



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
SILVA HENRÍQUEZ

Escuela de Educación en Humanidades y Ciencias  
Departamento de Pedagogía en Castellano

PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DE UNA ANTOLOGÍA INEDITA DE TEXTOS  
LITERARIOS BREVES, CHILENOS Y CONTEMPORÁNEOS

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE PROFESOR EN EDUCACIÓN MEDIA  
EN CASTELLANO Y LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Estudiantes:

Felipe Patricio Durán Padilla  
María Teresa Loyola Oyarce  
Osvaldo Esteban Molina González  
Muriel del Carmen Mora González  
Ricardo Antonio Sánchez Lara

Profesora Guía:

Marina de los Ángeles Alvarado Cornejo

Santiago, enero de 2012

## Índice

Agradecimientos.....	4
Dedicatorias.....	5
Resumen.....	10
PARTE UNO.....	11
Exposición general del problema.....	12
1.1 Delimitación del objeto.....	12
2. Fundamentación del problema.....	14
2.1 Antecedentes del problema.....	14
2.2 Algunos antecedentes extranjeros .....	17
2.3 Algunos antecedentes chilenos.....	19
2.4 El aporte de los catálogos.....	21
3. Problema que guía este trabajo.....	23
4. Hipótesis de trabajo.....	23
5. Objetivos .....	25
5.1 Objetivo general.....	25
5.2 Objetivos específicos.....	25
5.3 Relevancia de la propuesta.....	26
6. Corpus .....	26
6.1 Criterios de selección.....	27
7. Diseño metodológico del Seminario.....	27
PARTE DOS.....	30
Capítulo 1: Aproximaciones teóricas.....	31

1.1.	Marco teórico y discusión bibliográfica.....	31
1.2.	Aproximaciones teóricas desde la discusión bibliográfica... 35	
1.2.1	Mapas de Progreso.....	38
1.2.2	Programas de estudio: OFT Y CMO.....	40
Capítulo 2: Didáctica literaria: texto literario como agente cultural.....		45
2.1	El placer de la lectura y el lector modelo.....	47
2.2	Hacia una competencia lecto literaria .....	51
2.3	El texto literario breve.....	55
2.3.1	Sobre la brevedad .....	53
2.3.2	Sin género.....	58
2.3.3	Sobre los autores y la selección de textos.....	60
2.3.4	Un breve panorama sobre los textos escogidos... 64	
2.3.5	La brevedad narrativa y poética en autores contemporáneos chilenos.....	67
Capítulo 3: Metodología y diseño de la propuesta .....		68
3.1	Vinculación de las metodologías con las herramientas de la propuesta.....	70
3.1.1	Metodología vivenciada.....	70
3.1.2	Metodología individualizada.....	73
3.1.3	Metodología socializada.....	76
3.1.4	Metodología globalizada.....	83
Capítulo 4: Herramientas de trabajo de la propuesta.....		85
4.1	Narratividad de la propuesta y modelo actancial .....	86
4.2	Poeticidad de la propuesta y sistema isotópico .....	88
4.3	La selección de textos y las operaciones transtextuales.....	90

PARTE TRES: Propuesta Didáctico-Methodológica.....	91
1. Planificación unidad 1.....	92
2. Unidad 1.....	94
3. Auto-evaluación unidad 1.....	125
4. Planificación unidad 2.....	126
5. Unidad 2.....	129
6. Auto-evaluación unidad 2.....	167
7. Planificación unidad 3.....	169
8. Unidad 3.....	171
9. Auto-evaluación unidad 3.....	197
10. Planificación unidad 4.....	200
11. Unidad 4.....	201
12. Auto-evaluación unidad 4.....	234
5.- Conclusiones .....	236
6.- Bibliografía .....	241

## Agradecimientos

Agradecemos a nuestra Profesora Guía, Marina Alvarado, por el apoyo, la confianza y la paciencia.

Agradecemos también a nuestros profesores por la formación recibida durante los años de estudio.

## Dedicatorias

Dedicado a mi familia y amigos.

Felipe Durán Padilla

Dedicado a mi Madre, hermanos y sobrinos

A mis dos soles que siempre iluminarán mi vida

Y a mis buenos amigos

María Teresa Loyola Oyarce

A mis padres Roberto y Magaly, por su amor y apoyo incondicional. A mis hermanas Victoria y Javiera, por ser parte de mi vida.

A Ricardo por la confianza y el apoyo.

A los amigos Teresa y Osvaldo por la compañía, buenos momentos y lealtad entregada.

Muriel Mora González

Le dedico todo lo logrado hasta este momento a mamá (Patricia), hermanos (Ele, Hugo, Patricia, Italo, Lizette y Eric), papá (Orlando) y familia entera.

A mi negrita hermosa que ha sido parte fundamental en mi vida.

A mi amigo eterno guatón, por su incondicional amistad.

A mi gordito (Eric), que se transformo en el regalón de mi vida y mi ahijado.

Oswaldo Molina González

Dedicado a mis Padres, Abuelos y Hermanas. Dedicado a la Tía, a la familia cómplice y leal.

A los amigos eternos,

A mi Libélula del Jardín de las Camelias.

Ricardo Sánchez Lara

## Propuesta didáctica a partir de una antología inédita de textos literarios breves, chilenos y contemporáneos

### Resumen:

El objetivo general de este seminario es diseñar una propuesta didáctico-metodológica con una selección de textos literarios breves, chilenos y contemporáneos, para generar *goce estético* y a partir de ello, alcanzar la competencia lecto-literaria en estudiantes de Cuarto medio, porque sus habilidades cognitivas (según mapas de progreso de lectura) y sus rasgos generacionales permiten mayor grado de representación con los textos propuestos. Los objetivos específicos son: a) elaborar un marco teórico para las aproximaciones didácticas en literatura que considere las siguientes variables: placer estético, texto literario breve, chileno y contemporáneo, competencia lecto-literaria, herramientas de análisis crítico literario y diseños curriculares para 4º medio b) generar un modelo didáctico que ponga en diálogo todas las variables del marco teórico para poder aplicarlo a los textos en una unidad didáctica, c) organizar una selección de textos literarios breves chilenos contemporáneos con finalidad de articular en ella el modelo didáctico-metodológico y d) diseñar un modelo didáctico-metodológico y aplicarlo a una selección de textos literarios breves chilenos contemporáneos.

La pregunta de investigación que guía el trabajo es cómo potenciar el placer estético en estudiantes de 4º medio y, a partir de ello, la competencia lecto-literaria. La hipótesis propone que se pueden satisfacer las variables del problema con un modelo didáctico-metodológico aplicado a una selección de textos literarios breves, chilenos y contemporáneos, porque:

- a) la brevedad textual predispone y motiva el encuentro entre lector y obra.
- b) las variables estéticas de la producción contemporánea chilena trabajadas desde los distintos niveles de significación de un texto literario permiten un mayor grado de representación y placer de lectura y, en consecuencia, el llenado de los vacíos textuales por parte de un *lector activo*.<sup>1</sup>
- c) la motivación y la relación entre texto como representación y lector como representado provoca la activación cognitiva necesaria para la comprensión del fenómeno textual en función de las competencias lecto-literarias.
- d) de acuerdo a los contenidos de los programas de estudio y las habilidades y competencias según mapas de progreso, los estudiantes de cuarto medio se encontrarían socio-cognitivamente facultados para llevar a cabo la ejecución de la propuesta didáctica-metodológica.

El producto esperado es una propuesta didáctico-metodológica a partir de una antología inédita de cuarenta textos breves, chilenos y contemporáneos, cuya finalidad es generar placer de lectura en los estudiantes de Cuarto año medio.

**Palabras clave:** Placer estético, Competencia Lecto-literaria, Modelo Didáctico, Selección de texto breve chileno Contemporáneo.

---

<sup>1</sup> Entendemos Lector Activo desde la teoría de Umberto Eco en la que el texto debe ser actualizado por el destinatario (lector) debido a que éste se encuentra lleno de espacios vacíos que el lector debe llenar. De esta manera el lector pasa de un reproductor de textos a cumplir un rol activo en la generación de significado interpretativo.

## PARTE UNO

# 1. Exposición general del problema

## 1.1. Delimitación del objeto

El problema que motiva este trabajo de Seminario es la escasez de propuestas didácticas para textos literarios, orientadas a estudiantes de Cuarto año medio en Chile, y cuya finalidad sea la generación de *placer estético*<sup>2</sup> y no la clasificación genérica de las obras. A esto se suma la ausencia de propuestas metodológicas a partir de textos breves de autores contemporáneos, publicados por editoriales emergentes, marginadas por el canon y el mercado editorial.

En consecuencia, el propósito del presente Seminario es el diseño de una propuesta didáctica a partir de una selección inédita de cuarenta textos breves<sup>3</sup>, chilenos y contemporáneos, cuya finalidad sea generar *placer estético* y, en consecuencia, alcanzar la competencia lecto-literaria en estudiantes de Cuarto año medio. Esto obedece a que sus habilidades cognitivas (según Mapas de progreso de lectura) y los rasgos generacionales permiten mayor grado de representación con los textos propuestos, por cuanto la lógica de las habilidades esenciales de la competencia lecto-literaria (comprender, interpretar y valorar) están declaradas como logros del último nivel de escolaridad y, del mismo modo, las temáticas enunciadas por los Programas de estudio permiten hacer el trabajo de generación de placer con autores contemporáneos, porque los autores jóvenes chilenos publicados desde el año 2000, reflejan en sus textos la experiencia de lo cotidiano lo cual permitirá una valoración simbólica del contexto y la historia para la construcción de significado.

La opción de trabajar con textos breves, sin puntualizar un género específico, responde a la valoración de la obra literaria en sí misma y no a su clasificación formal ni estructural. Además de ello, siguiendo a Sergio Mansilla Torres (2003), la mecanización de

---

<sup>2</sup> Se entenderá *placer estético* desde Roland Barthes (1973) como la internalización que el lector realiza al sentirse reflejado en el texto porque sólo de este modo se genera el llenado de los vacíos textuales.

<sup>3</sup> Se entenderá el concepto de brevedad según Lauro Zavala (2006) como textos muy cortos y ultracortos de entre 1 y 1000 palabras.

los contenidos en contexto de una crisis cultural, económica y educativa es la causa de una sociedad del conocimiento empobrecida y cansada de lo clásico. Pensamos que el lugar de la literatura no debe ser reducido al estudio del género, sino más bien que el sitio de la creación-recepción debe ser *una práctica de liberación*. La escolarización estructural de los contenidos, por sobre la valoración estética, es la ruptura que se quiere lograr con esta propuesta didáctica; dicho de otro modo, se ha pensado en el texto breve como producto híbrido, de acuerdo con Zabala, en *El cuento ultra corto bajo el microscopio* es que:

en el caso del cuento muy breve encontramos, además, una gran proximidad con el poema en prosa y, en algunos casos, una apropiación paródica de las reglas genéricas de la parábola o la fábula, o incluso del aforismo, la definición, el instructivo, la viñeta y muchos otros géneros extraliterarios (Zabala: 2002).

Según la cita, la hibridación, la cual se trabajará más adelante en el marco teórico, es una característica del texto breve, cualidad que también respalda la decisión de no escolarizar la propuesta pensando en géneros específicos. El mismo recurso es, además, una particularidad de las y los escritores que forman parte de la propuesta, ya que como observa Iván Carrasco (2002), la cultura y la literatura se han fundido e hibridado en nuevas formas discursivas, donde lo fundamental es lo expresado, más allá de las formas de soporte estructural.

Pese a predominancias aparentemente narrativas y poéticas, la clave estará en el texto y sus potencialidades estéticas asociadas al placer, entendiendo el *placer estético* desde Roland Barthes (1973) como la internalización que el lector realiza al sentirse reflejado en el texto porque sólo de este modo se genera el llenado de los vacíos textuales<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> “El texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se los rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo, porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él y sólo en casos de extrema pedantería, de extrema preocupación didáctica o de extrema represión el texto se complica con redundancias y especificaciones ulteriores (hasta el extremo de violar las reglas normales de conversación).(3) En segundo lugar, porque, a medida que pasa de la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar.” (Eco, 1987:2)  
‘La lectura no es sólo una operación abstracta de intelección: ella es una puesta en obra del cuerpo, inscripción en un espacio, relación consigo misma o con el otro’(Chartier: 2002, 60)

que una obra presente; vacíos que, vistos desde la lógica del texto breve, son una clave de su construcción estética. De tal modo, al establecerse la internalización y representación del texto con el lector, se delimitará la base del *placer de lectura* y el desarrollo de deseos de cognición por parte del receptor, en suma, se delimitará la base de la competencia lecto-literaria, entendiendo tal competencia como la capacidad de asumir y asimilar un hecho literario desde el placer a la integralidad del universo leído, siendo dicha competencia el resultado de otros procesos mentales, lingüísticos y comunicativos, que se ponen en acción dentro del andamiaje literario como sistema complejo de códigos estéticos (Mendoza Fillola:1998).

## 2. Fundamentación del problema

### 2.1. Antecedentes del problema

En *La Escuela que aprende* (2001) Miguel Ángel Santos Guerra sostiene que la institución educativa debe tener como objetivo fundamental contribuir a la mejora de la sociedad, por medio de la formación de ciudadanos críticos. En tal sentido, cabría preguntarse cuál es la efectiva gestión educativa y cuáles son los aportes reales del proceso en la formación de dichos ciudadanos. Si se conviene que un sujeto crítico se construye en el ejercicio de la crítica y, a su vez, tal ejercitación es un proceso donde un clave soporte es la lectura, es pertinente sondear el estado del proceso constructivo de lectores críticos a propósito de la implicancia estética y formativa de la literatura, ya que esta ‘es, lejos, el discurso que mejor evidencia la complejidad representacional del lenguaje’ (Mansilla, 2003:14)

Antonio Mendoza Fillola, en *La Educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria* (2008), postula la necesidad de trabajar la literaturidad, en-para-y desde sí, es decir, no como objeto subsidiario ni subordinado a otros componentes discursivos, pues se asume que un texto literario es, *per se*, una construcción compleja e inclusiva de otras formas competenciales lingüísticas porque:

- a) La literatura es un conjunto de producciones artísticas que se definen por convencionalismos estético-culturales.
- b) Las producciones literarias también se definen por la presencia acumulada de determinados (aunque no siempre exclusivos ni específicos) usos y recursos de expresión propios del sistema lingüístico y por su organización según estructuras de géneros; y
- c) El proceso de percepción del significado de un texto literario no es una actividad espontánea, ni el significado es el resultado automático de una lectura de cariz denotativo.

El mismo planteamiento de Mendoza Fillola, se refuerza y apropia en el presente Seminario con los principios de Mansilla, en tanto, no puede haber otra forma de afrontar los conflictos de la enseñanza de la literatura, sino con literatura. El problema es que, como señala Gustavo Bombini en *La lectura de textos literarios: episodios de una polémica didáctica* (2004) y amplía Mansilla en *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación* (2003), la enseñanza de la literatura es uno de los campos disciplinarios que genera más dudas y controversias, ya que muchas veces el diseño curricular la ha considerado un estamento complementario de otras habilidades comunicativas.

Entonces, ¿qué lugar tiene la literatura en la formación educativa? o, más bien, ¿cómo se ha diseñado la función estética y el placer de su construcción desde la lectura? Entendiendo el placer de la lectura desde el mismo Mendoza Fillola como la consecuencia resultante de la satisfacción de comprender e interpretar lo leído y desde Barthes (1973) como el diálogo entre obra y deseo que permite el llenado de vacíos textuales. En suma, cuando leen nuestros estudiantes, ¿gozan de la lectura, comprenden el fenómeno estético o sólo decodifican secuencialmente la disposición de signos lingüísticos?

En primer término, observamos los conflictos que tiene la motivación a la fruición estética de la literatura, esto porque los estudiantes no se interesan en la lectura pues, como explica Elizabeth Aguirre en *Hacia una evaluación auténtica de la lectura de obras literarias en estudiantes de enseñanza media*:

Ellos (los estudiantes) son el reflejo del hombre del siglo XXI en que la tecnología, la televisión e internet son estímulos que a diario se les presentan mucho más atractivos que un texto literario, por tanto resulta evidente comprobar la escasa cantidad de libros completos que los alumnos leen que, más grave aún, muchas veces no comprenden lo que leen (Aguirre, 2010:2).

Acorde a Elizabeth Aguirre, las nuevas tecnologías se constituyen en estímulos que atraen a los estudiantes mucho más que la lectura. Por lo mismo, en este Seminario no abordamos a los textos breves como medios para la transmisión de contenidos ni como estrategias para desarrollar aspectos únicamente comunicativos, por el contrario, se piensa en la Literatura como una práctica no sólo discursiva, sino, además, cultural. Es por ello que su promoción o la motivación hacia sí, deberá ser pensada en contexto de sus implicancias metacognitivas y sociales, para, a partir de ello, despertar placer de lectura en los estudiantes. Al respecto, Bombini señala:

La literatura no es un mero conocimiento académico susceptible de ser involucrado en un proceso de adaptación para su reproducción escolar, sino que la producción del conocimiento escolar sobre la literatura está atravesada por el hecho de que ésta es una práctica cultural (Bombini, 2004: 241)

Ahora bien, para plantearse el problema sobre cómo ejecutar un proceso idóneo, respecto al hecho literario en la enseñanza, se debe colegir en la forma de equiparar dos dominios: el disciplinar y el pedagógico. Sobre esto, Juan Amos Comenio propone diseñar técnicas que permitan enseñar todo a todos desde el constructo didáctico, entendiéndolo como una construcción estratégica y desplegable. En esta misma línea, cabría distinguir entre lo genérico y lo específico del concepto Didáctica, para ello, el aporte de Eloy Martos Núñez (1998) es fundamental, por cuanto puntualiza que la Didáctica literaria, es, o debiese ser la conjunción de:

- a) Las Ciencias de la Educación
- b) Las Ciencias Filológicas

A propósito de Comenio y Martos Núñez, se considera, finalmente, lo propuesto por Antonio Mendoza Fillola en *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*,

*Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, debido a que la Didáctica de la Literatura es una disciplina en fase de expansión y en momentos de autodefinición que no es lingüística aplicada, ni psicología aplicada, ni pedagogía aplicada, sino la conjunción de distintas teorías asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje desde el marco real y práctico del currículum y de la actividad literaria en el aula.

En consonancia con lo anterior, los aportes realizados por Bombini y Mansilla, que se profundizarán más adelante, complementan los estudios revisados en el área de la comprensión y los realizados en España por Eloy Martos (1998) y Mendoza Fillola (1998), quienes discuten sobre métodos de didácticas específicas e introducen visiones renovadoras en la enseñanza de la literatura como práctica compleja del discurso y mecanismo inclusivo de otras formas del código. Así mismo, la tesis doctoral de Carolina Iturra Herrera, quien profundiza el tema al analizar, desde el marco curricular, la gestión de aula en Chile, en función de las prácticas lectoras instaladas en el diseño de enseñanza del país.

Bajo este panorama, en que se ha planteado la necesidad de considerar al texto literario como agente cultural y no como medio meramente escolar centrado en géneros, contenidos o complemento de habilidades comunicativas, se ha revisado, además, el lugar de la literatura en la práctica pedagógica, concluyendo que la gran pregunta que debe ser respondida es cómo potenciar el placer estético en estudiantes de Cuarto medio para, a partir de ello, alcanzar la competencia lecto-literaria. Sin perjuicio de ello, y antes de plantear una posible respuesta, es necesario revisar el estado en que se encuentra la didáctica y los antecedentes que puedan complementar la propuesta, validando el campo de acción.

## 2.2 Algunos antecedentes extranjeros

Dentro de los antecedentes de las propuestas didácticas, destaca *La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE* de Nora Vergara Legarra cuya intención, según señala la misma autora, es

dar muestras de cómo una lectura estética de los textos literarios, enmarcada en un paradigma de lectura interactiva, favorece la aparición de un nuevo espacio en el

aula, donde se descubren las conexiones entre los textos y las vidas de los aprendientes (Vergara, 2006:4).

En la misma búsqueda de una experiencia significativa de lectura y escritura que permita a los participantes experimentar placer estético, está la propuesta de Rosa María Tovar y Oscar Morales (2000), *Encuentro con la literatura: taller de lectura y escritura de textos literarios breves para estudiantes de educación media y diversificada*, donde discuten la importancia formativa del texto breve en la educación literaria, al igual que en la producción de Daniel Cassany, quien propone que los estudiantes valoren, opinen, y cuestionen la funcionalidad de la lectura y la escritura por medio de libros prácticos para ser utilizados en clases, como por ejemplo, y entre otros: *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula* (2006), *Prácticas letradas contemporáneas* (2008), *La cocina de la escritura* (1995) y *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito* (1993).

Un tópico en los trabajos revisados es el deseo perentorio de generar lectores desde el placer y no desde las prácticas anquilosadas, sean éstas en términos evaluativos, formativos o instructivos. Léase un apunte diagnóstico extraído de *Antología de textos literarios y su aprovechamiento didáctico para las clases de ELE en enseñanza secundaria en marroquí* de Pedro Corral Madariaga:

El encuentro decisivo entre los chicos y los libros se produce en los pupitres del colegio. Si se produce en una situación creativa, donde cuenta la vida y no el ejercicio, podrá surgir ese gusto por la lectura con el cual no se nace, porque no es un instinto. Si se produce en una situación burocrática, si al libro se lo maltrata como instrumento de ejercitaciones (copias, resúmenes, análisis gramatical, etc.) sofocado por el mecanismo tradicional examen-juicio, podrá nacer la técnica del lectura, pero no el gusto (Corral, 2006: 12).

Los casos mencionados se encuentran en la línea de nuestra propuesta, en tanto existe una valoración del gusto de la lectura por sobre todo, no obstante ello, los casos extranjeros no coinciden con nuestra necesidad de generar proximidad con estudiantes chilenos, o sea, no trabajan con textos cuya intencionalidad esté dirigida a los sujetos que hemos seleccionado para ejecutar el Seminario. Ello implica una innovación por cuanto

proponemos el placer para estudiantes de cuarto medio con textos cercanos a su realidad lingüística, a su contexto sociocultural y sus posibles redes de expectativas.

### 2.3 Antecedentes chilenos

Según lo visto, y como afirma Pedro Corral Madariaga, la aproximación a los textos literarios debe ir más allá de lo académico-comunicativo; debe ser también afectivo, global y sensorial. De eso dan cuenta, además, las experiencias didácticas realizadas en Chile, entre las cuales destaca la *Antología de la literatura crítica, vol. 1* (colectivo letras al límite, universidad ARCIS, 2005):

Queremos contrarrestar en lo posible los efectos de una filosofía educacional que busca inculcar dos ideas fundamentales, tan comunes como son nefastas: que “ya conozco la literatura” y que “no me interesa” (...) la manera más eficaz de asegurar que la mayoría de la población renuncia voluntariamente al poder de las ideas (Sadowsky, 2005: 4).

La citada antología está organizada en torno a textos literarios breves, desde los cuales se plantea una serie de actividades, específicamente preguntas de comprensión y de proyección extratextual, fundamentadas en una selección de relatos de autores de varios países y cortes generacionales.

Diferente es la propuesta de Fidel Sepúlveda y Manuel Pereira; sus *Cuentos Chilenos* (1996) se articula en torno a quince cuentos modernos y sucedidos por propuestas de trabajo lexicográficas y estructurales, didáctica a su vez opuesta al *Estudio experimental del discurso narrativo escrito: un modelo de intervención didáctica en el aula*, de José Fuentes Sanhueza (Universidad del Bío-Bío, 2008), donde el foco está puesto en la producción de texto, asociada al estímulo literario.

En suma, como señala Ostria en *La enseñanza de la literatura en los tiempos que corren*, de lo que se puede estar seguros, pese a los múltiples aportes y propuestas, es que

Estamos inmersos en un período de cambios bastante radicales. No sólo las formas exteriores de la vida y la convivencia social se modifican, sino también las normas valorativas, el horizonte del conocimiento, las conductas, los criterios de acción, las perspectivas, etc. Los cánones mismos de nuestra cultura están, como quien dice, en entredicho. Las jerarquías dejan de serlo y ceden su lugar a convergencias y espectros plurales; el ideal de unidad y totalidad se resquebraja y fragmenta en el reconocimiento de lo heterogéneo y lo plural, las minorías, los márgenes (Ostria, 2000: 1).

Si los tiempos mutan, también deben hacerlo la forma de promover el placer por la lectura, consecuencia de ello, los modos de comprender los fenómenos textuales ficcionales. Ya que el contexto y las formas culturales han cambiado, es que proponemos la inclusión de autores en cuyas creaciones se evidencie ese marco referencial (como se verá en el marco teórico); a diferencia de la propuesta de la Universidad Arcis, que está en la línea de la heterogeneidad y la comprensión lectora, y de la antología de Castro y Pereira, quienes optan por el análisis estructural de un género único.

Por otro lado, destacamos lo realizado por Mabel Condemarín y Felipe Alliende sobre la lectoescritura para estudiantes de enseñanza básica. Uno de los proyectos más importantes fue la sistematización de programas de lectura silenciosa, consistente en

complementar los programas de enseñanza regular de los establecimientos educacionales con momentos de lectura individual silenciosa, con materiales seleccionados por cada lector, en los que participa toda la comunidad escolar o, al menos, una parte considerable de ella (González, 2007)<sup>5</sup>.

Este ejercicio consiste en poder dar espacio durante la clase para que los estudiantes puedan leer un texto a fin del mismo, donde se pueda desarrollar, a la larga, un trabajo metódico, y que se convierta en un hábito en el estudiante. Condemarín y Alliende, como se

---

<sup>5</sup> Mabel Condemarin. *Educación y el programa de lectura silenciosa*. Estudio y pedablogía para el siglo XXI [en línea]. [Consulta: 20 de noviembre de 2011] disponible en: <http://pedablogia.wordpress.com/2007/05/22/mabel-condemarin-y-el-programa-de-lectura-silenciosa-sostenida/>

mencionara, han enfocado sus trabajos en la mejora a nivel de escritura y lectura, por ejemplo en *Fichas para niños* (1994), el cual se enfocó en tercero y cuarto básico con la finalidad de contribuir al mejoramiento en escuelas escasos recursos de Chile, o en *Ene-tene-tu: apresto para la lectura*, (Zig Zag, 1982, 11ª edición) y *Dame la mano: lectura y lenguaje 1º básico* Felipe Alliende, Mabel Condemarín, Mariana Chadwick (Zig Zag, 1983).

Ambos autores han escrito, además, textos académicos enfocados en la lectura y la enseñanza de la lengua y la literatura, por ejemplo *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, (Andrés Bello: 1986) *De la asignatura de Castellano al área del lenguaje*, (Dolmen Ediciones, 1997) y *Comprensión de la lectura* (Andrés Bello, 1998)

Condemarín, por su parte, en el texto *Estrategias para la enseñanza de la lectura* (2005) profundiza el tema sobre ¿cómo poder enseñar a leer a los estudiantes? y ¿cómo se pueden responder dos preguntas esenciales? ¿por qué es importante que nuestros estudiantes lean? y ¿qué debemos hacer para que lean cada vez más y mejor? Es importante destacar que Condemarín y Alliende señalan en su trabajo la necesidad de dar mayor énfasis a la lectura, escritura y a la comprensión de textos desde el aprender a leer con progresiva comprensión y fluidez, realizando textos didácticos enfocados en la comprensión de lectura centrado en la educación básica, por eso la innovación de la propuesta de este Seminario, ya que pone énfasis en la educación media y en específico en cuarto medio.

## 2.4 El aporte de los catálogos

La educación literaria, enfocada hacia la comprensión de lectura, ha sido un fenómeno trabajado por Editoriales que, pensamos, deben ser mencionadas como antecedentes de la propuesta.

Es el caso de Editorial Andrés Bello, quienes en su sección de Educación literaria proponen textos que van desde la etapa preescolar hasta la educación superior con

adecuaciones de grandes clásicos como Dostoievski y Shakespeare para niños, además de distintas series de obras para diversas edades:

- a) Serie blanca: primeros lectores
- b) Serie amarilla: desde 6 años
- c) Serie Roja: desde 9 años
- d) Serie Naranja: desde 11 años
- e) Serie Azul: desde 13 años
- f) Serie Verde: desde 14 años

La propuesta editorial tiene gran fuerza en la educación preescolar y básica, sin embargo, escapa de nuestra línea de trabajo puesto, como se verá en el marco teórico, hemos optado por trabajar con Editoriales no consideradas canónicas.

Del mismo modo, el catálogo de Santillana ofrece gran variedad de propuestas didácticas para primaria y secundaria, asimismo para educación inicial. Sin embargo es, al igual que Andrés Bello y Norma, parte de un canon del cual nuestra propuesta no se nutre y no presenta, como en nuestro caso, la explotación de un período específico como los autores que se trabajarán en el seminario y un criterio estético específico como lo serán los textos breves, sólo chilenos y contemporáneos.

### 3.- Problema que guía este trabajo

En relación a lo antes expuesto, se observa un vacío en propuestas didácticas-metodológicas desde y para la literatura, ejemplos de ello son: la mera construcción subsidiaria, la elaboración casi exclusiva para niños y la carencia de didácticas en texto literarios breves, chilenos y contemporáneos, que tengan la finalidad de provocar placer de lectura y proponer, desde ella, el alcance de competencias lecto-literarias, asumiendo que ésta es, por defecto, el nivel más complejo y elevado de la decodificación y el goce. Por consiguiente, la pregunta de investigación que guían el trabajo es: ¿Cómo potenciar el placer estético en estudiantes de 4º medio y, a partir de ello, la competencia lecto-literaria?

### 4.- Hipótesis de trabajo

La hipótesis que guía este Seminario plantea que la construcción de una propuesta didáctico-metodológica a partir de una antología inédita de textos literarios breves, chilenos y contemporáneos, generaría *goce estético* en estudiantes de Cuarto año medio en Chile y, de este modo, alcanzarían la competencia lecto-literaria. Esto se debe a que:

- a) la brevedad textual predispone y motiva el encuentro entre lector y obra,<sup>6</sup> ya que posibilita una visión global del hecho estético, potencia la cercanía dada la reducción de caracteres y permite la participación activa del lector por cuanto

---

<sup>6</sup> Según Zavala “La consideración fundamental en el estudio de todas las formas de textos breves es el problema de la escala. Sin embargo, un rasgo común a todos estos tipos de textos es su tendencia lúdica hacia la hibridación genérica, especialmente en relación con el poema en prosa, el ensayo, la crónica y la viñeta, y con numerosos géneros no literarios.[...] en el caso del cuento muy breve encontramos, además, una gran proximidad con el poema en prosa y, en algunos casos, una apropiación paródica de las reglas genéricas de la parábola o la fábula, o incluso del aforismo, la definición, el instructivo, la viñeta y muchos otros géneros extraliterarios”(Zavala, 2006: página)

los espacios vacíos de los textos condensados dejan una serie interpretaciones posibles desde los espacios en blanco o abiertos<sup>7</sup>

- b) las variables estéticas de la producción contemporánea chilena, trabajadas desde los distintos niveles de significación de un texto literario, permiten un mayor grado de representación y placer de lectura y, en consecuencia, el llenado de los vacíos textuales por parte de un *lector activo*.
- c) la motivación y la relación entre texto como representación y lector como representado provoca la activación cognitiva necesaria para la comprensión del fenómeno textual en función de la competencia lecto-literaria.<sup>8</sup>
- d) de acuerdo con los contenidos de los programas y las habilidades y competencias según mapas de progreso, los estudiantes de cuarto medio se encuentran socio-cognitivamente facultados para llevar a cabo la ejecución de la propuesta didáctica-metodológica.

Según lo descrito, el resultado del trabajo será una propuesta didáctica-metodológica con una selección inédita de textos literarios breves, chilenos y contemporáneos, los cuales no deberán superar el máximo de mil palabras y serán extraídos de libros publicados desde el año 2000.

Esto implica trabajar con autores contemporáneos, no siempre incluidos en las obras sugeridas por los programas de estudio del MINEDUC y, en consecuencia, la valoración de sus propuestas estéticas como un aporte para la selección, dado que sus discursos son representativos para el nivel en el cual se enfoca la presente propuesta didáctico-metodológica y, además, porque las visiones de mundo son cercanas, innovadoras, hibridadas y coloquiales, lo cual, según se ha visto, permite la cercanía y la disposición al

---

<sup>7</sup> Umberto Eco señala que los textos literarios vienen incompletos, con espacios en blanco que el lector debe rellenar a partir sus propios conocimientos y las relaciones semánticas que identifique en el mismo y que genera una actualización del texto que es particular a cada lector

<sup>8</sup> Entendemos este punto como lo plantea Chartier, en cuanto a la representación del texto se da en la medida que el lector se ve representado en el mismo texto y lo relaciona con su entorno, a partir de esta relación es que el lector va llenando los espacios vacíos que presenta el texto.

placer de lectura en función de la competencia lecto-literaria independientemente de su género dominante.

## 5. Objetivos

### 5.1. Objetivo General

Diseñar una propuesta didáctico-metodológica a partir de textos literarios breves, chilenos y contemporáneos, para demostrar que por medio del trabajo con estos textos, es posible generar *goce estético*, y a partir de ello, alcanzar la competencia lecto-literaria en estudiantes de Cuarto medio.

### 5.2. Objetivos específicos

- a) Organizar un marco teórico para las aproximaciones didácticas en literatura que considere las siguientes variables: placer estético, texto literario breve chileno contemporáneo, competencia lecto-literaria, herramientas de análisis crítico literario y diseños curriculares para 4º medio.
- b) Seleccionar textos literarios breves chilenos contemporáneos con finalidad de articular en ella el modelo didáctico-metodológico.
- c) Generar un modelo didáctico que ponga en diálogo todas las variables del marco teórico para poder aplicarlo a los textos en una unidad didáctica.
- d) Generar un modelo didáctico metodológico y aplicarlo a una selección de textos literarios breves chilenos contemporáneos.

### 5.3 Relevancia de la propuesta

En consideración a los antecedentes revisados, la relevancia de la propuesta se divide en dos aspectos: disciplinar y pedagógico.

En relación a lo disciplinar, el Seminario es relevante por cuanto trabaja sobre una línea literaria en potencia: la Didáctica Literaria. Además, porque valora la producción joven, no canónica y los textos breves en sí mismos y de acuerdo con ello, valorando su producción y recepción, sin importar el análisis genérico, sino cultural y simbólico.

En términos pedagógicos, el Seminario es relevante porque propone por sobre todo, el placer de lectura en un nivel de escolaridad en que no hay material didáctico orientado a éste, además, porque la selección de textos está pensada para ser representativa de los lectores con un periodo de vigencia que permite proyectar la aplicación

## 6. Corpus

### 6.1. Criterios de selección.

El corpus de trabajo corresponde a una selección de cuarenta textos literarios, breves, chilenos y contemporáneos escogidos según los siguientes criterios:

- a) Textos literarios breves entre una y mil palabras que presenten potencialidad estética desde su condensación y permitan la aplicación de algunas estrategias transtextuales (Genette) y la proyección de horizontes de expectativas (Iser).
- b) Textos breves de autores chilenos contemporáneos, publicados en papel desde el año 2000 ‘que permitan ampliar las percepciones del mundo contemporáneo’ (Planes y Programas MINEDUC: 2004)
- c) Textos de tipo narrativo que faciliten la aplicación del modelo actancial de Greimas.

- d) Textos de tipo poético que permitan establecer deseos y expectativas, y que posibiliten las relaciones entre contenido y expresión.
- e) Textos que tengan estimulen a los lectores desde el lenguaje, es decir, que sean cercanos al registro promedio de los jóvenes y que hibriden texto y cultura coloquializando y tematizando espacios socio-culturales e históricos contingentes a los estudiantes para generar placer de lectura.
- f) Textos que, según Mapas de Progreso de Lectura en los niveles 6 y 7, traten temas diversos con un vocabulario variado, integrando varios elementos complejos, como mezcla de géneros, fragmentación y elementos simbólicos.
- g) Textos publicados por editoriales que posean mayor autonomía y menor capital simbólico para poder concebir los textos como agentes de liberación en el campo de poder.

## 7. Diseño metodológico del Seminario

La metodología de investigación escogida para el desarrollo de este Seminario es cualitativa, ya que los propósitos que aquí se persiguen no son medir el placer de lectura ni la competencia lecto-literaria, si bien son objetivos cuantificables esto no será desarrollado. Por lo demás, es importante recalcar que no se trata de una investigación-acción ni experimental, por ende, no será aplicada ni probada, pese a los positivos aportes que ese tipo de investigación otorgaría a esta propuesta,<sup>9</sup> ya que expone puntos de vistas didácticos y visiones de distintas tendencias metodológicas, haciéndolas discutir para proyectar desde ello el seminario. Del mismo modo, será no experimental dado que no se aplicará para obtener resultados y probar desde la evaluación su aplicabilidad. Como se verá en las proyecciones, la aplicación experimental quedará pendiente.

---

<sup>9</sup> Los motivos por los cuales esta propuesta no fue aplicada es por falta de tiempo en la aplicación de los textos dentro de un establecimiento educativo en consecuencia de la realidad del contexto social, que perjudicó el normal desarrollo del calendario escolar.

La propuesta didáctico-metodológica es descriptiva, debido a que propone un acercamiento para la transmisión y transferencia de competencias lecto-literarias que promuevan el goce estético en estudiantes de Cuarto medio. Esto responde a que las aproximaciones pedagógicas no son cerradas, si no que abiertas a su adaptación según el contexto educativo en el que se encuentren los estudiantes.

En relación al orden del Seminario, se ha decidido hacer una división en tres partes:

La Primera Parte, está dedicada a la delineación del proyecto, en ella se considera desde la delimitación del objeto y la exposición de diversos antecedentes que permitieron la instalación del problema y la pregunta de investigación, hasta el corpus y sus criterios de selección, pasando por la hipótesis y los objetivos.

La finalidad de realizar esta primera parte fue estructurar los apartados para tener una justificación clara que introduzca la Segunda Parte, la cual comenzará con un panorama general del marco teórico y seguirá por segmentos analizando y describiendo algunas variables que son fundamentaciones clave para, finalmente, facilitar la comprensión desde lo teórico de la propuesta didáctico-metodológica.

La Segunda Parte, como se mencionó, comienza con un panorama sintético del marco teórico y sigue con una visión curricular para fundamentar el contexto de la propuesta, en él se considerará los Mapas de Progreso y los Programas de Estudio para establecer vinculaciones con la didáctica literaria y los aportes que soportarán el seminario: el placer de lectura, la competencia lecto-literaria y la brevedad como recurso estético-metodológico. Por eso, es que la selección del marco teórico se determina mirando primero lo que se quiere lograr con la propuesta didáctica-metodológica, que es el *placer estético* por la lectura tomado de Roland Barthes, asumiendo que desde allí el estudiante podrá lograr una competencia lecto-literaria (Mendoza Fillola) y que la propia literatura sea una práctica liberadora (Mansilla).

Tras ello y antes de presentar el diseño y la propuesta metodológica, se refiere a los textos y autores seleccionados para la muestra, luego, las cuatro metodologías didácticas con que se trabajaran los cuarenta textos (vivenciada, individualizada, socializada y globalizada) y, finalmente, se exponen las herramientas de análisis que transversalizan la proposición didáctica.

La Tercera Parte corresponde a la propuesta metodológica a partir de cuarenta textos literarios chilenos, breves y contemporáneos, trabajados según los parámetros antes definidos.

## PARTE DOS

# Capítulo 1: Aproximaciones teóricas

## 1.1 Marco teórico y discusión bibliográfica

Como se señalara dentro de los objetivos específicos, en la construcción de un marco teórico deben considerarse una serie de variables relacionadas al Seminario: placer estético, texto literario breve chileno contemporáneo, competencia lecto-literaria, herramientas de análisis crítico literario y diseños curriculares para 4° medio. A continuación, se delimitará un marco con los principales conceptos teóricos que luego se abordará en la discusión bibliográfica y se profundizarán en el capítulo de aproximaciones teóricas.

Respecto a los textos literarios breves, cabe señalar, en primer término que, siguiendo a Bajtín (1982), se entenderá texto como una configuración en tres dimensiones: sujeto de la escritura, destinatario y textos exteriores, es decir, como un cruce simbólico de significado que se inscribe en la historia y en la sociedad con un conjunto de elementos (palabras, frases, oraciones) organizados según reglas estrictas de construcción (Álvarez, 1996:4). Se comprenderá, en suma, que un texto es la unidad mínima con plenitud de sentido que nace de un conjunto de relaciones semánticas y pragmáticas entre el texto y su contexto.

A partir de esto, un texto, en cualquiera de sus formas es una unidad de sentido que puede y no tener dominio de la literaturidad como función dominante, entendiendo literaturidad desde Roman Jakobson, en *La crítica literaria del siglo XX*, de Blume y Franken (2005) como la función clave del texto y discurso literario orientado desde la esteticidad y el desvío de la lengua cotidiana

El lenguaje literario distingue entre el lenguaje comunicacional ordinario y el lenguaje poético (cada palabra del lenguaje poético está deformada en relación con el lenguaje diario (Blume y Franken, 2005: 58).

Del mismo modo, señala Eichenbaum (1970) "se deben estudiar los rasgos específicos del arte literario. Para esto es necesario partir de la diferencia funcional entre la lengua poética y la lengua cotidiana", es decir, el texto literario es una representación del mundo, el cual está transversalizado por el dominio estético; el resultado: un texto literario. Para efectos del Seminario, estos textos deberán ser, además, breves, entendiendo brevedad según Lauro Zavala como textos muy cortos y ultracortos de entre 1 y 1000 palabras y de autores contemporáneos chilenos, ya que, la funcionalidad y potencialidad estética de la brevedad, emparentada por cierto con la concisión, sin importar en suma a qué género pertenezca podrá permitir desafíos al lector que se relacionan con las propuestas didácticas en que lo central es el discurso literario como forma no convencional del lenguaje y no la diferenciación taxonómica de sus formas.

Esos desafíos a los cuales se enfrenta un lector, están mediados por la actitud del receptor, es decir, por su rol. En tal medida, y teniendo en consideración el problema que guía este diseño metodológico, se enfatiza en el concepto de fruición que nos remite a la concepción de *placer estético*, según señala Roland Barthes en su artículo *El placer del texto* (1973).

El placer estaría ligado a la innovación que el texto proponga en todo aspecto, lenguaje, tema y representatividad. Por ello, en la propuesta se innova al presentar la selección de textos sin pensar en géneros sino en fondos temáticos, tramas lingüísticas, sensaciones comunes y espacios de brevedad.

Entre el lector, la obra y el placer hay un espacio de análisis que debe abordarse desde la actitud crítica, pero dicha actitud precisa de herramientas que permitan, tras el placer inicial, hacer ingreso a los vacíos del texto<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> La relación entre texto y escritor se está pensando desde la teoría de la recepción planteada por Umberto Eco, lo cual implica pensar el texto como una construcción con espacios en blanco que un lector debe llenar

Por ello, para el análisis crítico de los textos literarios tendientes a lo poético, se trabajará con el sistema isotópico de Rastier, y los textos con tendencia narrativa se trabajarán desde el *modelo actancial* de Greimas<sup>11</sup>, de forma transversal y considerando las cuatro metodologías de Jorge Rueda (2004), se aplicarán algunas operaciones transtextuales de Genette, en función del sistema de textos generados dentro de la selección.

La brevedad predispone, activa; el lector llena los vacíos y analiza desde las herramientas: comprende. La comprensión de lo literario en sí mismo es lo que Fillola (2008) denomina competencia lecto-literaria, pero ésta, por su parte, implica un proceso competencial que va desde la comprensión de lectura hasta la asimilación de lo literario como hecho complejo de representación.

La competencia lecto-literaria, de acuerdo a Fillola (2008), es la capacidad de asumir y asimilar un hecho literario desde el placer a la integridad del universo leído.

sistematizar un enfoque y que verdaderamente apunte hacia la formación del lector literario, que ofrezca una finalidad acorde con el planteamiento cognitivo del aprendizaje y con la finalidad propia de la literatura, que de modo más matizado se centre en la «formación para apreciar la literatura» a partir de la participación del aprendiz/lector. [...] Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias (Mendoza Fillola, 2008:4).

El fundamento para la utilización de la competencia lecto-literaria, es que el lector pueda apreciar la literatura teniendo una participación activa dentro de la lectura de los textos, utilizando la interpretación y la valoración<sup>12</sup> que el lector le dé a la obra literaria.

Cabe señalar que el lector debe tener, a su vez, conocimientos previos, que en el nivel, según mapas de progreso, en el cual se ejecutará el modelo didáctico-metodológico,

---

<sup>11</sup> El modelo actancial de Greimas es por sobre todo la extrapolación de una estructura sintáctica en que un sujeto actante acciona en función de un objeto de deseo, es decir, se girará en torno de la acción mínima contada/narrada sobre la cual se articulan los hechos del universo ficcional.

<sup>12</sup> La interpretación y la valoración, piezas clave planteadas por Antonio Mendoza Fillola se pondrán en diálogo con el concepto de interpretación asumido por Umberto Eco en *El Lector Modelo*(1987), Barcelona, Lumen.

ya estarán dispuestos por aprendizajes y conocimientos previos, para ser utilizados en el momento de enfrentarse a leer una obra literaria, cualquiera sea ella (conocimientos previos y contextuales que se ubican en la dimensión de textos exteriores según, Bajtín).

Si el placer por la lectura es la clave del conocimiento, habría que, en rigor, especificar cómo se está entendiendo conceptualmente el proceso de comprensión lecto-literaria. Consideraremos, en primer término, que el concepto de comprensión lectora y su proceso han sido estudiados desde diversas áreas del conocimiento, tales como la sicopedagogía, la didáctica escolar, la filosofía del lenguaje, la psicolingüística y la pragmática.

Según Giovanni Parodi (1999) esto se debe a que ‘todo sujeto que se disponga a leer comprensivamente un texto debe poner en juego todo el conocimiento requerido para darle significado y sentido a la serie de signos impresos en el papel’; esto quiere decir que si existe una mayor familiarización de la información que tenga el sujeto lector con respecto al texto escrito, se obtendrá una mejor interpretación de lo que dice el texto, desde allí la relevancia de un modelo basado en obras literarias chilenas contemporáneas. Bajo la misma noción Van Dijk sostiene que ‘En la medida que tenga mayor conocimiento del mundo podrá ser más efectiva su interpretación del texto’ (Van Dijk: 1984).

Si el texto breve, contemporáneo y chileno genera placer y este permite la comprensión (entendiendo que la comprensión es un proceso complejo que incluye otras variables de integración tales como el placer y la comprensión, el deseo y el lector, las cuales constituyen las variables de la competencia lecto-literaria), la propuesta didáctico-metodológica será el resultado de un proceso en que la literatura es y será una práctica cultural y, además, como dijera Mansilla, una *Práctica de liberación*.

## 1.2 Aproximaciones teóricas desde la discusión bibliográfica

### 1.2.1 Panorama Curricular

Según Sergio Mansilla (2003), la literatura no tiene un papel protagónico en la que podríamos llamar “conciencia humanística” de la sociedad chilena. Primero, existe la barrera económica, la que permite sólo a un estrato determinado acceder a la literatura canónica y/o legitimada, entendiendo canónico según, Lotman (2003), como un conjunto de textos legitimados culturalmente por la dialéctica entre grupos de poder, las élites literarias y críticos de prestigio. En segundo lugar, y en relación a otras materias que han cobrado peso de acuerdo al desarrollo social, económico y filosófico de la educación, la literatura se ve afectada como herramienta de perfeccionamiento intelectual. Mansilla lo plantea del siguiente modo:

Reducir el estudio del idioma (y el estudio de las humanidades las cuales, como sabemos, se fundan esencialmente en el idioma materno) a un estudio del lenguaje en su dimensión puramente instrumental, con fines pragmático-comunicativos, relegando al cajón de los trastos viejos el estudio de las obras maestras de la literatura y de sus efectos epistemológicos, ideológicos y estéticos en la representación y conformación de lo que llamamos realidad [...] es un riesgo que no puede ignorarse (Mansilla, 2003:14).

En efecto, el estudio del lenguaje con fines sólo instrumentales, nos da como resultado sujetos competentes en la construcción de textos gramaticalmente bien estructurados, pero esto no supera la condición de análisis y construcción de significados que un sujeto realiza de una construcción lingüística con intención literaria. Es por ello que se insistirá en la educación como campo de poder en el cual, los textos literarios breves, chilenos y contemporáneos, deberán ser agentes liberadores en función de conseguir desde el placer tres dimensiones fundamentales de la competencia lecto-literaria: comprensión, interpretación y valoración.

Estamos insertos en una época en la que los cambios son cada vez más rápidos, violentos y profundos, la educación no está ajena a esta dinámica, por lo que se evidencian intentos de adaptación a este nuevo paradigma<sup>13</sup>. Todo proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra enmarcado en una planificación determinada por una institución que vela por la mantención de las directrices propuestas a nivel de Estado.

Es así que a principios de la década del 90 se comienza a gestar la Reforma al sistema educativo chileno, donde los cambios apuntaron principalmente a realizar un ajuste integral del sistema, a las necesidades y requerimientos planteados en la sociedad moderna globalizada. Ante esta nueva disposición, el MINEDUC reorganizó en forma general las herramientas curriculares como el Marco Curricular, los Programas de Estudio y Textos Escolares. La necesidad de adaptar las características del sistema educativo a las exigencias de la sociedad moderna no se discute, lo que nos merece reflexión, como futuros docentes de Lengua Castellana y Comunicación (y, por lo tanto, especialistas), es dónde se está poniendo el énfasis en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Cambiemos de disciplina por un momento; y ya que hablamos de la enseñanza del lenguaje como instrumento, enfrentemos la misma situación a la enseñanza de un instrumento musical. Un alumno que pretende aprender a tocar violín, por ejemplo, comienza por lo básico y practica; sigue con un nivel medio de complejidad y practica; termina en un nivel avanzado hasta que finalmente interpreta melodías de forma fluida. Pero este alumno solo logra interpretar, no crea nada, solo reproduce correctamente una secuencia de signos ordenados y que tienen un solo significado. Lo mismo ocurre con la enseñanza del lenguaje. Al igual que Mansilla ‘creemos que la literatura es, lejos, el discurso que mejor evidencia la complejidad representacional del lenguaje’ (Mansilla, 2003: 14). Ante lo anterior cabe preguntarse ¿qué tipo de alumnos queremos formar? ¿Meros reproductores o entes constructores de significado?

¿Queremos formar sólo eficientes comunicadores, bien entrenados para un uso pragmático del idioma, incluso cuando se busca producir textos con valor estético?

---

<sup>13</sup> Bombini cuestiona la enseñanza de la literatura en este nuevo paradigma y Ostria señala que los cambios culturales e históricos han afectado los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A mi entender, en materia de enseñanza del lenguaje, la Reforma Educacional chilena, por un lado – y sobre todo, la ideología pedagógica que prevalece en la práctica del aula, por otro- favorecen el propósito de formar hablantes del español en tanto usuario competente del idioma en términos de que sean capaces de producir textos estructurados, bien escritos desde el punto de vista de la lógica de las convenciones textuales vigentes (Mansilla, 2003: 25).

El cambio de paradigma curricular implicó un cambio de forma y fondo en el tratamiento y la aplicación de contenidos fundamentales en los Programas de estudio. Estos dejaron de ser el fin del proceso de enseñanza-aprendizaje dejando ese lugar dentro del proceso al desarrollo de competencias, habilidades y destrezas por parte del estudiante. Este cambio de foco coincide con el cambio de paradigma social, según el cual los estudiantes, más que saber, deben saber hacer y para fortalecer esta nueva forma de ver el proceso de enseñanza-aprendizaje surge un nuevo instrumento complementario para el Marco Curricular y los programas de estudio: los Mapas de Progreso.

En el año 2006, el MINEDUC ingresa a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuya función principal es comparar cuantitativamente a los países que se encuentran dentro de la misma por medio de la evaluación PISA, que mide ciertas habilidades que el estudiante debe tener en lenguaje, matemáticas y ciencias. En el primer año de aplicación de esta prueba, el 31% de los estudiantes chilenos no cumplió con el mínimo que deben tener los estudiantes a nivel de lenguaje. Se menciona que en esta evaluación intervienen factores socioeconómicos, culturales, el establecimiento de procedencia, entre otros. Por lo anterior, es que se demuestra, como resultado de uno de los factores que intervienen en la lectura, que a mayor nivel socioeconómico y cultural, es mayor el nivel de lectura y por consecuencia el logro en el nivel de comprensión.

La relevancia de identificar la problemática desde estas pruebas estandarizadas es destacar que en el país hay un déficit a nivel de lectura, y se debe trabajar en un sistema innovador que la fomente, y que las brechas existentes entre estudiantes vayan desapareciendo en un corto plazo, es decir, que se rompa el *habitus*<sup>14</sup> establecido y se instalen nuevas prácticas desde la reinención. Ante este escenario, se hizo necesario

---

<sup>14</sup> Se piensa *habitus* desde Bourdieu como la construcción social determinada por los agentes dominantes de un campo de poder.

señalar directrices respecto de cómo o qué necesitan los estudiantes para disminuir las brechas antes mencionadas; es así la relevancia de los Mapas de Progreso, ya que permitirán establecer relaciones con la competencia lecto-literaria

### 1.2.2 Mapas de progreso

Los Mapas de progreso son una herramienta de evaluación que propone diferentes niveles de lectura, realizando una descripción progresiva de las habilidades fundamentales de la formación de los estudiantes (Iturra, 2010: 25). Este instrumento no representa una opción excluyente ante los demás instrumentos elaborados por el MINEDUC, son un complemento tal y como se especifica en la contextualización del mismo:

Los Mapas complementan los actuales instrumentos curriculares (Marco Curricular de OF/CMO y Programas de Estudio) y en ningún caso los sustituyen. Establecen una relación entre currículum y evaluación, orientando lo que es importante evaluar y entregando criterios comunes para observar y describir cualitativamente el aprendizaje logrado. No constituyen un nuevo currículum, ya que no promueven otros aprendizajes; por el contrario, pretenden profundizar la implementación del currículum, promoviendo la observación de las competencias clave que se deben desarrollar (MINEDUC, 2007: 5).

En términos etarios, los Mapas de Progreso de Lectura y Escritura son una herramienta joven. En efecto, fueron publicados el año 2007, por lo tanto su aplicación no alcanza una penetración total en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esta situación no preocupa debido a que la inserción de un instrumento de este tipo conlleva una adaptación del resto de las herramientas, principalmente en los programas de estudio.

La finalidad que persiguen los Mapas de progreso en lectura, es ayudar al docente a determinar el nivel de competencia de los estudiantes y desde allí saber hacia dónde debe avanzar el aprendizaje y orientar el mejoramiento en el mismo. Los Mapas de progreso de lectura presentan un enfoque comunicativo y competencialmente lingüístico, en que se integra grandes temas como la literatura, los medios masivos de comunicación y el manejo y conocimiento de la lengua. La progresión del nivel de lectura está dada por tres variables: tipos de textos que leen, construcción de significado y reflexión y evaluación.

Identificamos en estas variables algunos indicios, como la interpretación y la valoración de los textos literarios y no literarios, que dialogan con los postulados de Antonio Mendoza Fillola, en relación a la competencia lecto-literaria (que se revisará más adelante), por cuanto este se refiere a que el individuo pueda alcanzar la interpretación, la valoración y la comprensión de-desde y para el texto literario.

Respecto a los Mapas de Progreso, se aprecia en ellos siete niveles de logro que se estima deben alcanzar los estudiantes, este mapa de progreso se organiza del siguiente modo por cada dos años de escolaridad (por ejemplo, nivel 1 corresponde a primero y segundo básico) por lo cual, para efectos de la presente propuesta, será pertinente enfocarse en los niveles 6 y 7, referidos a estudiantes de Cuarto año medio, y por ende en niveles de lectura avanzado, y ponerlos finalmente en diálogo con la competencia lecto-literaria, ya que existiría un bien común entre los Mapas de Progreso de Lectura y nuestra investigación, a saber: tener estudiantes capaces de comprender, valorar, interpretar y degustar lo que leen.

La lectura es un proceso que concluye en la interpretación y, a su vez, la interpretación de un texto enlaza con la acción de valorar, y ésta es la actividad más compleja que realiza la competencia literaria porque esta acción requiere necesariamente comprender, integrar e interpretar los componentes del discurso literario (Mendoza Fillola y Cantero 2006:54).

En el contexto socioeducativo actual, existe en los estudiantes diferentes habilidades ante un texto literario, el lector *modelo* no está presente en todas las aulas, por lo cual es preciso tener un dominio lector en diferentes niveles del aprendizaje de acuerdo a las habilidades de cada contexto escolar.

En consecuencia, se ve distintos niveles de competencia literaria de acuerdo a la diversidad de receptores, la selección de materiales literarios y obras escogidas que debe ser para potenciar el progresivo desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes. Por lo mismo, planteamos la relevancia de una selección de textos literarios breves, chilenos y contemporáneos, ya que la cercanía del texto con el lector puede provocar un mayor goce estético, el cual producirá la interpretación y valoración de la obra escogida.

Sin perjuicio de lo antes mencionado, no debe desconocerse que los Mapas de Progreso no son la única herramienta curricular que soporta contextualmente la propuesta, pues, junto con ellos, debe valorarse críticamente los Programas de estudio, ya sea desde el punto de vista de sus objetivos fundamentales o de los contenidos mínimos obligatorios, los Programas y las sugerencias bibliográficas se posicionan dentro de un marco canónico de referencia, marco que, a su vez, se circunscribe a un canon literario.

### 1.2.3 Programas de estudio: OFT y CMO

Según Pozuelo Ivancos (2004), dentro de las aportaciones de Iuri Lotman sobre el canon literario, destaca la idea de que este es producto de una organización cultural que genera y constituye un elenco de textos que, hegemónicamente, se proponen en un espacio determinado. Del mismo modo, el canon literario se corresponde con Bourdieu y su teoría de los *campos de poder*, en cuanto los textos responden a una lógica simbólica producto de una tensión entre los agentes de un campo cultural. En la misma línea sociocrítica, pero contextualizado al sistema educacional chileno y desde lo estrictamente literario, se destaca la idea de Sergio Mansilla, quien señala:

El canon emerge de la constitución de un cierto orden hegemónico en el terreno de lo ideológico y lo cultural, el que, si le damos crédito a Gramsci, no es sinónimo de dominación unilateral de poderosos sobre débiles sino de un consenso –siempre inestable- entre las élites de poder y las clases subalternas (Mansilla, 2003:15).

En tal sentido, el canon (lo cual se transformará en *habitus*) propuesto por los Programas de estudio, es resultado de un consenso inestable entre lo universal y lo particular; se clasifica las obras según cinco géneros canónicos (líricos, narrativa, drama, ensayo y artes poéticas), dentro de los cuales los autores sugeridos se movilizan entre clásicos universales, españoles, hispanoamericanos y chilenos.

No obstante ello, y como lo que preocupa en esta propuesta es el corpus de autores nacionales, cabría señalar que en la sugerencia ministerial el corte diacrónico de autores

termina aproximadamente en la década del ochenta (Radrigán, Floridor Pérez, Óscar Hahn, Raúl Zurita, Antonio Skármeta, Claudio Bartoni, entre otros), incluyéndose escasamente autores y obras cercanos al noventa (Alberto Fuguet, Isabel Allende, Hernán Rivera Letelier, entre otros). De acuerdo a lo mencionado, insistimos en la presencia de autores denominados contemporáneos (según la justificación que se realizará más adelante), con publicaciones a partir del año 2000, por cuanto representan una innovación temática, formal y de sentido y una estética de ruptura como *agentes* de poder.

En relación a los Programas de estudios propuestos por el MINEDUC, y considerando el nivel seleccionado para la propuesta (Cuarto medio), podemos señalar que en términos de objetivos fundamentales, sólo tres de ellos se enfocan en su totalidad en literatura:

5. Analizar e interpretar obras literarias contemporáneas, identificando en ellas algunos rasgos distintivos de la literatura de nuestra época.
6. Comprender, analizar e interpretar críticamente las imágenes del mundo y del ser humano contemporáneo que se manifiestan en las obras leídas.
7. Apreciar el valor de éstas como medio de expresión, conocimiento y comprensión de la realidad actual.

Sin embargo, ninguno de estos objetivos está plenamente centrado en la relación entre lectores y obras; consecuencia de ello, ninguno parte del supuesto de generar placer, puesto que, además de los tres objetivos señalados dentro de los diez que se sugiere, en sólo uno se menciona afianzar el interés sobre temas y problemas relevantes del mundo por medio de la lectura, sin embargo ese placer lector está explícitamente relacionado con textos tanto literarios como no literarios, es decir, siguiendo la máxima de Sergio Mansilla, se instrumentaliza la literatura, en función del resto de los objetivos que poseen un enfoque comunicativo.

En relación a los contenidos mínimos obligatorios, se puede apreciar la sugerencia de leer obras que manifiesten aspectos significativos del ser humano, su existencia y su contexto, pero, como señalase el mismo Mansilla, no se puede determinar qué obra es

realmente significativa para los estudiantes (máxima que se verá en lo que sigue del marco teórico)

La finalidad de la lectura es ampliar y comparar las visiones de mundo, identificar temas y aspectos de la realidad contemporánea y apreciar el valor literario como medio de expresión, nunca se plantea como objetivo lo que nosotros proponemos como la clave de entrada a un texto: el placer.

El tercer CMO alude a la relación entre texto y contexto, pero olvida al lector, en el cuarto CMO se menciona la producción de textos de interés para el estudiantado que motive la reflexión, pero insistimos en que no puede lograrse la producción sin la comprensión desde el placer, ergo, desde la activación a la competencia lecto-literaria.

Finalmente, se observa cómo el segundo CMO refiere a la observación de características y elementos distintivos de obras literarias contemporáneas, por ejemplo la pluralidad de voces, la fragmentación, la indeterminación genérica y la intertextualidad.

En todo el contexto referido se enmarca nuestra propuesta:

El canon, sin duda, necesita ser constantemente desestabilizado, criticado, revisado y de ninguna manera merece ser concebido como una ley modélica que regularía, de modo inamovible la diferencia entre la “buena” y la “mala” literatura y entre lo que es literatura y lo que no lo es (Mansilla, 2003: 15).

Como el canon debe ser constante desestabilizado y como se precisa concebir al texto como *agente* de poder y liberación, se insiste en la idea de trabajar la literatura desde la literatura con una primera entrada desde el placer de lectura.

En lo que sigue, se revisará la propuesta didáctica como base de liberación, la importancia de los textos literarios breves y la relación entre textos y competencia lecto-literaria.

## Capítulo 2. Didáctica literaria: texto literario como agente cultural

Existe, según lo revisado, un vacío en propuestas didácticas desde y para la literatura y, además, hay una carencia de didácticas en textos literarios breves, chilenos y contemporáneos, que tengan la finalidad de provocar placer de lectura y proponer, desde ella, el alcance de competencias lecto-literarias.

En concordancia con lo antes expuesto, la preguntas de investigación del presente trabajo son: cómo potenciar el placer estético en estudiantes de 4º medio y, a partir de ello, alcanzar la competencia lecto-literaria y, en qué medida los textos literarios breves chilenos contemporáneos son fundamentales para generar placer de lectura.

La hipótesis planteada es que se puede potenciar el placer con un modelo didáctico-metodológico aplicado a textos literarios breves, chilenos y contemporáneos, trabajados desde el análisis crítico literario, porque, entre unas de las variables, la motivación y la relación entre texto como representación y lector como representado; provoca la activación cognitiva necesaria para la comprensión del fenómeno textual en función de la competencia lecto-literaria, por ello el objetivo fundamental es confeccionar una propuesta didáctico-metodológica a base de textos breves, chilenos y contemporáneos para general goce estético y a partir de ello alcanzar la competencia.

Se considera al texto literario, desde una lógica bourdieana, como un *agente* de poder dentro de un campo no sólo artístico sino además educacional, ergo, cultural. La fuerza del discurso pedagógico-literario, como dijese el mismo Mansilla, debe ser siempre una *práctica de liberación*. Esa práctica, ideologizada por la tensión histórica entre incumbentes y contendientes, es la praxis que se cuestiona desde la transformación y la reinención; el volver a crear, en el sentido simbólico de Gustavo Bombini (2006), es un volver sobre el ejercicio de la enseñanza: es una re-creación didáctica.

Desde la Didáctica Magna de Comenius, se entenderá tal concepto como la capacidad de poder enseñar todo a todos, no obstante, el todo se reduce según la propuesta,

a un 'todo literario', unidad nuevamente simbólica que implica no una didáctica general sino, por el contrario, una específica.

Si se piensa en el concepto específico de la didáctica de la lengua y la literatura (de aquí en más y replicando la sigla de Antonio Mendoza Fillola, DLL) se piensa en un modelo inclusivo e integrador de saberes lingüísticos, literarios, pedagógicos, sociológicos y psicológicos cuya función es intervenir los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua y la literatura orientándolos hacia el desarrollo de competencias, habilidades y estrategias.

La DLL, que desde los años setenta está en firme proceso de expansión y formación, es vista, desde la lógica de Fillola y Cantero Serena, como una ciencia propia, que se nutre de otras disciplinas y posee, como toda ciencia, un marco de referencia, actuación y basamentos teóricos.

Así, por ejemplo, existe un antecedente lingüístico enfocado en procesos comunicativos, una perspectiva literaria centrada en el lector, una pedagógica centrada en los estudiantes, una psicológica centrada en procesos cognitivos y una sociológica centrada en los contextos en los que se desarrolla el aprendizaje. Según lo señalado, la DLL es un campo multidisciplinar con múltiple alcance; pese a ello y, en consecuencia con nuestra propuesta, lo estrictamente literario sigue siendo un dominio incluido no del todo protagónico. Es por esto que, al poner en discusión la DLL planteada por Fillola con las propuestas de Mansilla y Bombini, se propone una didáctica específicamente literaria en que los discursos estéticos no son subsidiarios de otras disciplinas sino, por el contrario, son *agentes* de poder liberador (pese a ello, y como se verá más adelante, de Fillola se tomará el concepto de competencia lecto-literaria).

La DLL y su enfoque comunicativo no es, precisamente, la reinención desde el código literario; vuelta al invento que según Gustavo Bombini debe ser resultado de una reflexión contextualizada en una sociedad empobrecida y exhausta que precisa cambios

estructurales y formales. Frente a las preguntas clave, “qué enseñar” y “para qué hacerlo”, sostenemos la presencia del texto literario breve, chileno y contemporáneo, dada la fuerza simbólica de tal figura estética.

La lengua no es sólo un medio comunicativo, sino un *agente* formador de identidades sociales y subjetividades (entendiendo agente como un constructo, otra vez simbólico, dentro de un *campo de poder* específico; en este caso, el educacional), la lengua es además el código que nos permitirá pensar a los sujetos como miembros de una realidad deprivada, como individuos expuestos a la mecanización de los contenidos y a un *habitus* en que la literatura debe ser el dispositivo de liberación.

Por tales motivos, los postulados de Sergio Mansilla Torres en *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación*, referentes a la crítica sobre la instrumentalización, se adecuan a nuestra propuesta, por cuanto asumimos al texto literario como agente de vinculación entre el poder de la subjetividad y el mundo.

En síntesis, se dirá que por una parte la DLL es el inicio de un proceso crítico en la enseñanza de la lengua y la literatura y que los aportes de la escuela española, sobre todo de Antonio Mendoza Fillola, pese a estar centrados en un enfoque comunicativo donde lo literario es un medio posible, permiten dilucidar conceptualmente la finalidad de la didáctica específica de la literatura al proponer, competencialmente, el desarrollo de lectores críticos (competencia lecto-literaria). Sin perjuicio de ello, la interrogante sobre qué y cómo enseñar no acaba con la DLL, pues permite abrir nuevos campos críticos donde la visión ya no comunicativa sino sociológica de Bombini, además de la crítica contextualizada a Chile de Sergio Mansilla, son categorías fundantes de una reinención didáctica en la que los textos breves cobrarán un rol protagónico.

La didáctica específica de la literatura por la cual estamos tomando partido, implica, como se ha dicho, pensar en el discurso ficcional como agente de liberación y atenuante de distancias sociales y culturales, ya que, si pensamos en la escuela como parte de un capital cultural lleno de tensiones ideológicas, pensamos en el discurso pedagógico como detractor

de un *habitus* impuesto y formador de nuevas realidades y subjetividades críticas desde la literatura.

Para el desarrollo de tales subjetividades críticas, y en el marco del constante cuestionamiento sobre el papel de la literatura en la escuela, nos preguntamos cómo generar un encuentro entre texto y lector dentro de un contexto en que, como señala Rodrigo Ostria, los tiempos han cambiado. ¿Bastará sólo con consistentes propuestas didácticas y metodológicas? ¿Bastará con concebir la literatura como agente de liberación dentro de un campo cultural? La clave, según nuestra propuesta, se encuentra en el primer encuentro, en la capacidad de deleite que pueda ofrecer el aparato textual. De ahí la elección de autores recientemente publicados que hibridan las formas escriturales, coloquializan el discurso y promueven un encuentro entre el mundo representado y el lector representante, puesto que la lectura es siempre una práctica encarnada en gestos, espacios y costumbres, es siempre un cruce entre la obra y el propio conocimiento puesto en diálogo con el objeto de acuerdo a la teoría de Roger Chartier en *El mundo como representación* (2002) ‘La lectura no es sólo una operación abstracta de intelección: ella es una puesta en obra del cuerpo, inscripción en un espacio, relación consigo misma o con el otro’ (Chartier, 2002: 9)

Ahora bien, ¿cómo promover tal encuentro en la lectura? Como se hipotetizara, sostenemos que ese encuentro clave se da desde el placer o el goce estético, entendiendo que en las prácticas lectoras hay un capital simbólico en que los lectores y las sociedades se representan a sí mismos; una historia que emerge desde el texto y se vincula a la experiencia y al sentido del lector (carácter dialógico bajtiniano). Por ello, en lo que sigue, se revisará cómo y desde dónde se está comprendiendo el placer de la lectura.

## 2.1 El placer de la lectura y el lector modelo

Enfatizando en el concepto de placer que nos remite a la concepción de fruición y goce, centrados en el texto literario, se revisará las concepciones de Roland Barthes propuestas en *El placer del texto* (1973). Una de las primeras afirmaciones con las que nos encontramos al leer el artículo de Barthes, tiene relación con un supuesto intercambio que se daría entre el autor y el lector. Señala; ‘Si leo con placer esta frase, esta historia o esta palabra es porque han sido escritas en el placer’ (Barthes, 1973:12).

Según la cita presentada anteriormente, el autor traspasaría sus intenciones hacia la persona que leerá sus escritos. En este caso específico, el placer con el que fue escrita la obra se reflejaría al momento que el lector comienza a internarse en el texto.

Sin embargo, luego se cuestiona si escribir con placer asegura el goce del lector, y siendo aún más precisos, Barthes señala que lo que producirá placer; ‘[...] es el espacio: la posibilidad de una dialéctica del deseo, de una imprevisión del goce: que las cartas no estén echadas sino que haya juego todavía’ (Barthes, 1973:12).

Pero ¿qué implica sentir placer por una novela, un cuento u otro texto literario? Barthes nos entrega algunas premisas de lo que implica sentir placer por un texto: ‘es un placer mucho más intelectual [...] desnudar, saber, conocer el origen y el fin’ (1973:20). Por lo tanto, serían aquellas operaciones las que como lectores nos entregarían placer al momento de leer un texto y sentirse representados en un contexto (Chartier: 2002) para, finalmente, no sólo conocer, sino valorar el objeto (Competencia lecto-literaria), ‘Mi goce sólo puede llegar con lo *nuevo absoluto* pues sólo lo nuevo trastorna (enferma) la conciencia’ (1973:67). Como se viera en esta cita, el placer estaría ligado también con lo innovación que el texto proponga en todo aspecto, lenguaje, tema y representatividad.

Por otra parte, Lorena Piña en su artículo *El placer estético, la hermenéutica y el texto literario* (2005), señala:

Lo bello, pues, se significa como la esencia misma del texto que provoca también un goce individual (...) y un reconocimiento de patrones o sistemas culturales propios de quien observa/lee la obra de arte (Piña, 2005:64).

La cita anterior nos demuestra, por un lado, que el texto por sí solo produce goce si este se vincula con la experiencia de mundo del lector representado, experiencia en la cual, el lector se vería reflejado tanto él como su cultura y su propio conocimiento (Chartier: 2002). Lo que se reafirmará en el artículo más adelante; ‘el sujeto se apropia de la obra de arte a partir de su experiencia vivencial estética y cultural’ (Piña, 2005:65). Con esta cita podemos afirmar que el goce o placer partiría de la aproximación que el texto le signifique al lector representado.

Por lo tanto, el placer estético que nos entregue una obra de arte, estará relacionada con las concepciones propias que culturalmente hablando hace cada lector. Esto nos demuestra que no existiría una definición universal de lo que resultaría bello, o bien lo que provoque goce o placer en cuanto a textos, ya que cada cultura clasificaría de bello o placentero de una obra según las concepciones de mundo que tenga esa cultura en particular. En palabras de Lorena Piña ‘lo bello se construye en el texto con base en el nivel de los signos [...], de las representaciones simbólicas’ (Piña 2005:68).

En el artículo de Piña (2005), este proceso de apropiación de lo bello que realiza el lector no sólo lo guía las concepciones culturales que este tenga, sino que también están dadas por el texto mismo, prefigurados por la imaginación productiva, lo que se traduce en la manera que está construido el texto, ya sea convencional o metafórico, reconociéndose como una ruptura, ruptura que, según la investigación, se evidenciará con las nuevas propuestas chilenas, breves y contemporáneas:

Lo que hace de una obra un discurso de lo bello, es un nivel que está más allá de la lengua (...) y que se relaciona con lo que Prado llama la referencialidad simbólica. Desde Prado, el símbolo se entiende como un “excedente de sentido”, en donde el sentido se accesa yendo de lo literal hacia lo inmanente [...] hacia el viaje interior de la obra. (Piña, 2005:69).

Por lo tanto, en el proceso de llegar a experimentar goce o placer estético por la lectura de un texto, no sólo están puestas en marcha las concepciones culturales personales que el lector traiga consigo, sino que, también las pistas que el texto nos entrega para lograr una lectura significativa. Un ejemplo de esto, serían las temáticas representativas para el lector, ya que mientras más me representa el tema que se despliega en el texto leído más simbólico resulta la lectura.

Otras apreciaciones importante en cuanto a la relación texto/lector, nos entregan Emilia Ochoa (1992) y Wolfgang Iser (1976).

‘Un texto literario debe concebirse de tal modo que comprometa la imaginación del lector, pues la lectura sólo se convierte en placer cuando es activa y creativa’ (Ochoa, 1992:121).

La cita presentada anteriormente propone que la lectura de un texto debe propiciar al lector algunos componentes importantes a la hora de la lectura. Debe ser dinámica, en donde el lector tenga el espacio para desarrollar su imaginación, para activar las facultades que permita recrear el mundo que el texto le está presentando.

Es de esta forma que la obra literaria tendría dos ámbitos: uno artístico, que sería el texto creado por el autor y otro aspecto estético, que representaría el trabajo que el lector realiza para producir una lectura simbólica del texto.

De la misma manera nos plantea Iser, en *La crítica literaria de siglo XX*, Blume y Franken (2005) la relación entre texto y lector.

El texto, en parte, controla la respuesta del lector, pero contiene, a su vez, vacíos que el lector debe llenar. Es decir el texto debe ser dinámico. Por esto es que “El lector es llamado a colaborar, a usar su imaginación, realizando operaciones del texto por leer” (2005: 166).

Se puede decir que son varios los aspectos que influyen en la relación lector/texto, al momento de hablar de placer o goce estético en el texto literario y que es relevante para nuestra investigación porque:

- a) Por un lado está la interpretación personal que el lector le entregue al texto que está leyendo y ésta tiene relación con las concepciones culturales que se tenga, lo que

decanta en cuan significativo le sea al lector el texto para, de este modo, activarse cognitiva y afectivamente (bases de la competencia lecto-literaria).

- b) Por otra parte, y no menos importante, son las marcas textuales que el propio texto entrega el lector, por ejemplo, el uso de un determinado lenguaje, las rupturas que el texto entregue, pero principalmente la temática que el texto aborde, ya que si le es cotidiana o representativa al lector, la lectura será significativa, lo que desembocará en que el lector experimente goce o placer estético por la lectura de determinado texto.

Umberto Eco señala en su texto *El lector modelo* (1987), que el texto literario se encuentra incompleto porque este debe ser actualizado por el lector para poder llegar a su comprensión; esto quiere decir que un texto ‘está plagado de espacios en blanco’ los cuales son dejados a propósito por el autor para que el lector o *destinatario* los rellene. Una de las razones que Eco le otorga a la funcionalidad de los espacios vacíos es que ‘a medida que pasa de la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa [...] un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar’ (Eco, 1987: 2).

La noción de un texto con espacios vacíos no es nueva en nuestra propuesta; Iser y Ochando en su teoría también dan cuenta de la necesidad de un lector activo, que debe rellenar estos espacios para así llegar a la interpretación del texto. Si bien entendemos que un texto posee espacios diseñados por el autor para ser llenados por un lector, éste debe tener determinadas características que lo convierten en un lector competente para la realización de la interpretación del texto, es decir, en palabras de Eco un *Lector Modelo*, quien logrará la interpretación y valoración del texto haciendo uso de los espacios vacíos propuestos por el texto.

En la misma línea, Eco señala que ‘generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro’ (Eco, 1987: 2), lo cual nos da cuenta que el autor presupone las posibles interpretaciones que se le puede dar a su texto, es por lo cual que el autor dejará en el texto determinadas marcas textuales donde el *Lector Modelo* hará uso de su competencia lingüística como contextual, el autor supone que el

*Lector Modelo* tiene que haber tenido experiencias similares a él, de este modo llegará a la interpretación ideada por el autor.

Sin embargo ‘el autor presupone la competencia de su Lector Modelo; por otro, en cambio, la instituye’ (Eco, 1987:03), lo cual permite la real apertura del texto hacia el mundo de las representaciones de cada lector. Es lo que Eco denomina un “Kit” lleno de piezas a la espera de ser armado, sin embargo sin un único producto final, es decir, que un texto no posee sólo una interpretación posible, en favor de lo que Eco denomina un *texto abierto*.<sup>15</sup>

El *Lector Modelo* será entonces no sólo quien haya tenido experiencias sociales y contextuales similares al autor, sino, quien logre llenar los espacios vacíos del texto en función de una interpretación libre y acorde a sus propias vivencias de modo que se llegue a una interpretación, valoración y comprensión de lo leído.

## 2.2. Hacia una competencia lecto-literaria

La competencia lecto-literaria, entendida desde Antonio Mendoza Fillola (2006), en su texto *Didáctica de la Lengua y de la Literatura para Primaria*, se entiende por la que:

se vincula estrechamente con la lectura, de modo que *leer* es la actividad de base para la construcción de la competencia literaria; en ese sentido leer quiere decir *comprender, interpretar y valorar el mensaje en sí mismo*. [...] Formar y desarrollar la competencia literaria será, pues, saber formar lectores que, autónomamente, gocen de los textos para llegar a establecer valores e interpretaciones” (Mendoza Fillola, 2006: 54).

Por su parte, Mansilla, sin mencionar el concepto competencial, alude críticamente a la mecanización y canonización de contenidos y enseñanza literaria, es decir, propone un desarrollo no instrumental. Como se viera anteriormente, a diferencia de Fillola, Mansilla postula la literatura como centro no subsidiario, es decir, pretende hacer enseñanza literaria

---

<sup>15</sup> Umberto Eco entiende texto abierto como un texto con variadas intenciones, en cuanto a la actualización particular que cada lector realiza a partir del mismo. *El lector modelo*, (1987), Barcelona: Lumen.

desde la literatura, asumiendo que tal discurso estético está construido con un código común pero complejizado. Por ello, si pensamos en competencia lecto-literaria, lo hacemos desde Fillola (2006) cuando dice ‘La competencia literaria [es] el conjunto de saberes necesarios para comprender e interpretar un texto literario’, Pero introducimos la variable de Mansilla relativa al dominio de lo literario desde lo literario (por eso trabajamos con herramientas de crítica literaria), pues realizar esa innovación es resultado de la reflexión sobre qué y cómo enseñar la literatura.

Retomando la definición sobre la competencia lecto-literaria, se considera entonces que el estudiante debe poder lograr una autonomía en su lectura y que pueda lograr interpretar, valorar y comprender los textos literarios, por medio de las otras competencias ya logradas, como son las competencias lingüísticas y comunicativas, las cuales en definitiva permiten fundamentar el curso elegido para la muestra, ya que los estudiantes de Cuarto medio deberían tener arraigada una serie de competencias, que permitirán el acercamiento con el texto literario.

Lo esencial es que el centro de todo esto es el desarrollo del sujeto de forma íntegra a nivel competencial en la lengua, la comunicación y la lecto-literatura, por esto es que Mendoza Fillola (2006) nos plantea que la competencia literaria

centra el reto de la innovación en el tratamiento didáctico en la formación literaria, cuyo objeto es formar y capacitar al lector para la recepción comprensiva y valorativa de creaciones artísticas de signo lingüístico, reconocidas en el contexto semiótico de la cultura y la estética” (Mendoza Fillola, 2006: 54).

Para que el sujeto lector pueda desarrollar de una manera óptima el reconocimiento y valoración de los textos literarios, es que debe contar con algunos conocimientos esenciales para lograr un acercamiento a la lectura, tales como: los saberes lingüísticos, saberes pragmáticos, conocimiento del uso de la lengua, conocimientos a nivel cultural-enciclopédico, diversidad de estrategias para leer distintos tipos de textos y algunos saberes intertextuales.

Por lo anterior, es que la competencia lecto-literaria plantea la necesidad de tener un conocimiento no sólo a nivel lingüístico, sino de reconocer también el contexto, la cultura,

disponer de competencias, conocer macro y micro estructuras textuales, conocer prioridades en el texto, disponer de conocimientos previos, tener lecturas anteriores y, por cierto, la relación que pueda existir entre los textos literarios y su historia, es decir, se retorna a las dimensiones bajtinianas, en que lector, texto y contexto deben estar en constante diálogo; propuesta homóloga a la de Chartier al señalar la importancia simbólica de la historia cultural y los conocimientos propios (de ahí la relevancia de considerar al texto como agente cultural para la liberación).

Por otro lado, si el lector logra el placer estético de la obra literaria, se lograría a su vez la competencia lecto-literaria, en cuanto tal que el sujeto podrá identificar, valorar, comprender de una mejor manera el texto literario, y realizar ese trabajo autónomo que se plantea como fin de la competencia, y para eso, si el lector tiene una cercanía con el texto a nivel cultural o contextual, podrá identificar, valorar y comprender de una mejor manera; por eso el recurso del texto breve chileno contemporáneo, como se verá más adelante, es un recurso que facilitará el lograr en los estudiantes de cuarto medio la competencia como tal, porque este tipo de textos van reflejando las vivencias y contextos de interés, lo cual para Piña y como se mencionó con anterioridad, son facilitadores para que el sujeto logre placer por la lectura.

### 2.3. El texto literario breve

Si en primer término se entiende texto, desde Bajtín, como una configuración en tres dimensiones: sujeto de la escritura, destinatario y textos exteriores, es decir, como un cruce simbólico de significado que se inscribe en la historia y en la sociedad con un conjunto de elementos (palabras, frases, oraciones) organizados según reglas estrictas de construcción (Álvarez, 1996:4) se comprenderá, en suma, que un texto es la unidad mínima con plenitud de sentido que nace de un conjunto de relaciones semánticas y pragmáticas entre el texto y su contexto.

Como señalara David Lagmanovich, estudioso del texto literario breve:

El mundo puede ser concebido como un inmenso conjunto de textos: los mensajes gestuales son textos, así como lo son las formulaciones musicales, las

manifestaciones pictóricas, los documentos escritos, los mensajes orales y muchas otras formas de la actividad humana (Lagmanovich, 2006:20).

En esa medida, toda unidad dotada de sentido semántico y pragmático se convertirá en un texto, de ahí que los haya, funcionalmente y, desde un punto de vista tipológico: instructivos, expositivos, argumentativos, descriptivos, informativos, iniciativos, explicativos, etc. El mismo Álvarez, citando a Bajtín, señala que ‘la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables’ (1996:119) o, como señalara Iuri Lotman:

Además de su función comunicativa, un texto crea significación. En esta función, el texto ya no aparece más como un mero envoltorio pasivo de su significado determinado de antemano, sino como generador de significados (Lotman, 2004: 2)

Atendiendo a lo dicho, se desprende que los textos se diversifican en una serie de formas o tipos posibles en que cada cual toma proporciones y propiedades diferenciales; crean significación. Según se ha expuesto, un texto, en cualquiera de sus formas es una unidad de sentido; unidad que puede y no tener dominio de la literaturidad como función dominante, entendiendo literaturidad, desde Roman Jakobson, como la función clave del texto y discurso literario orientada desde la esteticidad y el desvío de la lengua cotidiana

Si por otra parte se piensa en Todorov, en *Introducción a la literatura fantástica*, se dirá que el texto literario es tal, porque, precisamente, no mantiene una relación de referencia con el “mundo”, como por lo general, lo hacen los textos y discursos cotidianos o no literarios; un informe guarda referencia con el mundo, un instructivo lo hace, sin embargo, un texto literario, sólo es representativo de sí mismo: ‘el discurso literario no puede ser verdadero o falso, sino que no puede ser válido más que con relación a sus propias premisas’ (Todorov 1980:76).

En otras palabras, el texto es literario porque participa de sí, tautológicamente, es decir, se significa a sí mismo, es un universo no referencial del mundo, sino un mundo posible fuera del discurso de lo cotidiano que exige, siguiendo a Aristóteles, verosimilitud, o verdad poética; lo mismo que bajo la sintética relectura de Darío Villanueva en su *Glosario de Narratología*, corresponde a la cualidad que los textos literarios poseen para

proponer al lector un pacto en el que se acepta lo que se dice aun cuando, por las razones expuestas, dicha representación jamás salga del universo literario tautológico y ficcional.

Volviendo a Todorov, se dirá que, en suma:

la literatura se crea a partir de la literatura, y no a partir de la realidad, sea esta material o psíquica; toda obra literaria es convencional. “Solo pueden hacerse poemas a partir de otros poemas, novelas, a partir de otras novelas” (1980:97).

Por ello, el texto literario, pese a poder ser monologal, será siempre dialógico en el sentido bajtiniano e intertextual bajo la lógica genettiana. En síntesis, y según lo anterior, cuando en la presente investigación se hable de texto literario, se desprenderá que la referencia guarda relación con los textos, en este caso escritos, que estén articulados bajo la función poética o estética del lenguaje, lo cual implicará búsqueda de esteticidad por medio de la ficcionalidad, la verosimilitud y el dialogismo; como dijese Lotman, por medio de la creación:

en el curso del funcionamiento cultural de un texto, su significado original se somete a reelaboraciones y transformaciones complejas, lo que provoca un incremento *de significación*. Por eso dicha función puede denominarse creativa (2003:3).

La dominancia creativa, la capacidad estética, la finalidad (funcionalidad) poética y la materialización de la ficción; el texto literario, al fin, es la expresión más compleja del código. Por ello, la proponemos como fuerza social y liberadora desde la pedagogía, puntualmente, desde la didáctica literaria; el texto literario como agente configurador de subjetividades; el placer y la competencia lecto-literaria como resultado de una práctica siempre social en que el texto literario no es medio sino protagonista de su metacódigo.

### 2.3.1. Sobre la brevedad

Pese a que se ha defendido la presencia del código literario como *agente*, se precisa una salvedad, pues no hacemos referencia a cualquier tipo de texto literario, sino por el contrario, a una forma en particular: la brevedad.

En los sujetos lectores existe, en mayor o menor grado, la capacidad de discriminar cuando menos la función de diversos tipos de textos y, junto con ello, clasificar ciertos modelos o matrices textuales, lo cual equivale a inferir la posible diferencia formal y funcional entre una carta de amor y un aviso de morosidad, existiría, siguiendo a David Lagmanovich, la misma capacidad, (venida quizá por el fenómeno de la oposición) la habilidad de discriminar lo que es breve de lo que no lo es.

Textos breves podemos encontrar desde algunos relatos bíblicos, hasta los anuncios informativos en una estación de trenes; la brevedad responde, desde el punto de vista de la recepción, al momento cultural en que se juzgue lo mínimo, es decir, un texto breve sólo lo será en la medida que tengamos convencionalmente instalados patrones de extensión y acotación que permitan atribuir la brevedad como característica fundante de un determinado texto.

Antes se explicitó qué y cómo entenderíamos texto literario, ahora, al sumar el atributo de lo breve, cabría discutir qué, en estricto rigor, asumiremos por brevedad dentro de la ficción.

Un aforismo es breve como lo es un poema de quince versos, por oposición, dos páginas deja de serlo. Pese a algunos intentos, sobre todo a partir del microcuento, la brevedad sigue siendo un concepto ampliamente discutible y, sobre todo, escurridizo. Por ejemplo, Lauro Zavala, dice que un cuento corto tiene de entre mil a dos mil palabras, los muy cortos de doscientas a mil y los ultracortos de una a doscientas, clasificación que, como se viera desde Lagmanovich, es impertinente. Si se sostiene la premisa elemental que la brevedad es netamente cultural y surge por oposición a lo que conocemos por extenso. Según Lagmanovich:

Breve es aquello que, en mi lectura, percibo como breve [...] esta percepción está condicionada por contextos culturales, dentro de los cuales figura la tradición literaria (Lagmanovich, 2006).

De acuerdo con lo expuesto y retomando lo dicho en los antecedentes de la propuesta, hacer didáctica de la literatura implica hacer didáctica de los sujetos lectores, es decir, considerar sus contextos para, de tal modo, generar con la literariedad no sólo una

posibilidad estética sino, además, placentera. Qué es breve hoy: los caracteres que permiten las redes sociales, la minimalización de los mensajes, la virtualidad dialógica del chat, la laconización de los discursos públicos, la síntesis y la instantaneidad cultural; eso es lo breve.

Violeta Rojo, estudiosa de la minificción, ha sentenciado el 2010 para la revista *Internacional Microcuentista*, que lo breve es aquello que se lee de una hojeada, con todo que deba caber en una página impresa: ‘Sin embargo, no se puede reconocer la mini ficción a simple vista. Quizás a simple vista podamos saber qué no es minificción’.

El mismo Zavala en *Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio: Brevedad, diversidad, complicidad, fractalidad, fugacidad y virtualidad* (2000), retoma la discusión sobre lo breve y señala que, en efecto, el espacio de una página es suficiente para lograr la mayor complejidad literaria. Sin embargo, el espacio de una página reviste un problema por cuanto la visualidad o la fragmentación pueden generar una página manipulando cuerpos y números de letra, por ello, el criterio del impacto visual de una hoja siempre será relativo al formato y al diseño.

En consecuencia, la brevedad, entendida entonces para efectos de la investigación, como el resultado de dos categorías expuestas por Lauro Zabala en *El cuento ultra corto bajo el microscopio* (2002) será todo texto de entre una y mil palabras, asumiendo que tal espacio permite, según se revisara anteriormente, potenciar la cercanía a distintos niveles (ya sea en narrativa o poesía), los cuales, dado el activismo que debe cumplir el lector, posibilita, de igual modo, la correspondencia entre lo leído y lo entendido, dicho de otra forma, en la medida que entre al espacio del placer por lo leído, se podrá dar sentido a los vacíos textuales y, en tal actividad, desarrollar habilidades de lectura que, en suma, instalarán la referida competencia lecto-literaria. Como señala Humberto Jarrín, en *Análisis narratológico del plano de la narración a través del relato breve* (2002):

Los textos breves poseen de suyo una realidad completa, condensada, adquiriendo así una densidad para lo cual el escritor ha debido hacer un trabajo lingüístico, estilístico, estético, de forma y contenido, que los convierte en especímenes u objetos óptimos para el estudio de la lengua en todos sus niveles, y en los que, por

ejemplo, se podrían movilizar, insistimos, dos de las más importantes habilidades del lenguaje, la lectura y la escritura (comprensión y producción), al proponer retos, juegos, recursos pedagógicos, cognitivos y problemas de toda índole. (Jarrín, 2002:3).

### 2.3.2. Sin género

Cuando se problematizó la didáctica general y la específica, se mencionó a Gustavo Bombini en función de la gran pregunta que el autor argentino introduce: qué enseñar dentro de la constante reinención. Desde ello se ha planteado la necesidad de reinventar e innovar desde el texto literario breve, más aún, se ha dicho que estos textos deben ser vistos desde su riqueza y no desde su categoría genérica. Por tales motivos y en consecuencia con la idea de no perpetuar las prácticas comunes, se ha decidido ampliar la muestra a dos formas genéricas esenciales: la narratividad y la poética breve.

Pensamos a los textos breves como agentes de poder dentro del campo educativo y de formación de placer en función de la competencia-lecto literaria, son la forma de generar innovación en la práctica docente sin importar las clasificaciones por género, sino más bien sus potenciales de significación y representación desde la brevedad y sus alcances estéticos.

Según Zabala

La consideración fundamental en el estudio de todas las formas de textos breves es el problema de la escala. Sin embargo, un rasgo común a todos estos tipos de textos es su tendencia lúdica hacia la hibridación genérica, especialmente en relación con el poema en prosa, el ensayo, la crónica y la viñeta, y con numerosos géneros no literarios.[...] en el caso del cuento muy breve encontramos, además, una gran proximidad con el poema en prosa y, en algunos casos, una apropiación paródica de las reglas genéricas de la parábola o la fábula, o incluso del aforismo, la definición, el instructivo, la viñeta y muchos otros géneros extraliterarios (Zabala, 2006: 2).

Es decir, la funcionalidad y potencialidad estética de la brevedad, emparentada por cierto con la concisión, sin importar en suma a qué género clásico pertenezca, podrá permitir desafíos al lector que se relacionan con las propuestas didácticas en que lo central es el discurso literario como forma no convencional del lenguaje y no la diferenciación taxómica de sus formas particulares.

Además de lo dicho, y como se ha postulado la idea de texto desde las tres dimensiones bajtinianas, lo fundamental es la presencia de lo estético-ficcional y no la simplificación clasificatoria de los géneros literarios. En tal medida, la funcionalidad textual literaria, según señalase Lotman (2006) se vincula a la posibilidad de adentrarse a las profundidades de una historia cultural para reconstruir desde el encuentro con el lector una variedad de significación ‘para reconstruir capas íntegras de cultura, para *restaurar una memoria*’ (Lotman, 2006: 4).

Es necesario señalar que, bajo ningún precepto se desconoce la importancia de los géneros, sino por el contrario, se asumen la construcción cultural desde ellos para potenciar el encuentro de lectura, no para fundamentar una metodología de enseñanza, es decir, se piensa que la noción de género como ‘sistema relacional que permite al lector discernir sobre los textos que surgen en un determinado momento histórico’, es una entrada previa y no un eje fundante de enseñanza ni de praxis, el género deberá ser una activación previa en función de horizontes de expectativas (Jauss: 2000), entendiendo tal horizonte como el sistema que surge para cada texto cuando se publica y cuya recepción también dependerá de lo que el lector entienda como género literario, forma artística y el tema del que trate el texto al cual se enfrenta.

Releyendo críticamente al mismo Jauss al sostener que ‘El concepto de género es una categoría condicionante de cualquier propuesta de recepción’, pensamos en la no condicionalidad del análisis según géneros, y planteamos la presencia del texto como unidad tridimensional y estética en función de sí mismo como agente de poder.

en términos muy generales podríamos señalar la noción de texto como un dispositivo cuasi inteligente, programado e interactivo, así como la noción de pluricodificación del texto y su vínculo con los códigos de la cultura. El texto sería el objeto primario de estudio, un sistema finito, al que ingresan diferentes códigos y lenguajes en múltiples combinaciones, formando una unidad textual heterogénea y dinámica, cerrada desde el punto de vista formal, pero abierta en cuanto a los códigos de los lenguajes que la conforman (Arán, 2005:5).

Si el objetivo es generar placer y alcanzar la competencia lecto-literaria desde la potencialidad de los textos literarios breves, chilenos y contemporáneos, no puede reducirse su examen a descripciones de formas textuales o a marcas de género (Mansilla: 2003), sino, por el contrario, las prácticas literarias deben concebirse como métodos de resignificación desde el diálogo entre obra y lector contextualizado, como práctica de interpretación crítica y negociación simbólica.

### 2.3.3 Sobre los autores y la selección de textos

Si el texto es una unidad total en que siempre coexiste el código y la historia, debemos pensar que la presencia de los textos literarios breves debe ser representación de un momento cultural que relacione tanto la estética de las obras como los rasgos de los estudiantes de Cuarto medio; el deseo de la representación es la iniciación al placer, el resultado del goce será la competencia literaria; la identidad crítica de los lectores:

[...] Cada palabra tiene el aroma del contexto y de los contextos en que ha vivido intensamente su vida desde el punto de vista social; todas las palabras y las formas están pobladas de intenciones [...] (Bajtín, 1982: 106-111).

Es tremendamente complejo determinar qué obra puede ser realmente significativa para los estudiantes (Mansilla: 2003), pero también es cierto que siempre se lee desde el presente, es decir, en la medida que lo leído le pertenece a mi historia, experimento la activación del espacio representado.

En *El mundo como representación* (2002), Roger Chartier sostiene que la representación es, por un lado, la ausencia de lo representado, es decir, la figuración de las imágenes desconocidas, sin embargo, otra cara de la representación es la codificación simbólica de un registro próximo. En relación al Seminario, proponemos la representación de lo próximo como clave del proceso de cognición estética, es decir, como un diálogo a partir de la experiencia. (Martos Núñez: 1998). Lo dicho se puede fundamentar desde la neurociencia al plantear que la búsqueda de significación ocurre en el cerebral registro de lo familiar y se expande hacia lo desconocido:

El cerebro necesita y registra automáticamente lo familiar, mientras simultáneamente busca y responde a nuevos estímulos. De alguna manera, por lo tanto, el cerebro es tanto científico como artista, tratando de discernir y entender pautas a medida que ocurran y dando expresión a pautas únicas y creativas propias. El cerebro se resiste a que se le impongan cosas sin significado. Por cosas sin significado entendemos trozos aislados de información no relacionados con lo que tiene sentido o es importante para un aprendiz en particular (Salas Silva, 2003).<sup>16</sup>

De acuerdo a la cita, debe pensarse en textos que posean la posibilidad de provocar ese impacto simbólico que pueda activar las experiencias previas del lector, desde las mismas tres dimensiones bajtinianas: el texto, el contexto y el receptor, así mismo la valoración simbólica del contexto y la historia para la construcción de significado y la reelaboración de sentidos. En tal sentido, los libros de autores jóvenes publicados desde el año 2000 en más poseen la virtud de acercar el código a la experiencia de lo vivido y a la pasión de una juventud en disgusto; es, como dijera Mansilla, la escritura desde el presente.

En las promociones emergentes no hay un afán genérico; la escritura es poetización del sujeto, se hibrida el ritmo, la forma, el lenguaje, la cultura; se añaden referentes extraliterarios y se evidencia una forma de protesta literaria.

Los libros publicados, por ejemplo *Criminal* (2003), *Kinder* (2004), *Obras ajenas, muertes y otras liberaciones* (2005), *De lo sagrado y lo urbano* (2005), *Lenguas (Dieciocho jóvenes cuentistas chilenos)* (2005), *Frío en la noche latina* (2005), *Silabario, Mancha* (2007), *Por si acaso alguien quiere Llorar* (2009), *BajoRío* (2010), y entre otras fuentes, son la búsqueda de nuevas formas de decir; son la innovación que Barthes sugiere para activar el placer:

la búsqueda de nuevos modos de decir que “desbordan la experimentación poética y se convierten en un medio de comunicación con el entorno social” para expresar una “actitud espiritual determinada (debate entre el sufrimiento y la esperanza) (Barthes, 1973).

---

<sup>16</sup> ¿LA EDUCACION NECESITA REALMENTE DE LA NEUROCIENCIA?. *Estud. pedagóg.* [en línea]. 2003, n.29 [citado 2011-12-18], pp. 155-171. [Consultado el 15 de Octubre de 2011] de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052003000100011&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100011&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0718-0705. doi: 10.4067/S0718-07052003000100011.

Cuando hablamos de autores jóvenes, pensamos en escritores (as) nacidos entre los años 1975 que configuran la última parte de la generación del 2002, y los nacidos hasta 1994, quienes prefiguran la generación del 2017, de acuerdo a la periodización de Goic— esta última, es una nueva tendencia, cuyo período de gestación se dará entre 2010 y 2024 y cuya gestión o vigencia irá del año 2025 al 2039.<sup>17</sup> Pese a tal especificación, cabe señalar que no se trabajará en función de generaciones, sino de publicaciones, por ello se puntualizó la selección de obras publicadas desde el año 2000, las cuales coinciden esencialmente con autores de esta promoción que se inscribe en una constante lucha contra el canon literario, entendiendo canon desde Lotman (2006), como un conjunto de textos legitimados culturalmente por la dialéctica entre grupos de poder.

En función de lo mismo, cabe señalar que los autores de los cuales se han seleccionado textos están en un rango etéreo que fluctúa entre los 20 y 35 años de edad. Sus años de nacimiento van desde 1976 a 1991, siendo el más joven Matías Fuentes con 20 años y la mayor Ana Harcha con 35 años.

Como se mencionó anteriormente, las características de este grupo de autores son principalmente que no existe un afán genérico; la escritura es poetización del sujeto e hibridación de ritmos, formas, lenguaje y cultura, lo cual, según Iván Carrasco, implica la construcción de textos con elementos tradicionalmente considerados no estéticos y con lenguajes inhabituales

estos textos se caracterizan por la aparición de campos interculturales considerados habitualmente como subalternos o marginales [...] son textos escritos de acuerdo a reglas de interdisciplinariedad e interculturalidad, es decir, mediante el uso de contenidos, retóricas y estilos provenientes de diversas etnias, culturas y disciplinas, para conformar textos poéticos convencionales y macrotextos (Carrasco, 2002).

Se ha escogido estos textos porque permiten romper el *habitus* de los estudiantes e innovar en la propuesta de lectura, ya que de tal modo se permeará la barrera entre el placer y el tedio y la proximidad experiencial del lenguaje, por medio de registros cotidianos en que el género se transforma en un medio de expectativas, y no en eje de análisis, así mismo,

---

<sup>17</sup> Datos tomados de La generación Emergente de escritores chilenos, de Maximino Fernández Fraile, 2008.

porque de tal manera se establece una valoración de los nuevos espacios de creación como *agente* de cambio social desde la literatura:

Una relación fecunda entre poesía (aquí texto breve) podría transformar la experiencia con y el lenguaje mediante un ejercicio de lectura radical del mundo y del contexto. Una operacionalización que es ante todo operativo de lectura implacable, para desorganizar sus modos de legibilidad desmontando y/o descifrando sus regímenes de composición (Desmanes, 2010: 17).

De acuerdo con los requisitos expuestos anteriormente, los autores escogidos se encuentran fuera del canon literario chileno (conjunto de textos legitimados culturalmente por el canon). Esta legitimación se puede dar por las editoriales conocidas y canonizadoras, que hacen que los textos sean habilitados cultural y literariamente, ya que siguiendo el punto g<sup>18</sup> de los criterios de selección, las editoriales menos conocidas tendrán mayor autonomía y menor capital simbólico.

Las editoriales con las cuales se trabaja se caracterizan por fomentar la escritura periférica (entendido desde Bourdieu con la teoría de los campos de poder), la autoedición, la subalternidad y la marginalidad temática e ideológica, por ejemplo: Luka Autoediciones, Ripio Ediciones, Contrabando el Bando en Contra y La Calabaza del Diablo.

Otras editoriales también utilizadas están más canonizadas que las anteriores, sin embargo en sus inicios partieron como editoriales marginales, es el caso de *LOM*, *MAGO EDICIONES* y, *CUARTO PROPIO*,

Siguiendo con los criterios de selección, podemos decir que los textos utilizados no superan las mil palabras, lo que permite que al estudiante potenciar la cercanía a distintos niveles (ya sea en narrativa o poesía), los cuales, dado el activismo que debe cumplir el lector, posibilita, de igual modo, la correspondencia entre lo leído y lo entendido, dicho de otra forma, en la medida que entre al espacio del placer por lo leído, se podrá dar sentido a los vacíos textuales.

---

<sup>18</sup> Textos publicados por editoriales que posean mayor autonomía y menor capital simbólico para poder concebir los textos como agentes de liberación en el campo de poder.

#### 2.3.4. Un breve panorama sobre los textos escogidos.

Los textos escogidos para la propuesta didáctico - metodológica responden a los criterios establecidos en cuanto a temática y estética por cuanto representan experiencias cercanas a los estudiantes permitiendo la valoración simbólica del contexto, la construcción de significado y la reelaboración de sentido. Pablo Paredes, Ana Harcha, Marcela Parra, entre otros autores jóvenes, son nombres que se repiten en la selección textos

De Ana Harcha se seleccionaron cuatro textos de su obra conceptual *Kinder* (2002). Si bien corresponde a un montaje teatral, *Kinder* cuenta con más de veinte textos que funcionan de manera individual con una temática que trata el tema de la dificultad de las relaciones familiares con un lenguaje cercano a la realidad de los alumnos, por lo que las experiencias de los estudiantes pueden ser aprovechadas para la resignificación y la valoración estéticas en que están configurados.

Estéticamente los textos no responden a la configuración típica de la dramaturgia, por lo que cumplen con el requisito de no estar dentro del canon literario.

De Pablo Paredes fueron seleccionados dos textos de su libro *Frío en la noche latina* (2005) “Cuidado con el perro quiltro” y “Al ritmo de la cumbia” ambos con temáticas de tipo social. El primer texto habla de la discriminación que existe en Chile, enfocándose cómo el nombre de una persona determina un estrato social ante diversos sectores de la población. En el segundo texto Pablo Paredes hace alusión a recuerdos de la niñez (barrio, amigos, enemigos, etc.) por lo que el texto es una rica fuente de interpretación desde la experiencia individual de cada estudiante.

Los textos de Paredes y Harcha fueron publicados por editoriales que fomentan, como se dijo antes, la escritura periférica, la subalternidad y la marginalidad temática. *Frío en la noche latina* fue publicado por la editorial Contrabando del bando en contra y *Kinder* fue publicado en la revista Apuntes N°123-124 de la escuela de teatro de la Universidad de Chile.

Los textos seleccionados para la antología son:

1. Caliente; de Yeko Aguilera

2. Cumpleaños feliz; de Miguel Álvarez
3. La victoria de las bicicletas; de Ximena Arrau
4. Chantansiago; de Ximena Arrau
5. Salmo 1997; de David Aníñir
6. Mapurbe; de David Aníñir
7. El café; de Fernando Carmona
8. Arrepentimiento; de Marjorie Dávila
9. Como descubrir a un extraterrestre en el metro; de Juan Eduardo Figueroa
10. Uso y abuso; de Franco Fernández
11. Maldita esperanza; de Matías Fuentes
12. Consecuencia y viceversa; de Matías Fuentes
13. Bajé por atrás; de Matías Fuentes
14. Discurso del Resentimiento; de José Pinos Fuente
15. Arroz con Chuletas; de Lucrecia Gálvez
16. Tormento digestivo; de Lucrecia Gálvez
17. Vacaciones familiares; de Ana Harcha
18. Masturbación (o qué paja titular esta historia); de Ana Harcha
19. (Sin título); de Ana Harcha
20. (Sin título); de Ana Harcha
21. El show debe continuar; de Javier Ahumada
22. Es verdad que las cosas cambian/ Javier Ahumada
23. Aconséjame; de Ángela Andrea Jarpa Jerez
24. Adiós; de María Cristina Jiménez

25. Incógnito; de Felipe Olivari
26. Las Zapatillas de Miguel; de Felipe Ossandón
27. Maldito; de Víctor Pacheco
28. Al ritmo de la cumbia; de Pablo Paredes
29. Cuidado con el perro quiltro; de Pablo Paredes
30. Experiencia estética; de Marcela Parra
31. Comer con pijama; de Marcela Parra
32. Sr. Ministro del Interior; de Jaime Pinos
33. Trampa; de Alejandra Riquelme
34. Ladrón; de Alejandra Riquelme
35. Zapatillas de cristal; de Gianfranco Rolleri
36. De vainilla o frambuesa; de Pablo Saavedra
37. Conspiración; de Pablo Saavedra
38. Zapatillas/ Marcela Suárez
39. Falta de sueño; de Gisela Watson
40. Gina; de Mauricio Medel Ziebrecht

### 2.3.5 La brevedad narrativa y poética en autores contemporáneos chilenos

De lo antes dicho se desprende que, hasta aquí, se está pensando en textos literarios breves y que atiendan a dos formas esenciales: lo poético y lo narrativo, asumiendo por cierto la hibridación genérica.

Dentro de tal brevedad se piensa en textos de autores recientes, tales sean poetas de las promociones escriturales del 2002 y 2017, puesto que ellos hibridan el discurso literario, relajan las formas discursivas, coloquializan el texto poético e incluyen factores contextuales y extraliterarios que pueden ser atractivos para los estudiantes, motivos a los cuales se suma que, alrededor de dichas promociones, se insistió, literaria y culturalmente, en la explotación de la minificcionalización.

Si se sostiene que con textos breves de autores recientes, por ejemplo Matías Fuentes, Pablo Paredes, Ana Harcha, Marcela Parra, Alejandra Riquelme, Yeko Aguilera, Jaime Pinos Fuentes, Ximena Arrau y Pablo Saavedra, entre otros, puede conseguirse una representación entre obra, contexto y lector, es porque pensamos que sus textos pueden ser significativos en un contexto de recepción mediado por el panorama cultural actual.

Ahora bien, en la medida que haya tal representación, habrá un primer acercamiento al desarrollo de placer por lo leído. En consecuencia, si se retoma el problema de investigación referente a cómo potenciar la fruición lectora, asumimos que con tales variables literarias se consigue. Efecto de ello, es la activación cognitiva que permitirá desde el placer lector acortar la distancia de la comprensión del fenómeno leído primeramente echando mano a competencias de lectura, para, producto de toda la secuencia anterior, instalar en los lectores la competencia lecto-literaria que provoque, en suma, aprendizaje significativo.

### Capítulo 3: Metodología y diseño de la propuesta

Cecilia Bixio, en “Enseñar a aprender” (1998), define estrategias didácticas como el conjunto de acciones que se realiza con clara y explícita intención pedagógica, por ello, si se considera que nuestra propuesta didáctica-metodológica a partir de cuarenta textos literarios breves, chilenos y contemporáneos, lo es por cuanto corresponde a un Seminario que considera el placer de la lectura, el texto breve, la producción contemporánea y la competencia lecto-literaria delineados todos con intencionalidad pedagógica.

Sin embargo, según se viera en la cátedra de Didáctica de la Literatura de la Universidad Católica Silva Henríquez (2011), la presencia de una didáctica implica la transferencia metodológica, que se corresponda con el hacer del saber didáctico. En relación a ello, y considerando las cuatro metodologías posibles propuestas de Jorge Rueda (vivenciada, individualizada, socializada y globalizada) se expondrá brevemente las principales características de cada una de ellas para, finalmente, justificar la elección metodológica que transferirá la propuesta didáctica de este Seminario:

**Metodología vivenciada:** corresponde al fenómeno síquico en que el/la estudiante experimenta una situación determinada de modo tal que es parte de ella; se implica a tal nivel con lo vivenciado que contribuye a formar un saber.

El empleo, como recurso didáctico, de la «vivencia» o experiencia que repercute en todas las dimensiones de la personalidad del individuo. La globalidad, manifestada en la acción que liga emocionalmente al individuo con el mundo, ha de ser comprendida como la relación interactuante entre la dimensión somática, la cognitiva y la afectiva

- 1. Metodología individualizada:** el principio psicológico de esta metodología se basa en que para lograr un aprendizaje significativo, se debe ir pasando de un nivel a otro de manera individual.

- 2. Metodología socializada:** el/la estudiante va construyendo su conocimiento y pensamiento sobre el mundo, cuestión que logra a partir de las interacciones con el medio social. El objetivo de esta metodología es propiciar en el estudiante el desarrollo social; proporcionar el desarrollo del ejercicio de incorporar y analizar la institucionalidad social a la que pertenece y contribuir a la capacidad para opinar y tomar decisiones respecto a determinados comportamientos sociales.
- 3. Metodología globalizada:** su premisa fundamental consiste en que el contenido no se entrega independientemente de otros, es decir, se relaciona con otras áreas del saber.

Cabe señalar que estas metodologías son sólo una guía para el profesor, ya que se plantean idealmente en ciertos niveles (correlativamente de primero a cuarto medio), porque los estudiantes deben tener ciertas habilidades ya desarrolladas en cada año escolar, como se ve una metodología socializada pueda plantearse de buena manera en un colegio en tercero medio, pero en otro puede que se pueda realizar en un primero medio, es decir, la planificación e implementación siempre responderá al contexto en que se ejecute una determinada propuesta didáctico-metodológica.

En relación a nuestra propuesta se considerarán las 4 metodologías expuestas para ser aplicadas, como se sabe, a un 4º año medio con la finalidad de generar placer estético y, a partir de ello, alcanzar la competencia lecto-literaria. Los cuarenta textos seleccionados se pondrán en diálogo con el diseño didáctico y las principales líneas de trabajo hasta aquí realizadas.

A continuación se asociará cada metodología con el marco teórico y se levantará un diseño de trabajo pensado para cuarenta clases de cuarenta y cinco minutos.

### 3.1. Vinculación de las metodologías con las herramientas de la propuesta

#### 3.1.1 Metodología vivenciada

La metodología vivenciada se corresponde al fenómeno síquico donde el estudiante se enfrenta a una situación determinada de modo tal que se hace parte de ella; la vivencia contribuye a que él genere conocimiento significativo, lo cual se relaciona con las visiones revisadas desde Chartier y Bajtín, en que lo contextual y el conocimiento del mundo del individuo contribuirán a identificar y comprender el texto (bases de la competencia lecto-literaria) que al mismo tiempo se corresponde con la propuesta de recepción revisada desde Umberto Eco, es decir, lo que importa es la experiencia significativa del estudiante:

Las estrategias didácticas deben partir y apoyarse en las construcciones de sentido previas que hayan realizado los alumnos acerca de los objetos [...] de manera de garantizar la significatividad de los conocimientos que se construyan (Bixio, 1998: 38).

Lo esencial está en que los individuos puedan generar sentido desde sus vivencias, así construyen con la lectura de los textos breves significaciones que se convertirán en aprendizaje y conocimiento. Por lo antes mencionado, es que se debe seguir ciertos pasos para poder lograr aprendizajes significativos.

##### 1- Presentación de un conflicto cognitivo

Lo importante será presentar a los estudiantes un conflicto inicial, siempre desde su experiencia y vivencia, y aquí cabe inmediatamente involucrar lo ya planteado desde los textos literarios breves, chilenos y contemporáneos de la selección, ya que, siguiendo a Iván Carrasco (2002), la cultura y la literatura se han hibridado y, a su vez, los textos se caracterizan por la aparición de campos interculturales considerados desde la subalternidad y la marginación, que permiten una cercanía al lector de los textos y un acercamiento al problema cognitivo que se plantea al iniciar la actividad correspondiente y que pueden presentar un conflicto desde su propia identificación con el texto, lo cual es esencial para esta metodología y para la propuesta didáctica, pues, como se viera con Bourdieu, el texto deberá ser un agente de poder dentro del campo simbólico y cultural.

Para generar un conflicto cognitivo, los textos planteados deberán tener como característica mínima la innovación temática y estética, es decir, romper con la lógica canónica revisada en los Programas de Estudio y facilitar lo nuevo absoluto en función de la persecución del placer de lectura. Por esto, como acabamos de decir, el texto literario según Mansilla y Bourdieu es agente de vinculación y liberación entre el poder de la subjetividad y el mundo.

Otro argumento para que los estudiantes puedan lograr un mejor acercamiento con el texto radica en que, según Piña, las vivencias y contextos de interés, son facilitadores para que se logre placer por lo leído, por lo mismo es que se hace primordial realizar preguntas que los instalen en el mundo que les rodea desde su conocimiento próximo. Por ejemplo, considerar horizonte de expectativas pero de la propia experiencia.

## 2- Generación de las condiciones de una vivencia: proceso de interiorización, situación emocional y cognitiva, observación, experimentación, asociación

En este paso de la metodología vivenciada, lo importante está en poder interiorizar lo leído a su situación emocional y al conocimiento que tenga el individuo sobre el mundo, para que así logre observar lo que pasa en el texto, experimentar con el conocimiento previo y asociar aprendizajes y experiencias.

Ya que el sujeto lector identifica una problemática cercana a su realidad podrá dar sentidos desde su interioridad y su historia social ya que para lograr el placer es fundamental sentirse representado a nivel de contexto, por cuanto la importancia simbólica de la historia cultural y los conocimientos propios construyen una subjetividad lectora que permite el dialogismo con la obra-texto en sus tres dimensiones (sujeto de la escritura, destinatario y textos exteriores).<sup>19</sup>

## 3- Generación de las condiciones de una experiencia: sentir, interpretar, expresar

---

<sup>19</sup> Entendemos este punto como lo plantea Chartier, en cuanto a la representación del texto se da en la medida que el lector se ve representado en el mismo texto y lo relaciona con su entorno y él mismo, a partir de esta relación es que el lector va llenando los espacios vacíos que presenta el texto.

Dentro de la metodología, en primer lugar, se debe problematizar según el texto un conflicto cognitivo, luego se debe generar las condiciones de la vivencia, en donde el individuo pueda relacionar todo su conocimiento del mundo con el mundo representado en el texto literario, y por último, hacer significativa la experiencia de la lectura. En este sentido podemos dirigirnos a dos autores fundamentales en el sustento teórico de nuestra propuesta didáctica, por un lado Mendoza Fillola, respecto a competencia lecto-literaria y Mansilla con el término de práctica de liberación.

La base de la competencia lecto-literaria es el leer, en el sentido de que se pueda lograr comprender, interpretar y valorar el mensaje en sí mismo, para ello, pensamos que la interacción entre el contexto y los conocimientos previos del individuo son fundamentales para resignificar el mundo representado y, por añadidura, la comprensión y la valoración de lo leído. Al darse cuenta el estudiante que logró identificar rasgos comunes e identificar cosas esenciales para su conocimiento se logra ese trabajo autónomo que nos plantea la competencia lecto-literaria y también el poder lograr placer por lo leído, que según el propio Fillola, se logra como la consecuencia resultante de comprender e interpretar lo leído.

Por otro lado, se encuentran otros dos objetivos de la práctica de esta metodología: sentir y expresar, lo cual pensamos, se consigue por medio de que al leer y estudiar literatura de, desde y para la literatura crea una práctica de liberación, donde el fin de la misma es que los individuos puedan lograr el placer por lo leído y que a través de estas sensaciones comunes entre texto y lector, pueda expresar su propia percepción de lo que ocurre en estas nuevas significaciones.

### 3.1.2 Metodología individualizada

Como segunda estrategia didáctico-metodológica encontramos *la metodología individualizada* que se basa en la idea de que para lograr aprendizaje significativo se debe ir alcanzando niveles de manera individual y parcelada, discutiendo en conjunto su interpretación: elaborando significados de manera individual en una primera instancia, para luego construir uno global.

Esta estrategia se plantea en tres etapas bien marcadas:

#### 1. Presentar un texto literario mediante la descomposición

Esta etapa corresponde a presentar un texto literario determinado de forma parcelada, ya sea por párrafos, estrofas, etc. (dependiendo del carácter del texto) planteando preguntas o reflexiones que permitan al estudiante trabajar de forma individual en la construcción de un significado del texto en cuestión. Lo anterior lo aplicamos entendiendo texto desde la perspectiva de Lotman como un generador de significados.

Según Lotman, un texto es un texto en un lenguaje determinado. Es la codificación de un sistema de signos. En la década de los sesenta el estudio del lenguaje se limitó al estudio del texto y del lenguaje en su función comunicativa y se seguía el modelo 'texto=significado'. Esto se traducía a que una secuencia de signos, para que se considerara comunicativamente efectiva, debía contar con una sola interpretación, un significado. Por lo mismo el lenguaje poético era considerado por los expertos del texto en ese contexto como 'poco efectivo' en términos comunicativos, debido a la subjetividad que implica su interpretación. Ante esto el mismo Lotman asegura que:

Además de su función comunicativa, un texto crea significación. En esta función, el texto ya no aparece más, como un mero envoltorio pasivo de un significado determinado de antemano, sino como *generador de significados* (Lotman, 2003).

Ante esto, podemos determinar que un texto en particular no genera un solo significado, sino que varios. El texto literario representa un desafío mayor en cuanto a la

generación de significados se refiere. Por lo mismo, parcelar un texto para generar significados individuales se presenta como una didáctica productiva para la generación global de significado. Por ejemplo, horizonte de expectativas, fragmentar el texto, seleccionar palabras, echando mano a la valoración.

## 2. Dar indicaciones para que las etapas se organicen de manera justa

Esta etapa se condice con la generación de preguntas o reflexiones que funcionen como catalizadores en la interpretación y generación de un significado por parte del estudiante. El hecho de que un lector o un grupo de lectores se enfrente a un texto parcelado (párrafo o estrofa) modelado por una batería de preguntas o reflexiones permite generar un *sistema* de generación de significado. Generar un sistema (tanto local: en relación al texto parcelado, como global: el texto en su totalidad) apunta a que las distintas interpretaciones que se evidencien permitan establecer un significado total, es decir, se forja diálogo interpretativo.

El diálogo interpretativo es el que permitiría a los sujetos involucrados en la actividad de comprensión ir más allá del límite plagario, canónico y conformista que un texto ofrece (en cuando a la decodificación e interpretación del mismo en términos comunicativos) y, por lo tanto, expandir los límites significativos del mismo. Esto quiere decir que el hecho de trabajar en grupo admite el diálogo intelectual de las posibles significaciones que resulten de dicho trabajo. Esta dinámica permitiría llenar los vacíos textuales que presente la obra y, según Roland Barthes (1973), generar placer estético. Barthes entiende *placer estético* como la internalización que el lector realiza del significado de un texto al sentirse reflejado en el mismo porque sólo de este modo se genera el llenado de los vacíos textuales que una obra presente, es decir, el lector reconstruye con sentido propio un texto determinado, se reconoce en la obra y la reproduce, también con un sentido propio.

El dinamismo del lector para con el texto cumple un importante papel en la generación de placer por la lectura debido a que los alumnos pasar de la abulia propia de la inactividad, a la acción dinámica de la reconstrucción de un texto. Tal y como dice Lotman:

en el curso del funcionamiento cultural de un texto, su significado original se somete a reelaboraciones y transformaciones complejas, lo que provoca un incremento *de significación*. Por eso dicha función puede denominarse creativa (Lotman, 2003:3).

Si bien esto nos puede entregar como resultado lectores más comprometidos con lo que leen, El lenguaje, entonces, no se puede considerar en su sentido de instrumentalidad, sino como la capacidad de comprensión, facultad fundamental que toda persona posee y que caracteriza la convivencia de ésta con los demás (Gadamer en Piña, 2005). De esta manera otro importante objetivo se comienza a forjar: el desarrollo de una competencia literaria acorde con el desarrollo de un alumno en último año de enseñanza media y su comprensión del mundo, donde tenemos como resultado un sujeto creador.

En la medida en que, como sujetos cognitivos y capaces de sentir, establezcamos una relación con el mundo, esa relación nos llevará necesariamente a comprenderlo, a interpretarlo. Cada fenómeno que el sujeto percibe, “aprehende”, interioriza y decodifica se convierte en un “hecho” en la medida en que es fijado por el lenguaje e interpretado. Conceptualizamos, entonces, —desde la mirada gadameriana— que el proceso de hermeneusis es una capacidad de comprensión, como algo universal. No es el “qué” se interpreta, sino la interpretación misma, lo que para nosotros es un acto universal (Piña, 2005: 72).

Asimismo la identificación del lector con el texto es un punto importante y debe ser aprovechado en la modelización que se hace de la actividad de comprensión puesto que la utilización y aprovechamiento del capital cultural del sujeto incrementa la relación de éste con el texto y sus interpretaciones de ven positivamente afectadas por dicha cercanía.

3. La resolución de esta actividad se produce cuando se muestra el “todo.

La intensión principal de esta metodología de trabajo en la comprensión lectora apunta al análisis parcelado de un texto a partir de la modalización de cada una de las partes por medio de preguntas o reflexiones, para, luego de concluido la generación local de significados de cada una de estas partes, construir por medio del dialogo entre estas significaciones locales un sentido global del texto.

Para Bajtín el texto tiene la necesidad de un interlocutor que dialogue con él tanto a nivel semiótico como a nivel interpretativo (esto entendido en términos de la estética, ficcionalidad y verosimilitud que exige el análisis de un texto literario) porque el texto como generador del sentido, como dispositivo pensante, necesita, para ser puesto en acción, de un interlocutor que ponga en discusión, en este caso, los significados parciales propuestos por la didáctica en cuestión.

A modo de síntesis, la apropiada aplicación de este método permitiría a los sujetos que funcionarían como interlocutores del texto la construcción de un significado global, de un todo, a partir de la elaboración de sentido de forma local, poniendo en sí cada una de sus partes en diálogo tanto con el capital y bagaje cultural de los sujetos (de ahí la utilización de textos literarios breves contemporáneos, para estrechar la brecha que existe entre el estudiante y el texto considerado representativo facilitando la identificación del interlocutor con el texto), como con cada una de sus partes en la creación de significados.

### 3.1.3 Metodología socializada

Antes señalamos que en esta metodología el/la estudiante va construyendo su conocimiento y pensamiento sobre el mundo, cuestión que logra a partir de las interacciones con el medio social. De tal modo, el objetivo de esta metodología es propiciar en el estudiante el desarrollo social; proporcionar el desarrollo del ejercicio de incorporar y analizar la institucionalidad social a la que pertenece y contribuir a la capacidad para opinar y tomar decisiones respecto a determinados comportamientos sociales.

Etapas de una actividad socializada

#### 1. Validez:

El proceso de enseñanza- aprendizaje es válido en cuanto tiene relación con el ámbito social de los/las estudiantes, por lo mismo, la enseñanza de la literatura en la escuela no puede estar distanciada de la realidad social de los jóvenes, sino, por el contrario, debe

resaltar el valor que adquiere el campo social y el medio en el cual están insertos. Lo dicho se relaciona a los principios fundantes de la DLL, en tanto que de este modo se tendrá a favor de la enseñanza que los jóvenes obtengan un mayor grado de conocimientos previos, los cuales se verán involucrados en las relaciones que éstos realicen en la lectura de los textos.

Se considera que el estudio de obras que sean parte del medio social de los estudiantes favorecerá el nivel de aceptación que obtengan de su lectura. Los/las estudiantes construirán las diferentes representaciones que les otorgue la lectura de textos breves chilenos contemporáneos porque de acuerdo a lo postulado en nuestra propuesta, la cercanía sociocultural entre el texto y el lector propicia el grado de representaciones que puede hacer el estudiante a partir de la lectura comprensiva, las cuales de acuerdo con Chartier en *El mundo como representación*, 2002, entre mayor grado de cercanía exista entre el discurso que promueven los textos breves chilenos contemporáneos y el lector, existirá a su vez un mayor grado de representaciones que puedan realizar, el diálogo entre la obra y el contexto de los estudiantes es lo que se pone en juego por medio de este tipo de textos que hibridan las formas textuales y familiarizan el lenguaje. La forma de llegar al goce estético de las obras por lo tanto parte desde la base del contexto del lector (los conocimientos previos) y la relación de éste con el texto, en palabras de Chartier, ‘no hay comprensión de un escrito cualquiera que no dependa de las formas en las cuales llega a su lector.’ (2002:10). Por consiguiente, entre mayor grado de cercanía entre texto y lector, existirá un mayor grado de placer de la lectura, y en consecuencia de comprensión lectora.

Los conocimientos previos de los jóvenes (lectores) serán de acuerdo a cada contexto sociocultural que podamos encontrar en un aula, los cuales al trabajar en equipo colaborarán en la construcción de significaciones que le otorguen un sentido global al texto.

El diálogo que se produce entre el grupo de lectores frente a una obra producirá diferentes representaciones del mundo que los rodea, las cuales en su conjunto elaborarán una mejor interpretación de lo leído.

Chartier, además hace hincapié en las representaciones forzadas que pueden tener algunos lectores fruto de las relaciones de poder en las que se han envuelto por medio de las relaciones sociales de su contexto, según sostiene:

la construcción de las identidades sociales como resultantes siempre de una relación forzada entre las representaciones impuestas por aquellos que poseen el poder de clasificar y designar y la definición, sumisa o resistente, que cada comunidad produce de sí misma (Chartier, 2002:11).

Estas representaciones forzadas en un lector, por medio de la falta de convenciones o de la preparación del mismo ocasionarían la no comprensión de la representación que se muestra en el texto, ya que éstas representaciones no les serían propias, es decir, el representado sería ajeno al propio lector, en cambio en un trabajo colaborativos, los jóvenes construyen juntos una interpretación que va de la personal a la grupal, teniendo en cuenta que a cada lector se le activaran diferentes conocimientos previos, y por ende, diferente representaciones desde el dialogismo.

## 2. Significación:

En el contexto de la enseñanza de la literatura en Chile se da cuenta de un repertorio sugerido de obras literarias para abordar en la sala de clases, una lista de libros clásicos, de autores que son parte del canon literario, textos que no son más que un reflejo de la institucionalidad de la sociedad, el problema que persiste de este tipo de mecanización de los contenidos y textos (Bombini, 2004), atendiendo a la lectura de una obra literaria igual que el análisis sintáctico de una oración, es decir, quedándonos sólo con un análisis de tipo formal, dejando a la interpretación y el goce de la obra a un plano lejano de la lectura en la escuela. Sólo importa formar a estos comunicadores capaces de construir textos y entenderlos, pero sin mayor capacidad de sentir placer por el objeto.

Por consiguiente con este proyecto se intenta abrir el panorama de obras con menor capital simbólico, y que por ende se puedan encontrar a mayor cercanía léxico-contextual con el lector (jóvenes de cuarto año medio), de este modo potenciar lo que para Chartier son las representaciones del mundo que puede provocar un texto en un lector de un contexto determinado, de este modo el lector llevar por medio del goce estético de la obra

literaria, a una mejor interpretación y a la valoración del texto mismo. Un aspecto que sin duda es positivo en la construcción de las representaciones es el trabajo socializado, trabajo en equipo, debido a que se pueden potenciar los conocimientos previos de un estudiante con otro y llevar en conjunto a cabo la interpretación de una obra literaria, de este modo los lectores efectuarían un trabajo en conjunto, donde pondrían en diálogos sus diferentes representaciones en pro de la elaboración de una sola interpretación, es decir, un lector con mayores representaciones apoyaría aquellos lectores con menor preparación, debido a que por su determinado contexto previo no pueda realizar las representaciones de un texto, y caería en la no comprensión lecto-literaria.

Siguiendo a Mansilla, en relación a las representaciones que nos aporta un texto, es apropiado dar cuenta del estado del proceso de interpretaciones construido por los lectores debido a que esta 'es, lejos, el discurso que mejor evidencia la complejidad representacional del lenguaje' (Mansilla: 2003:14)

Bombini en su texto *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina* (2004) señala que los contenidos escolares pueden caer en la pérdida del sentido, debido a las grandes posibilidades que poseen de caer en la mecanización de estos, y dejaría a la literatura como un mero listado de contenidos y habilidades por adquirir, más que llevar a la comprensión de lo que se lee y el por qué se lee, Bombini señala:

La literatura no es un mero conocimiento académico susceptible de ser involucrado en un proceso de adaptación para su reproducción escolar, sino que la producción del conocimiento escolar sobre la literatura está atravesada por el hecho de que ésta es una práctica cultural (2004:241).

Bombini plantea la necesidad de reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva didáctica y en relación al contexto de nuestros estudiantes, el currículo desde esta mirada debe encontrarse en una posición de permeabilidad de las realidades de cada sociedad, cultura o incluso cada escuela, debido a que caeríamos en un error si creyéramos en que una determinada obra literaria va a ser interpretada por igual en diferentes realidades sociales, ya que los jóvenes han construido por medio de sus

experiencias personales y culturales diferentes conocimientos previos del mundo que los rodea, diferentes visiones de mundo. En el caso de no incluir en nuestras prácticas educativas el contexto de los educando sería caer en un profundo fracaso escolar, llevaría a lo que hoy vemos en las escuelas donde el estudio de la literatura produce rechazo más que aceptaciones, por consiguiente y siguiendo a Bombini, desde su texto *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* (2006):

será necesario postular una enseñanza de la lengua y la literatura que se muestre permeable a la particularidad de los contextos, entendidos no como mera variable a considerar ocasionalmente sino como parte constitutiva de la construcción teórica y metodológica de la didáctica de la lengua (Bombini, 2006:56).

El diálogo entre el lector, contexto y texto, es permanente si cambiante, porque a un mayor conocimiento que tenga el lector de su entorno social o del mundo, podrá alcanzar una mejor interpretación del texto, el lector entonces obtendrá el placer lector, de acuerdo a lo que postula Mendoza Fillola es el agrado como resultado de comprender e interpretar lo leído.

La significación que se obtiene luego de una trabajo (lectura) socializada será por consiguiente alcanzar una mejor interpretación de lo leído, esto producto del dialogismo que se produce entre los conocimientos previos y aprendizajes obtenidos de todos los lectores del texto en juego. Las diferentes significaciones se relacionan en función de llenar los vacíos textuales de la obra y obtener de este modo una interpretación global.

La lógica de las significaciones juega un rol principal a la hora de comprender un texto, en este caso literario, serán los lectores los principales agentes de construcción de representaciones de acuerdo al sentido que le den a los espacios vacíos dentro del texto. El desarrollo de actividades de carácter socializado otorgará por todo lo antes expuesto una mejor empatía del texto con los lectores.

Ahora bien, que nuestra propuesta didáctica sea de una selección de textos breves chilenos contemporáneos, es porque se produce un diálogo entre el texto, contexto y lector en favor del llenado de los vacíos textuales, (debido a la cercanía entre el texto y el lector)

los cuáles sólo serán significativos para los lectores en el grado en el que éstos se sientan representados, en cuanto a esto Sergio Masilla Torres (2003), señala que la mecanización de los contenidos ha obtenido el cansancio de los estudiantes por los autores clásicos, quizás influyan ciertas malas prácticas educativas en la poca motivación que estas obras despiertan en los estudiantes, lo cual al presentar obras contemporáneas y nuevas dentro del aula, despiertan en sí (por lo novedoso) un grado de curiosidad, la cual es un punto de partida para la motivación de la lectura de obras de tipo literarias.

### 3. Adecuación

En el primer paso de esta metodología, se da cuenta del sentido que debe provocar la actividad en los estudiantes, de una obra literaria produce ciertas representaciones de mundo que estos obtienen gracias a sus conocimientos propios, tal como lo plantea Chartier, y desde sus representaciones logran el comienzo de la valoración estética. En el segundo paso por medio del trabajo en equipo, los jóvenes logran encontrar la significación del texto literario, se realiza desde el dialogismo entre el texto-contexto y lector (representaciones)

La tercera etapa pretende la adecuación del contenido curricular para efectos didácticos en los jóvenes, cómo estos se apropian de lo aprendido por medio de la literatura. Se debe entender que las actividades de tipo socializadas son para potenciar el dialogismo no solo entre la obra y el lector (además del contexto), sino que el diálogo de da en el nivel de las interpretaciones posibles del texto, y cómo éstas se pueden nutrir unas con otras para formar una interpretación más globalizada de la obra literaria. Se debe considerar que cada lector tendrá en su mente un tipo de conocimientos propios adquiridos por medio de sus vivencias dentro y fuera de la escuela, las cuales fortalecerán la configuración tanto de su identidad y de cómo entender e interpretar el mundo que lo rodea, siguiendo esta lógica Bombini (2006) señala que la literatura como practica social ‘es configuradora de identidades sociales y constituye uno de los modos en que las personas desarrollan su subjetividad, se anclan al mundo y constituyen múltiples miradas sobre él.’

De acuerdo con lo postulado por Bajtín, y estudiado por Pampa Olga Arán (2005) en su texto *El (im) posible diálogo Bajtín-Lotman. Para una interpretación de las culturas,*

entenderemos también que el diálogo que se produce entre la obra y el lector se da porque los textos son polifónicos o '*textos con voz*' ya que son el resultado de otro sujeto.

Entran en juego de la comprensión lectora ya no sólo la estructura formal o signos gráficos del texto, sino que todo el sistema cognitivo del lector, las costumbres culturales, visiones de mundo, tendencia ideológica, entre otros factores, se activan al momento de dar lectura a un determinado texto, o en palabras de Pampa:

La conciencia articula el sujeto con lo real y se produce por interacción sígnica con el medio externo y con las palabras ajenas; se organiza como un signo de frontera ideológica entre yo-tú, interno-externo (2005:6).

Ahora bien, la lógica del dialogismo que se presenta entre lector y texto, en esta etapa de la metodología de actividad siempre se debe dar a un nivel de colaboración y crecimiento grupal entre los jóvenes que compongan el grupo, la resignificación se da desde el diálogo entre la obras y los lectores, y cada contexto y mundo de representaciones que pueda contener cada integrante.

Al presentarles a los jóvenes una unidad didáctica desde una antología de textos literarios breves contemporáneos, estamos haciendo uso activo del contexto de producción de las obras, el cual podría coincidir con experiencias de los propios lectores jóvenes a los que está enfocada esta antología didáctica. El contexto posee un rol principal en la comprensión y aceptación de la obra por el lector, y serán esos mundos representados los que se activen por medio del proceso cognitivo que implica una lectura.

Si bien, no podremos determinar la significación de las obras en los estudiantes, tenemos en cuenta la tarea que existe en cuanto a traer nuevas experiencias educativas al aula, donde tenemos un fastidio por los/las autores clásicos de la literatura, un pie forzado de esto es la lejanía de los contextos histórico-culturales, y este mismo pie forzado es el cual los textos breves chilenos contemporáneos tienen a su favor, la motivación se da en el punto donde comparto una historia sociocultural similar con quien escribe. Es así como este tipo de obras lograría provocar la motivación en las tres dimensiones bajtinianas: el texto, contexto y el lector (receptor), y a su vez cada dimensión contribuirá en la formación de

una interpretación de la obra, como el contexto con la elaboración de las representaciones de mundo, y la resignificación de los sentidos.

En este sentido los autores jóvenes presentado en la presente antología didáctica, resignificarían no sólo el gusto por una literatura joven, sino que compartiría una historia sociocultural con los estudiantes, lo que permite mayor grado de representaciones de los textos y por ende una resignificación e interpretación de lo leído.

Lo importante de esta metodología es que los estudiantes puedan trabajar a nivel grupal, y haya una retroalimentación entre los estudiantes, entre los grupos de trabajos y el profesor.

### 3.1.4 Metodología globalizada

Lo fundamental consiste en que el contenido no se entrega independientemente de otros contenidos, es decir, se relaciona con otras áreas del saber, como lo demuestra la siguiente cita:

Un proyecto educativo globalizado supone la interrelación de todos los contenidos que llevemos al aula, todas las áreas que trabajemos, todas las actividades que practiquemos e incluso todos los objetivos que persigamos; una interrelación que se dará entre sí y con los ámbitos de experiencia del niño para que sea él mismo quien pueda realizar el Descubrimiento del Medio. (Avanzini, 2006: 34)

De tal modo y siguiendo a Jorge Rueda (2004), se tiene que los pasos de esta metodología, relacionados a nuestra propuesta, son:

#### 1. Centro de interés

Corresponde el momento en que se capta la atención del estudiante, lo cual se traducirá en nuestra propuesta metodológica a la presentación de signos de los textos chilenos breves contemporáneos que serán utilizados en la selección; signos que, por cierto, funcionen como captadores, es decir, que cautiven por la innovación (Barthes:1973). Dicho de otro modo, palabras o sintagmas que introduzcan lo *nuevo absoluto*: coprolalias, formas coloquializadas, relaciones extraliterarias o hibridaciones culturales, todos signos que

satisfagan dos caracteres esenciales: la innovación y la capacidad de generar placer a partir de ellos vinculaciones interdisciplinarias.

## 2. Núcleo generador

Generado el centro de interés, según Rueda (2004) correspondería la entrega del o de los contenidos, sin embargo, como la propuesta no trabaja en función de contenidos sino de la valoración del texto literario en sí mismo, en este segundo paso y tras haber captado la atención de los estudiantes, se presentará los texto exteriores dimensión del mismo texto leído que, según el dialogismo bajtiniano, permitirá la comprensión del fenómeno textual en su totalidad.

Del mismo modo, como dijera Chartier, la interdisciplinación de textos corresponde a la captación del universo ficcional a partir de su constructo simbólico interno, de su carga histórica cultural y del citaje intraliterario.

Por ejemplo, generar interdisciplinaridad a partir del texto, es decir, relacionar el texto con, música, filosofía, pintura, fotografía, etc.

## 3. Reorganización

Si ya se ha captado la atención y se ha hecho interactuar el texto con otros textos exteriores se podrá generar, a partir de ello, la reorganización simbólica de las significaciones posibles del texto. Esta parte de la metodología corresponde a la construcción dialógica e interactuada de los significados obtenidos, pues, no importa lo que signifique el texto en sí, sino las significaciones que desde él emerjan en función del sujeto lector.

Volvamos a Bixio: *Enseñar a aprender*, Cecilia Bixio, Homo sapiens ediciones, (1998):

Las estrategias didácticas deben partir y apoyarse en las construcciones de sentido previas que hayan realizado los alumnos acerca de los objetos [...] de manera de garantizar la significatividad de los conocimientos que se construyan (1998:38).

Según la cita, y asociándola a la última metodología revisada, se desprende que los sentidos previos sobre los objetos textuales descansan en el desarrollo metodológico mismo, puesto que de los 40 textos seleccionados, los últimos serán trabajados desde lo

globalizado, es decir, cuando en rigor existe una construcción previa que permita además establecer vinculaciones de sentido con los textos anteriores.

Es por ello que indicamos nuestra propuesta como una estrategia de aprendizaje en profundidad (Bixio:1998) por cuanto se apela a una articulación significativa de conceptos, hechos, principios y/o procesos involucrados en cada texto, para buscar resignificaciones sustantivas en tanto a cada momento los estudiantes deberán enfrentarse al desafío de situaciones problemáticas en que deberá vincular las dimensiones del texto el lector, su mundo y los textos asociados a la negociación dialógica y simbólica de la lectura.

#### Capítulo 4: Herramientas de trabajo para la propuesta

En consecuencia con lo anterior, a partir de textos literarios breves de autores de las llamadas generaciones del 2002 y del 2017, se puede articular una antología para fines pedagógicos, cuya pretensión esencial es provocar placer de lectura, para, desde ello, alcanzar la competencia lecto-literaria. Sin perjuicio de ello, la relación posible entre competencias de lectura-literaria, placer de la lectura, metodologías didácticas y textos como agentes de poder, debe tener un anclaje que implique un sistema crítico de análisis literario. En tal medida y, como se mencionara en los criterios de selección del corpus, se optó por:

- a) El modelo actancial de Greimas, por cuanto permite poner acciones y deseos de textos de intención narrativa al servicio de las habilidades declaradas en la competencia lecto-literaria y de las resignificaciones de un *lector modelo*.
- b) El sistema Isotópico de Rastier, por cuanto permite su aplicación a textos de intención poética, facilitando de tal modo la valoración del fenómeno estético desde el diálogo entre significaciones semánticas y pragmáticas que el lector-estudiante vaya haciendo en función de los nuevos sentidos que implique en su propia lectura una obra.

- c) Las operaciones transtextuales de Genette, por cuanto permite establecer relaciones de significado, valoración y sentido entre los textos de la propuesta didáctico-metodológica y, así mismo, poner el diálogo las obras con otras referencias que apoyen la comprensión y apreciación de los textos seleccionados.

Esta propuesta no está delineada bajo la intención de hacer análisis clasificatorio según géneros, sino, por el contrario, se está considerando al texto literario como un agente de poder, cualquiera sea su forma, siempre y cuando éste responda a los criterios básicos de selección que pretenden la valoración de lo literario como código complejo y elaborado para generar lectores, no técnicos analistas de estructura; placer y valoración, pensamos, se oponen en nuestra propuesta a género y estructuración *per se*.

Pese a ello, en la selección de textos breves habrá obras que presenten mayor o menor intención narrativa, del mismo modo que los habrá, con mayor o menor intención poética. Frente a esa lógica y retomando a Mansilla (2003) buscamos la valoración crítica de la literatura desde la misma literatura, por ello propondremos, para aquellos textos de intencionalidad narrativa, el modelo actancial de Greimas, para los poéticos las isotopías de Rastier y para la valoración de la selección en general las operaciones transtextuales de Genette como herramientas no excluyentes de trabajo<sup>20</sup>.

Del mismo modo, en la propuesta metodológica se presentarán los conceptos transpuestos didácticamente, para no convertirlos en insumos detractores, sino en herramientas para la *liberación*.

#### 4.1. Narratividad de la propuesta y modelo actancial

Los textos de intencionalidad narrativa de la propuesta didáctico-metodológica, así como los narrativos en general, incluso considerando la hibridación genérica, mantienen un rasgo condicionante: la acción. Por ello, y si se piensa que el modelo actancial greimasiano,

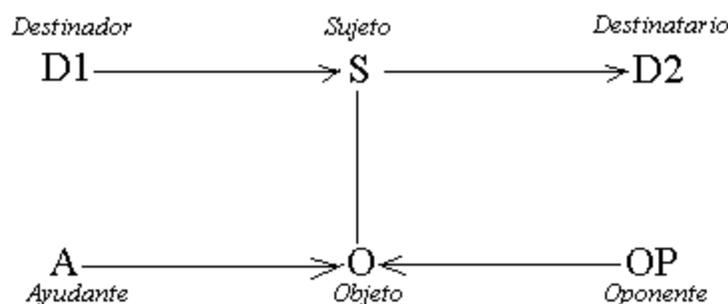
---

<sup>20</sup> No es excluyente porque, como se viera en las metodologías, la intención de la propuesta se relaciona más con el lector como valorador crítico que con el análisis estructuralista. Si bien se utilizará la herramienta para potenciar el nivel de estudio, no se girará irrestrictamente en función de ella, así como tampoco de los sistemas isotópicos ni de las operaciones transtextuales.

es por sobre todo por la extrapolación de una estructura sintáctica en que un sujeto actante acciona en función de un objeto de deseo, es decir, se girará en torno de la acción mínima contada/narrada sobre la cual se articulan los hechos del universo ficcional.

Las veinte guías que tendrán textos en que lo fundamental será la acción, serán trabajadas, además de la orientación propia de cada metodología, con algunas preguntas vinculadas al esquema *actancial* para, de tal modo, permitir la comprensión de móviles y deseos, conflictos y pugnas; comprensión que, a su vez, favorecerá la proximidad entre los lectores y el texto en sí.

Desde Greimas, se entenderá el modelo como una serie de funciones evidenciables en los textos de la propuesta del siguiente modo:



Disponible en: <http://perso.numericable.fr/robert.marty/semiotique/preg35.htm> y readecuado para la propuesta según el mismo Greimas en, *Semántica Estructural*, Editorial Gredos, (1973) y Luis Sánchez Corral en, *La semiótica de Greimas, Propuesta de análisis para el acto didáctico*

- 1) Siempre habrá una fuerza o un ser que desea algo, un móvil, un destinador (D1) sobre el cual se realizarán preguntas que permitirán acercar la interpretación de los deseos de una fuerza a los del lector modelo de cuarto año medio, haciendo especial énfasis en la generación de aproximaciones con su realidad en la metodología vivenciada.
- 2) Siempre habrá un Sujeto (S) que llevado o conminado por la fuerza (D1) buscará un objeto (O) en provecho de un ser (concreto o abstracto D2= destinatario) o de sí mismo. A partir de ello se establecerá preguntas sobre sujetos protagónicos, objetos deseados y destinadores, todo en función de generar mayor comprensión e

interpretación de los textos, sobre todo si se piensa en la constante proyección de expectativas e hipótesis que cruzarán transversalmente la propuesta didáctico-metodológica.

3) Aliados (A) del sujeto en su búsqueda del Objeto.

4) Oponentes (Op) del sujeto en su búsqueda del Objeto.

Sobre los Aliados y lo Oponentes se establecerá preguntas orientadas al cómo actuaría el lector si lo fuera, ello para permitir la cercanía con la acción mínima y la generación de proyecciones desde los textos a la realidad de los lectores.

#### 4.2. Poeticidad de la propuesta y sistema isotópico

La palabra isotopía, como señala Rastier (2005), aparece por primera vez en Greimas (1966); para él una isotopía es un haz de categorías semánticas redundantes y subyacentes al discurso, es decir, un conjunto de categorías sémicas reiteradas que hacen uniforme, desde lo semántico, a un texto. Sin embargo, para el mismo Rastier, la identidad planteada por Greimas no es solo interpretativa, sino, además, formal (fenómenos de concordancia, número, tiempos verbales y accidentes sintácticos), por ello, en su reformulación, Rastier plantea la isotopía como un fenómeno paradigmático de interpretación, por cuanto no solo asume la identidad de significado sintagmática sino, además y, por sobre todo, de sentido.

Como se señala en la *Historia de la crítica literaria* de David Viñas Piquer (2002), el concepto de isotopía permite advertir en un nivel semántico la conexión entre los distintos elementos del texto, de modo que queda probada la coherencia interna del mismo, en tanto exista relación entre los planos del contenido y de la expresión, relación que, retomando a Rastier, se evidencia por la cantidad de signos isótopos de una obra.

Según Rastier, para identificar isotopías dominantes, debe haber un mínimo de dos referencias de sentido (en términos de significado y significantes), que permitan sindicar un dominio o tema sobre el cual se expresa.

Si se piensa en Saussure, el signo y su dualidad, se relaciona con la identificación de semas isotópos por cuanto el texto, en este caso poético, presente significantes (plano de la expresión) y significados (plano del contenido) que generará lugares comunes de sentido.

Para Rastier, las isotopías superficiales o figurativas, surgen de la identificación de significantes redundantes y explicitados en el texto, a diferencia de las isotopías profundas o temáticas, que emergen de los significados no explícitos de la obra.

Sostenemos, al igual que Rastier, que toda isotopía figurativa resulta de la conversión de una temática, por ello, los niveles de denotación y connotación serán productos de una lectura competente. Blume y Franken (2005), lo plantean del siguiente modo:

Definir las relaciones que se producen entre el plano de la expresión y el plano del contenido permite vincular la resonancia sonora de la expresión (sonidos, ruidos) con la densidad de alternativas significativas del contenido. (Blume y Franken, 2005)

Dicho de otro modo, el lector se enfrenta a los significantes de una obra pero debe acceder a los significados. El acceso es la vinculación de la forma con el fondo por medio de la objetivación de los signos y símbolos que el texto entregue isotópicamente.

Si se distingue la riqueza del plano de la expresión (significante) y se interpreta y analiza críticamente en función de develar el plano del contenido (significado) se establecerá los vínculos posibles que, sumados a las expectativas del lector y la carga sociocultural antes referida, permitirá comprender y significar el fenómeno textual.

En la medida que amor no sólo significa lo contrario a muerte, sino la expresión de un sentido asociado a la propia experiencia, se amplía desde un signo y se valora la presencia de la isotopía.

### 4.3. La selección de textos y las operaciones transtextuales

Gerard Genette, en su texto *Palimpsestos* (1982), propone el término *trastextualidad* para designar ‘todo lo que pone al texto en relación con otros textos’. El autor describe cinco tipos de trastextualidades: paratextualidad, metatextualidad, hipertextualidad, architextualidad e intextualidad.

La paratextualidad, para Genette, es toda manifestación icónica, gráfica, o verbal que rodee al texto y cumpla con la función de ayudar al lector en la tarea de desentramarlo. Dicha estrategia, en función de la propuesta, será clave por cuanto se utilizará paratextos como títulos, subtítulos e ilustraciones que operen como complementos de significación o aporten como generadores de expectativas.

De mismo modo, la metatextualidad, que se entiende desde Genette como una relación crítica entre un texto y otro, se utilizará como estrategia fundamental al interior de la propuesta, ya que implicará distanciar o aproximar los textos, es decir, relacionar entre sí distintas guías y, en algunos casos específicos, aportar al sentido y a la resignificación por medio de trastextualidades como fragmentos de críticas o comentarios bibliográficos.

El tercer tipo de trastextualidad que se utilizará es la hipertextualidad, es decir, la realización de un texto en base a otro que conserve los aspectos del texto desde el cual se inspiró. El resultado de la hipertextualidad dentro de la propuesta será temática, estilística y, sobre todo, funcional respecto al llenado de vacíos textuales.

La architextualidad, consistente en la reelaboración de un texto en otra clase de género o de lenguaje, por ejemplo la conversión de una novela de un reportaje, y la intertextualidad, que se entiende como la intencionada manifestación de un texto dentro de otro mediante citas, plagio o la alusión, para efectos del diseño metodológico, no tendrán un porcentaje de figuración relevante, puesto que, con la paratextualidad, la metatextualidad y la hipertextualidad, se lograría satisfacer los objetivos delineados.

## PARTE TRES: DISEÑO DIDÁCTICO

Profesor/a:	Subsector: Lengua Castellana y Comunicación	Nivel: NM4	Tiempo estimado:
1° Unidad: “Valoro y disfruto lo que leo desde mi experiencia”			
<b>OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA PROPUESTA</b>			
1.1. Generar goce estético y alcanzar la competencia lecto-literaria por medio de la ejecución de una antología didáctica metodológica de cuarenta textos breves, chilenos y contemporáneos.			
<b>OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA METODOLOGÍA</b>			
1.1. Relacionar las diversas experiencias lectoras y vivenciales personales en función de degustar los textos, para valorarlos y contrastarlos con su visión de mundo			
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS SEGÚN LA PROPUESTA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA</b>			
1.1. Reconocer palabras y significados literales, denotativos o connotativos que intervengan en el reconocimiento e interrelación de los componentes textuales.			
1.2. Fundamentar su propia valoración por medio de argumentos o planteamientos personales y sociales, tanto de manera escrita como oral.			
1.3. Formular hipótesis de lectura proyectando visiones y expectativas sobre y desde los textos literarios.			
<b>INDICADORES SEGÚN MAPAS DE PROGRESO DE LECTURA ASOCIADOS A LA PROPUESTA</b>			
1.1. Leer textos que traten temas diversos con un vocabulario variado y pertinente al contenido, integrando variados elementos complejos, como diferentes perspectivas o visiones de mundo y alteraciones de tiempo y espacio.			
1.2. Leer textos que traten temas diversos con un vocabulario variado y pertinente al contenido, integrando variados elementos complejos, como mezcla de géneros, fragmentación y elementos simbólicos (objetos, palabras, personajes, colores, entre otros).			
<b>INDICADORES SEGÚN COMPETENCIA LECTO-LITERARIA ASOCIADOS A LA PROPUESTA</b>			
1.1. Comprender los textos literarios interpretando y valorándolos a partir de otros saberes lingüísticos y culturales previos.			
1.2. Aplicar una diversidad de estrategias para leer distintos tipos de textos y algunos saberes intertextuales.			
<b>OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES ASOCIADOS A LA METODOLOGÍA</b>			
1.1. Conocimiento de sí mismo por medio de la lectura y análisis de los textos breves, chilenos y contemporáneos, que tematizan la exploración de la experiencia humana y de la propia.			
1.2. Desarrollo del pensamiento: Selección, reorganización y evaluación de información relevante; análisis, reinterpretación y síntesis de manera individual y socializada			
<b>CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS TRABAJADOS TRANSVERSALMENTE EN LA PROPUESTA</b>			
1.1. Reconocimiento del valor que estos textos tienen para el conocimiento, comprensión y reflexión sobre diversos aspectos de la realidad contemporánea.			
1.2. Perciben en las obras literarias que leen algunos de los principales rasgos temáticos y formales característicos de la literatura contemporánea.			
1.3. Comprenden el fenómeno de la mezcla y ruptura de géneros literarios y son capaces de reconocerlo en diferentes obras literarias contemporáneas, y de formular hipótesis interpretativas para ello.			
<b>Momento</b>	<b>Narración de la Interacción</b>	<b>Materiales( Recursos Didácticos)</b>	<b>Tiempo en minutos</b>
Inicio  (Motivación Significante)	<b>Clase 1:</b> Los estudiantes comprenden conceptos fundamentales para el desarrollo de la unidad, por ejemplo: hipótesis de lectura, proyección de expectativas, valoración de la experiencia, textos como agentes de poder y competencia lecto-literaria, metodologías de trabajo. Una vez realizada la introducción, los	Guía N°1.	90 minutos

	estudiantes desarrollan la primera guía de trabajo.		
Desarrollo	<p><b>Clases 2, 3 y 5:</b> Los estudiantes realizan las guías de trabajo N°2, 3 y 4, discutiendo los contenidos asociados a las guías y relacionándolos con los indicadores de aprendizajes esperados y objetivos fundamentales declarados.</p> <p><b>Clases 6, 7 y 8:</b> Los estudiantes realizan las guías de trabajo N° 5, 6 y 7, discutiendo los contenidos asociados a las guías y relacionándolos con los indicadores de aprendizajes esperados y objetivos fundamentales declarados.</p> <p><b>Clase 9 y 10:</b> Los estudiantes realizan las guías de trabajo N° 8 y 9, discutiendo los contenidos asociados a las guías y relacionándolos con los indicadores de aprendizajes esperados y objetivos fundamentales declarados.</p> <p><b>Clase 11:</b> Los estudiantes realizan guía de trabajo N°10, discutiendo los contenidos asociados a las guías y relacionándolos con los indicadores de aprendizajes esperados y objetivos fundamentales declarados.</p>	Guías de trabajo en todas las clases.	<p>270 minutos</p> <p>270 minutos</p> <p>180 minutos</p> <p>45 minutos.</p>
Final (Retroalimentación – Evaluación)	<b>Clase 12:</b> Se evalúa la unidad por medio de un cotejo de auto-evaluación. Los estudiantes, guiados por el profesor, revisan el cumplimiento de los aprendizajes esperados dialogando y concluyendo sobre lo positivo y negativo de la unidad.	Cotejo de Euto-evaluación.	90 minutos.
		Total en horas	21 horas pedagógicas

Observación: El profesor o la profesora tienen la posibilidad de acomodar los tiempos en función de sus propios diseños.

## ***UNIDAD 1: “Valoro y disfruto lo que leo desde mi experiencia”***

En esta primera unidad trabajaremos los textos valorando siempre tus propias experiencias, por ejemplo el viaje en una micro, tus penas de amor, todo lo que haya o esté pasando en el mundo que te rodea y en tu propia vida, para que puedas disfrutar, comprender e interpretar cada uno de los textos a partir de ello.

Te presentaremos diez guías didácticas con textos breves de escritores chilenos, todos extraídos de libros publicados desde el año 2000 por editoriales no canónicas, es decir, por editoriales más bien subalternas o marginales dentro del sistema literario.

La unidad posee amplia variedad temática que aportará a generar sentido y placer de lectura, sin embargo, será fundamental que recuerdes episodios que han ocurrido en tu vida y en la vida de los que te rodean, para que logres relacionarlos con los textos que irán apareciendo en las guías que te invitamos a desarrollar.

Como al final de cada unidad haremos una pequeña evaluación, queremos que tengas presente que el objetivo fundamental de la unidad será: Relacionar las diversas experiencias lectoras y vivenciales personales en función de degustar los textos, para valorarlos y contrastarlos con su visión de mundo.

## GUÍA N° 1: “MÁS QUE UN TRASPORTE PÚBLICO”

**Objetivo:** Valorar, desde las experiencias personales, el texto “El Chantansiago”.

Preparo mi lectura...

- Lee las siguientes dos preguntas y responde de forma oral cuando sea tu turno

1.- El texto que leerás fue escrito en contexto de la puesta en marcha del Transantiago. ¿De qué crees pueda tratar la obra? Entrégnanos tu **hipótesis de lectura** con al menos un argumento.

**Recuerda...** Una hipótesis de lectura es una suposición sobre algo posible o imposible que el lector cree sucederá en cualquier texto. Toda hipótesis de lectura permitirá sacar u obtener conclusiones a partir de la obra. Ten presente que para fundamentar tus hipótesis, deberás generar argumentos que la validen, es decir, motivos, razones o porqués de la suposición.

2.- ¿Cuál ha sido tu experiencia con el Transantiago? Cuéntanos en breve alguna anécdota, vivencia o situación particular con el servicio de transporte público. Si no tienes alguna para contar, danos tu opinión sobre el Transantiago y su puesta en marcha. Responde oralmente cuando se te pregunte.



Ahora responde por escrito en el espacio señalado...

3.- Un personaje se sube a la micro sin pagar, además, tiene por costumbre beber alcohol en el transporte público. ¿Qué crees sucederá a partir de ese conflicto? Al dar tu hipótesis de lectura, entrégnanos al menos dos argumentos que la fundamenten.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

El Chantansiago/ Ximena Arrau

No saben na' cómo le afectó este cuento a nuestro amigo.

El patúo lo hacía antes de irse a una fiesta: se sentaba en el último asiento, con unas chelitas y se ponía a tomar. A veces hasta en la pisadera se iba. Era piola el loco, no hacía escándalo, a no ser que anduviera con amigos, ahí se ponían a cantar. No lo hacían na' de mal, pero a mí me daba más vergüenza; no por mí, yo hacía mi trabajo no más. El medio show que hacían y la gente callaita, como son los santiaguinos.

Al Tomy lo conocimos de cabro, todos los micreros que hacíamos la ruta. El rasta que subía a las micros a hacer la previa, a prepararse pa' llegar listo a la fiesta. Se subía el viernes y el sábado, incluso algunos días de semana; o de vuelta del carrete, en la mañana. Yo no hacía siempre ese recorrido, pero era parte de la copucha entre los conductores hablar del Tomy, del muchacho carretero que subía a tomar chela a la micro. Por eso fue tan terrible ese día.

Era Febrero, justo cuando comenzó lo del Transantiago y casi no había nadie en la calle. Por eso echaron a andar el sistemita en esa fecha, pa' que no hubiera tanta gente y empezar bien el año. Pero no fue tan así la cosa, porque en marzo llegaron todos, los escolares, la gente que trabaja y el tumulto santiaguino. Ahí fue la locura.

Al Tomy se lo llevaron al comienzo. No había nadie en la calle y él, como siempre, venía de un carrete. Llegó al paradero y ni se sorprendió cuando vio la micro distinta. No sé si andaba informa' o el pobre, si tenía los pies bien puestos en la tierra, pa' mí que ni tele veía. Se subió, como siempre, con sus chelitas. Esta vez no andaba solo.

Subieron por atrás. Era de madrugada, la primera micro que pasaba. No había nadie arriba, entonces el chofer los cachó al tiro, les empezó a gritar que se bajaran: <<Oye gue' ones no sean patúos, si ésta no es su casa. Bájense>>.

No lo pescaron. Como estaban atrás y las micros son tan largas, mandaron al chofer a la chucha y el güeón apagó la máquina, cerró las puertas, agarró un palo y les plantó unos cuantos en las costillas. Y pa' abajo no má'. Con los anestesia'os que estaban los cabros, el dolor ni se sintió. Justo en la calle andaban los pacos y los metieron al tiro a la cuca.

Ahora la cuestión es así no má'. En el transantiago ya no te podí' ir tomando una chela, aunque vayai sin pelusiar. Tení' que hacer la previa en tu casa o en la calle. Es más peligroso en la calle. Antes te demorabai una hora a un carrete, te alcanzabai a tomar un par de cervezas arriba y llegabai listo. Te bajabai al carrete y después viceversa, a la casa. Ahora llegai más tarde al carrete y te volvi' más tarde. Y, bueno, menos cocío'.

Me han conta' o que todavía andan algunas micros piratas por ahí y que los cabros igual se van rokanroleando arriba. Hay una amarilla que pasa como a las cinco de la mañana por Suecia, viene del Bella, acarrea toda la tracalá de borrachos y los pasa a dejar.

Por eso me parece injusto lo que pasó con el pobre Tomy. Está claro que no se debe tomar en la micro, pero por más modernida' que tengamos, no sacamos na', si la gente se sigue entendiendo a palos. No sé si el transantiago ayudará a ordenar un poco la cosa; solo sé que nos quitaron a nuestro amigo, a quien conocimos de potrillo y siempre lo andamos recordando.

4.- ¿Cómo juzgas el lenguaje del texto y por qué motivo piensas que está siendo ocupado de esa forma? Danos un argumento que justifique tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- Si hubieses sido el chofer que golpeó a Tomy, ¿Habrías actuado del mismo modo? ¿Por qué? Danos un argumento que justifique tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6.- Si fueras Tomy, ¿Cómo hubieses argumentado para no ser golpeado? Utiliza al menos dos argumentos que justifiquen tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

7.- Ahora que has leído el texto, ¿Cómo interpretas el título? Fundamenta tu respuesta con al menos un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8.- ¿Piensas que el texto es representativo de nuestra sociedad? ¿Qué aspectos permiten asegurararlo o negarlo? Fundamenta tu respuesta con al menos dos argumentos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

9.- Crees que el Transantiago invita a la violencia, ¿por qué? Fundamenta tu respuesta con al menos dos argumentos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

10.- ¿Crees que gracias a tu experiencia andando en metro o en micro se logra entender y valorar de mejor modo el texto? Fundamenta tu respuesta con al menos un argumento.



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## GUÍA N°2 “UN ROBO PECULIAR”

**Objetivo:** Interpretar el texto “Ladrón” de Alejandra Riquelme a partir de las experiencias personales o conocidas sobre el amor y el desamor.



1.- El texto que leerás se llama “Ladrón” ¿Qué palabras crees aparecerán en el texto? Nombra tres (oralmente) y justifica tu respuesta.

2.- ¿Qué palabras vienen a tu cabeza con: “saqueada”, “vacía”, y “desnuda”? ¿Cómo crees que pueden relacionarse en el texto las palabras mencionadas? Danos un argumento para justificar tu respuesta. Escribe en el espacio señalado.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Ahora lee el siguiente texto...

**Ladrón/ Alejandra Riquelme**

Me robaste dos fotografías, una cadena de plata y un mendrugo de corazón.

Vaciaste en poco rato mi refrigerador, mi licorera y mi alma.

Te mendigué unos cuantos besos y unos trocitos de abrazos.

Dejaste tu camisa rancia olvidada intencionalmente en mi cama, con tu olor a hombre itinerante que pasea de cama en cama, con el fin de que no te olvidara.

No me acerqué a la ventana a observar cómo te alejabas, porque sin mirarte sentía ya tu ausencia.

Sabías que no volverías a verme, la vergüenza sería más potente que el deseo emanado por el cachorro caído que llevas entre las piernas.

Regresé a mi habitación vacía pero ocupada de momentos, abrí mi cajón, y estaba desnudo, sin palabras, sin gestos, sin miradas, sólo se divisaban un par de recuerdos tristes.

Mi corazón yacía en el suelo dormido, sin latidos aparentes.  
Mi alma sólo tenía el envoltorio.

Eché a correr el agua del baño para despertar mi sueño sublime y emanaba de la llave sangre negra que comenzó a cubrir extensamente el suelo, hasta teñir cada rincón vacío de mi morada saqueada.



4.- ¿Has tenido malas experiencias en el amor? Cuéntanos alguna propia o de alguna otra persona que conozcas. Conversémoslo con el curso.

Responde escribiendo en los espacios señalados.

5.- ¿Qué nuevo valor adquiere la palabra Ladrón en el texto? Justifica dando al menos un argumento.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6.- ¿Qué palabras o frases del texto te permiten interpretar el estado de ánimo de la sujeto? Justifica tu respuesta extrayendo una marca textual, dando un argumento que justifique tu respuesta.

Las marcas textuales son palabras o frases que están explícitas en el texto o en el discurso y permiten interpretar y concluir sobre la actitud o la postura del sujeto emisor. Debes tener presente que toda vez que en las guías hablemos de sujeto, nos referimos a aquel emisor ficticio que enuncia en un texto, por ejemplo el sujeto que narra o el sujeto poético que expresa desde su interioridad el mundo.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

7.- ¿Qué piensas de ser un ladrón en el amor? Argumenta tu juicio dando al menos dos fundamentos.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

8.- ¿Tiene un valor distinto el texto cuando al leer consideras tu experiencia personal? ¿Por qué crees sucede aquel fenómeno? Danos un argumento.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### GUÍA N° 3: “LADRÓN, PERO BUENA ONDA”

**Objetivo:** Relacionar las propias experiencias con las narradas en el texto “Zapatillas” de Marcela Suárez para así poder comprenderlo.

#### Antes de leer

Ten presente que en esta guía, a diferencia de las anteriores, no desarrollaremos nada por escrito, la idea será potenciar tus habilidades comunicativas orales, así es que, lee cada pregunta y disponte a contestar cuando el profesor o la profesora te indique.

“Zapatillas”, así se titula el siguiente texto, en relación a lo anterior, responde lo siguiente

- 1.- ¿De qué o quién crees que se hablará en él? Fundamenta tu respuesta.
- 2.- ¿Qué situaciones podrían tener a las “Zapatillas” como eje principal?
- 3.- ¿Te han asaltado alguna vez?
  - a) Sí (sigue a la pregunta n°4)
  - b) No (sigue a la pregunta n°5)
- 4.- ¿Cómo fue esa experiencia? Cuéntanos lo que sucedió y cómo reaccionaste.
- 5.- ¿Cómo crees que podrías reaccionar? Marca la alternativa.
  - a) Quedar paralizado(a) sin saber cómo actuar.
  - b) Intentar defender mis pertenencias.
  - c) Entregar lo que me piden y salir corriendo.
  - d) Otro: \_\_\_\_\_

Lee el siguiente texto

#### Zapatillas/ Marcela Suárez

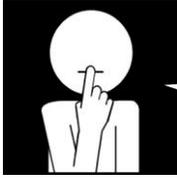
“Ya compadre, ¡saltando con la plata! A ver, ¿qué llevai en la mochila? Puros cuadernos el hueoncito. Ya, ¡pasa las zapatillas, lo mejor que tenís! Ya rápido, pásalas, y te vai derecho sin mirar para atrás. No me hagai usar el cuchillo”. “Oye, pero no seai tan mala onda. ¿Cómo me voy a ir a pata pelá? ¿Por qué no me dai las tuyas?”. “¿Qué?... Ya, bueno, bueno ya”. Nos sentamos en la vereda. Él se puso las mías y yo las de él. Le quedaron perfectas y a mí también. Me fui corriendo y él también.

### Sintiéndome parte del texto...

- 6.- ¿Qué diferencias hay entre la actitud que expresó el joven asaltado del relato y tu actitud al momento de ser asaltado? (o la del caso que hayas recordado). Establece diferencias y semejanzas.
- 7.- ¿Podrías identificar algo fuera de lo común en el relato? Justifica dando al menos un argumento.
- 8.- ¿Qué tipo de lenguaje se presenta en el texto anterior? ¿Qué importancia crees que tiene su utilización? Justifica dando al menos un argumento.
- 9.- Si hubieses sido el personaje asaltado del relato ¿Cómo hubieses actuado? Justifica dando al menos un argumento.
- 10.- Si hubieses estado presente como espectador ¿Qué habrías hecho para ayudar al joven asaltado? Justifica dando al menos un argumento.
- 11.- Juzga la actitud del asaltante dando al menos dos argumentos para defender o culpar su acción.
- 12.- Tras relacionar tus experiencias, o la de algún caso conocido, y haber leído el texto... ¿Otorgas un nuevo valor al texto literario breve? Danos al menos dos argumentos para defender tu postura.

## GUÍA N°4: “UN SECRETO”

**Objetivo:** Valorar desde la experiencia personal el texto y contrastarlo con tu propia visión de mundo.



Antes de conocer mi secreto, cuéntame:

1.- ¿Te ha gustado un(a) niño(a) y no te has atrevido a decírselo? ¿Cómo se siente querer decírselo y no atreverse?

2.- ¿Qué palabras puedes atribuir a “maldita” y a “esperanza”? ¿Cómo crees podrán relacionarse en un texto literario? Justifica tu respuesta dando al menos un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Lee el siguiente texto

### Maldita esperanza/Matías fuentes

Maldita esperanza que me hace llamar una vez más a su puerta,  
Esperando que aparezca vestida de amiga,  
Esperando transformar el deseo en acto.

Cada paseo juntos pienso –hoy sí le diré-  
Y por descuido recuerdo los vestigios de anteriores intentos fallidos, mi  
Valor se pone pálido y mis labios fríos como alambres.  
Lo arriesgo todo para comenzar a narrar mi propio cuento de hadas, o  
Escribir con tinta china el funeral de mi maldita esperanza,  
Me acalambra pensar qué pensará ella,  
Pero ni siquiera puedo esperar topar nuestras sombras por la noche.

Y es que esa sonrisa que es el pasaporte al paraíso  
me tiene en las nubes cuando de improviso me despierta:  
-¿ me *vai* a dejar a mi casa por fa' ?-  
en el trayecto mi silencio le cuenta lo que no me atrevo a decir.

espero que hoy la despedida sea distinta  
una mirada, un te quiero o un muérete conchetumadre,  
me haría mejor que este tiroteo de silencios,  
y no me atrevo, y no le hablo,  
me despido y me encuentro solo de pie frente a su puerta  
con mi maldita esperanza.



### Ahora desde tu experiencia...

3.- Según tu experiencia, ¿Por qué crees que el sujeto del texto anterior no se atrevió a decirle a la niña que le gustaba? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

---

---

4.- Cuando te has enfrentado a una situación así ¿Qué tienes miedo de perder si le dices lo que sientes? ¿Qué decisiones has tomado?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- ¿Qué valor puedes darle al título del texto en relación a su contenido? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

6.- Si tú fueras el sujeto del texto *maldita esperanza* ¿Qué decisiones hubieses tomado al respecto? ¿Actuarías igual que él? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

- Respondamos oralmente las últimas preguntas:

7.- Las palabras subrayadas (fríos, funeral, acalambra, muérete) ¿Qué sensaciones te provocan? y ¿Qué sentido adquieren en tu interpretación del texto? Justifica tu respuesta dando un argumento.

8.- Desde tu experiencia y la lectura del texto, ¿Qué significación personal le das a la obra?

## GUÍA N°5: “EL SHOW SIEMPRE CONTINÚA”

**Objetivo:** Comprender el significado connotativo de las palabras dentro del texto “El show debe continuar”, valorándolo desde la experiencia personal.

### Antes de la lectura

1.- ¿En qué situaciones se dice la frase “*el show debe continuar*”?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2.- ¿Qué palabras crees que debiesen aparecer en el texto si el título es: “El show debe continuar”?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### Ahora a leer el texto

#### El show debe continuar / Javier Ahumada

Me veo perdido en las calles  
que yo mismo construí para encontrarme,  
y no me encuentro, y me pierdo en mí mismo,  
entre los planetas que yo creo en el aire que generan mis pestañas

Aturdido te proyecto en mí y como no me busco  
no me encuentro, entonces derrumbo las calles,  
los edificios , las estrellas,  
el cielo, a ti para empezarme de nuevo pero  
¿cuál difícil puede ser empezar  
con la piel llena de costras!

No puedo empezar de cero con el alma moreteada,  
con úlcera en mi corazón y sin sombra que me siga.

Me veo obligado a convertir las cenizas en mil  
de mariposas sangre y respirar el aire con artrosis  
para seguir el camino de las llamas,  
sin destino aparente más que el de volar.

**Después de la lectura:**

3.- ¿Te has sentido alguna vez como se expresa el sujeto en el texto? Fundamenta tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- ¿Cuál es tu opinión frente a la depresión? Fundaméntala con algún argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

7.- Ahora que has leído el texto, ¿A qué se refiere el título?, ¿Cuál es su relación con el estado anímico que expresa el sujeto que enuncia? Fundamenta extrayendo marcas textuales.

---

---

---

---

---

---

---

---

4.- ¿Crees que una persona puede parar su vida por un amor? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

6.- En la última parte del texto se encuentran subrayadas cuatro palabras. ¿Qué significado adquieren en el texto? Fundamenta tu respuesta y exponla de forma oral.

8.- ¿Qué idea sintetiza de mejor manera lo comunicado por el texto?

- a) No es sano pensar en el amor.
- b) El futuro es incierto en las relaciones amorosas.
- c) Pese a dolor es necesario seguir adelante en el amor.
- d) Aunque se sufra en la vida debemos continuar en el camino.

Fundamenta tu elección dando un argumento:\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

9.- ¿Cuál es la importancia que tiene el uso del lenguaje connotativo dentro del texto? Fundamenta tu respuesta extrayendo marcas textuales y dando al menos un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

10.- ¿Cuál es tu experiencia respecto al amor? ¿Has sufrido por amor? Comenta tu experiencia con tu compañero. Debes entregar tu respuesta de manera oral.

## GUÍA N° 6: “SUEÑO AL VOLANTE”

**Objetivo:** Relacionar la experiencia personal con la situación de conflicto que representa el texto “*Falta de sueño*”

Respondiendo oralmente las siguientes preguntas

1. ¿Te has despertado malhumorado sin tener un motivo aparente?
2. ¿Cómo te comportas con las personas que te rodean cuando estás así?

### Falta de sueño

Mención honrosa 2002

Chofer maneja malhumorado luego de cuatro horas de sueño (la bruja). Escolar sube medio dormido luego de tres (la pololita). Chofer lanza monedas por la ventanilla. Escolar lanza improperios sin ningún recato. Chofer detiene la máquina, insulta mejor que el muchacho. Escolar intenta avanzar hacia el fondo. Chofer saca barrote que oculta bajo el asiento (nunca se sabe con los delincuentes). Escolar saca navaja que lleva muy a mano (la gente está tan mala). Chofer golpea a escolar, escolar punza a chofer. Ambos reposan en la posta. Doctores resuelven que la falta de sueño hace mal para la salud.

Gisela Watson

De acuerdo a la lectura y tu experiencia responde

3.- ¿Cuál es el conflicto entre el chofer y el estudiante? Fundamenta tu respuesta extrayendo marcas textuales.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4.- ¿Por qué motivo se produce este roce entre los personajes?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- ¿Qué importancia tienen los enunciados que se encuentran entre paréntesis? Explica y fundamenta con un argumento.

---

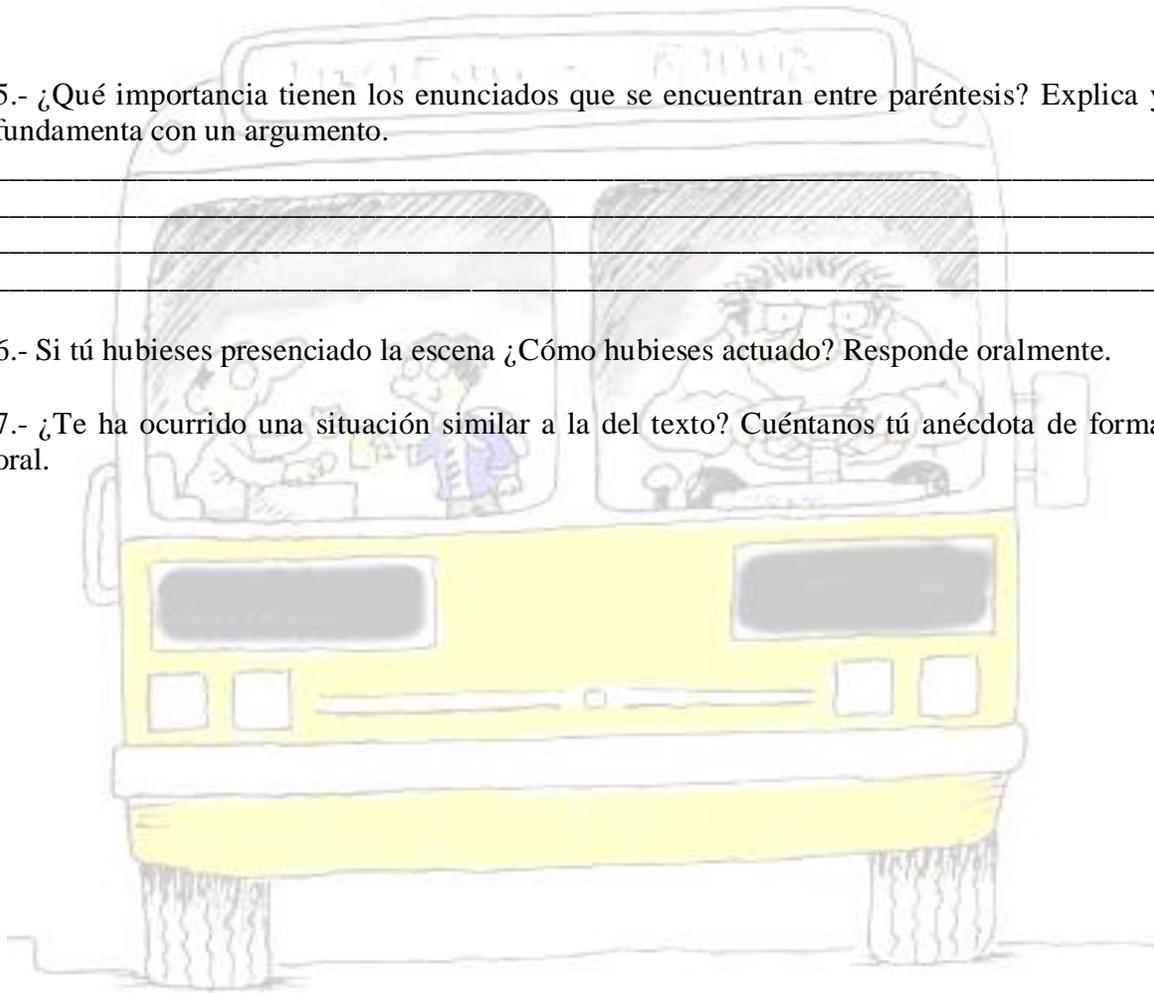
---

---

---

6.- Si tú hubieses presenciado la escena ¿Cómo hubieses actuado? Responde oralmente.

7.- ¿Te ha ocurrido una situación similar a la del texto? Cuéntanos tú anécdota de forma oral.



## GUÍA N°7: “RECUERDO DE BARRIO”

**Objetivo:** Relacionar las experiencias de infancia con el texto “Al ritmo de la cumbia” de Pablo Paredes para reescribirlo y valorarlo desde tal vinculación.

### RECORDANDO...

1. ¿Recuerdas cómo fue tu infancia? Descríbela brevemente de forma oral.
2. ¿Qué sentimientos te trae recordar tu infancia? Coméntalos oralmente frente a tus compañeros.

### LEE EL SIGUIENTE TEXTO

#### Al Ritmo de la Cumbia/ Pablo Paredes

Ay! mis guachos pobres, mis amigos de chico, mis enemigos de chico. Se acuerdan de mi casa? Se acuerdan de las onces? De los cumpleaños en que preguntaban con vergüenza si podían entrar aunque no trajeran regalo?. Se acuerdan del carrito con ruedas de rodamiento? De la bicicleta amarilla con freno torpedo?. De Tito?, el argentino del pasaje de al lado al que el Yerón casi le revienta la cabeza en la reja del Eduardo, todo porque el Tito no era chileno, y el Tito con su carita de rucio pichí, gritaba: pero si la calle es libre, si diosito no es chileno, ni argentino, ni peruano, ni nada. Yo no lo pude salvar, miré como esos pendejos lo masacraron y no hice nada porque yo era más chico, porque era más cobarde, definitivamente mariquita como ellos decían. También me acuerdo del papá del Giovanni que vendía helados y un día se mató y desde ahí la cumbia siempre estuvo sonando fuerte en esa casa. Y del tío del Paulo que decían que vendía coca y que mira como con rabia y con ganas de culiarme, me mira como mira el Diablo. Otro era mi amigo Juanito que siempre fue bueno, a mi mamá no le importaba que estuviese todo el día en mi casa, pero un día el pobrecito se tentó y se robó dos billetes de a mil que mi papá había dejado arriba del refrigerador. Todos robamos, a unos nos pillaron a otros no, pero todos robamos, de puro pobres o puro aburridos. Yo al Juanito no tengo nada que perdonarle, en cambio al resto de los huevones, menos a los amigos de mi hermano chico, les deseo el mal del mundo, que los piquen todas las culebras, que les roben para siempre las bicicross, que tengan miedo de ir a comprar pan, que los escupan, que les griten cosas feas, que los engañen, que les rompan las cosas más lindas que tengan, que los hagan sentir miserables, que los encierren en sus piezas, que terminen leyendo, no para gozar, sino para salvarse de algo de lo que nunca se van a salvar.

### DESPUÉS DE LA LECTURA:

3.- ¿A qué nivel social pertenecía el sujeto en su niñez? Argumenta de acuerdo al texto extrayendo algunas marcas textuales que sirvan como fundamentación.

---

---

---

---

---

4.- ¿Qué elementos del texto identifican tu propia niñez? Extráelos del texto y fundamenta qué relación hay entre ellos y tu propia experiencia, relatando esos episodios del pasado frente a tus compañeros.

5.- ¿Qué sentimiento tiene el sujeto frente a su niñez? Justifica a partir de elementos presentes en el texto, extrae e interpreta esas marcas textuales para fundamentar tu respuesta.

---

---

---

---

---

6.- Teniendo como ejemplo “Al ritmo de la cumbia”, escribe un texto breve en que cuentes episodios de tu infancia, puedes hacerlo de forma narrativa o poética.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## GUÍA N°8: “ÓRDENES”

**Objetivo:** Relacionar el texto con la propia experiencia valorándolo a partir de tal vinculación.

### *Preparo mi lectura respondiendo las siguientes preguntas*

1.- ¿Qué palabras asocias con “obligación”? Escribe cuatro palabras.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.- Elabora una lista con diez obligaciones que sientes que debes cumplir:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



### *Ahora lee el texto*

(Ana Harcha)

Límpiate

camina derecha

tu pantalón está roto

no digas garabatos

estudia

compórtate

no grites

**ya escuché**

habla bien

no hagas tonterías

usa condón

no cruces la calle

lávate las manos

no fumes

cuida a tu hermana

toma pastillas

cuídate

ándate despacio

no me lo repitas

**ya entendí**

no te emborraches

no comas tanto

¿Reprobaste?

córtate las uñas

tienes caspa

¿Cuánto ganas?

¿Cómo dormiste?

no mientas

¿Con quién peleaste hoy?

no hables tanto por teléfono

tu mamá te espera

no hables con desconocidos

trae plata

compra comida

no robes

no desees la mujer de tu prójimo

trabaja

¿A qué hora te levantaste?

no abortes

no veas televisión

**hijos de puta**

no te suicides a lo bonzo

no te comas la comida de tu familia

camina

abre las piernas.

*Trabaja a partir del texto, respondiendo las siguientes preguntas*

1.- ¿De qué manera sientes la presión de tus padres? Fundamenta contando un episodio de tu vida.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2.- ¿De qué manera sientes la presión de tus amigos? Explica por medio de un ejemplo.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3.- ¿Se asemeja la situación del texto con tu experiencia frente a las obligaciones? Fundamenta con un argumento y respáldalo con una marca textual.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4.- ¿Qué importancia tienen en el texto los enunciados “ya entendí”, “ya escuché” e “hijos de puta”? Fundamenta tu respuesta dando dos argumentos.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5.- ¿En qué frases puedes evidenciar que el sujeto siente agobio por sus obligaciones?  
Ejemplifica extrayendo tres frases o palabras del texto.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6.- Después de haber leído el texto ¿Qué título le pondrías? ¿Por qué?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## GUÍA N°9: ¡UN CONSEJO POR FAVOR!

**Objetivo:** Valorar desde la experiencia personal el texto “Aconséjame” de Ángela Jarpa por medio de la reescritura.

### Antes de leer...

1.- ¿En qué situaciones recurras a pedir un consejo? Danos dos ejemplos conversándolos con el curso.

### Aconséjame /Ángela Andrea Jarpa Jerez

#### Él

Se me acercó. Su compañera que es amiga mía me la presentó. Yo no supe qué decir. Me sentí avergonzado pero por suerte ella puso tema. Mi amiga nos dejó solos al rato. Me siguió conversando, yo le seguía la corriente, pero sentía mis mejillas muy coloradas. Ella se veía más relajada. Me dijo algo que no entendí... En realidad sentía que nada me entraba en la cabeza, yo sólo respondía. Me sentía disminuido. Ella era tan hermosa, que al lado de ella yo no era nada. Mi conversación era aburrida, pero ella me seguía sonriendo. Me despedí de ella idiotamente o al menos así me sentí. Ella me despidió con un beso muy suave. Ojalá el mío hubiese sido así, pero creo que en vez le pegué con mi huesuda mejilla...

#### Ella

¡Me obligaron! Yo no quise. Pero valió la pena... Le conté a mi amiga que me gustaba su amigo. Ella sonrió maliciosamente. Me llevó donde él y me lo presentó. Yo estaba furiosa con ella pero tenía que disimularlo. Creamos una conversación, al rato mi amiga nos

dejó solos ¡Más me enojé con ella! Me vino una especie de pánico, pero creo que él sentía igual así que le seguí hablando. Mientras él hablaba pude fijarme en los detalles que a distancia no podía ver. Era mucho más lindo. Aunque creo que soy la única que lo ve así. Creo que lo amé más que nunca en ese momento, y lo extrañé más cuando lo despedí. Nos besamos en la mejilla quise que ese único beso durara en su piel. Pero al tocarlo me di cuenta... Que estaba muy nervioso.

#### Él

Ahora conversamos más. Somos muy amigos. Y me di cuenta que es muy interesante. Y es mucho más bonita. Es perfecta. Pero no creo que sienta nada por mí. Soy un imbécil. Pero no importa, la conquistaré.

#### Ella

Es simpático y tierno. ¡Bueno, conmigo lo es! A nuestra amigas las molesta mucho y como que a mí no tanto... Creo que sí le gusto. Pero no sé cómo decírselo. Bueno, creo que esperaré a que él me lo diga. Porque no le gusto, bueno... ¡No sé!

**La amiga**

Los dos son unos tontos ¿Por qué no va, lo besa y se revuelcan por el pasto?! Y así me dejan tranquila a mí. Ya me han contado su historia como 30 mil veces y los dos saben que se aman. Pero claro, no lo pueden aceptar. Y tengo que estar todo el tiempo diciéndoles “sí, le gustas”, “dile lo que sientes”, y hacemos miles de planes y al final se corren ¿Cuál es la idea si más encima son amigos? No debe ser tan difícil...

**Ella**

Tengo un plan. Hoy iré y le voy a coquetear, le voy a decir puras indirectas hasta que me revele que me ama, y no puede vivir sin mí jajaja.

**Él**

Hoy me dijo puras cosas raras. No le entendí nada. Además me estaba poniendo nervioso y no sé si eso era bueno o malo. Como que se me apegaba y me ponía una sonrisa erótica. Fue todo raro, nunca se me había puesto así. Pero creo que las cagué. Casi me fui corriendo cuando me dijo que tenía frío ¡Si hacía calor!

**Ella**

Bien, plan fallido. Debo reconocer que es un imbécil. Después de eso le estuve coqueteando y él no hacía nada. ¿Por qué? Lo odio.

**Él**

Ojalá le gustará. Tendré que decirle que la amo...

**Ella**

No le diré nada.

**Él**

Ayer fui a su casa en la tarde. Me hizo entrar. Estaba nervioso. Me preguntó si quería algo y luego me hizo sentar. Nos sentamos en el sofá. Ella parecía triste.

**Ella**

Tonto, tonto, tonto ¡Estúpido!

**Él**

Conversamos de una forma muy pausada, ninguno sabía qué decir. Le pregunté si estaba triste. Ella se miró y me preguntó por qué. Levanté los hombros y ella sonrió, y se acercó más a mí

**Ella**

Lo amo, lo amo, lo amo ¡Dile!

**Él**

Era el momento, era el momento perfecto para decírselo. Pero me atreví. Pero, creo que ella lo resolvió sola.

**Ella**

Le agarré la cara y lo besé. Punto. Si no podía decírselo. Pero no me atreví. Pero, creo que ella lo resolvió sola.

**Él**

Luego la abracé. Y le dije que la amaba, que se quedara conmigo. Y me aceptó. Luego de eso nos seguimos besando y yo me fui. De ahí empezamos a pololear. De ayer, y hoy la veré de nuevo.

**Ella**

Ah... qué nervios. Hoy me va a venir a buscar y... y él es mi primer novio. Será difícil saludarlo. Mi amiga me felicitó.

**La amiga**

Por fin me van a dejar en paz.

**Él**

Cuando la vi sentí que la quería aún más. Fuimos a pasear. Le tomé la mano y luego la abracé. La quería más cerca de mí.

**Ella**

Ahora somos uno

**Él**

Quiero verla todo el día. Y que sepa que la quiero siempre.

**Ella**

Que todas sepan que ahora está conmigo y si no les gusta, que no se metan.

**Él**

Quiero hacerla feliz. Nunca más volver a verla triste.

**7 meses después**

**Él**

Creo que se está aburriendo de mí.

**Ella**

Seguro que no haya las horas de engañarme. ¿Cree que no me doy cuenta?

**La amiga**

¿Nunca me van a dejar en paz?

**¡A trabajar!**

2.- ¿Has tenido una situación como la relatada? Cuéntanos tu experiencia oralmente.

3.- ¿Qué o quién se opone a que estén juntos los personajes? Fundamenta tu respuesta extrayendo marcas textuales.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----



## GUÍA N° 10: “UNA DESPEDIDA ANTICIPADA”

**Objetivo:** Valorar el texto a partir de la experiencia personal, la relación intertextual y la reescritura.

1.- ¿Cómo te has sentido al perder a alguien querido? Responde a partir de tu experiencia relatando un episodio de forma oral.

2.- El título del texto es “Adiós” ¿De qué crees que tratará? Justifica tu respuesta dando dos argumentos.

---

---

---

---

---

**¡A leer!**

Adiós - María Cristina Jiménez

Apretando los dientes y haciendo esfuerzos por no llorar, la vio alejarse al lado de otro. Supo inmediatamente que nunca más la vería. Nunca más se luciría con ella, despertando la envidia del barrio. Primero la soñó y luego la tuvo, descargando a diario la excitante energía de su juventud. Tenía el orgullo de haber sido su dueño por un par de meses. Pero el destino quiso, que a los doce años, Sebastián, frente a un cortaplumas, tuviera que entregar su bicicleta.

3.- Sólo al final del texto se revela lo que arrebataron al protagonista ¿Qué imaginaste que había perdido? Fundamenta con 5 marcas textuales.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4.- En la guía N°3, específicamente en el texto “Zapatillas”, ocurre una situación similar. ¿Qué diferencias ves entre ambos asaltantes? Fundamenta tu respuesta con al menos dos argumentos por cada diferencia.

---

---

---

---

---

---

---

5.- El texto relata los sentimientos de la víctima de un robo. Escribe un texto en que relates los sentimientos del asaltante.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# Autoevaluación para los estudiantes, Unidad I

## Propuesta didáctica a partir de una antología inédita de textos literarios breves contemporáneos

**Descriptor:** La presente autoevaluación está diseñada para apreciar de qué forma las guías de trabajo contribuyeron en el desarrollo del goce de lectura y en la mejora de las habilidades de comprensión cualitativamente. La autoevaluación contiene dos ítems sobre los cuales se especifican las instrucciones antes de cada desarrollo.

**Objetivo:** Recoger la información necesaria para tomar decisiones respecto a la futura aplicación de los instrumentos y mejorar la forma de trabajar desde los textos literarios breves.

**Instrucciones:** En el primer ítem deberás responder a cada enunciado otorgando un valor según la siguiente descripción:

**S**=siempre

**O**= ocasionalmente

**N**= nunca

En el segundo ítem deberás desarrollar las preguntas argumentando según se solicite.

Para validar el instrumento, te pedimos el máximo de seriedad, objetividad y sinceridad.

### ITEM UNO

La lectura de los textos de las guías me aburrió		Comprendí la mayoría de los textos después de desarrollar las preguntas	
Los temas de los textos me parecieron entretenidos		Interpreté de mejor manera los textos después de responder las preguntas	
El lenguaje de los textos se me hizo entendible y ameno		Valoré los textos como objetos de desarrollo emocional e intelectual sin encontrarlos fomes	
Puse de mi parte para desarrollar el trabajo con seriedad y madurez		Valoré la literatura como espacio de diversas expresiones culturales.	
Sentí que los textos representaron mi realidad		Me gustó la forma de trabajar los textos	
Sirvió mi propia experiencia para valorar y disfrutar algunos de los textos		Seguiré leyendo a alguno de los autores revisados por iniciativa propia	
Me gustó que los textos sean breves			
Me gustaría repetir esta experiencia de lectura y análisis		Me pareció apropiado trabajar con autores chilenos	
Me pareció pertinente trabajar con autores contemporáneos			

### ITEM DOS

1.- ¿Cuál de los cuarenta textos revisados me gustó más? Fundamenta tu respuesta con al menos un argumento.

---

---

---

---

---

Profesor/a:	Subsector: Lengua Castellana y Comunicación	Nivel: NM4	Tiempo estimado:
-------------	--	------------	------------------

2.- ¿Qué cambiaría de la unidad didáctica? Fundamenta con al menos un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3.- ¿Qué mantendría de la unidad didáctica? Fundamenta con al menos un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4.- ¿Qué podrías decir de la siguiente sentencia “La lectura siempre puede ser placentera”? Fundamenta tu respuesta con al menos dos argumentos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2° Unidad: “Por parte es mejor”			
OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA PROPUESTA			
2.1. Generar goce estético y alcanzar la competencia lecto-literaria por medio de la ejecución de una antología didáctica metodológica de cuarenta textos breves, chilenos y contemporáneos.			
OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA METODOLOGÍA			
2.1. Otorgar variados significados y valorar los textos desde la fragmentación como estrategia crítica.			
APRENDIZAJES ESPERADOS SEGÚN LA PROPUESTA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA			
2.1. Reconocer palabras y significados literales, denotativos o connotativos que intervengan en el reconocimiento e interrelación de los componentes textuales.			
2.2. Fundamentar su propia valoración por medio de argumentos o planteamientos personales y sociales, tanto de manera escrita como oral.			
2.3. Formular hipótesis de lectura proyectando visiones y expectativas sobre y desde los textos literarios.			
INDICADORES SEGÚN MAPAS DE PROGRESO DE LECTURA ASOCIADOS A LA PROPUESTA			
2.1. Leer textos que traten temas diversos con un vocabulario variado y pertinente al contenido, integrando variados elementos complejos, como diferentes perspectivas o visiones de mundo y alteraciones de tiempo y espacio.			
2.2. Leer textos que traten temas diversos con un vocabulario variado y pertinente al contenido, integrando variados elementos complejos, como mezcla de géneros, fragmentación y elementos simbólicos (objetos, palabras, personajes, colores, entre otros).			
INDICADORES SEGÚN COMPETENCIA LECTO-LITERARIA ASOCIADOS A LA PROPUESTA			
2.1. Comprender los textos literarios interpretando y valorándolos a partir de otros saberes lingüísticos y culturales previos.			
2.2. Aplicar una diversidad de estrategias para leer distintos tipos de textos y algunos saberes intertextuales.			
OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES ASOCIADOS A LA METODOLOGÍA			
2.1. Conocimiento de sí mismo por medio de la lectura y análisis de los textos breves, chilenos y contemporáneos, que tematizan la exploración de la experiencia humana y de la propia.			
2.2. Desarrollo del pensamiento: Selección, reorganización y evaluación de información relevante; análisis, reinterpretación y síntesis de manera individual y socializada			
2.3. Relacionado a las personas y su entorno: mejorar la interacción personal, familiar, laboral y social por medio de la capacidad de comprender y analizar críticamente diversos textos que abordan temas y problemas de la realidad contemporánea.			
CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS TRABAJADOS TRANSVERSALMENTE EN LA PROPUESTA			
2.1. Reconocimiento del valor que estos textos tienen para el conocimiento, comprensión y reflexión sobre diversos aspectos de la realidad contemporánea.			
2.2. Perciben en las obras literarias que leen algunos de los principales rasgos temáticos y formales característicos de la literatura contemporánea.			
2.3. Reconocen, comprenden y analizan, como constituyentes del sentido de obras literarias contemporáneas, diversas problemáticas relacionadas con la soledad e incomunicación en la existencia humana actual, y valoran la posibilidad de opciones de solución en el contexto de la búsqueda de la identidad personal y del reconocimiento del amor y el cuerpo como vías de trascendencia humana.			
Momento	Narración de la Interacción	Materiales( Recursos Didácticos)	Tiempo en minutos
Inicio  (Motivación Significante)	<b>Clase 1:</b> Los estudiantes comprenden conceptos fundamentales para el desarrollo de la unidad, por ejemplo: fragmentación y marcas textuales. Una vez realizada la introducción, los estudiantes desarrollan la guía de trabajo N° 11.	Guía N°1.	90 minutos
Desarrollo	<b>Clases 2, 3 y 5:</b> Los estudiantes realizan las guías de trabajo N° 12, 13 y 14, discutiendo los contenidos asociados a las guías y relacionándolos con los indicadores de	Guías de trabajo en todas las clases.	270 minutos

	<p>aprendizajes esperados y objetivos fundamentales declarados.</p> <p><b>Clases 6, 7 y 8:</b> Los estudiantes realizan las guías de trabajo N° 15, 16 y 17, discutiendo los contenidos asociados a las guías y relacionándolos con los indicadores de aprendizajes esperados y objetivos fundamentales declarados.</p> <p><b>Clase 9 y 10:</b> Los estudiantes realizan las guías de trabajo N° 18 y 19, discutiendo los contenidos asociados a las guías y relacionándolos con los indicadores de aprendizajes esperados y objetivos fundamentales declarados.</p> <p><b>Clase 11:</b> Los estudiantes realizan guía de trabajo N°20, discutiendo los contenidos asociados a las guías y relacionándolos con los indicadores de aprendizajes esperados y objetivos fundamentales declarados.</p>		<p>270 minutos</p> <p>180 minutos</p> <p>45 minutos.</p>
Final (Retroalimentación – Evaluación)	<b>Clase 12:</b> Se evalúa la unidad por medio de un cotejo de auto-evaluación. Los estudiantes, guiados por el profesor, revisan el cumplimiento de los aprendizajes esperados dialogando y concluyendo sobre lo positivo y negativo de la unidad.	Cotejo de Euto-evaluación.	90 minutos.
		Total en horas	21 horas pedagógicas

Observación: El profesor o la profesora tienen la posibilidad de acomodar los tiempos en función de sus propios diseños.

## ***Unidad 2: “Por parte es mejor”***

La unidad que te presentamos a continuación es importante porque aportará un método de trabajo distinto al de la primera unidad. Como bien dice el título, iremos trabajando por partes, fragmentando los textos para desprender distintos significados y generar múltiples interpretaciones e hipótesis de lectura.

En esta unidad analizarás en tres etapas, primero te presentaremos los textos desde la descomposición, luego se hará preguntas que permitirán reorganizar cada una de las interpretaciones y, por último, resolveremos actividades tras leer los textos completos.

El objetivo fundamental de esta unidad será que otorgues variados significados a los textos y los valores desde la fragmentación como estrategia crítica.

## GUÍA N° 11: “SUBE LA TEMPERATURA”

**Objetivo:** Distinguir variados significados para valorar el texto desde la fragmentación como estrategia crítica.

A continuación te presentamos algunos fragmentos del texto, léelos y luego contesta las preguntas asociadas a cada fragmento

1.- Si te encuentras con un texto que lleva el siguiente título: “*Caliente*” ¿Cuál crees que será su contenido Danos sólo un argumento para justificar tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

2- ¿Qué palabras utilizarías para describir su posible contenido? Enumera 10.

<hr/>	<hr/>

3- ¿Con qué palabras, ideas o frases asocias “caliente”? Enumera 10

<hr/>	<hr/>

Recuerda que sujeto de la enunciación es el emisor ficticio que narra, expresa o apela. Es la voz que habla dentro de un texto o un enunciado.

**“No me gusta cuando te ponís caliente”**

4.- ¿A quién le estará hablando el sujeto de la enunciación? Danos un argumento para justificar tu respuesta.

---

---

---

---

---

5- ¿Qué ideas se te ocurren cuando lees las siguientes frases? Escribe un argumento por frase para justificar tu respuesta.

***“Yo no me caliento, sino todo lo contrario”.***

---

---

---

---

---

---

***“Que te trate de abrir y te pongai caliente al tiro”***

---

---

---

---

---

---

***“Que estemos en un carrete y te pongai caliente”***

---

---

---

---

---

---

**Caliente / Yeko Aguilera.**

no me gusta cuando te ponís caliente  
porque cuando te ponís caliente  
yo no me caliento  
sino todo lo contrario

o sea realmente  
me da un poco de asco  
cuando me dai esos besitos calientes  
y después ando con dolor de guata toda la noche

ni un brillo  
que te trate de abrir  
y te pongai caliente al tiro

y peor  
que estemos en un carrete  
y te pongai caliente

porque no hay nada peor  
que una cerveza caliente

**Ahora responde las siguientes preguntas**

7- Según la lectura del texto completo ¿De qué se estaba hablando? Extrae marcas textuales que te ayuden a justificar tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8- ¿Qué diferencias hay en la interpretación que tú le diste al texto presentado por partes antes de conocer el texto completo? Danos un argumento para justificar tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

9- ¿Por qué crees que hubo tanta diferencia entre tu interpretación y la significación final del texto? Danos un argumento para justificar tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## GUÍA N°12: ¿CUMPLEAÑOS FELIZ?

**Objetivo:** Valorar el texto desde la serie de expectativas creadas por la fragmentación de la obra “Cumpleaños Feliz”

*Preparo mi lectura y respondo escribiendo en los espacios señalados*

1.- *Cumpleaños feliz*, así se titula el texto que trabajaremos. ¿De qué piensas tratará?

---

---

---

---

---

2.- ¿Qué conflicto podría presentarnos el texto según el título? Danos un argumento para justificar tu respuesta.

---

---

---

---

---

*Despertó algo agitada esa mañana, la voz de Aurora (su nana) le pareció más dulce que de costumbre; ella, que bien la conocía, algo presintió.*

3- ¿Qué relación podemos inferir que existía entre la protagonista y su nana? Danos un argumento para justificar tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

*La extraña determinación que tomó la haría feliz, aunque la apartaba de la enseñanza recibida en los colegios de monjas y de su temple de niña bien.*

4- ¿Qué quiere decir con que su decisión la apartaba de la enseñanza recibida en los colegios de monjas y de su temple de niña bien? Danos un argumento para justificar tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

*Buscó entre su ropa la tenida apropiada para la ocasión, esa que había comprado un par de meses antes: su vestido negro, la lencería con encajes, un hermoso corsé y las infartantes medias. Todo adornado con un collar de perlas y sus sensuales labios rojos.*

5- Según la vestimenta que se describe anteriormente, ¿Cuál crees será el propósito de la protagonista? Danos un argumento para justificar tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

6.- *Estando frente a la puerta tocó el timbre; pasa, dijo Caco algo nervioso. El silencio se apoderó del lugar. Te sirves algo, preguntó él; Vodka, respondió ella sin titubear. Pasaron algunos minutos de inercia hasta que Camila algo aburrida pidió hacerlo de una vez.*

¿Qué papel crees que jugará Caco en esta historia? Danos un argumento para justificar tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

7- *¿Cómo la ayudará Caco a conseguir lo que la protagonista quiere? Danos un argumento para justificar tu respuesta.*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8.- *Con algo de dificultad bajó el cierre, nuevamente lo tuvo delante de sus ojos, era grande y su tamaño la sorprendió, lo tomó con sus manos trémulas y con suavidad lo puso en su boca.*

¿Cuál crees que será el regalo que siempre soñó para su cumpleaños? Danos un argumento para justificar tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Ahora el texto completo

### Cumpleaños feliz/ Miguel Álvarez

Aquel día cumplía veinte años, y su regalo máspreciado, aquél que le quitaba el sueño; la torturaba. Era malo y lo sabía, sin embargo muchas noches de insomnio y algunas clases perdidas no tenían importancia para lograr cumplir su anhelado sueño. Despertó algo agitada esa mañana, la voz de Aurora (su nana) le pareció más dulce que de costumbre; ella, que bien la conocía, algo presintió. Su agitación más algunos cambios en la rutina diaria, no la convencían de que todo estuviera bien. Algo sospechó, su cara no estaba como de costumbre, sin embargo lo que más la preocupó, fue verla llorando el día de su cumpleaños.

Su vida ya no era igual a la de sus amigas, la extraña determinación que tomó la haría feliz, aunque la apartaba de la enseñanza recibida en los colegios de monjas y de su temple de niña bien.

El día estuvo tranquilo, hasta que recibió el llamado de aquel tipo que conoció en la casa de su amiga Pía. Caco, así se presentó cuando la encontró sola en el patio de esa gran casa. Era un tipo de mala fama; pero el indicado para su plan. Bien, alcanzó a responder a ese extraño llamado, antes de salir rápidamente y sin despedirse de nadie. El mensaje fue claro, a las diecinueve horas en su departamento. El día que siempre soñó era ese y no lo dejaría escapar.

Buscó entre su ropa la tenida apropiada para la ocasión, esa que había comprado un par de meses antes: su vestido negro, la lencería con encajes, un hermoso corsé y las infartantes medias. Todo adornado con un collar de perlas y sus sensuales labios rojos. Rumbo al departamento pensó mil veces en lo que haría, ¿estaba bien, era necesario? A decir verdad lo tenía todo, pero nada ni nadie la detendría. Faltaban diez minutos para la hora indicada y ya estaba fuera del edificio, una mezcla de emoción y temor acompañaban su espera. Muchas cosas pasaban por su cabeza, pero el placer estaba primero.

Estando frente a la puerta tocó el timbre; pasa, dijo Caco algo nervioso. El silencio se apoderó del lugar. Te sirves algo, preguntó él; Vodka, respondió ella sin titubear. Pasaron algunos minutos de inercia hasta que Camila algo aburrída pidió hacerlo de una vez. Se levantó y puso algo música, comenzó a moverse lento, a bailar de forma muy sensual, estaba excitada y quería hacerlo, lentamente se quitó el vestido, dejó ver su estilizada lencería y algo de su cuerpo, Caco la abrazó y comenzaron a besarse, y mientras los gemidos y la música de *Madonna* se mezclaban, ella con nerviosismo quitó la camisa de su amante, lo besó y lentamente comenzó a arrodillarse. Lo tuvo frente a frente, pensó en Aurora, en sus amigas y en sus padres.

Una lágrima rodó por su mejilla y por un segundo pensó en huir. Él, al percatarse preguntó qué pasaba. Nada, respondió Camila y continuó, era su primera vez, era su sueño, y ésta era su oportunidad de hacerlo. La música, la lencería y los encajes, provocaban en cada movimiento más excitación en ambos. Ella comenzó nuevamente a bailar, y en su comparsa se quitó el corsé, sólo el collar de perlas y sus hermosas medias adornaban su delicada desnudez. Moviéndose sutilmente besó el torso también desnudo de Caco. Estaba decidida, es ahora o nunca pensó; de pronto, se arrodilló por completo, Caco sólo la miraba sin moverse, la escena lo tenía paralizado. Camila estaba a punto de cumplir su sueño.

Con algo de dificultad bajó el cierre, nuevamente lo tuvo delante de sus ojos, era grande y su tamaño la sorprendió, lo tomó con sus manos trémulas y con suavidad lo puso en su boca. Lloró y pensó en lo que estaba haciendo, dudó por un momento, pero ya no había tiempo para arrepentirse. Cerró los ojos y volvió a tomarlo, y mientras lo introducía en su boca respiró hondo; Caco la observó aterrado, no podía creer la magnitud de la escena, ella levantó la vista dejando ver su temor y como si el tiempo estuviese detenido lo tomó en sus manos y lo miró largo rato, de cerca se veía grande y rígido, mucho más de lo que lo había imaginado.

De pronto y sin pensar, lo puso definitivamente en su boca, cerró los ojos, volvió a respirar hondo, y deseándose un feliz cumpleaños jaló el gatillo y se disparó

9- ¿Señala qué causas crees empujaron a Camila a hacer lo que hizo? Extrae marcas textuales que te ayuden a justificar tus inferencias y literalidades.

---

---

---

---

---

---

10- ¿Quién la ayudó a cumplir su deseo y quién pudo haberse opuesto? Danos un argumento para justificar tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

11- ¿De qué manera hubieras ayudado a Camila? Danos un argumento para justificar tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

12.- Después de haber leído el texto y de revisar la serie de fragmentos, ¿Valoras distinto el texto con ayuda de las expectativas de lectura realizadas? ¿Por qué crees que sucede ese fenómeno?

---

---

---

---

---

## GUÍA N°13: ¿LA VICTORIA DE LOS PINGÜINOS?

**Objetivo:** Comprender el texto valorando su visión de libertad desde las expectativas generadas por la fragmentación.

Lee los siguientes fragmentos y responde de forma oral

*“Observas el salto de cada ola, como rebota su espuma cae y aparece otra. El mar se calma un segundo y el pingüino vuelve a aparecer: sobrevivió. Yo también aprendí a nadar. Sobreviví.”*

**1.- Al leer este fragmento, de qué piensas tratará la obra.**

Las tres primeras preguntas deben ser respondidas de forma oral, pero no olvides justificar siempre extrayendo marcas textuales.

*“En ese tiempo, además, estaba en cuarto medio y tenía que decidir muchas cosas sobre mi futuro. La angustia se apoderaba de mí, y yo era una adolescente acomplejada, con pecas, espinilas y muchos rollitos de más”. Lo que acabas de leer es otro fragmento del texto. Fíjate que al personaje la idea de tomar decisiones le angustia, además hay todo un contexto dado por su edad y su etapa de vida.*

**2.- La pregunta es ¿tendrá alguna incidencia en la obra? Argumenta considerando tus propias experiencias de angustia o complejidad frente a algunas decisiones.**

*Esta vez no sé cómo me atreví. Llegó el vecino de improviso, a mostrar su bici nueva a mis padres. Yo me fui pa' dentro, me quedé callada, saqué los platos de la mesa y corrí a la cocina. Mi corazón latía con fuerza, mi respiración se agitaba y todo mi cuerpo se ponía a tiritar. Nunca entendí esa reacción, era totalmente irracional. Entonces lo hice, me dije <<Victoria, tú no puedes seguir así>>. Sobreponiéndome a la timidez y a mí misma, le pedí la bici para dar una vuelta a la manzana.*

**3.- ¿Cuál era el objetivo del personaje principal del fragmento? Da un argumento que justifique tu respuesta.**

4.- En los extractos anteriores descubrimos que:

- a) *El personaje del texto se llama Victoria,*
- b) *que tuvo un objeto deseado que la movilizó a pedirle algo a su vecino*
- c) *y que se siente angustiada frente a algunas decisiones.*

**¿Cómo crees que todo ello se relaciona si te decimos que uno de los principales temas del texto es la búsqueda y la sensación de libertad? Escribe al menos un argumento que justifique tu respuesta.**

---

---

---

---

---

**5.- Lee este pequeño extracto:** “Qué felicidad cuando pasé por el lado y avancé... ¡avancé! Dejé a todas esas persona atrás... me dejé a mí misma atrás, a lo que era hace unos días” El personaje asume haberse dejado atrás, es decir, ser distinta, percibirse distinta. **¿Tendrán que ver los cambios con la felicidad y la libertad? Da al menos un argumento que justifique tu respuesta.**

---

---

---

---

---

Ahora a leer el texto completo.

### **La victoria de las bicicletas/ Ximena Arrau**

Anoche llovió. Hoy está todo calmo, tranquilo, hay un sol frío. Me pongo el buzo, una chaqueta gruesa y el gorro de lana, nunca olvido los guantes porque se me congelan los dedos. Aun medio dormida me subo a la bici y empiezo a pedalear, el calor entra a mi cuerpo, despierto lentamente. Cuando hablo, aparece ese humito que sale por la boca, con el que puedes hacer argollitas. Esta altura cambia mi perspectiva y encuentro un ritmo distinto al de los autos y del caminante. El mundo es diferente desde aquí. Yo también era distinta cuando todo comenzó. Era matea, inteligente, obediente, el orgullo de mis padres, pero me encontraba terriblemente sola porque no tenía amigos. Era tan tímida que cada vez que me hablaban me ponía roja y quedaba muda. En ese tiempo, además, estaba en cuarto medio y tenía que decidir muchas cosas sobre mi futuro. La angustia se apoderaba de mí, y yo era una adolescente acomplejada, con pecas, espinilas y muchos rollitos de más.

Esta vez no sé cómo me atreví. Llegó el vecino de improviso, a mostrar su bici nueva a mis padres. Yo me fui pa' dentro, me quedé callada, saqué los platos de la mesa y corrí a la cocina. Mi corazón latía con fuerza, mi respiración se agitaba y todo mi cuerpo se ponía a tiritar. Nunca entendí esa reacción, era totalmente irracional. Entonces lo hice, me dije <<Victoria, tú no puedes seguir así>>. Sobreponiéndome a la timidez y a mí misma, le pedí la bici para dar una vuelta a la manzana.

Qué angustia cuando me dijo que sí, pues tuve que responder a mi pedido y aperrar. El asiento me quedaba un poco alto, pero no me importó. Ya era grande el paso de hablarle, como para además decirle que lo bajara. Igual me subí, empecé a pedalear, mis pies apenas alcanzaban. Se me desequilibró el cuerpo y la bici. Casi me caigo. Por suerte nadie me miraba, ahí sí me habría caído de verdad. Parece que nadie sabía de la intensidad de mis tragedias, porque de lo más bien que se quedaron conversado como si todo fuera normal.

Seguí pedaleando hasta que la bici se equilibró, en realidad yo la equilibré. Sorprendida del movimiento, pedaleaba y pedaleaba, encontrando una nueva sensación. Algo me pasó en las piernas, una corriente, un calor. Algo me hizo clic.

Después de ese momento se me ocurrió sacar una bici destartalada que había en la bodega de la casa y arreglarla. El transantiago se había instalado en la ciudad y para mí era otra angustia. Eran los ocho, nueva, diez de la noche y yo aun estaba en Plaza Italia, rodeada de gente esperando locomoción, con el horror de estar parada en la calle eternamente. Mis padres no tenían auto y tomar todos los días un taxi o colectivo perjudicaría el presupuesto familiar. El tiempo de espera tampoco significaba nada, ya que a veces simplemente no paraban porque venían llenos. Había que seguir detenida.

La gente, indignada, estaba tan sobrepasada que se tomaban la calle para impedir el paso de las micros, o bien las golpeaban, obligándolas a parar y, al menos, poder subir. Era tanta la necesidad de cambiar el estado que había personas que tomaban otros recorridos, incluso hacia lugares que no tenían nada que ver con sus destinos.

Al día siguiente aumentaba la intensidad de la tragedia cuando sonaba el despertador. Agotados, a empezar toda la locura nuevamente. La gente estaba desanimada, con ganas de dormir y sin querer continuar. Todo se hacía pesado en esos momentos, había que encontrar fuerzas, levantarse aun más temprano.

El lunes nació la Victoria. Puse mi mochila en la espalda y partí. Al principio un poco atemorizada, especialmente cuando llegué a la avenida principal donde encontré al gigante, los autos y los monstruos del transantiago. El paradero lleno de gente, nuevamente.

Qué felicidad cuando pasé por el lado y avancé... ¡avancé! Dejé a todas esas persona atrás... me dejé a mí misma atrás, a lo que era hace unos días. Llegué a la luz roja, me detuve. Cuando dieron la luz verde seguí mi camino. El espíritu, el aire en la cara, el pelo moviéndose, mis piernas que pedaleaban y pedaleaban, la sensación de gastar energía, hacer ejercicio por el simple hecho de trasladarse de un lugar a otro, la mochila en la espalda cada vez menos pesada. Mi libertad.

En La ciudad cruzar las calle es como capear olas. Viene una tras otra. Si no sabes moverte, pueden agarrarte, revolcarte y ahí no más quedaste: adolorida, con moretones, con susto y tragando agua. Es como un pingüino que nada, y al ser tapado por las olas, desaparece. En la cleta el paisaje cambia. Empiezas a andar más lento por la vida y el aire, los colores, todo se transforma en algo distinto. Observas el salto de cada ola, como rebota su espuma cae y aparece otra. El mar se calma un segundo y el pingüino vuelve a aparecer: sobrevivió.

Yo también aprendí a nadar. Sobreviví. Ya no me pongo tan roja y puedo hablarle a la gente, bajé de peso y mi mente cambio. Todavía no sé qué estudiar, no tengo muchos amigos y el vecino aún no me mira. Pero ya sé cómo navegar en este mar ciudadano, ya encontré una ruta, un camino adonde pedalear.

5.- Ahora que has leído el texto completo, ¿Valoras de un modo distinto la historia de Victoria y su bicicleta? Expone un argumento que justifique tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

6.- ¿Cómo entiendes la libertad, según la visión del personaje? Expone un argumento que justifique tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

7.- ¿Qué actos te provocan la sensación de libertad? Enumera al menos tres y reflexiona sobre el porqué de la sensación.

---

---

---

---

---

---

8.- ¿Qué función, según tu experiencia y según el texto, cumple la ciudad en las libertades individuales y sociales? Expone un argumento que justifique tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

9.- ¿Es la libertad un bien común o una utopía? Argumenta según tu experiencia dando al menos dos fundamentos.

---

---

---

---

---

## GUÍA N° 14: “UN PLATO PARA DEGUSTAR”

**Objetivo:** Interpretar el texto a partir de las hipótesis de lectura.

Lee los siguientes fragmentos y responde de forma oral

1.- ¿Qué se puede esperar de un texto cuyo título es *Arroz con chuletas*?

2.- Si recibes una carta que comienza diciendo “*Cariño:*” ¿Qué puedes esperar de su contenido? Expone un argumento que justifique tu respuesta.

3.- Fíjate en este párrafo: “*Hoy vino tu madre y me encargó que te dijera que el lunes pasará por acá, trajo pasteles, están deliciosos, hay uno para ti en el horno*” Hasta el momento, ¿Cuántos personajes crees que tendrá el texto y qué rol puedes atribuir a cada uno de ellos? Expone argumentos y marcas textuales que justifiquen tu respuesta.

UN EMISOR ESCRIBE UNA CARTA EN QUE SEÑALA “*ESTOY SUFRIENDO SÍNTOMAS SUMAMENTE DELICADOS QUE ME HACEN SOSPECHAR*”. CON ESA INFORMACIÓN RESPONDE LO SIGUIENTE:

4.- ¿Qué tendrá que comunicar el emisor? Expone un argumento que justifique tu respuesta.

5.- ¿Cuál será el objetivo de escribirle una carta y no decírselo en persona? Expone un argumento que justifique tu respuesta.

6.- Fíjate en esta sentencia: “*Yo no lo quería aceptar, pero estos síntomas son bastante claros*”. ¿Cuál crees es el conflicto que se desencadenará y qué rol jugará en él cada personaje? Expone un argumento que justifique tu respuesta.

7.- “*Discúlpame por escribírtelo, yo sé que hubiese sido más digno que te lo dijera en persona, pero faltó valor*”. Sigue pensando en el conflicto que crees se abre en el texto y responde según el fragmento recién leído: ¿Qué o quién se opone a decírselo en persona y por qué crees que se convierte en oponente del texto? Expone un argumento que justifique tu respuesta.

Lee el siguiente fragmento: “*Pd: En el refri está está el arroz y en el frízer hay chuletas*”

8.- ¿Qué sentido cobra esa frase si te decimos que está al final del texto? Expone un argumento que justifique tu respuesta.

## *Veamos el texto completo*

### **Arroz con Chuletas**

Este texto fue encontrado en la puerta de un refrigerador.

*Cariño:*

*Hoy vino tu madre y me encargó que te dijera que el lunes pasará por acá, trajo pasteles, están deliciosos, hay uno para ti en el horno. Lo que es yo, me ausentaré por unos días, necesito recapacitar, no puedo culparte de nada y supongo que esto no te lo imaginas, pero estoy sufriendo síntomas sumamente delicados que me hacen sospechar (disculpa mi dureza) que ya no te quiero.*

*Yo no lo quería aceptar, pero estos síntomas son bastante claros, como por ejemplo que ya no me molesta que te quedes a tomar con tus amigos los viernes, a la salida del trabajo; que miro a otros hombres; que te suelto la mano a propósito cuando vamos por la calle para que te griten cuñado; tus amigas me agradan, incluso me gusta que las tengas, no me causan celos como antes; y si me vienen con algún chisme no me causan ni cosquillas, pero lo peor de todo es que pienso en lo descascarado que está el techo cuando me haces el amor, ves, digo ,me haces y no hacemos el amor, como habría dicho hace un tiempo. No me cabe duda y espero que entiendas.*

*No puedo culparte por esto, ni por nada, la verdad es que no tengo nada en tu contra. No sé cómo terminar, no quiero salirte con esa ridícula frasecita: “seamos amigos” que ya me han dicho otros, y a quienes jamás he vuelto a ver y los he odiado por decírmela y yo no quiero que tú me odies.*

*Discúlpame por escribírtelo, yo sé que hubiese sido más digno que te lo dijera en persona, pero faltó valor. Probablemente volveré a buscar mis cosas cuando tú hayas digerido esta carta.*

*Buena suerte.*

*Pd: En el refri está está el arroz y en el frízer hay chuletas.*

*Provecho.*

*CHAO.*

*María.*

*1999.*

### Ahora a escribir las respuestas...

9.- ¿Qué interpretación del texto puedes hacer ahora que hiciste la lectura completa? Expone un argumento que justifique tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

10.- ¿Qué motiva la redacción de la carta? Extrae una marca textual que permita fundamentar tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

11.- Piensa en tus primeras hipótesis de lectura y compara la interpretación inicial con la final ¿En qué varió? Expone un argumento que justifique tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## GUÍA N° 15: “TODO UN FRAUDE”

**Objetivo:** Identificar el uso connotativo del lenguaje para interpretar el texto mediante la fragmentación.

### Antes de comenzar

1.- ¿Qué entiendes por “trampa”?

---

---

---

---

2.- Enumera 10 palabras que relacionas con el concepto “Trampa”.

---

---

---

---

3.- Si el texto lleva por título “Trampa”, ¿De qué crees que puede tratar el texto?

---

---

---

---

Ahora te presentaremos algunos extractos del texto, a partir de ellos responde las siguientes preguntas de forma oral

<p><i>“como queda la pata de un ratón en su trampa de queso”</i></p> <p>¿A qué tipo de trampa se podrá referir el texto?</p>	<p><i>“¿Quién permite a un ser andar con arma?”</i></p> <p>¿Qué crees que podrá ocurrir en el texto?</p>
<p><i>“El asesino se encontrará conmigo una y más veces”</i></p> <p>¿Cuál crees que será el conflicto entre el sujeto y el asesino?</p>	<p><i>“Cargará nuevamente su arma,” y “El disparo será el final.”</i></p> <p>¿Cómo crees que se resolverá el conflicto?</p>

**Trampa; Alejandra Riquelme**

Quedó mi corazón atrapado  
como queda la pata de un ratón en su trampa de queso  
La trampa era un desfile de palabras errantes en rima.  
La víctima mi amor deshojado.  
Morí nuevamente,  
tan rápido como se renace,  
en un espejismo de ilusiones.  
Quiero saber  
¿quién permite a un ser andar con arma?  
¿Quién se hace responsable ahora de mi herida  
El asesino se encontrará conmigo una y más veces.  
Sé que no lo miraré a los ojos nunca más,  
quién me asegura que no se le escape sin pensarlo un tiro.  
Convaleciente se encuentra,  
este aparato, crédulo y finito,  
que comienza y termina con un beso.  
No existen seguros que indemnizen este tipo de daño.  
¿Quién entonces se hace cargo?  
Cargará nuevamente su arma,  
esperando que llegue un alma errante que no tenga destino.  
Planeará cada palabra de igual forma,  
ocupando la misma mirada  
Articulará cada movimiento teatralmente  
Hasta confundir a su presa.  
El disparo será el final.  
El telón se cierra, nuestra función termina.

Después de la lectura...

4.- El significado de la palabra “trampa”, ¿Posee ahora la misma significación que le otorgaste al comienzo? Danos un argumento para justificar tu respuesta.

---

---

---

5.- ¿Qué se entiende por “arma” en el texto? Extrae una marca textual que te ayude a justificar la respuesta.

---

---

---

---

6.- ¿Cuál es la “trampa” que señala el sujeto? Extrae una marca textual que te ayude a justificar la respuesta.

---

---

---

---

7.- ¿Qué relación puedes hacer con el texto “Ladrón” de la misma autora? Extrae de cada texto una marca textual que te ayude a relacionarlos

---

---

---

---

---

8.- ¿Cuál es la importancia del lenguaje connotativo en el texto? Danos un argumento para justificar tu respuesta.

---

---

---

---

## GUÍA N°16: “MEJOR OLVIDAR”

**Objetivo:** Valorar el texto a partir del cierre de las hipótesis de lectura.

**A continuación te presentaremos algunos fragmentos del texto para que puedas descubrir lo que sucede. Todas las preguntas de la primera parte, salvo la número 6, deberán ser respondidas de forma oral cuando se te pregunte.**

<p><i>“Estaba casi desnudo a excepción de unas zapatillas de cristal que le encajaban perfectamente en los pies”</i></p> <p>1.- ¿De qué crees que tratará el texto?</p>	<p><i>“Me están violando”</i></p> <p>4.- ¿Qué estará pasando en el texto?</p>
<p><i>“te pusiste como una fiera y corriste hasta donde su mujer”</i></p> <p>2.- ¿Cuál será el conflicto que se presentará en el texto?</p>	<p><i>“y tenías el pirulín más encogido que d e costumbre”</i></p> <p>5.- y ahora... ¿qué estará sucediendo?</p>
<p><i>“Es culpa del ron cubano”</i></p> <p>3.- ¿De qué se trata la historia y cómo crees que se resolverá?</p>	<p><i>“llegaste totalmente desnudo a casa y tuve que separarte del perro del vecino, pues insistías en que con él tenías mejor sexo que conmigo”</i></p> <p>6.- Del párrafo leído se desprende un</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) hombre desnudo.</li><li>b) perro.</li><li>c) sexo animal.</li><li>d) conflicto.</li></ul>

## Zapatillas de cristal / Gianfranco Roller

Los ronquidos de su esposa lo despertaron. Se miró. Estaba casi desnudo a excepción de unas zapatillas de cristal que le encajaban perfectamente en los pies. El detalle lo asustó.

Movió a la mujer.

- Eh - le dijo - ¿De dónde salieron estas cosas?
- Ella se sentó en la cama.
- ¿Qué es lo último que recuerdas de anoche?
- Oh, bueno... que cantábamos el feliz cumpleaños a Gabriel.
- Bien. Apenas terminamos de cantar el feliz cumpleaños, insististe en cantar el internacional comunista. Gabriel y yo te rogamos que no lo hicieras pues el lugar estaba plagado de generales en retiro.
- ¿Y entonces?
- Entonces te pusiste como una fiera y corriste hasta donde su mujer y le gritaste al oído “Chile es comunista, puta” y le agarraste las tetas.
- Es culpa del ron cubano.
- Tal vez. El asunto es que la mina empezó a gritar como una condenada: “Me están violando”, y tú te largaste a reír le dijiste que no, que sólo le estabas tocando las tetas y que bien buenas estaban por lo demás.
- Bueno, salvé la situación con un cumplido
- Ya te gustaría. En dos segundos apareció un grupo de vejestorios que empezó a darte una pateadura mientras yo intentaba separarlos. Entonces diste un par de buenos cortos, te subiste a la mesa, te bajaste los pantalones y empezaste a mear en el ponche.
- Oh, mierda...
- Las viejas gritaban, los hombres trataban de bajarte y las mujeres reían pues era una noche helada y tenías el pirulín más encogido que de costumbre. Fue en ese momento en que te largaste a recitar.
- ¿Qué cosa?
- No sabría decirte. Sin embargo te bajaron de la mesa y Gabriel con lágrimas en los ojos te dijo que no quería volver a verte en la vida. Después de eso a la tía Eulalia le vino un ataque de asma y llamaron a la ambulancia.
- Pobre mujer. El cigarrillo es nefasto.
- Nefasto. Entonces te ofreciste a hacerle respiración boca a boca y por más que traté de detenerte te lanzaste encima de la pobre vieja y le diste un beso que te dejó la placa pegada a las mejillas.
- ¿Y las zapatillas?
- Espera. Cuando te sacaron a patadas de la casa apareció tu jefe...
- ¿Don Manuel?
- Exacto. Don Manuel, que trato de tomarlo todo a la broma y te dijo que ya estaba bien que te fueras a descasar.
- Oh, no sigas...
- Entonces le agarraste el peluquín y mientras el viejo chillaba se lo arrancaste y largaste a correr calle abajo conmigo detrás.
- Con cada cuadra que avanzabas te quitabas algo de ropa. Al final llegaste totalmente desnudo a casa y tuve que separarte del perro del vecino, pues insistías en que con él tenías mejor sexo que conmigo
- Oh, cielos, ¿Y cómo conseguí las putas zapatillas?
- ¿Cómo mierda voy a saberlo? ¿Acaso soy tu biógrafa?
- ¿Algo más?
- Quiero el divorcio.
- Está bien.

Recordó que de niño una de las cosas que más le gustaba era el olor del pavimento mojado, durante las tardes de verano en que todo parecía eterno y trascendente. Se sentó en la cama, se quitó las zapatillas y las arrojó por la ventana. De pronto le había empezado un horrible dolor de cabeza. Tomó dos aspirinas y luego de algunos minutos se volvió a dormir.

## Después de lectura

7.- ¿Cuál es la diferencia entre las interpretaciones creadas con los fragmentos y la significación dada después de leer el texto completo? Explica por medio de un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

8.- Si vivieras una situación similar, ¿Cómo reaccionarías?

---

---

---

---

---

---

---

---

9.- ¿Qué buscó el sujeto durante el texto? Argumenta tu respuesta dando un fundamento y extrayendo una marca textual que lo respalde.

---

---

---

---

---

---

---

---

10.- ¿Qué importancia tiene el siguiente enunciado: “*Quiero el divorcio*”? ¿Cuál es el conflicto que provoca esta decisión en la mujer? Argumenta tu respuesta dando un fundamento y extrayendo una marca textual que lo avale.

---

---

---

---

---

---

---

---

## GUÍA N°17: “UNA EXPERIENCIA RELIGIOSA”

**Objetivo:** Comprender el texto a partir de las hipótesis de lectura valorando e interpretando las diferentes interpretaciones personales.

1.- ¿Qué asocias a la frase *Padre Nuestro*? Responde de forma oral.

2.- Completa las siguientes frases:

*Padre nuestro que estás* \_\_\_\_\_

*Hágase, Señor, tu* \_\_\_\_\_

*Danos hoy nuestro pan* \_\_\_\_\_

*Perdona nuestras* \_\_\_\_\_

*Así como nosotros* \_\_\_\_\_

3.- Si el título del texto es “Salmo” ¿De qué crees hablará el texto?

---

---

---

---

**Ahora, a leer el texto completo**

**Salmo 1997**, David Añiñir

(A Simón)

Padre nuestro que estás en el suelo

Putificado, petrificado sea tu nombre

Vénganos de los que viven en los faldeos de La Reina

Y en Las Condes

Hágase Señor tu unánime voluntad

Así como lo hacen los fascistas en la tierra

- Nuestra tierra-

Y los pacos en la comisaría

Danos hoy nuestro pan que nos quitan día a día

Perdona nuestras verdades

Así como nosotros

Condenamos a quien no las entiende

No nos dejes caer en esta invasión

Y mas líbranos del explotador del explotador

Amen, amen, amen

En el nombre del padre soltero

De el hijo huérfano

And the spirit saint

Q.E.P.D

Que en tu paz no descanses ... ¡Resiste!.

*Una vez leído el texto completo*

4.- ¿Cambió el significado? ¿Por qué? Fundamenta a partir del texto dando un argumento.

---

---

---

---

---

5.- ¿Qué diferencias hay en la interpretación que le diste al texto presentado por partes, antes de conocer el texto completo? Fundamenta tu respuesta con un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

6.- El texto se basa en la oración “Padre Nuestro” ¿Qué elementos no son propios del texto original y qué intención tendrá haberlas variado? Fundamenta tu respuesta extrayendo marcas textuales que sirvan como argumentos de tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

7.- En el texto el sujeto que enuncia muestra su descontento ¿Qué elementos del texto demuestran esto? Fundamenta extrayendo marcas textuales.

---

---

---

---

---

---

---

8.- ¿Contra qué o quién protesta el sujeto que enuncia? Fundamenta con elementos del texto.

---

---

---

---

---

---

---

---

## GUÍA N°18: “UNA MIRADA AL MUNDO QUE NOS RODEA”

**Objetivo:** Comprender el texto a partir de las hipótesis de lectura valorando e interpretando las diferencias de interpretación.

Leamos algunos fragmentos y respondamos oralmente

Veamos tres extractos del texto y luego respondamos...

- a) *“soy sordomudo y pido una colaboración para la institución que nos acoge. De antemano muchas gracias”*
- b) *“aquel horrible ruido me interrumpe y cierro el libro enojada”*
- c) *“el sordomudo ha dejado de gemir y ahora hace chocar unas monedas dentro de un tarro”*

1.- Según estas frases ¿De qué te imaginas tratará la historia?

*“Suben dos tipos que tiene un moño y guitarra el otro crespo con el pelo hasta los codos, como me gustan a mí”.*

2.- ¿En qué lugar está ocurriendo la historia? Fundamenta marcas textuales.

Veamos tres último fragmentos...

- 1) *“Mijito rico – murmuro entre dientes y luego pienso – espero que se toquen algo bueno”. apenas suena la guitarra ya sé qué es y escucho al de la guitarra “ojalá que las hojas no te toquen el cuerpo cuando caigan...”.*
- 2) *“Desanimada escucho como el de la colita entona: ojalá que las hojas no te...”*
- 3) *“Un hombre vestido de caballero con un maletín ofrece: unas tijeras para papel y otras para género; además un corta cartón, todo por \$1.000 y “por si esto fuera poco” un lápiz pasta de regalo”*

3.- VEAMOS CÓMO ANDA TU CAPACIDAD DE HIPOTETIZAR... ENTRÉGANOS UNA IDEA GENERAL DE LO QUE SE RELATARÁ.

**Ahora a leer el texto completo**

## **TORMENTO DIGESTIVO/ Lucrecia Gálvez.**

Para un largo viaje, siempre es necesario un buen libro, si no uno se aburre mucho o no queda más remedio que dormir. Ya estoy sentada y busco el mentado libro en mi bolso. La radio suena romántica y un poco fuerte, pero no me molesta porque no me gusta. Llevo apenas tres o cuatro páginas, cuando escucho un ruido gutural agudo, disparejo y repugnante, creo que en ese momento se me alteró la digestión. Aquel horrible ruido me interrumpe y cierro el libro un poco enojada, entonces veo en las piernas una tarjetita con la siguiente inscripción: “soy sordomudo y pido una colaboración para la institución que nos acoge. De antemano muchas gracias”. Más abajo el abecedario acompañado de dibujos de manos. “Por suerte es sordomudo –pienso yo-, así no sabe lo antipático que es”. El sordomudo ha dejado de gemir y ahora hace sonar unas monedas dentro de su tarro. Cuando pasa por mi lado y me golpea el hombro no le doy nada, en parte porque siento rabia de que haya interrumpido mi lectura tan desagradablemente y porque no voy a premiar su asqueroso show. Me quita enojado su tarjetita y continúa por el pasillo hasta descender.

Ya tranquila, retomo interesada mi lectura, pero el dolor comienza despacito entre puntos y comas. Intento seguir leyendo “aún es soportable”, pienso. Pero sin darme cuenta, me sorprendo cómo retroceden lentamente los postes y alguno que otro plátano oriental.

Suben vendiendo chocolates y me tiento, pero mi dolorido estómago no me lo permite. Son pequeñas clavadas intermitentes que se van haciendo cada vez más seguidas e intensas. Mientras postes, árboles, semáforos y carteles avanzan cada vez más lento hacia atrás.

Sigo con aquel libro entre las manos pero ya no hago ningún intento por leer y me decido a guardarlo. Mientras estoy en este trámite suben dos tipos, hay uno que tiene un moño y lleva una guitarra, el otro es un crespo, de esos que me gustan a mí, con el pelo hasta los codos y lleva una zampoña. “Mijito rico – murmuro entre dientes y luego pienso – espero que se toquen algo bueno”. Apenas suena la guitarra ya sé qué es y escucho al de la guitarra “ojalá que las hojas no te toquen el cuerpo cuando caigas...”. Mis tripas comienzan a cantar al ritmo del tema de Silvio Rodríguez y pienso “ojalá que mi compañero de asiento no me escuche”.

Los asientos se ocuparon en su totalidad y la gente comienza a apretujarme, pero no me importa, porque sólo pienso en mi maldito colon moralista, que no ha parado de reprochar mi conducta étlica, mis cigarros mañaneros, mi café cargado y mis huevos diarios. Los cantores están por bajarse y me emocio porque el crespo pide por mi lado. Intento dedicarle una sonrisa o un guiño, pero mi cara está tan patética a causa del dolor que mi sonrisa no surte el efecto esperado.

Un hombre vestido de caballero con un maletín ofrece: unas tijeras para papel y otras para género; además un cortacartón, todo por \$1.000 y “por si esto fuera poco” un lápiz pasta de regalo. Mientras el dolor se me hace insoportable anestesiando mi mente, la cual solo piensa en contraer el ano, tal como lo exige mi Biblia, el Manual de Carreño.

El caballero ya se bajó y en mi dolorosa desesperación veo monstruosos los rostros de los pasajeros, creo que hasta me siento un poco mareada. ¡Pero ay...! Qué alivio y qué vergüenza, en un suspiro se me salió. Dudo un instante si pedirle disculpas a los presentes, pero alcanzo a reaccionar y miro por la ventana haciéndome la tonta. Ni siquiera me atreví a abrir la ventana, otro pasajero la abrió.

4 ¿Qué diferencias hay en la interpretación que le diste al texto presentado por partes y la significación dada después de leer el texto completo?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5- ¿Por qué crees que existió esta diferencia?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6- *El horrible ruido y el dolor entre puntos y comas* ¿A qué hacen referencia?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## GUÍA N°19: “SER PARTE DE LA FAMILIA”

**Objetivo:** Comprender el texto a partir de las hipótesis de lectura valorando la importancia de la familia como concepto.

1.- Hagamos una lluvia de ideas con la palabra “familia”, digamos y anotemos todo lo que venga a nuestras cabezas...

Fíjate en estos fragmentos y responde en el espacio señalado...

**“Mi papá es famoso y admirable/mi mamá es bonita y caliente/mi abuela es cariñosa y cocainómana/mi abuelo es millonario/gracias a dios en mi familia nadie tiene sida”**

2.- ¿Por qué el sujeto habrá utilizado esos adjetivos para caracterizar a sus familiares? Entréganos un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**“Juego con mi perrito/en las mañanas como cereal, pan tostado y un cigarro”**

3.- ¿Se podrá entregar alguna característica del sujeto a partir de fragmento leído?  
¿Podríamos decir cómo es su vida, su rutina o su familia? Realiza hipótesis de lectura y anótalas en el espacio indicado.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

¿Qué intención tendrá el sujeto del texto al decir las siguientes frases? (Anota brevemente cuál es la intención que crees tiene cada enunciado).

**“llevo el mismo apellido de mi madre”**

---

---

---

**“gracias a dios en mi familia nadie tiene sida”**

---

---

---

**“espío a mi madre/hago pitanzas”**

---

---

---

**“deseo a mi familia/huelo a mi familia”**

---

---

---

Ahora te invitamos a que descubras el texto completo

(Ana Harcha)

Me gusta mi familia  
amo a mi familia  
me divierte mi papá  
me divierte mi mamá  
me divierte mi hermano  
me enloquece mi hermana  
me río en los almuerzos  
regaloneo con todos  
guardo los secretos como tumba  
paso el 90% del día encerrado en mi pieza  
es bonita la entrada de mi casa  
juego con mi perrito  
en las mañanas como cereal, pan tostado y un cigarro  
mi papá es famoso y admirable  
mi mamá es bonita y caliente  
mi abuela es cariñosa y cocainómana  
mi abuelo es millonario  
gracias a dios en mi familia nadie tiene sida  
mi baño es alfombrado  
los hermanos de mi madre son detestables  
mi gatito se llama Félix  
veo televisión por cable  
estudio de noche  
espío a mi madre  
hago pitanzas  
visito a mis vecinos  
le hago cariño a mi papá  
tomo leche descremada  
llevo el mismo apellido de mi madre  
duermo con mi vecina  
juego con mi vecina  
estudio con mi vecina

amo a mi familia  
deseo a mi familia  
huelo a mi familia  
ay, mi familia

Comparte algunas ideas

3.- ¿Qué imagen de familia proyecta el sujeto en el texto? Expone algunas ideas ejemplificando con marcas textuales.

---

---

---

---

---

---

---

4.- ¿Cómo se diferencian o asemejan las ideas sobre “familia” presentes en el texto con las dadas en la lluvia de palabras?

---

---

---

---

---

---

---

Respondamos oralmente la última pregunta y compartamos experiencias...

5.- ¿Representa el texto algunos de los sentimientos que tienes por tu familia o tu entorno social?

## GUÍA N° 20: ¿RECUERDAS TUS VACACIONES DE VERANO?

**Objetivo:** Comprender el texto a partir de las hipótesis de lectura valorando la importancia de leer desde la fragmentación.

1.- ¿Qué podremos esperar de un texto cuyo título es “Vacaciones Familiares”? Contesta oralmente cuando se te pregunte.

Veamos algunos fragmentos del texto...

*“Quiero meterme al mar, quiero nadar, lo que más me gusta del mar es que viajas a otro país en cosa de segundos, cada vez que meto mi pies en el agua siento como si estuviera entrando a un nuevo país”*

**2.- ¿Qué sentimiento expresa el sujeto? Fundamenta tu respuesta con marcas textuales.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

*“sus ojos brillan de alegría, de la madre aparece una sonrisa, como es costumbre comienzo a cantar la canción correspondiente, vamos llegando vamos llegando chuai chuai”*

**3.- ¿Qué sentimiento expresa el sujeto? Fundamenta tu respuesta con marcas textuales.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Trabajemos con un último fragmento antes de ver el texto completo

*“suele copiarme la muy estúpida, pero le pego sin que mis padres se den cuenta y no vuelve a mencionar el tema”*

**4.- ¿Cuál podrá ser el conflicto del texto y cómo se relacionará este conflicto con los sentimientos del sujeto que revisamos en los fragmentos anteriores? Danos tu hipótesis de lectura redactando al menos dos argumentos.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Ahora a leer el texto completo.

## **Vacaciones Familiares**

### **Ana Harcha**

Voy en auto con papá, mamá y hermanita, un Fiat 600 rumbo a la quinta región. ¿Ya salimos de Santiago?. Quiero el billete del peaje, digo sin demostrar la ansiedad de tenerlo en mis manos. Lo necesito, hermoso el billete, hermoso el auto que sale retratado... mi hermana también lo quiere, suele copiarme la muy estúpida, pero le pego sin que padres se den cuenta y no vuelve a mencionar el tema. Lo contemplo embobado, mi billetito.

La apoteósica entrada del túnel me distrae, "suban sus vidrios niños" sugiere madre, mi padre tira su cigarrillo por la borda y también sube el de él. 1, 2, 3 y estamos dentro, las luces del techo se van haciendo cada vez más oscuras, tan rápido que se hace de noche en un túnel, es maravilloso pernoctar aquí, nadie te obliga a acostarte, todos en silencio sin previo acuerdo, ni una palabra que ensucie nuestra corta noche, pasamos unos momentos sin ver la salida (¿los túneles se construyen o son parte de la naturaleza?, quiero preguntar pero no lo hago) a lo lejos diviso una luz, un nuevo día, salimos del túnel y se encandilan los ojos. Qué excitante es viajar, hemos pasado una excelente noche de ¡cinco minutos!, me dan ganas de comentarlo pero mi madre se me adelanta y empieza aquejarse por el aire, por el olor y por una serie de cosas que no logro descifrar, parece que mi padre tampoco porque no la mira, mete las manos en sus bolsillos y enciende un nuevo cigarrillo, la estupidita sigue muda, mi madre grita, para el auto y se toma unas pastillas mientras llora como una verdadera impúber. Nosotros los hijos permanecemos en silencio; paciencia niño balbucea mi padre, no me doy cuenta y ya estamos rodando de nuevo. Menos mal, por fin la hora de ver el océano Pacífico; también grita la pequeña estúpida, sus ojos brillan de alegría, de la madre aparece una sonrisa, como es costumbre comienzo a cantar la canción correspondiente, vamos llegando vamos llegando chuai chuai. Quiero meterme al mar, quiero nadar, lo que más me gusta del mar es que viajas a otro país en cosa de segundos, cada vez que meto mi pies en el agua siento como si estuviera entrando a un nuevo país, lo he preguntado y nadie ha sabido responderme, tema raro aquel. Le tiendo la mano a la estúpida para que me la tome fuerte y así sentir su felicidad embobada de pasar nuevamente un verano junto a su pequeña e inseparable puta familia.

Ahora a trabajar respondiendo las siguientes preguntas.

5.- ¿Qué sentimiento adviertes en el sujeto al momento de viajar con su familia? Responde extrayendo marcas textuales que permitan fundamentar tu respuesta.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6.- ¿En qué episodios se demuestra la distancia con su entorno familiar? Responde extrayendo marcas textuales que permitan fundamentar tu respuesta.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

7.- ¿Cuáles son las diferencias o semejanzas que pueden existir entre las visiones de “familia” revisadas en las dos últimas guías? (“Ser parte de la familia” y “Vacaciones Familiares”) Argumenta con marcas textuales.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Respondamos las dos últimas preguntas de forma oral:

8.- ¿En qué ayudó para la valoración y comprensión del texto haberlo trabajado por partes?

9.- ¿Existió cercanía entre tus hipótesis de lectura y el texto? ¿Por qué crees que eso sucedió?

## Autoevaluación para los estudiantes, Unidad II

### Propuesta didáctica a partir de una antología inédita de textos literarios breves contemporáneos

**Descriptor:** La presente autoevaluación está diseñada para apreciar de qué forma las guías de trabajo contribuyeron en el desarrollo del goce de lectura y en la mejora de las habilidades de comprensión cualitativamente. La autoevaluación contiene dos ítems sobre los cuales se especifican las instrucciones antes de cada desarrollo.

**Objetivo:** Recoger la información necesaria para tomar decisiones respecto a la futura aplicación de los instrumentos y mejorar la forma de trabajar desde los textos literarios breves.

**Instrucciones:** En el primer ítem deberás responde a cada enunciado otorgando un valor según la siguiente descripción:

**S**=siempre

**O**= ocasionalmente

**N**= nunca

En el segundo ítem deberás desarrollar las preguntas argumentando según se solicite.

Para validar el instrumento, te pedimos el máximo de seriedad, objetividad y sinceridad.

#### ITEM UNO

La lectura de los textos de las guías me aburrió		Comprendí la mayoría de los textos después de desarrollar las preguntas	
Los temas de los textos me parecieron entretenidos		Interpreté de mejor manera los textos después de responder las preguntas	
El lenguaje de los textos se me hizo entendible y ameno		Valoré los textos como objetos de desarrollo emocional e intelectual sin encontrarlos fomes	
Puse de mi parte para desarrollar el trabajo con seriedad y madurez		Valoré la literatura como espacio de diversas expresiones culturales.	
Sentí que los textos representaron mi realidad		Valoré los textos como medio de desarrollo de identidad, solidaridad justicia y el respeto por otros gracias al trabajo en equipo.	
Me gustó que los textos sean breves		Leer por partes realizando hipótesis de lectura contribuyó a la comprensión e interpretación de los textos	
Me gustaría repetir esta experiencia de lectura y análisis		Me pareció pertinente trabajar con autores contemporáneos	
Me pareció apropiado trabajar con autores chilenos		Me gustó la forma de trabajar los textos	
		Seguiré leyendo a alguno de los autores revisados por iniciativa propia	

ITEM DOS

1.- ¿Cuál de los cuarenta textos revisados me gustó más? Fundamenta tu respuesta con al menos un argumento.

2.- ¿Qué cambiaría de la unidad didáctica? Fundamenta con al menos un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3.- ¿Qué mantendría de la unidad didáctica? Fundamenta con al menos un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4.- ¿Qué podrías decir de la siguiente sentencia “La lectura siempre puede ser placentera”? Fundamenta tu respuesta con al menos dos argumentos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA PROPUESTA

2.2. Generar goce estético y alcanzar la competencia lecto-literaria por medio de la ejecución de una antología didáctica metodológica de cuarenta textos breves, chilenos y contemporáneos.			
OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA METODOLOGÍA			
2.3. Comparar efectos de recepción y valorar los textos a partir de ellos y sus resignificaciones.			
APRENDIZAJES ESPERADOS SEGÚN LA PROPUESTA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA			
2.4. Reconocer palabras y significados literales, denotativos o connotativos que intervengan en el reconocimiento e interrelación de los componentes textuales.			
2.5. Fundamentar su propia valoración por medio de argumentos o planteamientos personales y sociales, tanto de manera escrita como oral.			
2.6. Formular hipótesis de lectura proyectando visiones y expectativas sobre y desde los textos literarios.			
INDICADORES SEGÚN MAPAS DE PROGRESO DE LECTURA ASOCIADOS A LA PROPUESTA			
2.1. Leer textos que traten temas diversos con un vocabulario variado y pertinente al contenido, integrando variados elementos complejos, como diferentes perspectivas o visiones de mundo y alteraciones de tiempo y espacio.			
2.4. Leer textos que traten temas diversos con un vocabulario variado y pertinente al contenido, integrando variados elementos complejos, como mezcla de géneros, fragmentación y elementos simbólicos (objetos, palabras, personajes, colores, entre otros).			
INDICADORES SEGÚN COMPETENCIA LECTO-LITERARIA ASOCIADOS A LA PROPUESTA			
2.3. Comprender los textos literarios interpretando y valorándolos a partir de otros saberes lingüísticos y culturales previos.			
2.4. Aplicar una diversidad de estrategias para leer distintos tipos de textos y algunos saberes intertextuales.			
OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES ASOCIADOS A LA METODOLOGÍA			
2.4. Conocimiento de sí mismo por medio de la lectura y análisis de los textos breves, chilenos y contemporáneos, que tematizan la exploración de la experiencia humana y de la propia.			
2.5. Desarrollo del pensamiento: Selección, reorganización y evaluación de información relevante; análisis, reinterpretación y síntesis de manera individual y socializada			
2.6. Relacionado a las personas y su entorno: mejorar la interacción personal, familiar, laboral y social por medio de la capacidad de comprender y analizar críticamente diversos textos que abordan temas y problemas de la realidad contemporánea.			
2.7. Formación ética: Valorar la literatura como espacio de diversas expresiones culturales, en las que se refuerza el encuentro con la propia identidad y la solidaridad con otros, la justicia y el respeto.			
CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS TRABAJADOS TRANSVERSALMENTE EN LA PROPUESTA			
2.4. Reconocimiento del valor que estos textos tienen para el conocimiento, comprensión y reflexión sobre diversos aspectos de la realidad contemporánea.			
2.5. Perciben en las obras literarias que leen algunos de los principales rasgos temáticos y formales característicos de la literatura contemporánea.			
2.6. Reconocen, comprenden y analizan, como constituyentes del sentido de obras literarias contemporáneas, diversas problemáticas relacionadas con la soledad e incomunicación en la existencia humana actual, y valoran la posibilidad de opciones de solución en el contexto de la búsqueda de la identidad personal y del reconocimiento del amor y el cuerpo como vías de trascendencia humana.			
2.7. Reconocen la función que todos estos rasgos cumplen en la configuración de sentidos en las obras literarias, y proponen interpretaciones fundadas para su presencia en las obras que leen.			
Momento	Narración de la Interacción	Materiales( Recursos Didácticos)	Tiempo en minutos
Inicio  (Motivación Significante)	<b>Clase 1:</b> Los estudiantes comprenden conceptos fundamentales para el desarrollo de la unidad, por ejemplo: socialización literaria, discusión fundamentada, resignificación a partir de los colectivo. Una vez realizada la introducción, los estudiantes desarrollan la guía de trabajo N° 21.	Guía N°21.	90 minutos
Desarrollo	<b>Clases 2, 3 y 5:</b> Los estudiantes realizan las guías de trabajo N°22, 23 y 24, discutiendo los contenidos asociados a las guías y relacionándolos con los indicadores de aprendizajes esperados y objetivos	Guías en todas las clases.	270 minutos

	<p>fundamentales declarados.</p> <p><b>Clases 6, 7 y 8:</b> Los estudiantes realizan las guías de trabajo N° 25, 26 y 27, discutiendo los contenidos asociados a las guías y relacionándolos con los indicadores de aprendizajes esperados y objetivos fundamentales declarados.</p> <p><b>Clase 9 y 10:</b> Los estudiantes realizan las guías de trabajo N° 28 y 29, discutiendo los contenidos asociados a las guías y relacionándolos con los indicadores de aprendizajes esperados y objetivos fundamentales declarados.</p> <p><b>Clase 11:</b> Los estudiantes realizan guía de trabajo N°30, discutiendo los contenidos asociados a las guías y relacionándolos con los indicadores de aprendizajes esperados y objetivos fundamentales declarados.</p>		<p>270 minutos</p> <p>180 minutos</p> <p>45 minutos.</p>
Final (Retroalimentación – Evaluación)	<b>Clase 12:</b> Se evalúa la unidad por medio de un cotejo de auto-evaluación. Los estudiantes, guiados por el profesor, revisan el cumplimiento de los aprendizajes esperados dialogando y concluyendo sobre lo positivo y negativo de la unidad.	Cotejo de Euto-evaluación.	90 minutos.
		Total en horas	21 horas pedagógicas

Observación: El profesor o la profesora tienen la posibilidad de acomodar los tiempos en función de sus propios diseños.

### ***Unidad 3: “Compartiendo interpretaciones”***

Lo relevante de la siguiente unidad será propiciar en el estudiante el proceso social; enfatizaremos en el desarrollo del ejercicio de incorporar y analizar la literatura a la sociedad y viceversa, dialogaremos, opinaremos y tomaremos decisiones respecto a determinados comportamientos sociales; todo desde la lectura de textos literarios breves, de autores chilenos y contemporáneos.

El objetivo fundamental de la unidad será comparar efectos de recepción y valorar los textos a partir de las interpretaciones de los lectores y sus resignificaciones personales y sociales.

Para lograr el objetivo, trabajaremos diez guías en distintos equipos de trabajo, lo cual nos permitirá comparar las lecturas y las interpretaciones, por ello te invitamos a que opines e interactúes constantemente con tus compañeros sobre las distintas temáticas que nos plantearán los textos, así lograremos disfrutar y valorar la lectura socializada de cada una de las guías.

### **GUÍA N° 21: “POR LOS SIGLOS DE LOS SIGLOS”**

**Objetivo:** Resignificar el texto discutiendo diferentes visiones sobre el tema de Dios.

Reúnete en grupos de trabajo, respondan y compartan lo siguiente:

1.- Si te presentáramos un texto en que el tema es Dios ¿Qué cosas crees que se hablarán en él? Expone un argumento que justifique tu respuesta.

---

---

---

---

2- ¿Qué adjetivos le atribuyes a Dios? Enumera 6 y compártelos con tus compañeros de grupo.

---

---

---

---

Ahora lee el siguiente texto

**Consecuencia y viceversa/ Matías Fuentes.**

no tiene sentido sentir, no tiene sentido pensar,  
no tiene sentido nacer porque no tiene sentido morir,  
“Dios creó el cielo y la tierra”  
pero ¿por qué chucha lo hizo?  
porque se sentía solo (somos su acompañante)  
porque estaba aburrido (somos su juguete)  
porque necesita que le recemos y que lo adoremos ¡(ególatra!)  
porque le sobraba tiempo (ocioso)  
porque se puso a escribir un día de oficina (Dios)  
¿y en quién cree Dios?

Sabrás que si toma la micro a las 7 de la mañana  
Ni con un milagro llega a la pega,  
Y no digan que no se lo advertí:  
Un día va a temblar tan fuerte que la virgen  
Se nos vendrá de hocico desde el San Cristóbal  
Los primeros en morir serán los más cercanos a ella.

Des  
pués de  
la

lectura ... siempre reunidos en equipos, respondan de forma oral las siguientes preguntas.

3- ¿Qué opinión te merece el texto que acabas de leer? Expone un argumento que justifique tu respuesta.

4- ¿Qué intención tienen las frases entre paréntesis? ¿Deben leerse con el mismo tono? ¿Por qué? Expone un argumento que justifique tu respuesta.

5- Mirando la sociedad en la que vivimos, ¿Se refleja el texto anterior en el sentir de la gente? Expone un argumento que justifique tu respuesta.

6- ¿Cuál crees que es el sentimiento que trató de expresar el sujeto del texto? Extrae e interpreta palabras o frases que permitan fundamentar tu respuesta.

7- Volvamos a la pregunta nº2 ¿Qué adjetivos podrían atribuírsele a Dios en el texto? ¿Qué adjetivos le dio tu compañero, en qué discrepan, en qué coinciden? Comparte las respuestas con el curso.

8- Con las respuestas de tus compañeros, ¿Qué valor le das al texto ahora? ¿Puede resignificarse su contenido y su recepción? Expone dos argumentos que justifiquen tu respuesta.

## GUÍA N°22: “LAS VERDADES VAN CAMBIANDO”

**Objetivo:** Valorar el texto compartiendo experiencias de infancia

Reúnete en grupos de trabajo distintos a los de la guía pasada y hagamos el mismo ejercicio de “socialización literaria”

1- Si te encuentras con un texto que lleva por título “*Conspiración*” ¿Qué tema crees abordará? Comparte tus ideas con tu grupo y expónganlas frente al curso.

2- Cuando eras un niño (a)... ¿Qué imagen tenías del mundo que te rodeaba? Respondamos de forma oral y compartamos con el resto del curso.

Lee el siguiente texto

### Conspiración/ Pablo Saavedra

Yo era el representante del mundo de los niños. Mi mamá y mi abuela, del mundo de los adultos. Mi hermana era como el living-comedor: ni lo uno ni lo otro. Son embargo, yo la clasifiqué como adulta luego de que me dijo que nuestro cuarto le pertenecía sólo a ella, y que yo era un simple allegado. De esa manera, consciente de la desventaja numérica, decidí no confiar en nadie (excepto en mi perro) y valerme por mis propios medios dentro de la casa.

Estaba consciente de que el mundo de los adultos tenía ventajas y desventajas. Entre las primeras estaba el hecho de que los adultos tenían los juguetes más entretenidos a su alcance. Me di cuenta de esto al notar la sospechosa altura a la cual se encontraba el teléfono, juguete preferido por ellos. La altura de la cocina también me hizo desconfiar de sus intenciones. Era obvio: no querían compartir sus juguetes. Entre las desventajas, la que más me llamaba la atención eran las pelotas que tenían los adultos en sus pechos. Mi hermana todavía no las tenía, pero ya se le proyectaba. Otra razón más para considerarla adulta.

Un día, jugando en *mi* cuarto, me di cuenta de que en la parte de arriba del closet había una caja que decía “juguetes”. Ya que aquellos juguetes estaban en el lugar más alto de la casa, lógicamente debían de ser los más entretenidos. Estaba claro: tenían que ser míos.

Luego de media hora de saltar en vano, decidí traer una silla del comedor. Obviamente, los adultos lo habían previsto todo: no sólo las sillas era grandes y pesadas, sino que además los tres pasillos entre *mi* cuarto y el comedor eran largos y angostos. Las alfombras también habían sido colocadas en puntos estratégicos. Cargué la silla a duras penas pero de nada sirvió: la caja aún estaba fuera de mi alcance. No hubo caso de subir a mi perro encima de la silla (¡traidor!), así que tuve que rendirme a las circunstancias. Los juguetes nunca serían míos.

Sin embargo, un día entendí: si mi hermana crecía y crecía, yo también lo haría algún momento. Los juguetes serían míos, sólo era cosa de tiempo. Fui feliz hasta que me di cuenta de que, siguiendo la misma lógica, también me iban a salir esas pelotas en los pechos. Mi mundo se derrumbó.

Con el tiempo crecí (porque de seguro la casa no se achicó), y el miedo a las pelotas disminuyó. Llegué a una altura con la cual pude, con ayuda de la silla, alcanzar la caja. Los juguetes por fin serían míos. Abrí la caja y la sorpresa me dejó helado: lo único que encontré fueron las barbies de mi hermana, ¡desnudas!

“Mamá, creo que tenemos que hablar”. Los adultos habían vencido.



Responde escribiendo en los espacios señalados.

3-¿Cómo veía el mundo que le rodeaba el personaje del texto leído? Extrae palabras o frases que te permitan fundamentar la respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

4- *Mi hermana era como el living-comedor: ni lo uno ni lo otro.* ¿A qué se refiere el personaje con la frase anterior? Justifica tu respuesta extrayendo e interpretando palabras o frases del texto.

---

---

---

---

---

---

---

---

5- ¿Quién o qué se opone(n) a los deseos del personaje? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

6- ¿Qué relación puedes identificar entre la altura a la que se encontraban las cosas y el niño del cuento? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

7- *El miedo a las pelotas disminuyó.* ¿A qué se refiere con esa sentencia el personaje del texto? Justifica tu respuesta dando un argumento que valide tu interpretación.

---

---

---

---

---

---

---

---

8- ¿Qué crees que tenía que hablar con su madre el protagonista el final del texto? Justifica tu respuesta dando un argumento que valide tu interpretación.

---

---

---

---

---

---

---

---

9- ¿Qué imagen tenías del mundo que te rodeaba? Descríbelo.

---

---

---

---

---

---

---

---

10- En relación a la descripción de cómo veían el mundo cuando pequeños, ¿Se parecen las respuestas de tus compañeros y la tuya?

---

---

---

---

---

---

---

---

## GUÍA N°23: “LAS COSAS COMO SON...”

**Objetivo:** Identificar e interpretar por medio del diálogo, en torno a un texto literario, la discriminación en la sociedad contemporánea.

**Sigamos trabajando en equipos... lean el siguiente fragmento y luego respondan las preguntas 1 y 2. (respondan oralmente)**

En una entrevista, Óscar Galindo, el autor del libro *Siútico*, señaló en relación a la clase media que: *“Siempre está la idea de separarse de lo de abajo, que es una forma de construir identidad pero una bastante vacía por lo demás. La idea de clase media que existe en Chile es la de un tránsito, un lugar no para habitar sino un corredor”*

1.- ¿Crees que Chile es un país que discrimina a las clases sociales medias y bajas? Justifica tu respuesta dando un argumento.

2.- Qué diferencias podrías enumerar entre un perro de raza y uno quiltro. Comparte la respuesta con tus compañeros.



### **Cuidado con el perro quiltro/Pablo Paredes**

Me gustaba que se llamase Yasna, me gustan los nombres que avisan la pobreza, esos nombres como Jhonatan y Jenifer, esos nombres que dicen cuidado con el perro quiltro, que marcan terreno, que avisan la selva. La Clase Media hace chiste con esos nombres, les parecen ridículos y graciosos sobre todo cuando son deformaciones anglo que se mezclan con un pobre Pérez o un pobre Carrasco, se ríen y en la noche se van a la fiesta kitsh de La Blondie. Se llamaba Yasna y la amé tanto. La clase media se ríe en función de los nombres connotadores de pobreza, ahí intentan marcar su diferencia, sus privilegios, su idílico origen común, pero la Clase Media omite los apellidos, ellos también son Martínez y Hernández, aunque antecidos por Camilos, Ignacios y Franciscas. No se meten con los apellidos, porque desde ahí son desplazados. Lo que representa Deivid para la Clase Media, es lo mismo que representa Soto para la Clase Alta. Se llamaba Yasna Rivas y la amé tanto.



 **Discutan y respondan las siguientes preguntas:**

3.- ¿Quién o quiénes son, los perros quiltros de nuestro país? Justifica tu respuesta dando un argumento.

.....  
.....  
.....

4.- Según el texto y tu experiencia en sociedad, ¿Cómo se evidencia hoy en día la discriminación? Justifica tu respuesta dando un argumento.

.....  
.....  
.....

5.- ¿Qué palabras o frases del texto permitirían diferenciar las clases representadas en el texto?

.....  
.....  
.....

6.- ¿Con qué palabras o frases podríamos defender el texto de Paredes como un texto de crítica social? Justifica tu respuesta extrayendo e interpretando directamente desde el texto.

.....  
.....  
.....

7.- ¿Qué otra marca de exclusión, además de los nombres, reconoces en tu sociedad? Justifica tu respuesta dando un argumento.

.....  
.....  
.....

8.- Alguna vez, tú o alguno de tus compañeros de trabajo, ¿Han sido discriminados por su condición social? Relata en el grupo esa experiencia y compárala con lo dicho en el texto.

**Compartamos nuestras respuestas con el curso**

## GUÍA N°24: “LA MISERIA ES UN MAL HEREDITARIO”

**Objetivo:** Reflexionar y compartir experiencias respecto a la sociedad por medio de la valoración de un texto literario.

- *Agrúpate con algunos de tus compañeros, discutan y respondan las siguientes preguntas:*

1.- ¿Creen que quien nace pobre, en nuestra sociedad, muere pobre? **Justifiquen su respuesta dando un argumento.**

---

---

---

---

---

---



- *Después de la lectura:*

2.- *Yo soy la cosecha/ Yo soy lo que sembraron.*  
¿Qué interpretación le dan a las frases anteriores?  
Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

---

---

### Discurso del Resentimiento/ José Pinos Fuente

Lo que hice lo hice, no lo digo por victimizarme, pero yo estaba marcado.

La pobreza, la droga, la violencia.  
Estigmas, cicatrices de nacimiento.

A los otros les tocó el premiado.  
A mí, sólo una mierda de vida  
y toda una vida de mierda para malvivirla.  
Una niñez con dolor.  
Una madurez prematura impuesta por los rigores de la supervivencia.  
Una vejez indigna entre el abandono y la enfermedad.  
Una muerte anónima recibida como un alivio.  
Así fue para mis padres y los padres de mis padres.  
La miseria, qué duda cabe, es un mal hereditario.

No fui el único.  
He visto las mejores mentes de mi generación destruidas por la locura.  
Lo que nunca entenderán los psicólogos y los terapeutas  
es que la droga no es una puerta falsa cuando la mente es el único lugar adonde ir más allá de los límites del gueto.  
Cuando se prefiere la angustia de la pasta a la droga, muchísimo más dura, de la realidad.

Que me dieron oportunidades, dicen.  
Que pude ser otra cosa.

Pero si alguna vez me dieron algo fue la condena de crecer en el encierro.  
Desde niño, una cárcel tras otra.  
Hogares, las llamaban.  
Si alguna vez me dieron algo fue tan sólo para sacarse fotos

fue tan sólo para sacarse fotos.  
Un ejemplo de rehabilitación, decían entonces, mientras sonreían a la cámara.  
Si alguna vez me dieron algo fue un destino jugado a la ruleta rusa, las cartas falsas del perdedor.  
Fue la impotencia, la frustración.  
Fue esta rabia.

Repito,  
no es por victimizarme,  
pero yo estaba marcado.

Yo soy la cosecha

Yo soy lo que sembraron.

3.- ¿Qué rol creen que juega la sociedad en el caso del sujeto del texto leído? Justifiquen su respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

4.- ¿Cuál es el rol que juega la educación en los ciudadanos? Al responder, piensen en el sujeto del texto. Justifiquen su respuesta dando al menos dos argumentos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- A qué se refiere el sujeto del texto al plantear la sentencia “*Pero yo estaba marcado*” Justifiquen su respuesta dando al menos dos argumentos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6.- En las frases “Yo soy la cosecha” y “Yo soy lo que sembraron”, se infiere que el sujeto le habla a

- A) sus padres.
- B) los sembradores.
- C) la sociedad.
- D) sus terapeutas.
- E) su descendencia.

Danos un argumento que justifique tu elección:

---

---

---

## GUÍA N°25: “¿HIJO DE QUIÉN?”

**Objetivo:** Poner en discusión y re-significar el rol de la madre en la sociedad actual y, a partir de ello, valorar la obra literaria.

Reúnanse en grupos y contesten oralmente las siguientes preguntas. Primero discútanlas y luego compartamos la respuesta con el curso...

1.- ¿Qué entiendes por patria?  
Argumenten su respuesta.

2.- ¿Puedes relacionar el término *patria* con *padre*? Explique la relación.

3.- En la sociedad en que vivimos, ¿Conoces casos de padres separados? Comenten el caso o la experiencia personal.

4.- ¿Cuál es el rol de la mujer dentro de la sociedad? Argumenten su respuesta.

5.- Se dice que Latinoamérica está llena de “*Matrias*” en vez de “*Patrias*”, ¿Por qué crees se produce este fenómeno? Fundamenten su respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Ahora a leer el texto...



**Es verdad que las cosas cambian - Javier Ahumada**

Si antes eran los guachos  
hoy son los hijos de padres separados,  
Definitivamente la cordillera  
seguirá siendo grande  
y en los dibujos de los niños  
las madres seguirán siendo  
montañas  
casa  
humo de la casa  
árbol  
cielo  
y padre  
Somos hijos, estimados aires,  
de madres con penes  
de padres castrados y sin huellas  
inválidos en su lengua  
y espectros de cenizas en marcos invisibles.  
Soy hijo de una madre con pene  
y hoy recogeré al sol de la escalera  
Hoy, mis guachitos,  
soy hijo de mi pene  
de un manotazo  
corto las palabras desmirriadas de piernas necrosas,  
de ancestros agonizantes  
escondidos en hojarasca  
tirando de hoja en hoja  
algún que otro pedacito de ojos ablandados  
mirando hacia atrás.  
-Esos ojos siempre serán de otoño-

Pero hoy no puedo pararme en el suelo trizado  
Que me destruyeron.

Simplemente lo dejo caer y se rompe  
Hoy subo a un árbol flotante, lisonjero,  
Y dejo a mis pies  
planear como dos volantines cortados.

.....

Discutan cada pregunta y escojan representantes que expongan las respuestas grupales.

7.- ¿Cuál es tu percepción de los hombres que abandonan a sus hijos? Comparte la respuesta con tus compañeros.

---

---

---

---

9.- ¿Crees que nuestro país es una “Matria”? Argumenta tu respuesta con al menos un fundamento.

---

---

---

---

10.- ¿Cómo valoras el rol de la mujer como madre en nuestra sociedad? Argumenta tu respuesta con al menos un fundamento.

---

---

---

---

---

---

---

---

11.- ¿Qué crítica puedes realizar a la sociedad por medio del texto? Argumenta tu respuesta con al menos un fundamento.

---

---

---

---

---

---

---

---

Louisa No. de 7 10

## GUÍA N°26: “AMOR CORTADO CON CANELA”

**Objetivo:** Valorar el texto a partir del diálogo sobre distintas visiones respecto a los cafés con piernas.

Antes de comenzar a leer júntate con un compañero(a) y respondan las siguientes preguntas de forma oral (Para cada respuesta elaboren al menos un argumento)

1. ¿Qué imagen tienen sobre los “café con piernas”?
2. ¿Piensan que puede surgir el amor entre un cliente y una niña de café con piernas?

El café

Mención honrosa 2002

Entro. El humo me envuelve inmediatamente junto a la amable señorita que me besa demasiado cerca de los labios. La tengo loca, lo sé. Me saluda por mi nombre y trae lo que sabe que quiero tomar: un cortado con canela y azúcar. Se acerca a mí y estratégicamente se agacha descubriendo su escote. La tengo loca, lo sé. Entra otro tipo, al que saluda cariñosamente y besa demasiado cerca de la boca. Maldita traidora. Termino mi café, apago el cigarro, trago la soda, dejo unja moneda y parto sin despedirme, sin besos. Mañana la dejo loca de nuevo.

Junto a tu compañero(a) te invitamos a que compartan las siguientes preguntas (Ahora escribiremos las respuestas)

3.- ¿Qué creen que buscan las personas yendo a los cafés? Argumenten su respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

4.- ¿Por qué la mujer “debe” ser coqueta? ¿Qué opinión tienen al respecto? Argumenten su respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- ¿Cuál es el conflicto amoroso del texto? Explíqueno extrayendo marcas textuales.

---

---

---

---

---

6.- ¿Creen que todos los hombres que van a los “Cafés” van con la misma actitud? ¿Por qué? Entréguennos al menos un argumento para fundamentar su respuesta.

---

---

---

---

---

7.- ¿Encuentran qué es digno trabajar en un “café con piernas”? ¿Por qué? Entréguennos al menos un argumento para fundamentar su respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

Respondamos la última pregunta de forma individual

8.- De las frases, “Me saluda por mi nombre y trae lo que sabe que quiero tomar: un cortado con canela y azúcar” y “Mañana la dejo loca de nuevo”, podemos inferir que

- a) mantienen una relación secreta.
- b) es un cliente habitual.
- c) conoce su nombre.
- d) el hombre volverá al día siguiente.

Danos un argumento que justifique tu elección:\_\_\_\_\_

---

---

---

## GUÍA N° 27: “MANO A MANO”

**Objetivo:** Reflexionar a partir del texto, valorando las experiencias propias y sociales sobre un hecho en particular.

- Para comenzar, agrúpate y comparte las siguientes preguntas con tus compañeros. Discutan y planifiquen las respuestas porque las iremos compartiendo.

1.- ¿Qué ideas puedes relacionar con la palabra masturbación? Comparte con tus compañeros las impresiones y respondan la conclusión del equipo con el resto del curso.

---

---

---

---

---

---

---

---

2.- ¿Cuál o cuáles serán la intención de poner cómo título “Masturbación (o qué paja titular esta historia)? Comenten los distintos puntos de vistas y respondan la conclusión del equipo con el resto del curso.

---

---

---

---

---

---

---

---

3.-¿Qué prejuicios evidencias en tu entorno respecto al hecho de la masturbación? Comparte con tus compañeros y respondan la conclusión del equipo con el resto del curso.

---

---

---

---

---

---

---

---

4.- El conflicto en este texto se da en una micro. Consideren las preguntas anteriores y respondan ¿De qué tratará el texto? Comparte con tus compañeros y respondan oralmente la conclusión del equipo con el resto del curso.

Lee el siguiente texto

### Masturbación (o qué paja titular esta historia)

Ana Harcha

Se sentó atrás. Lisboa se reprochó esa manía suya de quedarse dando vueltas hasta tan tarde sola, en la noche, los días de semana. Para colmo parecía que el chofer se había tirado tres líneas de coca seguidas, el tipo sin el más mínimo pudor manejaba su elefante amarillo a toda velocidad. Lisboa pensó que sí, que ella también quería llegar a su casa; en las vueltas nada extraordinario había sucedido, pero no quería llegar de cabeza, estresada por una carrera a toda máquina a esas horas, tan tarde, cuando lo único que esperas de la vida es mirar tu cara en el espejo, después del cepillo de dientes, decirte buenas noches y apagar la luz. El tipo de blanco se sentó atrás. Lisboa estaba tan ansiosa, por llegar a su cama que ni siquiera lo vio subir. A ese no, vio a otros tipos solos, abrigados, algo borrachos que tomaban el bus, pensaba ella, de regreso. Todos le habían parecido algo amorfos, por una y otra razón, espaldas, panzas, narices, dientes, ropas. Paisaje horrible de los hombres feos. Sintió el aliento. Por detrás de sus orejas una ola de aire denso impregnado de vino se filtró hasta su nariz, de reojo lo vio un poco, el color de su ropa, intentó adivinar su cara, lo imaginó como a los otros, deforme. La respiración del tipo era fuerte y, a cada instante, un poco más de olor nauseabundo a vino viejo entraba por su nariz. Lisboa vomitaría. Por el color de ropa ella podía adivinar que el tipo no era macizo, sin embargo lo sentía cada vez más cerca, por detrás, de sus orejas. No pasaron tres minutos. El tipo de blanco se masturbaba. Detrás de su cabeza, de su espalda, separados apenas por el respaldo del asiento de la micro. Lisboa vomitaría, lo sabía. Mierda, pensó. Por qué justo esta micro, a esta hora, este asiento. Por la chucha, la escena del final del día. ¿Se calentará mirándome el cuello?, se preguntaba. Porque desde ahí atrás sus ojos no tienen acceso a nada más de mí, salvo un fragmento de mi cuello. Para Lisboa su cuello era una especie de tótem.

Hace unos años, cuando había descubierto que su cuello era delgado y espigado, había decidido prestarle especial atención, mantenerlo limpio, despejado, en forma. Más de una vez había recibido elogios. Los cuellos largos otorgan distinción, decían algunos. Como a las jirafas. En ese momento ella misma se lo habría cortado, sentía cada vez más fuerte el movimiento del pasajero que no paraba de moverse. La escena le producía asco y no es que particularmente ella tuviera algo en contra de la masturbación, a sus treinta años era un hábito que sabía no abandonar nunca, pero ella claro que era más recatada. Lisboa se masturbaba cuando lo necesitaba y en el lugar adecuado. Con Montevideo jugaban a sobajearse uno contra el otro mucho tiempo antes de casa relación, pero claro, Montevideo era Montevideo, y cuando Lisboa estaba con Montevideo, Lisboa era Lisboa. Decidió que no haría nada. La micro seguía a toda máquina y frenaba bruscamente. Los pasajeros protestaban. Lisboa preguntó por qué nadie reaccionaba a la escena que ella y el tipo de blanco estaba protagonizando, si sin dudas era una gran escena. Los sintió cómplices, pero no se atrevía a definir si estaban por ella, por él, o por la acción. Imaginó a todos los otros pasajeros, uno seis o siete hombres más, sin contar al chofer que seguía manejando como si fuera en Indianápolis, atrás, en sus asientos, masturbándose. La idea la perturbó. Decidió no hacer nada. El chofer de la micro encendió la radio fuertísimo y se oyó un tema de los Rolling Stones. No todo está tan mal, pensó, claro que no puedo sentirme más que fuera de la fiesta, o del show. La imagen de la micro al ritmo de Mick Jagger masturbándose a sus espaldas la perturbó. Sacó la voz desde donde más adentro pudo, se levantó del asiento y fuerte y grave gritó: ¡Podría manejar con más cuidado y sobre todo callar esa radio de mierda! Se hizo un silencio brutal. La micro avanzó despacio, casi detenida, apenas sintiéndose el roce de sus ruedas contra el suelo. La música se cortó en el acto. Lisboa no alcanzó a ordenar en su cabeza el por qué había sacado la voz para decir eso en vez de delatar a su intimidador. Le parecía haberse gastado todo el sonido que tenía. El tipo de blanco seguía con el movimiento de su mano en el sexo, cada vez más agitado. Lisboa estaba verde y transpiraba frío. Sabía que en algún momento vomitaría. La imagen de su estómago esparcido por el corredor de la micro la perturbó. Decidió no hacer nada de nada. Se quedó en el asiento, inmóvil. La respiración y el olor a vino cada vez más intenso tras sus orejas. Decidió no hacer nada de nada. Tarareó algo, una melodía corriente, luego comenzó a cantar, no demasiado fuerte, pero sí a cantar, con letra y todo, a cantar.

Ahora te invitamos a que respondas las siguientes preguntas en relación al texto leído:

5.- ¿De qué manera ven el hecho de masturbarse frente a otras personas? (Discutan sus puntos de vista y expongan oralmente la visión grupal)

6.- ¿Cómo enfrenta el hecho de la masturbación la protagonista del texto? Fundamenten su respuesta extrayendo marcas textuales.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

7.- ¿Creen que la reacción de Lisboa es correcta, ¿Debería haber actuado de otra manera?, ¿Por qué? (Discutan sus puntos de vista y expongan oralmente la visión grupal. Pónganse en su lugar y cuéntenos cómo habrían actuado)

8.- En el entorno en qué te encuentras, ¿Cómo se ve el hecho de masturbarse? ¿Será posible que suceda algo así en lo cotidiano. (Discutan sus puntos de vista y expongan oralmente la visión grupal)

## GUÍA N°28: “SOLO CONTRA EL MUNDO”

**Objetivo:** Dialogar a partir de experiencias personales sobre la violencia en los estadios, para contrastar respuestas y así valorar la obra como un aporte al desarrollo cultural.

Reflexiona con tus compañeros las siguientes preguntas y escojan distintos encargados para representar al grupo al momento de responder...

- 1.- ¿Cuál es tu opinión respecto de la violencia en el fútbol?
- 2.- ¿Qué te representa del equipo que sigues?
- 3.- ¿Cuál es tu reacción con hinchas de otros equipos?
- 4.- ¿Has ido al estadio a ver a tu equipo favorito?
  - a) Si tu respuesta es positiva: ¿Cuál ha sido tu experiencia?
  - b) Si tu respuesta es negativa: ¿Cuál es la razón por la que no has ido al estadio?

Ir al Monumental siempre es riesgoso, pero esto realmente asusta. Imaginé que sería la forma más segura de llegar, aunque, ahora, rodeado de cientos de colocolinos, no pienso igual. El vagón del metro se menea de un lado a otro al ritmo de los cánticos de una frenética Garra Blanca. Todos me miran pero ya falta poco. Nada me delata, excepto mi rigidez... Sólo un poco más. Casi puedo divisar la estación Pedreros. Entonces la maldita manga de mi polerón se desliza hacia abajo, dejando al descubierto mi pulsera de la “U”. Un frío de muerte me recorre.

Seguimos trabajando en equipos...

Discutan cada una de estas interrogantes y escojan un compañero por pregunta para que sea portavoz del equipo (responderemos oralmente)

5.- Si estuvieras en el lugar del protagonista del relato ¿Cuál habría sido tu reacción?

6.- ¿Qué opinas respecto al aporte de las barras bravas en el fútbol?

7.- ¿Crees que las autoridades responden a las necesidades mínimas de seguridad? Fundamenta tu respuesta.

8.- ¿Qué título crees es más apropiado para el texto?

- A) Amor al peligro.
- B) Incógnito.
- C) A estadio lleno.
- D) El fútbol y las garras bravas.
- E) El hincha miedoso.

Danos un argumento que justifique tu elección: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ahora buscaremos compañeros que sean de equipos distintos y compararemos sus respuestas, veremos cuánto puede variar la percepción según la experiencia de cada uno.

## GUÍA<sup>o</sup> 29: ¡POR QUÉ LO HICE!

**Objetivo:** Valorar el texto a partir de distintas visiones sobre la sexualidad.

Antes de comenzar a leer **júntate con un compañero(a)** y respondan las siguientes preguntas de forma oral (Para cada respuesta elaboren al menos un argumento)

- 1.- ¿Cómo se vive la sexualidad entre los jóvenes en la sociedad actual?
- 2.- ¿Qué rol cumple la mujer en la sexualidad actual?
- 3.- ¿Qué rol cumple el hombre en la sexualidad actual?
- 4.- El texto se titula “*Arrepentimiento*” ¿De qué creen puede tratar el relato?
- 5.- ¿Se han arrepentido de algo en sus vidas? Coméntelo.
- 6.- ¿Arrepentirse el bueno o malo? Fundamenten su respuesta.

Los invitamos a leer el texto de Marjorie Dávila

### Arrepentimiento

Estoy muy arrepentida de haber deseado un pico. Me parece escalofriante haber aspirado a que la testosterona me recorriera las venas, y me llenara de violencia. Estoy espantado de haber querido pensar con la otra cabeza y haber anhelado secretamente tener a una mina chupándomela, mientras yo le decía con desprecio ¿te gusta mi pico perra? mientras la miraba desde arriba y le empujaba la cabeza para que me la chupara más profundo, mientras ella sentía arcadas, para terminar en ella, en su garganta, en su cara, para manchar sus rasgos de india con mi jugo, para restregar mi pene por su rostro, para dejarla hedionda y tragando pelos. Me desacredita como merecedora de un pico el hecho de que esto último no lo haya pensado yo, sino que lo haya vivido. Una noche en que quise ser inerte, una noche en que me convertí en la señorita sí, una noche en que no tenía ganas de conversar. ¡Así me enteré de que el amor es pornografía! Esa noche me dijeron te amo, pero yo escuché una amenaza de muerte.

**Junto a tu compañero(a) te invitamos a que compartan las siguientes preguntas (Ahora escribiremos las respuestas)**

7.- ¿Qué sensación(s) expresa el sujeto del texto? Fundamenten su respuesta con marcas textuales.

---

---

---

---

---

---

8.- ¿Por qué creen ustedes que cambia el tipo de género en algunos enunciados? Fundamenta con al menos un argumento.

---

---

---

---

---

9.- En relación a la pregunta anterior ¿Cuál es la importancia en el relato de este cambio de género? Argumenta con al menos un fundamento.

---

---

---

---

---

10.- ¿Qué rol juega la imagen de la mujer en el texto? ¿Existen diferencias con lo que ustedes respondieron antes de la lectura? Fundamenten su respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

11.- ¿Qué rol juega la imagen del hombre en el texto? ¿Existen diferencias con lo que ustedes respondieron antes de la lectura? Fundamenten su respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

12.-¿Qué visión del amor plantea el texto? ¿Por qué se plantea de esa manera? Argumenten su respuesta.

---

---

---

---

---

---

13.- ¿De qué manera se muestra el acto sexual en el texto? Fundamenten con marcas textuales.

---

---

---

---

---

---

14.- ¿Creen que la sexualidad en la sociedad actual es similar a la presentada en el texto? Fundamenten con marcas textuales.

---

---

---

---

---

---

---

---

**Respondamos la última pregunta de forma oral y discutámosla con el resto del curso.**

15.- ¿Se valora distinto el texto cuando lo analizamos en equipo? ¿Por qué crees se da ese fenómeno? Fundamenta tu respuesta.

### GUÍAN°30: “RENACER, REVIVIR Y REMORIR”

**Objetivo:** Reflexionar y resignificar el texto a partir de la propia experiencia y la de los demás.

Recuerda que debemos agruparnos en un máximo de cuatro personas...

1.- ¿Te consideras una persona buena? Justifica tu respuesta con al menos un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3.- Si tuvieras que escribir un texto que te describiera ¿Qué palabras o frases utilizarías para hacerlo? Responde de forma oral y compara las respuestas con las de tus compañeros.

4.- El título del texto es “Maldito” ¿De qué crees tratará? Discútelo con tus compañeros y lleguen a una hipótesis de equipo que compartiremos con el curso.



Maldito - Víctor Pacheco

Cuando recaí en el vientre de mi madre  
fui un maldito  
Porque les cagué la vida  
Fui un demonio espermatozoide.

No fui un fruto que se desprendió del árbol  
Fui cagado por mi madre  
Que me revolvió en su vientre como una cobarde  
Me quiso comer pero no pudo

Cuando nací mis padres estaban podridos  
Caí al baño aturdido y además mudo

Desde que tengo conciencia de existir  
Me pegaron como si fuera maricón

Cuando crecí fui amigo del pecado  
Le robaba a los ratones como una laucha

He querido vender mi cuerpo a todo el mundo  
A quien se cruzara por delante traté de conquistar  
Para que me desprendiese del fuego

Siempre fui loco  
Siempre hablé con marcianos  
Con mendigos y borrachos, con una loca y un loco

Caí en coma, infectado  
Me infectaron, la generación enferma  
Me penetró el sida.

Me intercambiaron la sangre  
Me llevó el movimiento de los pensamientos  
Me comió la enfermedad  
No hallé la forma de volarle la jeta  
Y nunca dirigí un golpe a nadie

El tiempo se encarga de angustiarnos  
No hay ningún minuto para degollar  
La tarde, la noche y el día contra el espejo  
Y creer que la imagen será eterna

Siento pasar nubes contagiadas  
Siento pasar el viento cortado  
Siento unos brazos que me exprimen  
Como si fuera un limón  
Siento golpes huraños en la tierra  
Contra la tapa que protege mi cara.

Después de la lectura... Responde las siguientes preguntas.

1.- ¿Qué percepción tiene el sujeto de sí mismo? ¿Qué palabras evidencian esa percepción?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.- ¿Por qué crees que el sujeto tiene esa percepción de sí mismo? Justifica con al menos un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

3.- Señala los elementos (palabras, frases, oraciones) que más llamaron tu atención del texto y justifica el porqué.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4.- Compara la primera pregunta con la lectura del texto. ¿Hay similitudes en la autopercepción? ¿Qué importancia tiene la autopercepción? Discutan en equipo ambas preguntas y conversémoslo con el curso.

# Autoevaluación para los estudiantes, Unidad III

## Propuesta didáctica a partir de una antología inédita de textos literarios breves contemporáneos

**Descriptor:** La presente autoevaluación está diseñada para apreciar de qué forma las guías de trabajo contribuyeron en el desarrollo del goce de lectura y en la mejora de las habilidades de comprensión cualitativamente. La autoevaluación contiene dos ítems sobre los cuales se especifican las instrucciones antes de cada desarrollo.

**Objetivo:** Recoger la información necesaria para tomar decisiones respecto a la futura aplicación de los instrumentos y mejorar la forma de trabajar desde los textos literarios breves.

**Instrucciones:** En el primer ítem deberás responder a cada enunciado otorgando un valor según la siguiente descripción:

**S**=siempre

**O**= ocasionalmente

**N**= nunca

En el segundo ítem deberás desarrollar las preguntas argumentando según se solicite.

Para validar el instrumento, te pedimos el máximo de seriedad, objetividad y sinceridad.

### ITEM UNO

La lectura de los textos de las guías me aburrió		Comprendí la mayoría de los textos después de desarrollar las preguntas	
Los temas de los textos me parecieron entretenidos		Interpreté de mejor manera los textos después de responder las preguntas	
El lenguaje de los textos se me hizo entendible y ameno		Valoré los textos como objetos de desarrollo emocional e intelectual sin encontrarlos fomes	
Puse de mi parte para desarrollar el trabajo con seriedad y madurez		Valoré la literatura como espacio de diversas expresiones culturales.	
Sentí que los textos representaron mi realidad		Valoré los textos como medio de desarrollo de identidad, solidaridad justicia y el respeto por otros gracias al trabajo en equipo.	
Trabajar en equipos me ayudó a valorar los textos como espacios de múltiples interpretaciones		Me gustó la forma de trabajar los textos	
Seguiré leyendo a alguno de los autores revisados por iniciativa propia			
Me gustó que los textos sean breves			

### ITEM DOS

1.- ¿Cuál de los cuarenta textos revisados me gustó más? Fundamenta tu respuesta con al menos un argumento.

---

---

---

Profesor/a:	Subsector: Lengua Castellana y Comunicación	Nivel: NM4	Tiempo estimado:
-------------	--	------------	------------------

---

---

---

2.- ¿Qué cambiaría de la unidad didáctica? Fundamenta con al menos un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3.- ¿Qué mantendría de la unidad didáctica? Fundamenta con al menos un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4.- ¿Qué podrías decir de la siguiente sentencia “La lectura siempre puede ser placentera”? Fundamenta tu respuesta con al menos dos argumentos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4° Unidad: “Todo texto es más que un texto”			
OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA PROPUESTA			
2.3. Generar goce estético y alcanzar la competencia lecto-literaria por medio de la ejecución de una antología didáctica metodológica de cuarenta textos breves, chilenos y contemporáneos.			
OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA METODOLOGÍA			
2.5. Valorar y reinterpretar los textos a partir de la importancia de las relaciones intertextuales.			
APRENDIZAJES ESPERADOS SEGÚN LA PROPUESTA DIDÁCTICO-METODOLÓGICA			
2.7. Reconocer palabras y significados literales, denotativos o connotativos que intervengan en el reconocimiento e interrelación de los componentes textuales.			
2.8. Fundamentar su propia valoración por medio de argumentos o planteamientos personales y sociales, tanto de manera escrita como oral.			
2.9. Formular hipótesis de lectura proyectando visiones y expectativas sobre y desde los textos literarios.			
INDICADORES SEGÚN MAPAS DE PROGRESO DE LECTURA ASOCIADOS A LA PROPUESTA			
2.1. Leer textos que traten temas diversos con un vocabulario variado y pertinente al contenido, integrando variados elementos complejos, como diferentes perspectivas o visiones de mundo y alteraciones de tiempo y espacio.			
2.6. Leer textos que traten temas diversos con un vocabulario variado y pertinente al contenido, integrando variados elementos complejos, como mezcla de géneros, fragmentación y elementos simbólicos (objetos, palabras, personajes, colores, entre otros).			
INDICADORES SEGÚN COMPETENCIA LECTO-LITERARIA ASOCIADOS A LA PROPUESTA			
2.5. Comprender los textos literarios interpretando y valorándolos a partir de otros saberes lingüísticos y culturales previos.			
2.6. Aplicar una diversidad de estrategias para leer distintos tipos de textos y algunos saberes intertextuales.			
OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES ASOCIADOS A LA METODOLOGÍA			
2.8. Conocimiento de sí mismo por medio de la lectura y análisis de los textos breves, chilenos y contemporáneos, que tematizan la exploración de la experiencia humana y de la propia.			
2.9. Desarrollo del pensamiento: Selección, reorganización y evaluación de información relevante; análisis, reinterpretación y síntesis de manera individual y socializada			
2.10. Relacionado a las personas y su entorno: mejorar la interacción personal, familiar, laboral y social por medio de la capacidad de comprender y analizar críticamente diversos textos que abordan temas y problemas de la realidad contemporánea.			
2.11. Formación ética: Valorar la literatura como espacio de diversas expresiones culturales, en las que se refuerza el encuentro con la propia identidad y la solidaridad con otros, la justicia y el respeto.			
CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS TRABAJADOS TRANSVERSALMENTE EN LA PROPUESTA			
2.8. Reconocimiento del valor que estos textos tienen para el conocimiento, comprensión y reflexión sobre diversos aspectos de la realidad contemporánea.			
2.9. Perciben en las obras literarias que leen algunos de los principales rasgos temáticos y formales característicos de la literatura contemporánea.			
2.10. Reconocen, comprenden y analizan, como constituyentes del sentido de obras literarias contemporáneas, diversas problemáticas relacionadas con la soledad e incomunicación en la existencia humana actual, y valoran la posibilidad de opciones de solución en el contexto de la búsqueda de la identidad personal y del reconocimiento del amor y el cuerpo como vías de trascendencia humana.			
2.11. Reconocen los elementos textuales explícitos que permiten vincular dos o más obras literarias entre sí e identifican, en las obras literarias que leen, referencias directas e indirectas a la cultura más inmediata. Se hacen cargo del valor interpretativo que adquieren estas referencias –tanto las intertextuales como las culturales– en la cabal comprensión del fenómeno literario y producen textos de intención literaria en que ponen en juego dichos elementos.			
<b>Momento</b>	<b>Narración de la Interacción</b>	<b>Materiales( Recursos Didácticos)</b>	<b>Tiempo en minutos</b>
Inicio	<b>Clase 1:</b> Los estudiantes comprenden conceptos fundamentales para el desarrollo de la unidad, por ejemplo: relaciones	Guía N°31.	90 minutos

(Motivación Significante)	intertextuales, aportes culturales y valoración desde variados estímulos Una vez realizada la introducción, los estudiantes desarrollan la guía de trabajo N° 31.		
Desarrollo	<b>Clases 2, 3 y 5:</b> Los estudiantes realizan las guías de trabajo N°32, 33 y 34, discutiendo los contenidos asociados a las guías y relacionándolos con los indicadores de aprendizajes esperados y objetivos fundamentales declarados.	Parlantes, Data.	270 minutos
	<b>Clases 6, 7 y 8:</b> Los estudiantes realizan las guías de trabajo N° 35, 36 y 37, discutiendo los contenidos asociados a las guías y relacionándolos con los indicadores de aprendizajes esperados y objetivos fundamentales declarados.		270 minutos
	<b>Clase 9 y 10:</b> Los estudiantes realizan las guías de trabajo N° 38 y 39, discutiendo los contenidos asociados a las guías y relacionándolos con los indicadores de aprendizajes esperados y objetivos fundamentales declarados.		180 minutos
	<b>Clase 11:</b> Los estudiantes realizan guía de trabajo N°40, discutiendo los contenidos asociados a las guías y relacionándolos con los indicadores de aprendizajes esperados y objetivos fundamentales declarados.		45 minutos.
Final (Retroalimentación – Evaluación)	<b>Clase 12:</b> Se evalúa la unidad por medio de un cotejo de auto-evaluación. Los estudiantes, guiados por el profesor, revisan el cumplimiento de los aprendizajes esperados dialogando y concluyendo sobre lo positivo y negativo de la unidad.	Cotejo de Euto-evaluación.	90 minutos.
		Total en horas	21 horas pedagógicas

Observación: El profesor o la profesora tienen la posibilidad de acomodar los tiempos en función de sus propios diseños

## ***Unidad 4: “Todo texto es más que un texto”***

En los distintos escenarios de la historia los asuntos culturales, sociales y artísticos, no sucedieron de forma aislada; todos los textos responden a momentos históricos y culturales, por ello, dialogan con otras expresiones artísticas, informativas, comunicacionales, etc.

En esta unidad relacionaremos los textos literarios con otras áreas, es decir, interdisciplinaremos lo leído en las guías con otras expresiones humanas. Relacionaremos por ejemplo, algunos temas tratados en otras metodologías, o vincularemos la lectura con videos, canciones y pinturas. Lo fundamental será valorar y reinterpretar los textos a partir de la importancia de sus relaciones intertextuales.

Al igual que las otras unidades trabajaremos con tres pasos: primero captamos tu atención, luego te presentaremos otras maneras de poder ver el texto y, finalmente, desarrollaremos las preguntas que nos permitirán comprender, valorar e interpretar las obras gracias a los demás estímulos intertextuales.

## GUÍA N°31: ¿QUIÉN ES ESE SEÑOR QUE TANTO ME AMA?

**Objetivo:** Analizar el texto “Comer con pijama” a partir de distintos estímulos y relaciones intertextuales.

### Preparo mi lectura

*“Comer con pijamas” así se llama el texto que leerás a continuación ¿De qué hablará? Coméntalo con el curso.*

#### Comer con pijama/ Marcela Parra.

Antes de meterme a la ducha  
camino en puros calzones  
por la casa, a veces apago el  
celular por tres días  
y esto resulta ser mi gran  
aventura,  
como la vez que salí a comer  
afuera con pijama,  
o la tarde en que entré con  
*personal stereo* a la Iglesia  
de los Sagrados Corazones  
escuchando a Nirvana  
a todo chanco.

A veces salgo a pasear  
llorando, con un cigarro le doy  
la Vuelta a la manzana  
y me gusta que me vean  
llorando porque a veces la  
gente me habla,  
me dice cosas románticas  
como  
¿tanto lo amai? O “el señor  
me dijo que te ama”  
yo no sé si es dios el que me  
ama o es el recado  
de algún otro cristiano.

Pero no me atrevo a preguntar  
quién es ese señor que  
¿tanto me ama?

A

Trabajar



El personal era un dispositivo que reproducía música en cassettes, fue el primer paso para la gran revolución que hoy se vive en materia de reproducción de música personal. Es el antecesor de los discman (reproductores de cedés), MP3, Ipod y otros dispositivos en donde podemos llevar nuestra música a todas partes.

1.- ¿Cómo calificas la actitud del sujeto cuando entra a la iglesia con el personal a todo volumen? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

---

---

---



**En guías anteriores hemos tratado el tema de Dios. Teniendo presente eso, responde las siguientes preguntas.**

2.- ¿Qué similitudes encuentras entre este texto leído y el texto que te presentamos en la guía N°21 “Consecuencia y viceversa” de Matías Fuentes. Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

3.- ¿Cuál es la visión de Dios que existe en los textos de la presente guía y la N°21? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

---

---

*Observa la siguiente imagen*



La creación, Miguel Ángel

4.- ¿Qué conoces acerca de esta pintura?

---

---

---

---

---

5.- ¿Qué relación puedes establecer entre la pintura y el texto “Comer con pijamas”? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

---

---

6.- Relaciona los textos “Consecuencia y viceversa” y “Comer con pijamas” con la pintura de Miguel Ángel. Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

---

---

7.- ¿Te diste cuenta que varía el valor del texto al relacionarlo con el texto de la guía N° 1 “Comer con pijamas” y con la pintura? ¿Por qué crees que se da ese fenómeno? Justifica tu respuesta dando un argumento y responde de forma oral cuando se te pregunte.

## GUÍA N°32: ¿DE VAINILLA O FRAMBUESA?

**Objetivo:** Comprender el texto valorándolo a partir de distintos estímulos y relaciones intertextuales.

El texto que trabajaremos a continuación se titula *De vainilla o frambuesa*. ¿Qué crees que se hablará en él? Comentémoslo con el curso.



Leamos el siguiente texto

### De vainilla o frambuesa/ Pablo Saavedra.

“Espere. Supongamos que un tipo conoce en esta universidad, ahí en ese pasillo, a una estudiante. La encuentra linda, todo bien. Bueno, este tipo suele, solía, enamorarse idílicamente de las mujeres, amarlas a distancia; pero ella se le acerca, las cosas se dan y resulta que terminan teniendo algo así como una relación. Suena raro, pero la relación de ellos parece un caso freudiano: él, con un complejo edípico gigantesco; ella, con su instinto maternal rebosante. Conclusión: besitos, abrazos y eso. Él lo que quiere es una relación seria; pero el hecho es que ella tiene uno *rollo* con su ex pololo, con el cual rompió hace diez meses. En fin, terminan porque ella nunca se decide por algo más serio.

Resulta que el tipo sigue estudiando en la misma universidad y se sigue acordando de ella cada vez que viene al *hall*, que se pasea por su facultad, etcétera, etcétera. Luego de un tiempo se juntan a conversar, aquí afuera, en esas mesas. Todo va bien, excepto porque él todavía la quiere, así que le roba un beso; ella se ríe. Él piensa: todo bien. Pero ella le cuenta que está saliendo con un tipo con el cual está a punto de ponerse a pololear. Él se enoja, decide no hablarle más y se va. El problema es que él no sabe qué hacer: siente que ella entiende al niño que hay en él, que no debe dejarla ir; pero se *supone* que ella no quiere nada.

¿Usted qué cree que él debería hacer?

Ella me miró confundida y luego volvió a preguntar:

“¿De qué sabor va a querer su helado?”

¡A trabajar!

1.- ¿Qué sentido adquiere la palabra “*espere*” utilizada el inicio del texto? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

2- Si tú hubieses sido el vendedor de helados ¿Cómo hubieras reaccionado? ¿Ayudarías al protagonista con su dilema? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

3- ¿A quién crees que hace mención la siguiente frase “*Un caso freudiano*”?

---

---

---

---

4.- ¿A qué se referirá con “*complejo edípico*”?

Te invitamos a conocer un posible origen del la frase anterior, y luego responde a partir del texto leído.

Freud define el complejo de Edipo o complejo edípico como el deseo inconsciente de mantener una relación sexual (incestuosa) con el progenitor del sexo opuesto y de eliminar al padre del mismo sexo.

El complejo de Edipo es la representación inconsciente a través de la que se expresa el deseo sexual o amoroso del niño.

5- Teniendo en consideración el texto, más la teoría freudiana ¿Qué sentido cobra la expresión: “*pero la relación de ellos parece un caso freudiano: él, con un complejo edípico*”?

---

---

---

---

6- ¿Qué diferencias y semejanzas hay entre el texto “*Maldita esperanza*” (fue la cuarta guía que trabajamos) y *el texto que acabas de leer* (De vainilla o frambuesa)? Argumenta tu respuesta dando al menos dos fundamentos que la justifiquen.

---

---

---

---

---

---

---

---

7.- ¿Qué visión de amor hay en cada uno de los textos señalados? (“*Maldita esperanza/ De vainilla o frambuesa*”) Argumenta tu respuesta dando al menos un argumento que valide que tu visión.

---

---

---

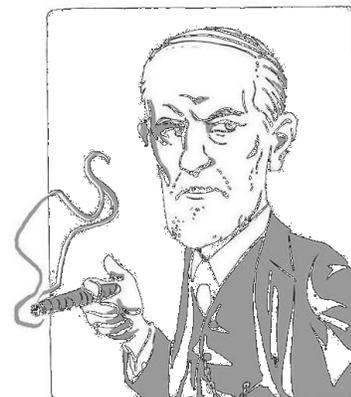
---

---

---

---

---



### GUÍA N°33: “EL INFIERNO NO EXISTE”

**Objetivo:** Relacionar el texto noticioso, los códigos culturales y el texto literario breve para otorgar un valor simbólico a la obra.

#### Antes de la lectura...

1.- ¿Cómo interpretas el siguiente chiste: “Un tornillo persigue a una tuerca y le dice: ‘No, por favor sin aceite no’”? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

---

2.- ¿En qué contexto crees pueden aparecer estas frases?

a) Dios es mi copiloto: \_\_\_\_\_

b) Sólo Dios sabe si vuelvo: \_\_\_\_\_

c) El infierno no existe: \_\_\_\_\_

#### Fíjate en los fragmentos de la siguiente noticia publicada por (Cooperativa.cl)

*La Policía de Investigaciones detuvo a un sujeto identificado como Juan Rozas Rozas, de 22 años, quien fue sindicado como el verdadero autor del hecho ocurrido la noche del viernes 14 de abril. Rozas, quien fue reconocido por los pasajeros que en el momento del ataque viajaban en el bus de recorrido intercomunal, alegó ser inocente del hecho; cuando era sacado del tribunal alegó su inocencia y consultado por los testigos que lo identificaron como uno de los dos involucrados en el hecho sólo gritó "mentira, mentira".*

[http:// cooperativa .cl](http://cooperativa.cl)

Recuerda que personaje es cada uno de los seres humanos, sobrenaturales o simbólicos, siempre ficticios, que intervienen en una obra literaria, teatral o cinematográfica.

3.- Si esto fuera la base para escribir un cuento ¿De qué modo perfilarías al personaje, bueno o malo? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

4.- ¿En qué contexto social darías vida al personaje? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

5.- ¿Quién sería el principal oponente del personaje de tu cuento? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

**Lee el siguiente texto**

## Las Zapatillas de Miguel/Felipe Ossandón

Miguel se sentó en el paradero a esperar que pasara la micro. Había estado tomando cervezas con sus amigos en un clandestino que no tenía nombre ni letrero ni nada por el estilo. En su población había uno cada diez casas.

El paradero tenía publicidad de una financiera o algo así y estaba roto, al parecer por un piedrazo. Miguel se puso a pensar cuál de sus amigos habría sido, porque era típico que cuando estaban aburridos y medio entonados, salían a apedrear focos, letreros o cualquier cosa que estuviera iluminada.

"De repente fui yo mismo y no me acuerdo", pensó cagado de la risa.

Ya eran como las tres de la mañana. Según sus cálculos, la última micro tenía que estar por pasar. Pero a él no le importaba que se demorara; tenía toda la noche.

Mientras sacaba un Life del bolsillo de su camisa, se puso a pensar en qué iba a gastar la plata que ganaría. No sabe si comprarse unas "zapatillas ricas", un chaleco o tal vez unos anteojos oscuros, pero se paró en seco porque también se le ocurrió que quizás no le alcanzaba ni para invitar a tomar a los compadres que lo habían salvado esa noche.

El cigarrillo tenía un gusto asqueroso, pero igual le servía para quitarse el frío. Estaba empezando el otoño y en las noches ya no se podía andar así no más, con camisa.

Cuando se le acabó el cigarrillo no supo qué hacer. Seguía teniendo frío y la micro no aparecía. No podía meterse las manos a los bolsillos porque uno estaba roto y en el otro tenía la pistola.

Se puso a saltar frotándose las manos y con unas piedras que había por ahí empezó a creerse el Bam Bam Zamorano, y hacía como que le metía goles al paradero desde todos los ángulos; pero no se atrevió a cabecear.

Cuando se aburrió de eso, se acordó de un juego que era muy común entre sus amigos: tirar escupos al cielo y hacerlos caer de nuevo en la boca. Se instaló en mitad de la calle con los brazos abiertos mirando hacia arriba, lo que le daba un aspecto circense bastante ridículo.

No estuvo mucho rato jugando. La micro apareció a sus espaldas justo en el momento en que una gran pelota de saliva estaba en el aire. Cuando movió la cabeza para escuchar con mayor precisión, el escupo le cayó en plena cara. Al ver que venía acercándose lentamente, Miguel se tocó el bolsillo en que tenía la pistola. Era una FAMAE calibre 28, de un color celeste horrible. Se la había robado a su padrastro un día que llegó curado a su casa.

Miguel hizo parar la micro. Subió y pagó con monedas de diez pesos.

El micrero era un hombre viejo, como de setenta y tantos, se veía cansado.

Había sólo tres pasajeros: un borracho que dormía justo en el asiento de atrás del chofer y una pareja en el último asiento que se besaba y manoseaba como si el mundo se acabara en ese instante.

La micro estaba tapizada con calcomanías religiosas que decían "Dios es mi copiloto", "Sólo Dios sabe si vuelvo" y cosas así; también tenía imágenes de vírgenes y santos, que Miguel no tenía idea que existieran. Había, además, una en que salía un tornillo persiguiendo a una tuerca que decía "No, por favor sin aceite no". Miguel no entendió el chiste. Se sentó al lado del borracho, que tenía un olor que apestaba. Sin quererlo se quedó pegado mirando las calcomanías. Le gustaron, sentía algo raro cuando veía la cara de sufrimiento de los santos. Pero de repente reaccionó y decidió apurarse porque ya estaban por llegar al último paradero.

Lo hizo todo muy rápido. Se paró, sacó la pistola y se puso al lado del chofer. Le dijo que cerrara la puerta máquina y que detuviera la máquina. El viejo al principio no entendió, pero cuando vio la pistola por el espejo se puso a tiritar y obedeció las órdenes que le daba Miguel.

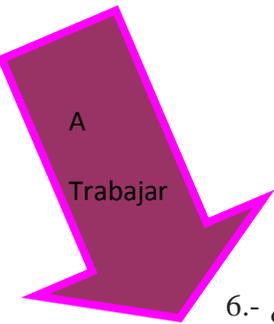
"Me gusta que sea obediente", le dijo con suavidad.

El abuelo tiritaba y estaba a punto de ponerse a llorar. Era flaco, débil y no hacía ningún esfuerzo por evitar el asalto.

Mientras Miguel sacaba las monedas y los billetes -que, a todo esto, le alcanzaban de más para finas zapatillas-, el viejo entre sollozos y medio tartamudeando le dijo: "Piensa bien lo que estás haciendo. Le estás quitando el sustento a un pobre viejo indefenso. Si te llevas esa plata, caerán sobre ti todas las penas del infierno..."

Miguel lo miró con una cara extraña, como de compasión infinita. Sacó la última moneda de la caja de madera y le reventó la cara con una de las balas que escupió la FAMAE.

"El infierno no existe, compadre", recitó sobre el cadáver.



6.- ¿Qué relación existe entre el fragmento de la noticia de radio Cooperativa y el texto? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

7.- ¿Qué rol crees que juega la sociedad en el modo de vida de Miguel? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

8.- Si fueras el juez de Miguel, ¿Lo condenarías o lo absolverías? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

9.- ¿Cuál o cuáles son los conflictos del relato? Responde extrayendo e interpretando palabras o frases directamente desde la obra.

---

---

---

**Respondamos en forma oral las siguientes preguntas.**

11.- ¿Cuál es objeto deseado por Miguel? Justifica tu respuesta dando un argumento.

12.- ¿Qué rol simbólico juega la educación en el desarrollo del conflicto? Justifica tu respuesta dando un argumento.

13.- Recuerdas la interpretación que le diste a estas frases: "No, por favor sin aceite no, Dios es mi copiloto, Sólo Dios sabe si vuelvo, El infierno no existe".

¿Qué sentido les das ahora? Justifica tu respuesta dando un argumento.



## GUÍA N°34: “ES LA SOCIEDAD LA QUE NOS RECHAZA, SEÑOR MINISTRO”

**Objetivo:** Contrastar distintas obras de la antología más el fragmento de una reseña crítica con finalidad de comprender cómo el texto *Señor Ministro del interior* realiza crítica social.

“Desde las alturas del poder, nunca podrá siquiera imaginar lo que es la vida acá, en los bajos fondos”.

1.- Al leer ese fragmento, ¿de qué crees tratará la obra? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

Señor Ministro del Interior:

Usted habla de mi vida  
Como si hubiese elegido dedicarla a delinquir.  
Pero se equivoca.  
Yo quería hacer algo con ella.  
Tenía aspiraciones, tenía proyectos.  
Nunca quise este final,  
todo el horror,  
todas esas muertes.  
Alguna vez imaginé las cosas de otra forma.  
Los delitos que cometí  
fueron para mejorar el remedo de vida y de familia que tengo.  
Sin embargo, todo fue inútil.  
Todo sucedió como si estuviera escrito.  
Hasta llegar a la soledad de este cubículo  
donde la luz permanece encendida  
día y noche  
mientras el tiempo no pasa  
y lo mejor que puedo esperar de la vida  
es una muerte rápida.  
Usted habla del crimen  
como si fuese un vicio que algunos  
practicamos  
por una especie de abyección congénita  
o de desafío antisocial a las reglas de la colmena.  
Pero se equivoca.  
El criminal no nace, se hace.  
Y el camino de la abyección es un largo aprendizaje  
que, para muchos como yo, coincide con el de la supervivencia.  
Ser un individuo útil para la sociedad.  
Lo intenté.  
Nadie quiso contratarme por mis antecedentes.  
Sesenta lucas..

Eso es todo lo que pude ganarme honradamente.  
Es la sociedad la que nos rechaza, Señor Ministro  
Es esta colmena la que, como a zánganos, nos desecha por inútiles.  
Finalmente,  
aunque hoy sea acribillado por quienes en algún momento me exaltaron y sea una vergüenza nacional,  
le recuerdo, Señor Ministro,  
que soy parte del producto interno de esta sociedad.  
Aunque usted,  
desde la cómoda oficina en que se encuentra,  
jamás entenderá.  
Desde las alturas del poder,  
nunca podrá siquiera imaginar lo que es la vida acá  
en los bajos fondos.

2.- Después de haber leído el texto, selecciona los enunciados que más te llamen la atención y justifica la elección.

---

---

---

---

3.- ¿Qué emociones te despierta la imagen del sujeto? Justifica seleccionando palabras, frases o ideas del texto.

---

---

---

---

4.- En la guía pasada conocimos la historia de Miguel. ¿Crees que el texto de ahora pueda representar sus emociones? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- ¿Qué palabras o frases del texto te permitirían defender la rabia como gran motivo? Responde extrayendo e interpretando palabras o frases directamente desde la obra.

---

---

---

---

6.- ¿Qué extractos del texto te permitirían defenderlo como un documento de crítica social? Responde extrayendo e interpretando palabras o frases directamente desde la obra.

---

---

---

---

El autor de este texto es el mismo del *Discurso del arrepentimiento*, ambos textos figuran en el libro *CRIMINAL* editado en La Calabaza del Diablo (2003) del cual te invitamos a leer un pequeño comentario hecho por el crítico Celedonio Torres Ávalos:

La poesía chilena nos abraza nuevamente con una voz original, plena de realismo, clara y penetrante. Es la voz de Jaime Pinos Fuentes con su libro CRIMINAL editado en La Calabaza del Diablo (2003), Santiago de Chile. Todos los poemas del libro son una unidad. Muestran distintas escenas y testimonios de un hombre que ha incurrido en diferentes crímenes, como ser robo, violación y asesinato.

No estamos ante un libro meramente narrativo, sino sustancial, en un ámbito entre la épica y la lírica. Pinos Fuentes nos muestra, con una poesía sencilla que tanta falta hace, un porqué de ese criminal, una explicación a modo de instantáneas, desde una humanidad que no necesita interpretaciones ni teorías para entender. [...]

¿Es este personaje el verdadero culpable de sus crímenes?, mejor dicho ¿es el único responsable de los crímenes?; ¿quién verdaderamente es el creador de este fauno perdido en un laberinto de horror y miseria?

Después de leer el fragmento de la Reseña, responde:

7.- ¿Crees que el comentario es acertado en relación a las dos obras del autor que conoces? Argumenta tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

Responde de forma oral las preguntas planteadas por el crítico en el último párrafo del comentario

8.- ¿Es este personaje el verdadero culpable de sus crímenes?, mejor dicho ¿es el único responsable de los crímenes?

9.- ¿Quién verdaderamente es el creador de este fauno perdido en un laberinto de horror y miseria?) Da al menos un argumento para responder cada una de ellas.

## GUÍA N°35: ¿ESTAMOS SOLOS?

**Objetivo:** Relacionar elementos de distintas disciplinas artísticas para valorar el texto literario.

1. ¿Crees en los extraterrestres? Comentemos oralmente la respuesta.

*Miremos el siguiente video del programa Plan z emitido por canal 2 rock&pop a fines de la década de los 90*

[http://www.youtube.com/watch?v=JJ3BO\\_ZLGTc](http://www.youtube.com/watch?v=JJ3BO_ZLGTc)

2. ¿Qué opinas del video? Compartamos oralmente la respuesta.

3. El video trata el tema de los extraterrestres y la abducción desde el humor ¿Qué elementos más llamaron tu atención respecto de los errores de percepción de la protagonista? Compartamos oralmente la respuesta.

*A continuación te presentamos en siguiente texto*

Cómo descubrir a un extraterrestre en el metro/ Juan Eduardo Figueroa

Primero tienes que desechar algunos prejuicios. Piercings, tatuajes, cabelleras fosforescentes o ropa estafalaria no son signo alguno de provenir de otro planeta. Fíjate mejor en otras cosas. Por ejemplo: los que viajan sentados en el piso (son *yoguis* intergalácticos), los que se ríen solos (atento, tienen armas de rayos), los que viajan con los ojos cerrados y los mueven bajo los párpados (son telépatas, están procesando los pensamientos de la gente alrededor), o los que leen (es una patraña... los libros son en verdad una ventana al hiperespacio). Cuidate de los que leen. Son los más peligrosos.



Yoguis:  
Persona  
practicante  
de yoga

4.- ¿Qué relación se puede establecer entre el video y el texto? Fundamenta tu respuesta con al menos un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

5.- Mira a tus compañeros e intenta identificar extraterrestres entre ellos al igual que el sujeto del texto (Debes hacerlo desde sus actos y no a partir de características físicas) comenta con el curso cuando sea tu turno.

6.- *“los que leen (es una patraña... los libros son en verdad una ventana al hiperespacio). Cuidate de los que leen. Son los más peligrosos.”* ¿Por qué crees que el sujeto que enuncia cree que los libros son una ventana al hiperespacio? Fundamenta tu respuesta con al menos un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

7.- ¿Por qué crees que el sujeto afirma que los que leen son peligrosos? Fundamenta tu respuesta con al menos un argumento.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### GUÍA N° 36: “VINE A COINCIDIR CON USTEDES EN ESTE MUNDO CON FORMA DE PAPA”

**Objetivo:** Identificar la posible relación entre dos obras contemporáneas, valorando la visión de mundo del texto y la percepción de sí mismo en cada una de ellas.

Antes de trabajar con el texto, escucharemos juntos la canción *Viernes 3 a.m* de Charly García, analizaremos en ella los principales estados de ánimo del sujeto y sus visiones de mundo.

Ahora lee el siguiente texto de Matías Fuentes

Bajé por atrás /Matías Fuentes

Vine a coincidir con ustedes en este mundo con forma de papa, a meter los dedos en el enchufe pa desconectarme de este cuerpo.

Cuando niño jugaba con las hormigas, con sus caminos y sus destinos,  
X eso entiendo a Dios y sus caprichos  
-aunque no los justifico-

Me tatué un rostro de hombre pa disimular mi monstruosidad,  
pa pasar piola en este hormiguero.

Lo único que les falta es que dividan el cielo  
X nubes X naciones X plata

Un día de estos la muerte vendrá a salvarme la vida,  
suaves son las piruetas del destino...

Porque lo único seguro al nacer es un nombre y la tumba.

1.- *“Me tatué un rostro de hombre pa disimular mi monstruosidad”* ¿Cuál es la percepción de sí mismo que tiene el sujeto de la enunciación? Fundamenta tu respuesta dando al menos un argumento.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2.- Según el texto ¿Qué papel cumple Dios en la vida del hombre? Fundamenta tu respuesta dando al menos un argumento.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3.- *“Un día de estos la muerte vendrá a salvarme la vida” (...)* *“Porque lo único seguro al nacer es un nombre y la tumba”* ¿Estás de acuerdo con esta reflexión? ¿Por qué? Fundamenta tu respuesta dando al menos dos argumentos.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



## GUÍA N°37: OBRAS AJENAS, MUERTES Y OTRAS LIBERACIONES

**Objetivo:** Interpretar el texto mediante la relación entre la obra y una canción.

1.- ¿Con qué ideas puedes relacionar la palabra *locura*? Menciona cinco ideas

---

---

---

---

---

Ahora a leer...

Gina (Mauricio Medel Ziebrecht)

No soltó el manubrio. Por ningún motivo soltaría el manubrio. Por más vueltas que el auto diera en el aire, no lo haría. Por más gritos con que sus padres, su hermana pudiesen romper el silencio de la noche y el de ese puente desierto, no podía hacerlo.

¿Culpa? No. No era su culpa. Algo había fallado, los frenos habían fallado. Veía a los lados pedazos de metal que caían junto a ellos. “De la baranda” alcanzó a pensar mientras el agua se acercaba. Pero no era su culpa, no era su culpa, no era...

¿Para qué presentarme? Bastará decirte que soy la única que sobrevivió al accidente del puente St. Pierce. ¿Suerte? Creo que puedes llamarlo suerte. Yo siempre me lo repito, en especial las noches que no logro dormir, y no queda otro remedio que brindarle excusas a mi conciencia.

Mira... salimos de mi casa. No creo necesario profundizar en las razones de nuestra... diligencia. Éramos cuatro personas en el auto. Edgar se llamaba uno de ellos, un escritor alto. Nos estuvo hablando un rato de sus libros sin publicar, sus sueños frustrados... como cualquier otro escritor, aunque en mi vida no he visto muchos. Quizá un par. Era muy carismático. Tenía un habla inteligente, con un humor que le iban perfecto al rostro bonachón, a su chaquetón oscuro y jeans. Ya sabes, como a esas personas que no les queda otro remedio que ser así y punto, ajustado a un principio de existencia o algo así ¿Cómo lo conocí? Hace unos años, en un casamiento.

Yo fui con Cristian, que era la otra persona en el auto. El Cristian... Si, obvio. Lo quería mucho. Lo digo así porque, tú sabes, los medicamentos. Estoy un poco desanimada... la falta de sueño, eso es todo. Teníamos algo, con Cristian, pero lo terminé en poco tiempo, como lo había empezado. Poseía unos celos y una manía de control sobre mí casi neuróticos. Siempre me pareció que era buen mozo, pero desde que entre aquí se me ha esfumado su recuerdo. Sé que era alto, no tanto, pero podrías aplicar ese adjetivo con él. El pelo, la ropa, su cuerpo ya los concibo apenas, sólo cuando lo relaciono con algún momento. Por ejemplo, cuando fue lo del casamiento me sacó a bailar, y empezamos a girar... así, dando vueltas, él me ceñía por la cintura y respiraba al lado de mi oreja. Sus ojos estaban prendidos, y entre vuelta y vuelta me decía cosas dulces al oído, y yo lo apretaba más, y buscaba su boca. Unas pestañas largas le daban aire de niño. ¿Qué? No. Asocio a él una cara enojada siempre, y por eso recuerdo ese baile, en particular, tan nítido. Enojada... la cabeza un poco hacia delante, así, sí. Y los ojos un poco arriba... ¡Sí! ¡Exacto! Pero podía ser muy dulce, créeme que podía.

Déjame ver. Conmigo, hasta ahora llevamos tres, sí. El cuarto pasajero se subió a mitad de camino. Pidió un aventón. Yo no lo hubiese visto si Cristian no me lo señala. Dijo llamarse Raúl, y algo de que trabajaba de auxiliar en una escuelita. Era joven, pero tenía una calva. O era sólo pelado, no puedo asegurar. Unos treinta tal vez. Manos anchas, las recuerdo porque las puso en mis hombros para agradecerme cuando subió. Pero no hablaba mucho, aunque me intrigó profundamente (lo miraba distraída por el espejo, y Cristian estaba riéndose a montones por algo que le susurró su amigo, y de repente, conmigo distraída...). ¿Cómo? Ah, sí. La música iba fuerte. Cada uno llevaba una jarra de cerveza en el cuerpo, que bebimos en mi departamento antes de salir. Todos felices, felices, felices. ¿Culpabilidad? No lo sé. Mira, para ser franca, no mucha. Estoy segura que el idiota, el conductor ese, el de la camioneta roja se nos atravesó en el maldito puente. ¡Él debería sentirse culpable! (de cualquier manera está muerto ahora). ¡Para! No te rías. No encuentro chistoso ver a tu mejor amigo atravesado por un pedazo de metal, un pedazo que ha salido del asiento trasero. Él decía que me calmase, que no le dolía, que sólo estaba un poquito frío decía, y yo siempre recuerdo eso. Grité horas y horas por ayuda mientras se desangraba. ¿Por qué? No preguntes idioteces ¡Porque era de madrugada! Era de madrugada y las calles estaban desiertas. Yo sola en esa... nada. Veía los autos deformes por el choque, y ese silencio te rompía los tímpanos ¿Te has puesto a escuchar alguna vez el silencio? ¿Has salido de noche cuando está todo muerto y se escucha ese grito? Pero ves a todas partes y no hay nadie... nadie...

(Gina, le traigo sus remedios)

No importa. Ahora que al fin saldré de esta casa de locos no importa. Mis padres y mi hermanita vendrán en su auto a buscarme esta noche, y ya no tendré que aguantarte, ya no. Hasta les diré que me dejen conducir por un rato; hace un tiempo que tengo este antojo. Quizá me lo permitan. Sí... yo creo que me dejarán.

Trabaja a partir del texto.

2.- ¿Qué ideas coinciden dentro del texto con las que mencionaste al inicio respecto a locura?

---

---

---

---

3.- ¿Por qué razón pudo haber llegado Gina al manicomio? Fundamenta tu respuesta.

---

---

---

---

4.- ¿Ella tuvo la culpa en el accidente? ¿Por qué sí o por qué no? Fundamenta tu respuesta extrayendo marcas textuales.

---

---

---

---

No soy nada de atractivos mucho menos fotogénico,  
Mi mejor amigo es un payaso que me aconseja,  
tiene ojos de rana y vive dentro de mi oreja,  
él habla mucho y a veces se molesta,  
pero él da la vida por mí y yo doy la vida por él,  
también sabemos que hay un desnivel  
dentro de nuestro redondel,  
la gente piensa que yo estoy enfermo  
porque corro por la ciudad con mi cuaderno,  
hablando con los perros con pantalones cortos y unas  
botas de vaqueros un paraguas en la mano y un sombrero  
de torero, pero no estoy mal del todo también hablo con la  
gente  
digo muchas mentiras para jugarle con la mente  
me gusta dar mal las direcciones del camino  
para que la gente siempre llegue tarde a su destino,  
ando con dos hadas madrinas volándome por encima  
cargando jeringuilla repletas de vitaminas con morfina  
hasta que mis venas se inunde  
pues me la paso haciendo muecas y la gente se confunde,  
perdóneme si me estoy riendo demasiado  
es que ayer se murió mi madre y me botaron del trabajo,  
debo 6 meses de renta en mi cartera ni un centavo,  
y no me baño desde octubre del año pasado  
tengo mi cuerpo todo cicatrizado,  
con cortaduras profundas y quemaduras en primer grado,  
pero no es nada grave nada delicado  
es que nunca me doy cuenta porque me la paso todo el día  
anestesiado  
me gusta caminar solo así hablo con el viento.

A continuación escucharemos la canción John el Esquizofrénico del grupo Calle 13, luego, y con un fragmento de la misma, realizaremos un trabajo de relaciones para poder valorar el texto considerando todos los estímulos intertextuales.

5.- ¿Qué similitudes puedes evidenciar entre el texto Gina y la canción de calle 13? Fundamenta tu respuesta.

---

---

---

---

---

6.- ¿Cuál es la diferencia entre Gina y John? Fundamenta con al menos un argumento.

---

---

---

---

---

## GUÍA N°38: “USO Y ABUSO”

**Objetivo:** Valorar el texto considerando la vinculación entre él y dos imágenes.

### Antes de la lectura

1.- ¿Cómo crees que debe ser la relación entre un estudiante y su profesor? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

2.- ¿Qué piensas del abuso de poder? Justifica tu respuesta dando un argumento.

---

---

---

3.- ¿Conoces situaciones de abuso de poder? Comparte con el curso tu respuesta de forma oral.

4.- ¿Qué significación tiene para ti la palabra *abuso*? Argumenta tu respuesta con al menos dos fundamentos.

---

---

---

**Ahora te presentamos el siguiente texto:**

### Uso y abuso/Franco Fernández

Le avisé a la señora directora porque era un abuso. Es verdad que Bruno no hace caso de nada de lo que le dicen y que fue él quien tomó el borrador de la pizarra y lo metió en la taza del baño. Pero eso era mucho.

La profe estaba muy enojada. Nos dijo que cuando sonara el timbre, Bruno no podía salir, que estaba castigado. Ella tenía cara que lo iba a matar. Bruno no dijo nada y parecía no importarle quedarse castigado.

Yo reconozco que abusa y como es mayor (ha repetido tres veces) siempre hace lo que quiere. Pero cuando volví a la sala a buscar un jugo que tenía en mi mochila y vi a la profesora tomarlo de ahí... era demasiado. La tía estaba de pie frente a él, mientras Bruno estaba sentado sobre la mesa. Cuando lo tomó, Bruno casi se cae, pero se veía que lo tenía tomado fuerte del brazo. Desde la puerta no podía escuchar lo que decía al oído, seguro que lo amenazaba quién sabe con qué. Le soltó el pantalón y aunque él podía resistirse, la tía tiene que haberle advertido algo porque después se quedó quieto y de a poco se fue recostando sobre los libros y los lápices.

Era como mucho.

Decidí que había que avisarle a la directora cuando después de soltarle los pantalones, la profesora metió las manos entre sus piernas y Bruno, que estaba de espaldas, empezó a quejarse de dolor.

Él abusa, pero si lo van a castigar, que sea como a mí, sin salir a recreo, quedándose en la biblioteca.

5.- ¿Cuál es el conflicto entre Bruno y la profesora? Explícalo

---

---

---

6.- ¿Cómo crees que se siente Bruno al ser abusado por la profesora? Coméntalo de forma oral con el curso.

7.- Si tú fueras el estudiante que ve esta escena ¿Cómo ayudarías a Bruno? Argumenta tu respuesta.

---

---

---

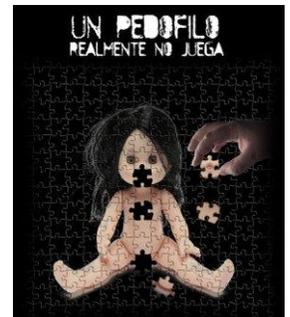
- A continuación, mira detenidamente cada una de las imágenes, comparte tus respuestas en voz alta y luego relaciónalas con el texto leído.

**Figura 1.**



- 8.- ¿Qué emociones puede expresar la figura 1?  
9.- ¿Qué significación posee la imagen de la figura 2?  
10.- ¿Qué relación podrías realizar entre el texto y ambas imágenes?

**Figura 2.**



## GUÍA N° 39: ¿QUÉ ES LO REALMENTE BELLO?

**Objetivo:** Analizar el texto mediante distintos estímulos y relaciones intertextuales.

### Antes de comenzar...

1- ¿Qué entiendes por estético? ¿Qué es realmente bello? Comparte tus respuestas con los compañeros y juntos creen una definición para “Estética” y “Belleza”.

### Un poco de información

#### **El concepto de estética**

Es la disciplina que trata de lo bello y los diferentes modos de aprehensión y creación de las realidades bellas, si se entiende por bello aquello que despierta en el hombre una sensación peculiar de agrado.

Visto a la luz de la etimología, la palabra procede de *aesthetikos* que significa “lo que se percibe mediante sensaciones”. Por lo tanto, la estética es la encargada de estudiar la belleza; normas y métodos para estudiar la belleza. Entendiendo por belleza la idea sobre la perfección de las cosas

También la estética podría definirse como el conjunto de percepciones sensitivas que genera la contemplación de un objeto y la reacción de agrado y placer que se produce en el observador. Percepción subjetiva personal que provoca sentimiento de placer o agrado. En el fondo, reside en el ojo del observador y es imposible formular un concepto objetivo de belleza que tenga carácter universal.

El *Webster's Third New International Dictionary* la define como apreciación de respuesta a, o interés acerca de la belleza; tener sentido de lo bello o una cultura acerca de lo bello. Cada individuo tiene ese sentido; la expresión, interpretación y experiencia lo hacen original. Está influida por la cultura y la propia imagen. Implica todas las consideraciones sobre la belleza y el arte. El sentido de la belleza está íntimamente ligado a las proporciones de las cosas.

El texto completo lo puedes ver en el siguiente link:

<http://www.macroestetica.com/articulos/el-concepto-de-lo-estetico-a-traves-de-la-historia/>

2.- ¿Qué cosas consideras estéticas y cuáles no? Mencione 3 elementos cotidianos para cada categoría.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3.- ¿Crees que el mundo que nos rodea nos entrega ideas para decir que cosa son o no bellas? Escribe ejemplos desde tu experiencia.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4.- ¿Qué palabras relacionas con feo? Escribe al menos 5 y justifica por qué las consideras feas.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

 Ahora a leer...

**Experiencia estética (Marcela Parra)**  
Cuando tenía 7 años preguntó a sus padres:  
-el perro que está ahí ¿es bonito o feo?  
-feo  
Desde aquel día  
Ese pellejo carcomido  
Con su único diente  
La acompañó a escondidas en el juego.  
  
Su hocico le daba piedras y ella le daba pan.  
Sentada en el baño a la edad de 23  
El olor a Clorinda se lo trajo de recuerdo:  
-bello.

Responde siguientes preguntas

5.- ¿De qué manera se valora lo que es bello o feo en el texto? Fundamenta con marcas textuales.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6.- ¿Qué prejuicios puedes identificar en nuestra sociedad respecto a lo feo y a lo bello? Respondamos oralmente.

7.- ¿Por qué el sujeto cambia su percepción estética al momento de recordar al perro?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Observa la siguiente imagen

¿Qué relación puedes establecer entre el texto y la imagen? Coméntalo con tus compañeros y responde cuando te preguntemos.



Esta imagen corresponde a los denominados ARTEFACTOS del poeta Chileno Nicanor Parra. Si quieres Saber más acerca de su trabajo sigue el siguiente link:

<http://www.nicanorparra.uchile.cl/artefactos/index.html>



## GUÍA N°40: “UNA CULTURA POCO VALORADA”

**Objetivo:** Valorar el texto a partir de la relación entre distintos estímulos intertextuales.

Antes de leer...

- 1.- ¿Qué conoces sobre la cultura Mapuche? Responde oralmente cuando te preguntemos.
- 2.- ¿Tienes alguna relación con esta cultura? ¿Cuál? Responde oralmente cuando te preguntemos.
- 4.- El texto que leerás a continuación lleva por nombre “Mapurbe”. Nombra al menos 3 ideas que se te vengan a la mente con esa palabra.

---

---

---

Observa la siguiente imagen



5.- ¿Qué sensación te provoca la imagen? ¿A qué crees hace referencia? Coméntanos oralmente...

Para saber más...

## Mapurbe

Somos mapuche de hormigón

Debajo del asfalto duerme nuestra madre

Explotada por un cabrón.

Nacimos en la mierdopolis por culpa del buitres cantor

Nacimos en panaderías para que nos coma la maldición

Somos hijos de lavanderas, panaderos, feriantes y ambulantes

Somos de los que quedamos en pocas partes

El mercado de la mano de obra

Obra nuestras vidas

Y nos cobra

Madre, vieja mapuche, exiliada de la historia

Hija de mi pueblo amable

Desde el sur llegaste a parirnos

Un circuito eléctrico rajó tu vientre

Y así nacimos gritándoles a los miserables

Marri chi weu!!!!

en lenguaje lactante.

Padre, escondiendo tu pena de tierra tras el licor

Caminaste las mañanas heladas enfriándote el sudor

Somos hijos de los hijos de los hijos

Somos los nietos de Lautaro tomando la micro

Para servirle a los ricos

Somos parientes del sol y del trueno

Lloviendo sobre la tierra apuñalada

La lágrima negra del Mapocho

Nos acompañó por siempre

En este santiagoniko wekufe maloliente.

### Glosario:

**Marri chi weu:** Diez veces venceremos.

**Wekufe:** demonio

*Puedes encontrar más palabras en mapudungun en el siguiente link:*

- <http://newenmapu.blogspot.com/2008/06/diccionario-mapuche.html>

Responde:

6.- Sería correcto inferir que el sujeto proyecta una visión ciudad

- a) explotadora.
- b) exiliada.
- c) maloliente.
- d) de ricos.
- e) endiablada.

Danos un argumento que justifique tu elección.

---

---

---

---

Después de la lectura...

7.- ¿Cómo se relaciona en el texto el pueblo mapuche y la ciudad? Argumenta extrayendo marcas textuales.

---

---

---

---

---

---

---

---

8.- ¿Por qué crees que el texto se denomina “Mapurbe”? Argumenta extrayendo marcas textuales.

---

---

---

---

---

---

---

---

9.- ¿Cómo podemos valorar al pueblo Mapuche en la actualidad a partir del texto? Fundamenta tu respuesta dando al menos un argumento. Considera el glosario y la imagen del comienzo.



## Propuesta didáctica a partir de una antología inédita de textos literarios breves contemporáneos

**Descriptor:** La presente autoevaluación está diseñada para apreciar de qué forma las guías de trabajo contribuyeron en el desarrollo del goce de lectura y en la mejora de las habilidades de comprensión cualitativamente. La autoevaluación contiene dos ítems sobre los cuales se especifican las instrucciones antes de cada desarrollo.

**Objetivo:** Recoger la información necesaria para tomar decisiones respecto a la futura aplicación de los instrumentos y mejorar la forma de trabajar desde los textos literarios breves.

**Instrucciones:** En el primer ítem deberás responder a cada enunciado otorgando un valor según la siguiente descripción:

**S**=siempre

**O**= ocasionalmente

**N**= nunca

En el segundo ítem deberás desarrollar las preguntas argumentando según se solicite.

Para validar el instrumento, te pedimos el máximo de seriedad, objetividad y sinceridad.

### ITEM UNO

La lectura de los textos de las guías me aburrió		Comprendí la mayoría de los textos después de desarrollar las preguntas	
Los temas de los textos me parecieron entretenidos		Interpreté de mejor manera los textos después de responder las preguntas	
El lenguaje de los textos se me hizo entendible y ameno		Valoré los textos como objetos de desarrollo emocional e intelectual sin encontrarlos fomes	
Puse de mi parte para desarrollar el trabajo con seriedad y madurez		Valoré la literatura como espacio de diversas expresiones culturales.	
Sentí que los textos representaron mi realidad		Valoré los textos como medio de desarrollo de identidad, solidaridad justicia y el respeto por otros gracias al trabajo en equipo.	
Sirvió mi propia experiencia para valorar y disfrutar algunos de los textos		Me pareció pertinente trabajar con autores contemporáneos	
Me pareció apropiado trabajar con autores chilenos		Me sirvió conocer textos, videos, canciones e imágenes asociadas a algunos textos para poder valorarlos de mejor manera	
Me gustó que los textos sean breves		Me gustó la forma de trabajar los textos	
Me gustaría repetir esta experiencia de lectura y análisis		Seguiré leyendo a alguno de los autores revisados por iniciativa propia	

### ITEM DOS

1.- ¿Cuál de los cuarenta textos revisados me gustó más? Fundamenta tu respuesta con al menos un argumento.

---



---



---



---



## 5-. Conclusiones

La pregunta que guió este Seminario fue cómo potenciar el placer estético en estudiantes de 4° medio y, a partir de ello, la competencia lecto-literaria. Como se viera a lo largo de la propuesta, entendimos placer de lectura como el resultado del encuentro entre el lector y lo nuevo absoluto, entre el yo y el objeto que cobra sentido, en tanto se llenan los espacios en blanco, por lo mismo, el concepto de placer de lectura fue vinculado al dialogismo bajtiniano y relacionado a la idea de lector modelo de Umberto Eco, ya que entre lo hermenéutico y lo dialógico, queda un espacio modelado por el rol activo que, según se viera, desde el placer conduce a alcanzar la competencia lecto-literaria. Considerando estos parámetros conceptuales, se hipotetizó que se podía satisfacer las variables del problema con un modelo didáctico-metodológico, aplicado a una selección de textos literarios breves, chilenos y contemporáneos, porque:

- a) la brevedad textual predispone y motiva el encuentro entre lector y obra, ya que posibilita una visión global del hecho estético, potencia la cercanía dada la reducción de caracteres y permite la participación activa del lector por cuanto los espacios vacíos de los textos condensados dejan una serie interpretaciones posibles desde los espacios en blanco o abiertos.
- b) las variables estéticas de la producción contemporánea chilena trabajadas desde los distintos niveles de significación de un texto literario permiten un mayor grado de representación y placer de lectura y, en consecuencia, el llenado de los vacíos textuales por parte de un *lector activo*.
- c) la motivación y la relación entre texto como representación y lector como representado provoca la activación cognitiva necesaria para la comprensión del fenómeno textual en función de las competencia lecto-literaria.
- d) de acuerdo a los contenidos de los Programas y las habilidades y competencias según mapas de progreso, los estudiantes de cuarto medio se encontrarían socio-cognitivamente facultados para llevar a cabo la ejecución de la propuesta didáctica-metodológica.

Si se repasa cada una de las variables descritas en la hipótesis, se puede concluir que, en efecto, son posibles de comprobar (pese a que por las características de la propuesta no pueda aún ejecutarse), en la medida que se vinculen al proceso didáctico hecho y a la propuesta metodológica realizada porque:

a) en primer lugar, la elección de cuarenta textos breves deja de manifiesto que su impacto visual predispone y motiva el encuentro entre lector y obra, además de posibilitar una visión global de los mismos; los estudiantes acceden doblemente a la obra, puesto que, dada la brevedad pueden en poco tiempo hacer lectura de todo el universo representado y, al mismo tiempo, pueden participar activamente del llenado de vacíos textuales por medio de la interpretación inducida en la propuesta con los sistemas críticos de Genette, Rastier y Greimas, vinculados a las metodologías planteadas y,

b) en segundo lugar, señalamos cómo las variables estéticas de la producción contemporánea chilena trabajadas desde los distintos niveles de significación de un texto literario van a permitir un mayor grado de representación y placer de lectura, por cuanto las producciones seleccionadas son vinculaciones con sus propios mundos, modelo de lectura sociológico ya advertido y declarado según Chartier. Los cuarenta textos de la propuesta son cercanos, amables desde el registro lingüístico y, en consecuencia, son agentes clave para el llenado de los vacíos textuales por parte de un *lector activo*, lo cual implica en sí una valoración de la literatura como práctica no sólo discursiva, sino, además, cultural.

De tal modo que se consigue el objetivo general planteado, con el diseño de la propuesta didáctico-metodológica a base de textos literarios breves, chilenos y contemporáneos, sí podría generar *goce estético*, y a partir de ello, alcanzar la competencia lecto-literaria en estudiantes de cuarto año, pues cada texto, al ser trabajado con las metodologías planteadas, fue explotado desde su potencial de lo “nuevo absoluto” y desde su rol facilitador de subjetividades de lectura y no de técnicas literarias. Dicho de otro modo, el placer estaría en la explotación de los significantes novedosos y de los espacios simbólicos de cada texto, lo cual, al ser vinculado a los componentes y perfiles de un lector competente, según Mendoza Fillola y, más aún, a los niveles de logro planteados por los mapas de progreso de lectura para Cuarto medio, desde las metodologías diseñadas, permite concluir que:

En función de los componentes de la competencia lecto-literaria, es decir, del conjunto de saberes que adquiere/aprende el lector para que se activen al momento del encuentro con los textos, se tiene desde la ejecución ideal de la propuesta lo siguiente:

- c) Los lectores de Cuarto año medio reconocerían palabras y significados literales, denotativos o connotativos que intervienen en el reconocimiento e interrelación de los componentes gramaticales, léxico-semánticos e incluso semióticos, por cuanto todos son representaciones cercanas de su mundo, en la medida que tales signos son parte de una estética común en los autores y textos seleccionados.
- d) Los lectores de Cuarto año medio reconocerían y valorarían códigos culturales, en tanto que las representaciones, como se dijo hace un momento, son ficciones de su mundo cultural, con sus códigos y sus variaciones lingüísticas.
- e) Los lectores de Cuarto año medio reconocerían, interpretarían y valorarían saberes intertextuales referidos a las correlaciones que los textos literarios mantienen entre sí y con otros estímulos simbólicos pertinentes.

De ello daría cuenta el desarrollo de estrategias transtextuales aplicadas a la propuesta, la utilización de códigos semióticos pertinentes a cada texto y el número de diez textos trabajados tácitamente desde una metodología globalizada, interdisciplinada y transtextualizada.

Del mismo modo, el perfil de un lector competente, asumiendo el ingreso al texto desde el placer y en estrecha relación con los mapas de progreso de lectura, se delinea del siguiente modo:

- f) Dispondría de una amplia y organizada serie de estímulos y desafíos pragmáticos, los cuales permiten inferir, valorar e interpretar los textos.
- g) Relacionaría sus diversas experiencias lectoras y vivenciales personales en función de gustar los textos dados, lo cual permitiría valorar la obra y contrastarla con

su visión de mundo. De ello dan cuenta diez textos intencionados desde la metodología vivenciada.

- h) Compararía efectos de recepción y valoraría los textos a partir de ellos y sus resignificaciones posibles dada la ejecución intencionada de diez obras bajo la lógica de la metodología socializada.
- i) Fundamentaría su propia valoración por medio de argumentos o planteamientos personales y sociales.
- j) Realizaría vinculaciones transtextuales dada la ejecución de preguntas intencionadas críticamente desde las operaciones de Greimas.
- k) Distinguiría distintos significados y valoró los textos desde la fragmentación como estrategia crítica, ello producto de la aplicación intencionada de diez textos bajo la metodología individualizada.
- l) Atribuiría significados a las ideas y los símbolos que reconoció en los textos, dada la ejecución de preguntas intencionadas críticamente desde el sistema isotópico de Rastier.
- m) Valoraría los deseos, el protagonismo y antagonismo posibles en los textos dada la ejecución de preguntas intencionadas críticamente desde el modelo actancial de Greimas.
- n) Formularía hipótesis de lectura, proyectaría visiones y expectativas dada la ejecución de preguntas intencionadas críticamente desde Íser y Jauss.
- o) Formularía juicios sobre aspectos formales de los textos, argumentando a partir de sus conocimientos y evaluó cuán fundadas están en el texto las interpretaciones de otros.

En suma, el lector daría cuenta de esta serie de atributos competenciales y trabajó cada texto valorándolo en sí mismo, no reproduciendo una lógica de técnica literaria, sino, por el contrario, comprendiendo que cada uno de ellos es un agente en el sistema cultural.

Así como por una parte declaramos haber satisfecho el objetivo general, junto con él se ha logrado los objetivos específicos, ya que se elaboró un marco teórico para las aproximaciones didácticas en literatura que consideró el placer estético, el texto literario

breve chileno contemporáneo, la competencia lecto-literaria y las herramientas de análisis crítico literario junto a los diseños curriculares para Cuarto año medio.

Del mismo modo se generó un modelo didáctico que puso en diálogo todas las variables del marco teórico, el mismo que fue aplicado a los cuarenta textos seleccionados para la muestra antológica que derivó en un modelo didáctico-metodológico.

Sin embargo y pese a todo lo antes dicho, asumimos la limitación que implica no haber podido aplicar la propuesta a una muestra determinada para validar su ejecución, por ello, en término de proyecciones, se tiene que:

- a) aplicar la propuesta didáctico-metodológica del seminario.
- b) realizar el proyecto en otros niveles de enseñanza media, lo cual supondría la variación de algunos objetivos y aspectos metodológicos, sobre todo si se considera la puesta en marcha de algunos ajustes curriculares.
- c) abrir la muestra a autores extranjeros y junto con ello a otras culturas y otros códigos manteniéndose las bases conceptuales: la pretensión del placer y la competencia lecto-literaria.

Finalmente, se mantiene una interrogante inicial: el conflicto es y seguirá siendo qué enseñar, reflexionar sobre el valor de la literatura en la escuela y preguntarnos cuáles son los reales objetivos de su transmisión. Sostenemos que la misión de la literatura es ser un agente de cambio social, un detonador de subjetividades y una práctica de liberación, por ello hemos asumido la postura no técnico-literaria, sino subjetivante y liberadora.

## Bibliografía<sup>21</sup>

- Aragón, P. *Didáctica de la literatura. La educación*. Universidad de Málaga. España.
- Aguirre, E. (2010) *Hacia una evaluación auténtica de la lectura de obras literarias en estudiantes de enseñanza media*, Revista Diálogos Educativos N° 20.
- Álvarez, G. (1996). *Textos y discursos, Introducción a la lingüística del texto*. Universidad de Concepción.
- Avanzini, G. (2006) *La pedagogía siglo XX*, Ediciones Narcea Madrid S.A
- Bajtín, M. (1982) *Estética de la creación verbal* Buenos Aires: Siglo XXI
- Barthes, R. (1973) *El placer de la lectura*
- Barthes, R. (1977) *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
- Bernárdez, E. (1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco-Libros.
- Bixio, C.(1998) *Enseñar a aprender*. Rosario: homo sapiens ediciones,
- Blume, J. y Franken C. (2005), *La crítica literaria del siglo XX, 50 modelos y su aplicación*, Universidad Católica de Chile.
- Bombini, G. (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros El Zorzal.
- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores

---

<sup>21</sup> Para organizar la bibliografía se utilizó la norma APA publicada por el ministerio de educación de Argentina en su segunda edición publicada el año 2008

- Chartier, R. (2002) *El mundo como representación*. Editorial Gedisa
- Colectivo letras al límite. (2005) *Antología de la literatura crítica, vol. 1*. Universidad ARCIS
- Comenio, J. (2000) *Didáctica Magna*, editorial Porrúa, México.
- Condemarin, M (2005), *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Santiago, Chile:Ariel.
- Corral, P. (2006) *Antología de textos literarios y su aprovechamiento didáctico para las clases de ELE en enseñanza secundaria en marroquí*. Marruecos/España
- Decreto Supremo de Educación N°232 (2002) Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales de la Educación Básica. Chile: Santiago. Ministerio de Educación.
- Decreto Supremo de Educación N°220 (2005) Actualización Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales de la Educación Media. Chile: Santiago. Ministerio de Educación.
- De Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1991). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Eco, H. (1987) *El lector modelo*, Barcelona, Lumen
- Fernández, M. (2008) *La generación Emergente de escritores chilenos*, Umce
- Fuentes, J. (2008) *Estudio experimental del discurso narrativo escrito: un -modelo de intervención didáctica en el aula*. Universidad del Bío-Bío. Concepción, Chile.
- Genette, G. (1982) *Palimpsestos*. Madrid: Taurus
- Greimas, J. (1976) *Ensayos de semiótica poética*, Barcelona, Planeta.
- Greimas, A. (1973) *Semántica Estructural*. Madrid: Editorial Gredos,

- Greimas, A (1983) *Ensayos de Semiótica Poética*. Madrid: Editorial Gredos
- Iturra, C. (2010) *Análisis de las prácticas lectoras en las aulas de Chile. Un estudio sobre la distancia entre las propuestas formuladas por el MINEDUC y lo que los profesores hacen en sus aulas*. Salamanca: España.
- Jarrín, H. (2002) *Análisis narratológico del plano de la narración a través del relato breve* En: Colombia. 2008. *Evento:II Congreso de la Sociedad Colombiana de Estudios Semióticos y de Comunicación Ponencia:Análisis narratológico de plano de la narración a través del relato breve Libro:Memorias II Congreso de la Sociedad Colombiana de Estudios Semióticos y de Comunicación, Universidad Jorge Tadeo Lozano , p.1 - 6 , v.1 <, fasc.1*
- Kristeva, J. (2001) *Semiótica I*. Madrid: Espiral/Ensayo
- Kristeva, J. (2001) *Semiótica II*. Madrid: Espiral/Ensayo
- Lagmanovich, D (2006), *El microrrelato. Teoría e historia*, Madrid: Menos Cuarto ediciones.
- Mansilla, S. (2003) *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación*. Santiago: Cuarto Propio
- Martos, N. (1998) *Modelos y diseños de investigación en didáctica de la Literatura. Centro de Investigación y Documentación Educativa*. España.
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura-ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori, Barcelona*.
- Mendoza Fillola, A. (2008): *La Educación literaria: bases para la formación de la - competencia lecto-literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Mendoza Fillola,A (coord.) (2006) *Didáctica de la lengua y la literatura en primaria*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.

- Ochando, E. (1987) “El proceso de lectura: enfoque fenomenológico Mayoral. J” en comp. *Estética de la recepción*. Madrid: Arcos/Libro
- Ochando, E. (1992) *El lector en la obra literaria*, Revista de la Facultad de Educación de Albacete N°7.
- Parodi, G. (1999) relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva y discursiva. Bases Teóricas y antecedentes empíricos. Viña del Mar, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*, Buenos Aires: Eudeba.
- Parra E. (2008) “Evaluación para los aprendizajes y la enseñanza”. Santiago de Chile. Ediciones UCSH.
- Piña, L. (2005) *El placer estético, la hermenéutica y el texto literario*, Revista de Humanidades N°19, México.
- Rastier, F. (2005) *Semántica Interpretativa*, México, Siglo XXI editores
- Santos Guerra, M.A (2001) *La escuela que aprende*. 2da Edición. Morata, Madrid.
- Sepúlveda, F. & Pereira, M. (1996) *Cuentos Chilenos*. Editorial Andrés Bello: Santiago, Chile.
- Todorov, T. (1982) *Introducción a la literatura fantástica*, Buenos Aires: Editorial Buenos Aires
- Todorov, T. (1970) *Teoría de los formalistas rusos*. Buenos Aires: Ediciones Signos S.R.L.
- Tovar, R. & Morales, O. (2000) *Encuentro con la literatura: taller de lectura y escritura de textos literarios breves para estudiantes de educación media y diversificada*. Venezuela

- Torres, M. e Ibarra, S. (2010) *Desmanes*. Santiago: Editorial Quimantú
- Van Dijk, T. A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.
- Vergara, N (2006) *La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE*. España.
- Villanueva, D. (1989) *Comentario de textos narrativos: la novela*. Gijón: Ediciones Júcar, págs 181-201.
- Viñas, A. (2002) *Historia de la crítica literaria*. Barcelona, Ariel Ediciones
- Zavala, L (2006) *Minificción bajo el microscopio*. Ciudad de México. UNAM

#### Documentos web

- Arán, P. (2005) “El (im)posible diálogo Bajtín Lotman” de revista *Entretextos* N°6, Noviembre 2005. [Consultado el 5 de Octubre de 2011] disponible en:  
<http://www.ugr.es/~mcaceres/Entretextos/entre6/dialogo.htm>
- Bombini, G. (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. [Consultado el 12 de octubre de 2011] disponible en:  
[http://www.bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-74262005020000013&lng=es&nrm=iso](http://www.bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-74262005020000013&lng=es&nrm=iso)

- Bombini, G. (2007) “La lectura de textos literarios: episodios de una polémica didáctica” en *Revista Anales de la educación común*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Tercer siglo, año 3, número 6 / julio 2007 disponible en:  
[http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparadescargar/10\\_bombini.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparadescargar/10_bombini.pdf).
  
- Carrasco, Iván (2002). *Interdisciplinariedad, interculturalidad y canon en la poesía chilena e hispanoamericana actual*. Estud. filol. [en línea]. 2002, n.37 [citado 2011-12-18], pp. 199-210. [Consultado el 3 de noviembre de 2011] disponible en:  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17132002003700012&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132002003700012&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0071-1713. doi: 10.4067/S0071-17132002003700012
  
- González de Mendoza y Mera, P. (2004) “Didáctica de la literatura, el comentario de texto implicado por factores sociológicos. Una propuesta didáctica” en *Educación XX1 N° 007* Madrid, España: Universidad nacional de educación a distancia. [Consultado el 20 de Octubre de 2011] disponible de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70600702>
  
- González, B; Mabel Condemarin. *Educación y el programa de lectura silenciosa*. Estudio y pedablogía para el siglo XXI [en línea]. [Consulta: 20 de noviembre de 2011] disponible en:  
<http://pedablogia.wordpress.com/2007/05/22/mabel-condemarin-y-el-programa-de-lectura-silenciosa-sostenida/>
  
- Lotman, I. (2003) *Sobre el concepto contemporáneo de Texto*. Revista *Entretextos* N°2, Noviembre 2003. [Consultado el 21 de Octubre de 2011] disponible en:  
<http://www.ugr.es/~mcaceres/entretextos/pdf/entre2/lotman.pdf>

- MINEDUC (2006) Mapas de Progreso de lectura. Santiago: Ministerio de Educación Chileno. [Consultado el 26 de Octubre de 2011] disponible en:  
[http://www.mineduc.cl/index5\\_int.php?id\\_portal=47&id\\_contenido=13293&id\\_seccion=3264&c=362](http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=13293&id_seccion=3264&c=362)
  
- Ostria González, M.(2010). *La Enseñanza de la Literatura en los Tiempos que Corren*. Cyber Humanitatis, 0(14). [Consultado el 26 de noviembre de 2011] disponible en:  
<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCH/article/viewArticle/9114/9110>
  
- PILLEUX, M. (2001). *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. *Estud. filol.*[online]. 2001, n.36 [citado 2011-07-24], pp. 143-152. [Consultado el 7 de Noviembre de 2011] disponible en:  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=es&nrm=iso). ISSN 0071-1713. doi: 10.4067/S0071-17132001003600010
  
- Pozuelo, J (2004) “Lotman y el canon literario” de revista *Entretextos* N°3, Mayo 2004. [Consultado el 15 de Octubre de 2011] disponible en:  
<http://www.ugr.es/~mcaceres/Entretextos/entre3/pozuelo.htm>
  
- Rodríguez, F. (2000) “Noción de género literario en la teoría de la recepción de Hans Robert Jauss” de Revista Comunicación, N° 002 Instituto tecnológico de Costa Rica. [Consultado el 30 de Octubre de 2011] disponible en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/166/16611202.pdf>
  
- Romero, A. y Giménez, M. (2003). “¿Qué Relaciones hay entre lo Perceptible y lo Decible?”, en ROMERO, Alicia (dir.). *De Artes y Pasiones*. Buenos Aires: 2005. [Consultado el 23 de Octubre de 2011] disponible en:  
<http://clubensayos.com/Temas-Variados/Lo-Perceptible-Y-Lo-Decible/74990.html>

- Salas, Raúl (2003). ¿LA EDUCACION NECESITA REALMENTE DE LA NEUROCIENCIA?. *Estud. pedagóg.* [online]. 2003, n.29 [citado 2011-12-18], pp. 155-171. Consultado el 15 de Octubre de 2011 de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052003000100011&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100011&lng=es&nrm=iso). ISSN 0718-0705. doi: 10.4067/S0718-07052003000100011.
- Sánchez, L (2003) “La semiótica de Greimas, Propuesta de análisis para el acto didáctico” de *Cauce Revista de filología y su didáctica*. [Consultado de 4 de Noviembre del 2011] disponible en: [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26\\_00.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_00.pdf)
- SIMCE (2009) *Resúmenes de resultados prueba PISA 2009*. [Consultado el 25 de septiembre de 2011] disponible en: [http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos\\_y\\_archivos\\_SIMCE/evaluaciones\\_inter/pisa\\_2009/Resumen\\_Resultados\\_PISA\\_2009\\_Chile.pdf](http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/evaluaciones_inter/pisa_2009/Resumen_Resultados_PISA_2009_Chile.pdf)
- Zavala, L (2000) “Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio: Brevedad, diversidad, complicidad, fractalidad, fugacidad y virtualidad” en *El Cuento en Red*, N°1: Primavera, 2000. [Consultado el 23 de Octubre de 2011] disponible en: <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/hist/zavala2.htm>

De la selección de textos de la propuesta

- Aguilera, Y. (2010) “Caliente” en *destilado de mariposa*. Santiago: editorial Auto edición
- Álvarez, M. (2008) “Cumpleaños feliz” en: *Antología taller literario*. Santiago: editorial Auto
- Aniñir G, D. (2009) “Salmo 1997” en: *Mapurbe: venganza a la raíz*. Santiago: Pehuén

- Aniñir G, David, (2005) “Mapurbe” en: *Mapurbe: venganza a la raíz*. Santiago: Pehuén
- Arrau, X. (2008) “La victoria de las bicicletas” en: *Cuentos del Transantiago*. Santiago: Mago Ediciones
- Arrau, X. (2008) “Chantansiago” en: *Cuentos del Transantiago*. Santiago: Mago Ediciones
- Ahumada, J. (2010) “El show debe continuar” en: *Bajorío*. Santiago: Mago ediciones
- Ahumada, J. (2010) “Es verdad que las cosas cambian” en: *Bajorío*. Santiago: Mago ediciones
- Carmona, F. (2003) “Café” en *Santiago en 100 palabras 2001-2002*. Santiago: Plagio ediciones
- Dávila, M. (2010) “Arrepentimiento” en *Desmanes*. Santiago: Quimantú
- Fernández, F. (2009) “Uso y abuso” en: *Por si acaso alguien quiere llorar*. Santiago: LOM
- Figueroa, J. (2005). “Cómo descubrir a un extraterrestre en el metro” en *Santiago en 100 palabras 2003-2004*. Santiago: Plagio ediciones.
- Fuentes, M. (2009). “Maldita Esperanza” en: *Por si acaso alguien quiere llorar*. Santiago: LOM
- Fuentes, M. (2009). “Bajé por atrás” en: *Por si acaso alguien quiere llorar*. Santiago: LOM
- Fuentes, M. (2009). “Consecuencia y viceversa” en: *Por si acaso alguien quiere llorar*. Santiago: LOM
- Figueroa, J. (2005). “Cómo descubrir a un extraterrestre en el metro” en *Santiago en 100 palabras 2003-2004*. Santiago: Plagio ediciones.

- Gálvez, L. (2005) “Arroz con chuletas” en: *De lo sagrado y lo urbano*. Santiago: Luka Ediciones
- Gálvez, L. (2005) “Tormento digestivo” en: *De lo sagrado y lo urbano*. Santiago: Luka Ediciones
- Harcha, A. (2004) “8” en: *Kinder*. Santiago: Revista Apuntes N° 123-124: Escuela de Teatro
- Harcha, A. (2004) “9 vacaciones familiares” en *Kinder*. Santiago: Revista Apuntes N° 123-124: Escuela de Teatro
- Harcha, A. (2004) “13” en *Kinder*. Santiago: Revista Apuntes N° 123-124: Escuela de Teatro
- Harcha, A. (2005) “Masturbación (o qué paja titular esta historia)” en *Lenguas (Dieciocho jóvenes cuentistas chilenos)*. Santiago: LOM
- Jarpa, A. (2004) “Aconséjame” en Perseverancia: cuarto concurso para estudiantes de enseñanza media de la comuna de Concepción. Concepción: Universidad del Desarrollo.
- Jimenez, M. (2003) “Adiós” en *Santiago en 100 palabras 2001-2002*. Santiago: Plagio ediciones
- Olivari, F. (2003) “Incógnito” en *Santiago en 100 palabras 2001-2002*. Santiago: Plagio ediciones
- Ossandón, F. (1993) “Las zapatillas de Miguel” en *Cuentos con walkman*. Santiago: Ediciones B.
- Pacheco, V. (2007) “Maldito” en *Especies Protegidas*. Santiago: Edición Esperpéntia
- Paredes, P. (2005) “Cuidado con el perro quiltro” en *Frío en la noche latina*. Santiago: Contrabando del bando en contra.

- Paredes, P. (2005) “Al ritmo de la cumbia” en *Frío en la noche latina*. Santiago: Contrabando del bando en contra.
- Parra, M. (2007) “Experiencia estética” en *Silabario mancha*. Santiago: Ripio
- Parra, M. (2007) “Comer con pijama” en *Silabario mancha*. Santiago: Ripio Ediciones
- Pinos, J. (2003) “Sr. Ministro del Interior” en *Criminal*. Santiago: La calabaza del diablo
- Pinos, J. (2003) “Discurso del resentimiento” en *Criminal*. Santiago: La calabaza del diablo
- Riquelme, A. (2007) “La trampa” en *Bajo Río: antología de poetas y narradores*. Santiago: Mago Ediciones
- Riquelme, A (2010) “Ladrón” en *Bajo Río: antología de poetas y narradores*. Santiago: Mago Ediciones.
- Rolleri, G. (2008) “Zapatillas de cristal” en *Porotos granados: Una antología del cuento breve chileno contemporáneo*. Santiago, Salesianos impresores.
- Saavedra, P. (2005) “Conspiración” en: *Lenguas (Dieciocho jóvenes cuentistas chilenos)*. Santiago: LOM
- Saavedra, P. (2005) “De vainilla o frambuesa” en: *Lenguas (Dieciocho jóvenes cuentistas chilenos)*. Santiago: LOM
- Suarez, M. (2007) “Zapatillas” en *Santiago en 100 palabras 2005-2006*. Santiago: Plagio ediciones
- Watson, G (2003) “Falta de sueño” en *Santiago en 100 palabras 2001-2002*. Santiago: Plagio ediciones
- Ziebrecht, M. (2005) “Gina” en: *Obras ajenas, muertes y otras liberaciones*. Santiago: Cuarto propio ediciones

## Anexo material complementario de la propuesta didáctica

### Imágenes

Imagen 1:



Disponible en:

[http://www.cooperativa.cl/personal-estereo-cumplira-30-anos-en-un-total-abandono-musical/prontus\\_nots/2009-06-30/121928.html](http://www.cooperativa.cl/personal-estereo-cumplira-30-anos-en-un-total-abandono-musical/prontus_nots/2009-06-30/121928.html)

Imagen 2:



Disponible en:

[http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/miguel\\_angel.htm](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/miguel_angel.htm)

Imagen 3:



Disponible en:

<http://teoriaysistemaspsicologicos.blogspot.com/2011/04/humor-freud-y-skinner.html>

Imagen 4:



Disponible en:

<http://taringadescargas.net/salud-bienestar/13506641/pedofilia-con-los-chicos-no.html>

Imagen 5:



Disponible en:

<http://www.emagister.com/clara-bondi-colarusso/actividad-1261302>

Imagen 6:



Disponible en:

<http://www.nicanorparra.uchile.cl/artefactos/index.html>

Imagen7:



Disponible en:

<http://tatuytelevision.blogspot.com/2010/09/elementos-de-historia-mapuche-por-pablo.html>

Imagen 8:



Disponible en:

<http://alavquen.blogspot.com/2010/03/la-estafa-del-transantiago.html>

Imagen 9:



Disponible en:

<http://www.plataformaurbana.cl/archive/2009/06/07/%C2%BFquien-pagara-por-transantiago/>

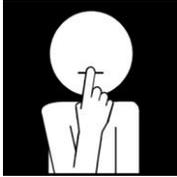


Imagen 10:

Disponible en:

<http://focacupart.wordpress.com/tag/ladron/>

Imagen 11:



Disponible en:

Imagen pre-diseñada Word

Imagen 12:



Disponible en:

<http://www.confesionesdesofia.com/tag/secreto.html>

Imagen 13:



Disponible en:

<http://lorena-mendez.blogspot.com/>

Imagen 14:



Disponible en:

[http://es.123rf.com/photo\\_7205822\\_un-ladron-de-cabrito-de-dibujos-animados-que-se-ejecutan-en-el-miedo.html](http://es.123rf.com/photo_7205822_un-ladron-de-cabrito-de-dibujos-animados-que-se-ejecutan-en-el-miedo.html)

➤ Textos

- Guía N°32

Complejo de Edipo, Disponible en:

[http://es.wikipedia.org/wiki/Complejo\\_de\\_Edipo](http://es.wikipedia.org/wiki/Complejo_de_Edipo)

- Guía N° 33

Noticia, Disponible en:

[http://www.cooperativa.cl/p4\\_noticias/site/artic/20060419/pags/20060419113004.html](http://www.cooperativa.cl/p4_noticias/site/artic/20060419/pags/20060419113004.html)

- Guía N°34

Reseña libro Criminal por Celedonio Torres Ávalos, Disponible en:

<http://elvendordetierra.wordpress.com/2009/10/23/jaime-pinos-fuentes-criminal/>

- Guía N°39

Concepto de Estética, Disponible en:

<http://www.macroestetica.com/articulos/el-concepto-de-lo-estetico-a-traves-de-la-historia/>

➤ Videos

- Guía N°35

Extraterrestres entre nosotros, Disponible en:

[http://www.youtube.com/watch?v=JJ3BO\\_ZLGTc](http://www.youtube.com/watch?v=JJ3BO_ZLGTc)

➤ Audios

- Guía N°36

Canción Viernes 3 a.m. - Serú Girán, Disponible en:

<http://www.goeat.com/listen/c7dd0dd/viernes-3-am-seru-giran>

- Guía N°37

Canción John el Esquizofrénico – Calle 13. Disponible en:

<http://www.goeat.com/listen/e8c6356/john-el-esquizofrenico-calle-13>