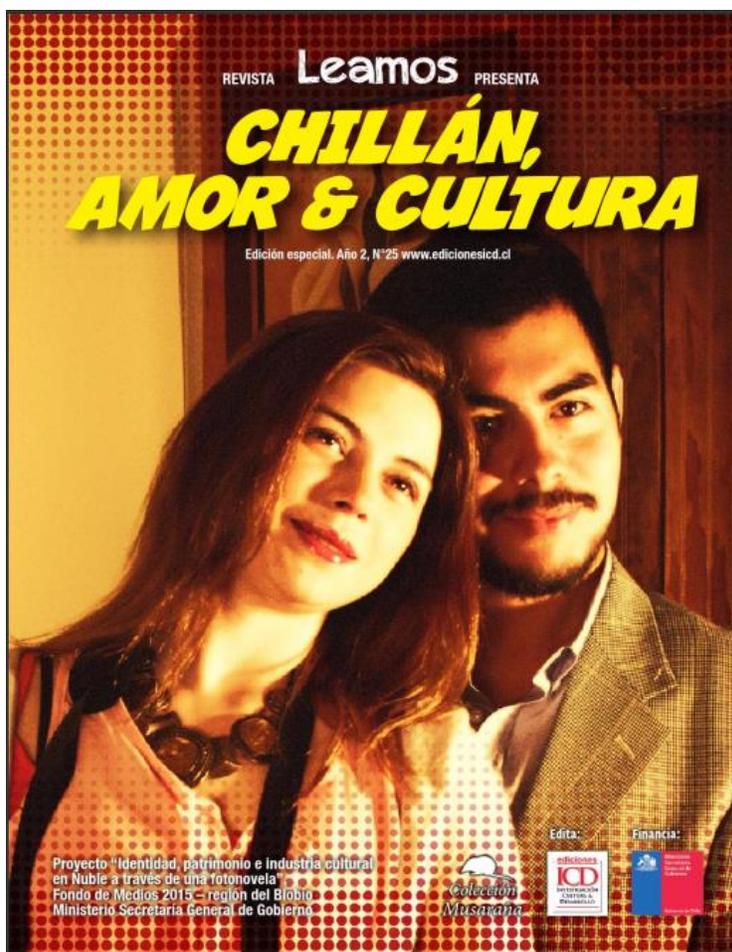
Mucho tiempo después, el padre de la joven, empezó a escuchar quejidos lastimeros procediendo del mar. Poco le costó entender que era su hija arrepentida intentando huir de su trágico destino. Sin pensárselo dos veces, tomó su kajac (embarcación tradicional) y puso rumbo al horizonte en pos de las súplicas de su hija. Una vez la tuvo de nuevo con él, el chamán hizo abrirse el mar y convocó una brutal tormenta. Atormentado, el padre de la chica, viendo que el mar la reclamaba como precio a no volver con su marido, la lanzó al mar con todo el dolor de su corazón. La chica se aferró al barco de su progenitor tratando de salvarse. Desesperado, mientras las lágrimas corrían por su rostro, cortó los dedos de su hija que se transformaron en pequeños peces y focas. Los pulgares se transformaron en focas de las profundidades, así como en el resto de los animales marinos que fueron apareciendo al contacto de su sangre con el mar. De esta forma, el mar se calmó y el fondo, aún mora como diosa de sus profundidades el alma de la joven Sedna, en una región llamada Adliden, donde van las almas de los muertos para someterse al juicio de la diosa.

Fragmento extraído de

<https://marimarus.wordpress.com/2011/03/27/mitologia-inuit-sedna-y-kaila/>

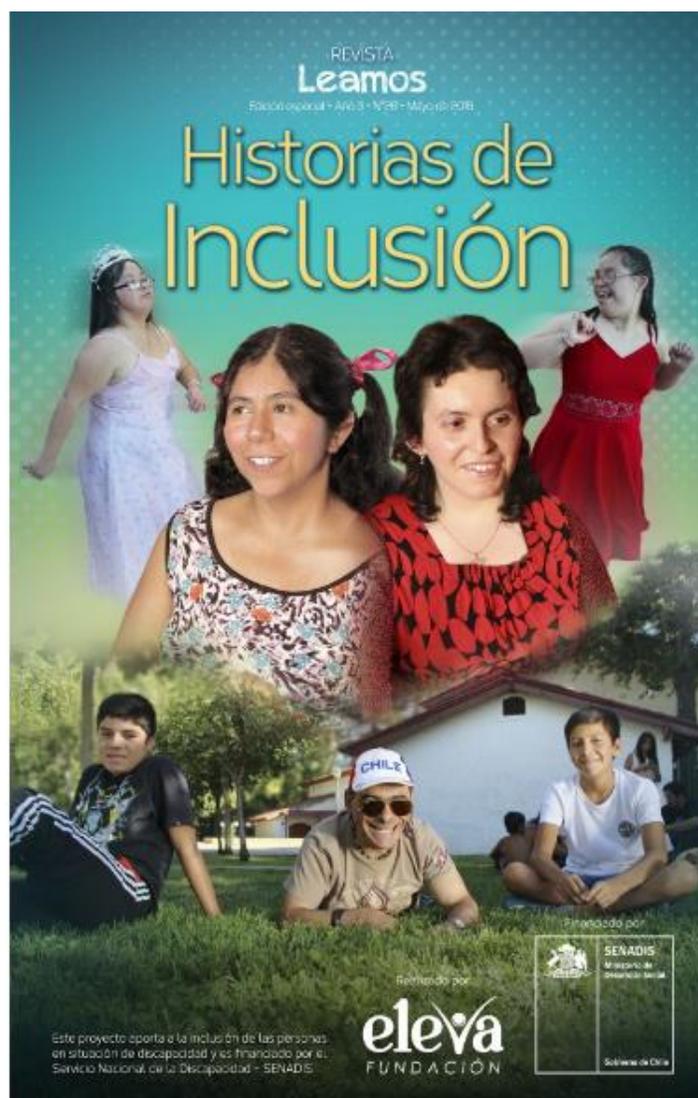
Anexo 3: Portada de ejemplo de fotonovelas para la Activación de los conocimientos previos en la Secuencia didáctica específica: 4. “Nuestra fotonovela”.

Fotonovela 1



<http://edicionesicd.cl/?cat=18>

Fotonovela 2



<http://edicionesicd.cl/?cat=16>

Anexo 4: Material para la creación del Storyboard. Resolución del problema en la Secuencia didáctica específica: 4. “Nuestra fotonovela”.

Liceo Técnico Profesional Intercultural Bilingüe
Ralco



STORY BOARD

Curso: 1° año de Enseñanza Media	Unidad: “Rescatando mi cosmovisión a través de la literatura”
---	--

Objetivo: Crear el Storyboard para planificar, producir, revisar y editar nuestra Fotonovela.
--

Instrucciones: Guíate por este material. Completa la información solicitada y crea el Storyboard, dibujando las escenas que luego vas a fotografiar. Recuerda que el **Storyboard** es similar a un cómic, por lo que puedes utilizar los distintos tipos de globo de diálogo y las onomatopeyas.

Escena:	Escena:	Escena:	Escena:
Cuadro:	Cuadro:	Cuadro:	Cuadro:
Dibujo:	Dibujo:	Dibujo:	Dibujo:
Narración y/o Acotaciones:	Narración y/o Acotaciones:	Narración y/o Acotaciones:	Narración y/o Acotaciones:

Anexo 5: Capturas de los vídeos usados como ejemplo de los Tesoros humanos vivos para la Activación de los conocimientos previos en la Secuencia didáctica específica: 5. “Presentando nuestros mitos”

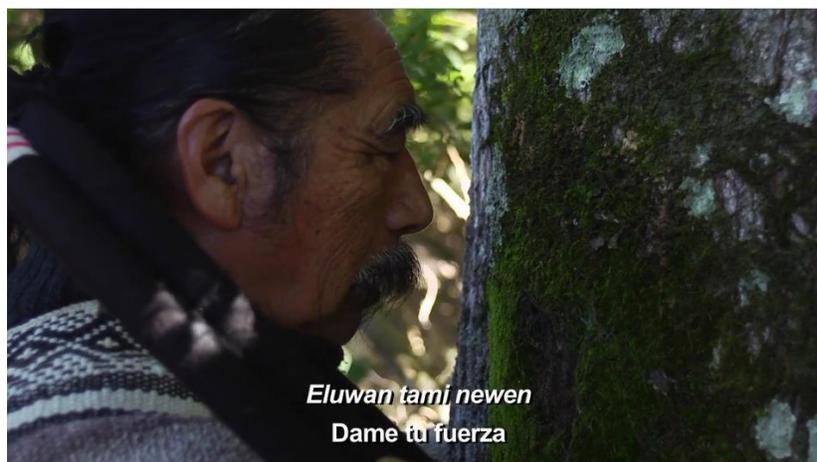
Vídeo 1: Arturo Barahona (caporal más antiguo de la Fiesta de La Tirana)





<https://vimeo.com/77817646>

Vídeo 2: Lorenzo Aillapán (*üñümche*, hombre pájaro).





<https://vimeo.com/137639274>

Anexo 6: Escalera de la metacognición usada para la Metacognición en la Secuencia didáctica específica: 5. “Presentando nuestros mitos”

Escalera de la Metacognición



Es el proceso por el cual nos hacemos conscientes de nuestro propio aprendizaje, identificamos habilidades, limitaciones, herramientas, conocimientos previos, conocimientos nuevos, progresos y su aplicación práctica para hacer frente a las distintas situaciones que se nos presentan en la vida.



<https://gesvin.wordpress.com/2016/08/28/escalera-de-la-metacognicion-en-el-proceso-de-aprendizaje-infografia/>