



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
SILVA HENRÍQUEZ

Departamento de Educación  
Pedagogía en Castellano

## **LA MINIFICCIÓN COMO ESTRATEGIA PARA QUE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO MEDIO ALCANCEN LA COMPETENCIA LECTO-LITERARIA**

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

### **Autores:**

Paula Astudillo Solís.

Mariajesús Carrasco Aníñir.

María José Núñez Santibáñez.

Carolina Reyes Retamal.

Diego Zamorano González.

### **Profesora guía:**

Dra. Marina Alvarado Cornejo.

Santiago de Chile – Enero 2016

## ÍNDICE

Agradecimientos .....	1
Dedicatorias .....	2
Resumen.....	7
Introducción .....	9
1. Objeto de estudio.....	9
2. Estado del arte .....	12
3. Vacío/problema .....	17
4. Objetivo General .....	18
4.1. Objetivos específicos .....	18
5. Supuesto Hipotético .....	19
6. Marco teórico .....	20
7. Discusión bibliográfica .....	23
8. Metodología .....	26
9. Método de investigación .....	27
10. Actividades .....	29
11. Estructura de la tesis.....	30
Capítulo I: Marco teórico.....	32
1. Contextualización.....	32
2. Comprensión Lectora .....	34
3. Competencia literaria .....	38
3.1. Competencia lecto-literaria.....	41
4. Teoría de la recepción .....	44
5. Elipsis y Vacíos del Texto.....	48
6. Intertextualidad .....	51
7. Goce y placer estético .....	54
8. Minificción.....	56
8.1. Minificción: una distinción genérica del cuento breve.....	58

9. Estrategia didáctica .....	62
9.1. Códigos para el análisis de textos literarios presentes en el trabajo de Roland Barthes .....	65
Capítulo II: Marco metodológico.....	68
1. Introducción .....	68
2. Estudio de caso.....	69
3. Clasificación del diseño .....	71
4. Enfoque cualitativo .....	72
4.1. Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	72
5. Generadores temáticos .....	76
6. Justificación de la tabla de Subcompetencias .....	77
6.1. Tabla de subcompetencias lecto-literarias .....	78
Capítulo III: Planificaciones de clase.....	80
1. Introducción .....	80
2. Planificaciones clase a clase.....	82
Capítulo IV: Módulo didáctico .....	90
Capítulo V: Análisis de resultados.....	150
1. Análisis cuantitativo.....	150
2. Análisis resultados <i>focus group</i> .....	154
3. Descripción del proceso .....	155
4. Ficha técnica.....	157
5. Detalle integrantes del <i>focus group</i> .....	158
6. Comportamiento de los espectadores.....	159
7. Percepción emocional .....	159
8. Percepción de la mini ficción y desarrollo de subcompetencias.....	160
8.1. Dominio Analítico .....	160
8.2. Dominio interpretativo.....	161
8.3. Dominio participativo.....	162
9. Hallazgos del grupo focal.....	163

10.	Conclusión del grupo focal.....	164
11.	Conclusiones .....	166
11.1.	Hallazgos .....	172
11.2.	Proyecciones .....	175
12.	Bibliografía .....	177
	Primaria .....	177
	Secundaria .....	178
13.	Anexos .....	181

## **Agradecimientos**

Agradecemos a cada una de las personas que participaron y nos apoyaron en la realización de nuestra investigación. En primer lugar, agradecer enormemente a Marina Alvarado, nuestra profesora guía; por la paciencia, preocupación, constancia, compromiso y cariño con que dirigió a nuestro grupo. Junto con ello, también agradecemos el apoyo y gestión de nuestros profesores informantes, José Luis Fernández y Ricardo Sánchez, quienes siempre estuvieron dispuestos a compartir sus conocimientos con nosotros; en miras a mejorar este trabajo.

Por otra parte, agradecemos aquellos docentes y profesionales que contribuyeron al óptimo desarrollo de nuestra tesis: Pía Ramírez, Carla Guiñez, Carlos Molina, Pía Arriagada y Vladimir Coppo. Por añadidura, se hace necesario realizar una mención importante al establecimiento en donde se llevó a cabo el estudio de caso, el Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, en agradecimiento a la disposición y confianza que nos entregaron todos los integrantes de su comunidad educativa, destacando sobre todo, a la profesora Teresita Antolín, y al primer año medio E 2015, por el cariño y la excelente disposición.

Finalmente, y no por ello menos importante, agradecer a la señorita Patricia Campos, secretaria de la Escuela de Castellano, por su excelente disposición y eficacia en su trabajo de gestión.

## **Dedicatorias**

Dedico este trabajo a mis padres, Alicia y Alberto, Teresa y Marcos, mis abuelos, a Marcia, mi hermana, y a mis amigas, quienes siempre han confiado ciegamente en mí, entregándome su amor incondicional, confianza y la paciencia de haber estado durante este largo proceso a mi lado, siendo su apoyo el motor que me impulsaba día a día a superar cada obstáculo que surgía. Aprovecho la ocasión de agradecer a mis sobrinos, quienes si bien, a su corta edad, aún no entienden la importancia de haber pasado por esta etapa profesional, siempre me entregaron alegría en los momentos más difíciles.

Destaco por sobre todo, la comprensión y la contención que me brindo el gran amor de mi vida, Marco, quien no dudo un segundo que iba llegar concretar este gran paso, dándome seguridad y tranquilidad, regalándome una palabra o un abrazo que siempre me hizo me volver a la realidad.

Para finalizar, de forma general gracias a todo quienes de alguna forma u otra estuvieron en algún momento de mi formación académica y dejaron alguna huella no solo en mi formación como profesional, sino que también como persona.

Paula Astudillo Solís.

Por su cariño, paciencia y amor incondicional agradezco a mi familia y amigos, por haber confiado en mí y siempre brindarme una palabra de aliento, especialmente a mis padres Agustín, Antonia, y a mi hermana Loreto que han sido un ejemplo de esfuerzo y superación, demostrando con creces que cuando se propone algo se puede lograr, a pesar de las adversidades que se presentan en el camino, y son a quienes sin duda agradezco por haber ayudado a formar la persona y profesional que soy hoy en día.

Quisiera destacar el rol de mis tías María Angélica y Luzmira, por haberme brindado su apoyo y cariño incondicional durante toda mi vida, siendo un modelo de esfuerzo, empuje además de las ganas de seguir siempre adelante, especialmente a mi Tía Luz quién muchas veces fue un pilar fundamental durante este proceso.

Es imposible no mencionar a quien se ha convertido en mi motivación, la persona que alegra mis días, y me ha dado muchas veces las fuerzas para seguir adelante, es sin duda por quien quiero seguir alcanzando distintas metas que me he propuesto en la vida para poder apoyarlo incondicionalmente. A pesar de su corta edad es el sol en mi camino, Matías el amor de nuestras vidas, quien desde que nació, ganó un lugar en nuestros corazones convirtiéndose en el motor y razón fundamental de mi vida.

Mariajesús Carrasco Aniñir.

Al escribir esta página, más que dedicar este trabajo, quisiera aprovechar la ocasión para destacar el privilegio que me entregó la vida de ser parte de una gran familia... A mi madre Alicia del Pilar, a mi padre Juan, a mis hermanas Carolina y Evelyn, y a mis sobrinos, por su apoyo incondicional, amor y dedicación que me ha llevado hasta donde ahora estoy. Por los logros, caídas y metas en las cuales han estado. Por llevarme por el camino de la fe y la perseverancia. Por su eterno sacrificio y ejemplo, gracias por ser y estar en cada momento de este recorrido llamado vida. Y, sin lugar a dudas, a mi pequeño Sol, por hacerme brillar incluso en mis días más oscuros; eres mi orgullo y motivación para ser mejor y la mejor. Hijo, gracias por ser la fuerza para levantarme y seguir caminando, por ti y por nosotros.

María José Núñez Santibáñez

Dedico este trabajo a mi madre, Margarita, la mujer más fuerte, valiente y perseverante que he conocido, mi ejemplo a seguir, quien ha creído en mí toda la vida, y siempre ha estado para guiar mi camino, contenerme y entregarme amor como nadie, en los buenos y sobre todo, en los malos momentos; gracias a quien me he convertido en la mujer, hija y profesional que hoy soy. También se lo dedico a Victor, mi papá, Bárbara, mi hermana, a mi abuelito y padrinos; quienes de una forma u otra estuvieron presentes apoyándome y fortaleciendo este largo proceso.

Por otra parte, quiero realizar una mención especial a mis amigas y compañeras de tesis, quienes fueron un pilar fundamental de amor, paciencia, alegría y contención durante estos cinco años.

Finalmente, dedico este trabajo a mi familia canina (por su amor incondicional), a cada una de las personas que creyeron en mí (en la tierra y también desde el cielo), a los profesores que contribuyeron en mi formación profesional, y en definitiva, a quienes me acompañaron durante este proceso y me incitaron a seguir adelante cada vez que flaqueo.

Carolina Reyes Retamal.

En mis triunfos, mis derrotas, mis dolores y alegrías. En el desvelo, el estrés, la rutina, las dudas, el inconformismo y el cuestionamiento. Para todas aquellas personas que estuvieron con un abrazo, una palabra o un beso. Va por mis padres y su incalculable esfuerzo, esto es por ustedes. A mi compañera de vida, mi familia, mis amigos y cada uno de nuestros momentos. Para los que partieron, esto y todo lo que viene. Por quien estuvo y a cambio no pidió nada. La finalización de cinco años de este, el primer paso en la carrera por agitar las mentes del mañana. Gracias por tanto y perdón por tan poco.

Con amor,

Diego Zamorano González.

## **La minificción como estrategia para alcanzar la competencia lecto-literaria en estudiantes de primer año medio**

### **Resumen**

La presente investigación tiene como objeto de estudio de la minificción, debido a que este género se considera adecuado para cumplir el objetivo general de esta misma, el que consiste en demostrar las ventajas que hacen que este tipo de texto se transforme en una potencial estrategia didáctica que permita a estudiantes de primer año medio alcanzar la competencia lecto-literaria, y para efectos de lo cual se determinó implementar un estudio de caso en un primero medio del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko. De acuerdo a lo anterior, la pregunta que guía este estudio es ¿De qué manera la minificción se constituye como una estrategia propicia para que estudiantes del primer año medio E del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko alcancen la competencia lecto-literaria? La respuesta anticipada a esta problemática señala que la minificción se considera un medio adecuado para generar una estrategia didáctica que permita a los estudiantes de primer año medio alcanzar la competencia lecto-literaria. Esto se justifica a través de las particularidades que esta forma narrativa posee, dentro de las cuales destacamos: ultra brevedad, intertextualidad, elipsis, y la presencia de un desenlace inesperado que entrega a los lectores la posibilidad de construir múltiples interpretaciones, decantando en la consolidación de un pacto de lectura. Cabe mencionar, que la metodología de investigación será de tipo cualitativa, con algunas técnicas de recogida de información cuantitativas.

Por su parte, el marco referencial estará sustentado por Lauro Zavala, Roland Barthes, Robert Stake y Gerard Genette, entre otros.

**Palabras Clave:** Competencia lecto-literaria – Minificción – Goce y placer estético – Estrategia didáctica – Estudio de caso.

# Introducción

## 1. Objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación lo constituye la eficacia didáctica-metodológica de la lectura de textos distinguidos como minificción para la adquisición de la competencia lecto-literaria (Antonio Mendoza Fillola) en estudiantes de primer año medio.

La minificción es un género literario que surge a principios del siglo XX, con la divulgación en México del texto *A Circe* publicado el año 1914 por el autor Julio Torri como referente original. El género de la minificción, es decir, los textos narrativos considerablemente breves, que no se reducen a contar una historia, surge específicamente con la publicación del libro *Ensayos y Poemas* en el año 1917 del autor ya mencionado.

Se determina trabajar la competencia lecto-literaria pensando en un enriquecimiento analítico y socio-reflexivo por parte del estudiante, en aras de desarrollar un empoderamiento con la cultura que lo rodea y una capacidad de replantearse su propia visión de mundo mediante la minificción, posicionándose como sujeto crítico.

Para dichos efectos, la competencia lecto-literaria será entendida desde la propuesta teórica de Antonio Mendoza Fillola (2008) quien plantea que es preciso enfocarse en el lector, siendo indispensable entregarles a estos herramientas que les permitan decodificar, comprender e interpretar lo leído, lo cual se traduce en que el propósito es profundizar en el acercamiento del estudiante al texto, y que, a su vez, este pueda responder a sus exigencias; por tanto se torna importante el proceso comunicativo, la recepción del lector y el

vínculo que se pueda establecer con el contexto, y para ello será fundamental la figura del docente, quien actuará como mediador entre ambos, permitiendo potenciar el desarrollo de esta competencia. De acuerdo a lo anterior es que la minificción será utilizada a través de una propuesta didáctica-metodológica que pretende reflejar las características de este género, las que posiblemente ayudarán al acercamiento y aprendizaje integral de la literatura de estudiantes de primer año medio. Por otro lado, la importancia de la utilización de la minificción como estrategia didáctica para el acercamiento a la literatura, radica en la complejidad de una prosa sugerente, que implica una eminente interacción y complicidad con el lector, quien cumple un rol fundamental, ya que es este quien se encarga de completar los vacíos que se pueden encontrar en este tipo de textos, permitiéndole así generar una multiplicidad de interpretaciones atendiendo a su propia cosmovisión, respondiendo de este modo a la originalidad en tanto estructura e intertextualidad que este género ostenta.

El establecimiento educativo en el cual se efectuará este proyecto de investigación, corresponde al Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko, y para comprender su trasfondo cultural, social y contextual como también su modelo de enseñanza, es fundamental remitir a sus inicios, los cuales se remontan al año 1988 (25 años de funcionamiento hasta la actualidad), cuando se forma una Corporación Minera sin fines de lucro, que tenía como principal objetivo aportar al desarrollo del país a través de la formación de trabajadores calificados. Actualmente, este Liceo se encuentra ubicado en la comuna de Recoleta, y cuenta con más de 600 estudiantes distribuidos en 26 cursos de primero a cuarto medio, de los cuales 100 aproximadamente son mujeres, pues desde hace cuatro años se permitió cambiar de varones a mixto. El proyecto educativo, por su parte, tiene como principal objetivo la realización de un currículum flexible, que sea capaz de adecuarse a las necesidades, intereses y el contexto de sus estudiantes, considerando que el 80% del establecimiento se encuentra dentro de los índices más altos de vulnerabilidad social de su

población, razón por la que ven en esta modalidad de enseñanza una posibilidad de continuación de estudios y movilidad social. Junto con lo mencionado, cabe destacar que las especialidades que posee este establecimiento son: electricidad, mecánica industrial y asistencia en geología, siendo esta última, creada el año 2011.

De acuerdo a lo expuesto, y basándose en la interrogante ¿Por qué se decide investigar esta temática en dicho contexto? Es que se implementa una intervención pedagógica en este colegio, debido al desafío y la novedad que implica trabajar la didáctica de la literatura en estudiantes de primer año, considerando su poca cercanía con la literatura. Ello responde a que este tipo de trabajos, habitualmente, implica un nivel de formación basal y sólida en relación a la lectura de textos literarios y el desarrollo de hábitos lectores a edad temprana. Junto con esto, se pretende potenciar el área de comprensión lectora desde una perspectiva socio-crítica, es decir, además que el estudiante comprenda lo que lee, se busca que analice, cuestione y critique su realidad mediante lo que se expone en la literatura, transformándose esta última un ente de reflexión. Como última idea, es necesario resaltar que esta intervención de momento se encuentra pensada para el caso seleccionado, y atender a las necesidades de estos estudiantes, empero, dicha propuesta educativa se construye en una óptica global del NM1, por lo cual, con modificaciones y adecuaciones pertinentes, puede ser aplicable en cualquier establecimiento.

Al momento de elaborar una estrategia que encamine al estudiante hacia el desarrollo de la competencia lecto-literaria hallamos, en primer lugar, su universalidad, la cual apunta al enorme mundo informativo que se esconde tras este tipo de ficciones breves, pues en ellos se abarca, generalmente, una paradoja, una crítica o una visión de mundo que viene a ser completada por el lector desde su propia manera de ver las cosas. Esto se potencia con el final

repentino que se entrega, el cual deja de manifiesto una verdad o la intención literaria tras el microcuento.

Por otro lado, se encuentra su breve extensión, la cual permite al lector abordar el texto de forma presta, pensando en los problemas de comprensión lectora presentes en las aulas de nuestro país, puesto que es muy común que los estudiantes no entiendan lo que leen, cayendo en una mecanización de la lectura que no da lugar a la reflexión y a una reflexión crítica. En consecuencia, surge la necesidad de desarrollar una alfabetización genérica que facilite el acercamiento a nuevos tipos de texto, enriqueciendo al estudiante desde la comprensión e interiorización en nuevas formas de escribir, leer y comprender la literatura.

## **2. Estado del arte**

El planteamiento del problema de esta investigación surge luego de la revisión de los estudios actuales que existen sobre el objeto de estudio antes mencionado, por lo cual resulta pertinente acudir a la bibliografía investigada preliminarmente en función de la propuesta a desarrollar en esta tesis:

En primer lugar, en el texto *La minificción en juego: un reto escolar. Literatura y juegos de rol: una propuesta didáctica basada en el minicuento* (2009), de Sandra Bianchi, la autora relaciona los conceptos de escuela y literatura, y cuestiona lo alejados están el uno del otro, resultando esto negativo para el desarrollo de los estudiantes y principalmente para la comprensión de textos literarios, específicamente los microrrelatos. Por esta razón se realiza una dinámica que potencia los juegos de rol y, en la cual, se llevan a cabo diversos procesos fundamentales en la enseñanza de los estudiantes e implícitamente estos van adquiriendo aprendizajes y aplicando los conceptos centrales del microcuento. Además, Bianchi narra lo positivo de esta experiencia y cuán favorable es su aplicación en el aula para así vincular estrechamente la escuela

con la literatura, y junto con ello, destaca lo innovador de este tipo de trabajo pedagógico.

En segundo lugar, el artículo *Estrategias lectoras en el microcuento* (2004), de María Isabel Larrea O., explica las características y condiciones textuales que posee el microcuento para formar un lector eficiente y hábil en la tarea de la comprensión lectora. Considera la naturaleza abierta y retórica de la minificción, la parcial o inconclusa situación narrativa, como también los componentes inesperados y abruptos, que animan al receptor a una actividad lectora que establece mensajes que se sitúan en el umbral de la convicción tradicional y la innovación radical, además de implantar una combinación no regulada previamente pero que permite su interpretación. Junto con esto, en el artículo se establece el estudio de la influencia que ejercen algunos de los principios del microcuento sobre la actividad lectora. Dentro de esta investigación, además, se defiende el supuesto de que emisor y receptor dentro del microrrelato no son más que estrategias textuales para la producción de significados propios del género de la minificción.

Por otro lado, el texto *Una experiencia didáctica en torno a la brevedad y su versión en TIC* (2009), desarrollado por David Viveros Granja, es una reseña construida a partir del texto *La didáctica del minicuento y su desarrollo en ambientes hipermediales*, en el que se exaltan las cualidades del microcuento, no solo como herramienta que permite abordar de manera pedagógica y estratégica la literatura, sino que además se considera un medio valioso para generar un enlace entre dicha área y las nuevas tecnologías que se utilizan en el aula. A su vez se menciona el microcuento como elemento favorecedor para el aprendizaje, dada su brevedad y accesibilidad, lo que genera cercanía en su relación con el estudiante y las TICS.

Desde otro punto de vista, el artículo *Hacia la conformación de una matriz genérica para el microcuento hispanoamericano* (2005), de autoría de

José Luis Fernández, se realiza un recorrido por las principales características del relato breve, haciendo hincapié en las especificidades de la minificción hispanoamericana contemporánea, tales como: patrones constructivos dominantes, factores asociados a su recepción, utilización de diversas figuras retóricas, aperturas y cierres como claves de lectura; dado que el título funciona como anticipador temático y se corresponde con el desenlace, por lo cual se requiere mayor nivel de involucramiento por parte de los lectores, es decir, un rol activo. Para lo anterior, se basa en un corpus extraído de una antología canónica, la *Brevísima relación del microcuento hispanoamericano*, de Juan Armando Epple, a fin de dar cuenta sobre algunas invariantes propias del formato narrativo en cuestión, las cuales surgen de las repeticiones estructurales evidenciadas en los treinta mini relatos estudiados, los que terminan por dotar de identidad a esta “nueva” forma literaria. A modo de síntesis, se postula un conjunto de factores asociados a la recepción de la compilación mencionada, tales como: Ultra-brevidad, máxima concisión autoimpuesta a favor de la poeticidad, artificiosidad lingüística, referencia intertextual, virtualidad narrativa, predominancia de los actantes-tipo, funcionamiento orientado al quiebre de expectativas, finalidad crítica y espíritu experimental.

También, dentro de las perspectivas estudiadas en el microcuento, la tesis llamada, *Propuesta didáctica a partir de una antología inédita de textos literarios breves, chilenos y contemporáneos* (Durán, F, y otros. 2012), realiza una investigación acerca de los beneficios de utilizar la minificción como una estrategia didáctica- metodológica para estudiantes de cuarto año medio. El objetivo general de este estudio, es potenciar el goce o placer estético causado por la literatura, permitiendo así desarrollar la competencia lecto-literaria de los estudiantes. Para lograr lo anteriormente mencionado el proyecto se llevó a cabo considerando las habilidades cognitivas y los rasgos generacionales propios de este nivel escolar. Para ello se seleccionó un repertorio literario inédito y que por

lo demás fuese adecuado para los estudiantes, como también para el objetivo de dicha investigación.

Por último, la tesis *El microcuento chileno: en el aula: Una herramienta didáctica para la recuperación del valor estético de la obra literaria. Estrategias para la comprensión lectora de textos ficcionales* (Calderón, B, y otros. 2011), trata sobre las estrategias didácticas que contribuyen al desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, específicamente en el ámbito de los textos ficcionales. El estudio de esta tesis tiene como foco principal el microcuento chileno, ya que, a partir de este es posible rescatar la función estética de los textos literarios además de su valor sociocultural. A partir de estas razones es que el microcuento fue abordado como un género autónomo y considerado como un componente central dentro del desarrollo de este trabajo. Además, la didáctica de la literatura, permite aproximarse desde una visión constructivista, mientras que por su parte, la comprensión lectora se aborda desde una mirada multifocal que reconoce la literatura como un proceso con características pragmáticas particulares.

En base a la lectura de las seis investigaciones señaladas con anterioridad, se detectaron algunos vacíos que servirán para guiar y direccionar la presente propuesta de investigación pedagógica. El primer vacío identificado en el texto “Estrategias lectoras en el microcuento” (2004), dice relación con la “objetivación o materialización” del lector frente microrrelato, es decir, se defiende la idea de lo importante a la hora de leer literatura de este tipo, es potenciar esta forma narrativa y no la comprensión y disfrute del lector. Por otra parte, al analizar la relación de las TIC’S y el microrrelato, es posible ver que se establece la relación entre ambos; sin embargo, no hay un nexo en el cual se instaure la presencia de una metodología didáctica para llevar esta literatura al aula mediante las herramientas tecnológicas. El tercer vacío detectado, y probablemente el más importante, dice relación con las teorías existentes en

torno a la narrativa breve o minificción a nivel mundial y latinoamericano, considerando que en nuestro país se hallan destacados representantes dentro del género, como lo es, por ejemplo, Diego Muñoz Valenzuela.

A lo anterior, se añade dos vacíos extraídos de las tesis de estudiantes egresados de Pedagogía en Castellano de la UCSH en los años 2011 y 2012. La primera investigación, tiene su foco en la recuperación del valor estético de los textos literarios breves, sirviéndose estos del desarrollo de la comprensión lectora en los receptores. Por su parte, la segunda investigación, está centrada en una propuesta didáctica para estudiantes de cuarto medio, lo cual resulta aparentemente complejo, considerando que es el último nivel de educación escolar, y, al igual que la tesis anterior, se preocupa del goce estético de dichos textos literarios, lo que no sería incorrecto, más, la propuesta pedagógica pasa a ser complementaria para el logro de otros objetivos.

Como ha quedado de manifiesto, los trabajos previos a esta investigación formulan un acercamiento, aunque acertado, meramente teórico al género de la minificción. A raíz de ello, se torna necesario elaborar una propuesta que considere todos los elementos ya trabajados, empero de una manera experimental que sustente y otorgue continuidad a dichos estudios.

En cuanto a la educación industrial, es posible manifestar que hasta la fecha no se han identificado estudios y/o investigaciones que aborden y sustenten de manera teórica y práctica el asunto de la educación literaria y desarrollo de la competencia lecto-literaria, particularmente en dichos establecimientos educacionales.

En síntesis, podemos decir que estudios teóricos al respecto, existen, así como también hay propuestas pedagógicas que usan la literatura breve como estrategia para mejorar la comprensión lectora de textos ficcionales, no obstante, el vacío más grande está dado por la falta de propuestas pedagógicas para llevar

el microcuento al aula no tan sólo en términos teóricos, sino también experimentales, es decir, metodologías que consideren a este como una herramienta totalmente sustentable y novedosa para acercar a los estudiantes al mundo de la literatura.

### **3. Vacío/problema**

En relación de los estudios mencionados anteriormente, fueron identificados una serie de vacíos temáticos, dentro de los cuales se encuentran:

- a) No se explica metodológicamente la forma de trabajar minificción en el aula y los beneficios que esta otorga como estrategia para acercar a los estudiantes al mundo de la literatura.
- b) Los estudios, por lo general, se enfocan en el análisis de minificción como una mera forma narrativa, y en la validación de los aspectos estéticos, alejándose del área pedagógica.
- c) Carencia de investigaciones aplicadas que den cuenta de trabajos experimentales con estudiantes frente a textos literarios, en este caso específico, microcuentos.
- d) Dentro de lo propuesto en las bases curriculares, específicamente en NM1, se identifica un bajo nivel de progresión en aquellos contenidos relacionados con el área de literatura, estrictamente en el eje de lectura, a lo que también se suma la casi nula consideración de textos literarios de autores nacionales; siendo esto contradictorio con la idea del logro de un aprendizaje significativo, pues estos son elementos que contribuyen a dicho objetivo.

A partir de los vacíos mencionados, y en relación a los enunciados principales, es posible articular la pregunta que guiará el presente proyecto de investigación:

¿De qué manera la minificción se constituye como una estrategia propicia para que estudiantes de primer año medio del Liceo Industrial y de minas Ignacio Domeyko alcancen la competencia lecto-literaria?, esperándose al finalizar este trabajo, poder dar respuesta a dicha interrogante.

#### **4. Objetivo General**

Descubrir las ventajas que harían de la minificción una estrategia didáctica-metodológica propicia que permita a los estudiantes de primer año medio del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko alcanzar la competencia lecto-literaria.

##### **4.1. Objetivos específicos**

Por su parte, y de acuerdo al objetivo general de esta investigación, se desprenden los siguientes objetivos específicos con sus respectivas actividades a desarrollar, las cuales serán especificadas más adelante:

1. Relacionar las cualidades de la minificción con las necesidades escolares del nivel primer año medio, desde una propuesta didáctica-metodológica sustentada en un marco teórico sobre dicho género narrativo.
2. Identificar las características que permiten que la minificción se constituya en material lector idóneo para estudiantes de primer año medio.
3. Elaborar un corpus de textos de minificción adecuado para estudiantes de primer año medio.

4. Implementar un estudio de caso instrumental en el primer año medio E del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko.

## **5. Supuesto Hipotético**

La respuesta anticipada del presente trabajo de investigación señala que la minificción se considera un medio adecuado para generar una estrategia didáctica que permita a los estudiantes de primer año medio alcanzar la competencia lecto-literaria, lo cual se justifica a través de las particularidades que esta forma narrativa posee, dentro de las cuales destacamos: ultra brevedad, intertextualidad, elipsis, y la presencia de un desenlace inesperado que entrega a los lectores la posibilidad de construir múltiples interpretaciones, decantando en la consolidación de un pacto de lectura.

Además de lo anterior, es posible manifestar que en primer año de educación media es donde se puede generar un mayor vínculo con la literatura, esencialmente por ser el nivel inicial de esta etapa educativa, en el cual los estudiantes se encuentran en una fase de desarrollo cognitivo propicio para la interiorización, comprensión e interpretación de un texto breve, pues en este ciclo los estudiantes ya poseen variadas capacidades y una visión de mundo que les permite llevar a cabo ejercicios de apreciación y análisis de un de un texto literario.

## 6. Marco teórico

En este apartado se revisa una serie de conceptos fundamentales para esta tesis, dentro de los cuales se encuentra minificción, el cual será abordado desde la perspectiva de Lauro Zavala (2006), quien parte desde la base que este tipo de narración cumple con las mismas características de un cuento clásico, sin embargo, su gran particularidad está dada por la extensión breve de esta, la cual se encuentra estrechamente relacionada con su contenido. Sumado a lo anterior, este autor destaca la preponderante presencia de una serie de recursos literarios que se incorporan dentro de los ficción breve, los cuales corresponden a la condensación, alusión, anáfora, elipsis e intertextualidad.

Dentro de las figuras retóricas que se utilizan para caracterizar al género de la minificción, se destacan dos que resultan esenciales para el objetivo de esta investigación, las cuales estarán fundamentadas en base al *Diccionario de retórica crítica y terminología literaria* (1998). En primer lugar, elipsis, que en palabras simples dice relación con la omisión de elementos gramaticales, sin interferir en el sentido global del texto, pero que aportan al proceso inferencial del lector. Al remitirnos a lo estrictamente literario, se instala la figura de la elipsis como parte del análisis del relato, entendiéndose esta como un movimiento narrativo en el que el narrador se ‘salta’ algunos segmentos de la historia, instalando así un juego con el tiempo narrativo y el transcurso de la lectura. Por otra parte, continuando con lo señalado inicialmente, es importante referir al concepto de intertextualidad, el cual se concibe como un entramado de citas que permiten la construcción y/o transformación de un nuevo texto, y junto con esto, podemos manifestar que en términos literales se hace referencia a que un texto no es una tabula rasa, es decir, no parte desde cero sino que siempre existe una correlación con otros escritos anteriores. En lo que respecta al trabajo de recepción, se puede decir que el lenguaje poético posee una doble lectura:

literal e interpretativa en primera instancia, entendiendo de este modo que existe un rol activo fundamental del lector que entabla un diálogo con el texto en cuestión y con otros que ha leído.

En concordancia con lo preliminar y con el objetivo que tiene el presente proyecto de investigación, resulta importante incorporar dentro de las características que posee el microrrelato las nociones que nos aporta la teoría de la recepción del autor Hans-Robert Jauss, quien desprende la concepción de horizonte de impacto, el cual corresponde a la interpretación que tiene la obra literaria durante la época de publicación, y el de horizonte de recepción, que refiere a la significación que el receptor le otorgará a la lectura, a partir de lo cual se pretende que el estudiante tenga un rol activo en el proceso de aprendizaje con el propósito que este a través de la lectura de microcuentos, exista una valoración y un acercamiento hacia la literatura, mediante las experiencias que estos han vivido.

Por su parte, debido al enfoque bajo el que se llevará a cabo esta investigación, es importantísimo incluir el concepto de competencia lecto-literaria que propone Antonio Mendoza Fillola (2008), quien la concibe como aquella acción que ejecuta el lector para activar aquellas herramientas significativas que aportan los textos literarios, interrelacionándola además con el desarrollo de la competencia comunicativa. Es por lo anterior, que no puede hablarse de una competencia literaria sin el apoyo de comprensión lectora, concepto que estará delimitado por la perspectiva de Isabel Solé (1998), quien la define como un proceso de interacción entre el lector y el texto, acción que busca lograr satisfacer los objetivos del receptor al momento de enfrentarse a su lectura, o sea, la significación del texto se construirá a partir de sus experiencias previas. Lo anterior no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido, sino más bien que este se re-significa a partir de la construcción de texto y los conocimientos previos del potencial lector.

Para cumplir con uno de los objetivos de esta investigación, en primer lugar se debe establecer la estrategia didáctica que se utilizará para llevar a cabo la tarea antes mencionada. De acuerdo a lo anterior, es primordial comprender qué se entiende por dicho concepto. En primer lugar, desde una visión general se debe mencionar a la autora Cecilio Bixio (1998) quien comprende estrategia didáctica como el conjunto de acciones que lleva a cabo el profesor o la profesora con una clara y explícita intencionalidad pedagógica., siendo posible desarrollar tales estrategias, en ocasiones, de manera observable y en otras de forma implícita. Cabe destacar que el docente selecciona muchas veces las estrategias didácticas a utilizar desde un supuesto que generalmente representa un ideal del aula, por lo cual, se intenta que tal elección sea coherente y adecuada a los contenidos y actividades que se pretenden tratar, empero, siempre se requerirá realizar modificaciones durante el ejercicio práctico. De acuerdo a lo anterior, para que una estrategia didáctica seleccionada por el docente logre su objetivo, debe ser adecuada no solo a los contenidos, sino que también al nivel intelectual de los estudiantes, para lo cual la misma autora postula condiciones mínimas que son fundamentales para que esto se logre.

Luego de explicar una perspectiva general del concepto de estrategia didáctica, se hace necesario describir cual será aquella que se utilizará en este caso para ayudar a los estudiantes de primero medio a alcanzar la competencia lecto-literaria. Respecto a lo antes señalado, es que se considera pertinente para el logro de dicho objetivo la utilización de aquellos elementos que se piensan propicios para esta propuesta didáctica-metodológica, los que se sustenta en algunos lineamientos de la teoría semiológica propuesta por Roland Barthes, dado que esta se nutre, principalmente, de su formación estructuralista inicial. Respecto a lo anterior Blume y Franke (2006), plantean que el crítico tiene por principios teóricos lo planteado por Saussure y su teoría sobre el signo lingüístico, no obstante, Roland Barthes da un giro en relación a dicha línea de investigación enfocando su teoría hacia la semiótica del texto.

Barthes propone cuatro grupos de conceptos que son primordiales para la investigación semiológica; lengua/palabra, significante, sintagma, denotación. Siendo posible desprender de estos, otro postulado, el cual, según Blume y Franke (2006) dice relación con la presencia de un sistema de códigos de convención en un texto, mediante los cuales se puede interpretar y re-escribir un texto. Continuando con la misma idea, es posible identificar un código hermenéutico; el enigma del texto, código sémico; significados connotativos, código simbólico; significados opuestos, código de acciones; secuencialidad y código cultural; referencias a los diversos conocimientos propuestos en el texto. Estos últimos conceptos constituyen lo que será la estrategia didáctica que se utilizará para realizar la propuesta que se pretende desarrollar en el aula, puesto que a través de ella es posible analizar en profundidad textos literarios, en este caso microcuentos, facilitando de esta manera la adquisición de la competencia lecto - literaria en los estudiantes pertenecientes al nivel mencionado.

## **7. Discusión bibliográfica**

Con la finalidad de determinar los sustentos teóricos que apoyarán el presente trabajo, se realiza una revisión de otros referentes conceptuales, los cuales serán presentados a continuación:

El microrrelato corresponde a una construcción literaria narrativa distinta de la novela o el cuento, es la denominación más utilizada para un conjunto de diversas particularidades que tienen como elemento esencial y característico el uso de la brevedad en su contenido.

El estudio realizado por David Lagmanovich ayuda a centrar el enfoque en los orígenes de esta forma narrativa, pues el crítico argentino presenta los inicios de este y cómo los cambios culturales de la modernidad propician el

origen de este nuevo modo narrativo, desde Rubén Darío, el mexicano Julio Torri y Leopoldo Lugones.

Desde una perspectiva un tanto más lingüística y estructural, es posible señalar que intertextualidad forma parte de las siete normas de textualidad que debe contener un texto como hecho comunicativo, dado que el contenido del mismo debe estar en diálogo con otros textos que entreguen información en relación al contexto en que estos se han construido. En este caso, para definirla concepto desde otra óptica, nos basaremos en el trabajo realizado por la Doctora en lingüística, Juana Marinkovich, quien se centra en la teoría expuesta por De Beaugrande y Dressler (1981), sosteniendo estos que intertextualidad es uno de los requisitos que debe cumplir un texto para ser considerado como tal; determinando que la manera en que el uso de un cierto texto depende del conocimiento de otros. Según estos autores, el término intertextualidad se refiere a la relación de dependencia que se establece entre, por un lado, los procesos de producción y recepción de un texto determinado y, por otro, el conocimiento que tengan los participantes en la interacción comunicativa de otros textos anteriores relacionados con él.

En síntesis, es posible establecer que a diferencia de la propuesta seleccionada sobre dicho concepto, acá se encuentra un enfoque mucho más comunicativo, distinguiéndose del anterior por no considerar el elemento del goce o placer estético.

En lo que respecta a otra perspectiva estudiada para abordar el concepto de elipsis, emerge una segunda mirada centrada en aspectos estrictamente gramaticales y morfosintácticos. Para exponer dicha idea, se considerarán los planteamientos del experto en lingüística Ángel J. Gallego, y su libro *Sobre la elipsis*.

Según lo expuesto por Gallego (2011), en este enfoque se encuentra una fuerte tendencia hacia la distinción entre forma y significado; dicho de otro modo, la estructura de los significados lingüísticos que son posteriormente recepcionados e interpretados por los interlocutores de un acto comunicativo; en palabras claras, se quiere decir que el significado de un enunciado es posible de encontrar mediante palabras y morfemas, y la forma en que estas se relacionan, pero ¿Qué sucede con dichos morfemas ante la presencia de elipsis?. La respuesta es más simple de lo que parece, debido a que el autor explica que todo es un tema de interpretación, pues este fenómeno hace que el lector sea capaz de asociar información leída sin tener dificultad frente a eliminaciones fonológicas de material lingüístico.

En referencia al planteamiento de Iser (1987), la obra literaria posee dos polos, el primero llamado polo artístico, que corresponde a aquello creado por un autor o autora. Por otra parte, el denominado polo estético, es aquel en el que se sitúa la concretización, por ende, es concebido por el autor como el acto individual que lleva a cabo el lector o lectora, que tendrá distintas variaciones dependiendo de las experiencias del lector o lectora, ya sean literarias o no. Cabe señalar que, según lo planteado por este mismo autor, el proceso de concretización que el receptor lleva a cabo, se refiere al desarrollo individual de él, y que al pertenecer a la singularidad de cada individuo, formará una experiencia diferente para cada uno. De este modo es posible destacar que tanto las vivencias como las experiencias anteriores que el lector o lectora posea, en tanto, ideologías, cosmovisiones, intereses, edad, contexto social, cultural, académico, entre otras características, serán las que determinen cómo y cuál será la lectura de los receptores de la obra literaria, la que no será igual por lo antes mencionado, es decir, la diversidad propia del ser humano.

Respecto de la comprensión lectora y su importancia, es necesario aludir al rol que cumple dentro del proceso educativo de los estudiantes. Es por ello

que, a partir del artículo de Alonso Tapia (2005), se debe considerar que el desarrollo de la comprensión lectora permite que los estudiantes no tan solo logren comprender el contenido de un texto, sino que sean capaces de, mediante la lectura, desarrollarse socialmente, percibiendo lo que sucede a su alrededor. No obstante, la recepción de un texto es una actividad compleja, ya que es un proceso interactivo en el cual el lector debe ser capaz de construir significado a partir de la lectura, relacionando las ideas del texto con su conocimiento, lo que se vuelve complejo para los adolescentes, dado que integra diversos procesos cognitivos, lo que implica un desafío tanto para los docentes y por supuesto, para los propios lectores.

Al abordar la competencia lecto-literaria, resulta imposible dejar de lado lo mencionado con antelación respecto a comprensión lectora, ya que ambas se interrelacionan en función de la capacidad de los estudiantes para comprender y producir un texto; a ello se apunta cada vez que se trata el desarrollo de la competencia lecto-literaria, es decir, la relación establecida del lector con el contexto en que se desenvuelve, articulando así, un desarrollo integral entre los conocimientos literarios y los saberes que posee el lector.

Para terminar este segmento, es relevante aclarar que dichas perspectivas fueron estudiadas, empero, las que más se apegan al foco de esta investigación son aquellas reseñadas en el marco teórico.

## **8. Metodología**

Se determina la utilización de una metodología de trabajo cualitativa, puesto que el objetivo es conocer la realidad subjetiva del grupo de estudiantes, con la intención de generar un supuesto hipotético que permita futuras líneas de investigación. Además de esto se sitúa al investigador, en este caso los

profesores en formación, como parte de la investigación, es decir, como instrumento de medida u observación. El carácter cualitativo estará dado, entonces, por la interpretación y análisis de la información recopilada a partir de la propuesta didáctica a realizar (entrevistas, *focus group* y registros de campo). En otras palabras, más que establecer relaciones entre los fenómenos, se busca comprender el mismo.

Por añadidura, es menester señalar que esta investigación también considera instrumentos de recogida de información relacionados con la investigación cuantitativa, puesto que aborda estadísticas y resultados numéricos obtenidos de los diferentes test o pruebas a implementar, o sea, datos observables y susceptibles de cuantificación.

## **9. Método de investigación**

La forma con la cual se hará la principal recopilación de información empírica, será mediante un estudio de caso, el que consistirá en la selección de una muestra (en este caso un primer año medio del Liceo Ignacio Domeyko), con quienes se trabajará experimentalmente un módulo didáctico que constará de ocho clases, incorporando también un test diagnóstico y post test al finalizar el proceso de trabajo en aula.

En efecto, durante el desarrollo de esta investigación se estudiará un fenómeno contemporáneo, el cual tiene relación con la desmotivación de los estudiantes de primer año medio (dentro de la realidad social en la que se enmarca el Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko) frente a la lectura de textos literarios, especialmente de índole narrativa, con la intención de identificar y entender sus necesidades dentro de este ambiente educativo, a través del

análisis y comprensión de la problemática y su contexto, para así aportar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Debido a lo anterior, es elemental precisar que para lograr lo antes descrito se utilizará el método de investigación de casos instrumental, pues como explica Stake (1999) se está tomando una situación o hecho singular, para comprender un fenómeno general, que en este caso tiene directa relación con aspectos educativos y sociales.

Del mismo modo cabe mencionar que, según lo planteado por Stake (1999), se da lugar a un estudio de caso de carácter instrumental, pues los estudiantes de primer año medio, como lo menciona el autor, serán el instrumento necesario para conseguir los objetivos de dicha investigación, ya que a partir de estos se pretende realizar la propuesta didáctica central de este proyecto de tesis, ya que el propósito central de esta investigación es conocer los resultados finales que arrojará el trabajo de los estudiantes con los microcuentos extraídos de las convocatorias anuales del concurso “Santiago en 100 palabras”, a fin de comprobar si los estudiantes logran desarrollar la competencia lecto-literaria. Es necesario recordar que los criterios para la selección de la muestra estuvieron dados por nivel educativo (primero medio), establecimiento industrial y mixto, clases de lenguaje y comunicación en unidad de género narrativo; todo esto, considerando que se trabajará frente a un universo de personas que presentan ciertas características similares con sus pares y, por tanto, generalizables.

## 10.Actividades

Como fue señalado con antelación, en este segmento se presenta un listado de actividades a desarrollar por los investigadores, directamente relacionadas con el logro de los objetivos específicos.

- Elaboración de un mapa de lectura en relación a la minificción, determinado así, él o los autores propicios para trabajar este concepto.
- Determinación de aquellas características que hacen de los microcuentos una forma narrativa positiva para el acercamiento de nuevos lectores al mundo literario.
- Delimitación de diferencias y similitudes (de forma y contenido) entre cuentos clásicos y microrrelatos.
- Conocimiento del contexto escolar en que se desarrollará el trabajo con microcuentos.
- Determinación de intereses, necesidades, experiencias y particularidades del primero medio en que se llevará a cabo la experimentación.
- Revisión de las convocatorias anuales de “Santiago en cien palabras” para determinar el corpus de textos idóneos a utilizar.
- Distinción de las motivaciones que llevaron a los investigadores a querer trabajar con los microcuentos de este concurso anual, además de presentar los argumentos de dicha decisión.
- Selección de los textos conforme a los siguientes criterios: temas, contingencia, novedad, nivel de sensibilidad que podría conectar con el contexto del estudiantado en cuestión, entre otros.

- Intercambio de experiencias entre docentes de lenguaje y comunicación en ejercicio, sobre el trabajo con minificción y la pertinencia de esta para su aplicación en el aula.
- Creación de diagnóstico, prueba de proceso y postest para aplicar en el caso seleccionado del Liceo Ignacio Domeyko.
- Validación de los instrumentos mencionados con expertos en el tema, además de ser aprobados por las autoridades del colegio.
- Ejecución de un *focus group* con aquella investigadora que no participó del trabajo en aula, y una muestra de aproximadamente diez estudiantes de dicho curso, a fin de cerrar este proceso.

## **11. Estructura de la tesis**

La estructura de esta tesis considera los siguientes apartados:

- Capítulo 1 Marco teórico: En este apartado se profundiza en los conceptos teóricos centrales y necesarios para trabajar la propuesta didáctica.
- Capítulo 2 Marco metodológico: En este segmento se da a conocer la metodología de investigación y obtención de información.
- Capítulo 3 Planificaciones: En este punto se dará lugar a las actividades a realizar clase a clase, así como también los instrumentos de evaluación validados (test diagnóstico, prueba de proceso y post test).

- Capítulo 4 Módulo didáctico: Aquí se presentan las actividades materializadas, pensadas en los intereses y necesidades de los estudiantes, apuntando al logro de la competencia lecto-literaria.
- Capítulo 5 Análisis de resultados cualitativos y cuantitativos: En esta parte se lleva a cabo el análisis cualitativo del *focus group*, y el análisis cuantitativo de las calificaciones obtenidas en las evaluaciones, contrastadas con las notas de campo y entrevistas no estructuradas.
- Conclusiones.
- Anexos.
- Bibliografía.

# Capítulo I: Marco teórico

## 1. Contextualización

Para comprender la utilización y justificar la selección de la fundamentación teórica de esta investigación, resulta necesario fijar un sustento para la temática específica del tratamiento de textos literarios en las aulas chilenas, específicamente el trabajo con textos narrativos breves más conocidos como: microcuentos.

Desde el paso por la educación básica, la enseñanza media, seguido de la formación universitaria y el trabajo en aula como profesoras y profesores practicantes del área de Lenguaje y Comunicación ha sido posible percibir, desde distintas posiciones, el tratamiento de la literatura en la escuela, la existencia o inexistencia de una didáctica específica de la literatura y también de qué manera las obras literarias son abordadas en los planes y programas establecidos por el MINEDUC, razones por las cuales se decide investigar en esta área del conocimiento educativo.

De acuerdo a lo señalado, esta investigación educativa está pensada para ser trabajada en primer año medio por ser el nivel inicial de la enseñanza media, además, de la forma en que se concibe la literatura desde lo establecido por los programas de estudio anuales, donde, la literatura se transforma en un medio para conseguir un fin y no un fin en sí misma, lo que se traduce en que la literatura funciona como un método para conseguir que los estudiantes aprendan y desarrollen habilidades como: lectura, escritura y comunicación oral, competencias que están relacionadas directamente con el ámbito lingüístico, gramatical, fonético y pragmático, que si bien no es un aspecto deficiente, termina por olvidar la gran relevancia de este proceso que comienza a

desarrollarse desde que el estudiante/lector se pone en contacto con una obra literaria.

Junto a lo anterior, se decide trabajar con minificción debido a su amplia gama de características, dentro de las cuales destacamos su repertorio temático (habitualmente dialógico con el contexto de los lectores), títulos que funcionan como anticipadores temáticos y por tanto juegan con el horizonte de expectativas de los receptores, presencia de intertextualidad y elipsis, lo que conlleva la existencia de un lector activo, que ponga en juego aquellas habilidades inferenciales, interpretativas y decodificadoras que tal vez antes no habían descubierto. Así mismo, los referentes conceptuales que se trabajan en esta investigación, actúan como base para las diferentes perspectivas desde las cuales se pretende mediar la literatura en el colegio, teniendo siempre claridad de que esta no es un contenido a enseñar, sino que los profesores se posicionan como mediadores entre la literatura y los estudiantes:

- Perspectiva literaria centrada en el lector.
- Perspectiva pedagógica centrada en el alumno, desde una mirada constructivista y en proyección hacia el logro de un aprendizaje significativo.
- Perspectiva sociológica centrada en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Todas estas observaciones se relacionan también con un objetivo, el cual responde a que los estudiantes en cuestión logren desarrollar la competencia lecto-literaria, es decir, sean personas que mediante la lectura comprensiva de textos narrativos breves y las concepciones de mundo que estos entregan, desde el enfoque crítico-valorativo, se transformen en personas con amplias habilidades

expresivas y comunicativas, lo que les permita relacionarse con sus pares en diversos contextos comunicativos.

## **2. Comprensión Lectora**

Debido al objetivo general de esta investigación, resulta de gran importancia revisar el concepto de comprensión lectora, no obstante, para comenzar la revisión de este, es necesario responder a la siguiente interrogante: ¿Qué es leer?, cuestión que desde la perspectiva de Isabel Solé, se entiende del siguiente modo: “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente] los objetivos que guían sus lecturas” (17).

Simultáneamente a la aproximación entregada, la autora expone algunas consecuencias que conlleva este proceso de lectura. En primer lugar reconoce la existencia de un lector activo, encargado de procesar y examinar el texto, dándole un significado a lo que lee:

En realidad, usted puede comprender porque realiza un importante esfuerzo cognitivo durante la lectura y conste que eso no ocurre con este texto, sino con cualquier otro que caiga en sus manos; no es que este sea más difícil. Ese esfuerzo es el que permite hablar de la intervención de un lector activo, que procesa y atribuye significado a lo que está escrito en esta página. (Solé 33).

Cabe señalar, que en complemento a esta noción, destaca lo planteado por Umberto Eco (1981), quien postula que el texto se ve actualizado por el lector gracias a que este se encuentra con vacíos que debe llenar, y de este modo, el

destinatario (o lector) cumpliría un rol activo en la producción de significancia e interpretaciones del texto leído.

Hecha esta salvedad, es fundamental mencionar la existencia de un objetivo que guíe la lectura, es decir, la finalidad que tendrá el texto recibido para el lector, ya sea desde evadir el ocio y encontrar el placer, informarse sobre un tema específico, hasta buscar información para una investigación.

De acuerdo al breve recorrido anterior, es posible centrar la atención en el concepto de comprensión lectora desde la perspectiva socio-crítica, el cual se torna fundamental y transversal, dado el objetivo de este estudio de caso instrumental, ya que está involucrado directamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo a ello, y según lo propuesto por Solé, se entenderá comprensión lectora como el trabajo cognitivo que el lector activo realiza al momento de construir y significar lo escrito en el texto, Así mismo, se vuelve imprescindible destacar lo que la autora menciona acerca del conocimiento previo del lector, pues, como se dijo anteriormente, esto lo ayudará en el trabajo de significación del texto, lo que se traduce en que cada persona tiene diferentes esquemas mentales y representaciones de la realidad, por tanto, permitiría que cada cual se apoye en ellos para entender lo que pretende transmitir el texto y así hacer posible el proceso de comprensión.

Conforme a las ideas propuestas por la autora, cabe mencionar que la comprensión que realiza cada lector dependerá tanto del texto, como del conocimiento previo de cada lector, sin dejar de lado otras variables propias de este, puesto que dicho proceso consiste en un trabajo mayormente individual, entre lector y el texto, siendo imposible que todos comprendan lo mismo:

Lo que no espero es que todos interpreten lo mismo, puesto que la comprensión que cada uno realiza depende del texto que tienen delante, pero depende también y en grado sumo de otras cuestiones, propias del lector, entre las que me gustaría señalar como mínimo las siguientes: el

conocimiento previo con que se aborda la lectura; los objetivos que la presiden; y motivación que siente hacia esa lectura. (Solé 34).

Es por esto que, el lector podrá comprender un texto en tanto sea capaz de encontrarle y/o darle la pertinente significación cuando se encuentra preparado para ponerlo en relación con sus conocimientos previos, así como también con sus intereses. En este sentido, la comprensión sería la vinculación estrecha que existe entre el texto y las perspectivas de mundo que posee cada lector, por tanto, no se puede establecer una interpretación única y objetiva de dos o más lectores para un mismo texto. En palabras de Solé:

[...] leer es comprender, y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata. (37).

Otro factor que es necesario incluir en dicho proceso, dice relación con la actitud del lector, dado que, como se dijo anteriormente, este debe proponerse objetivos previos a la lectura, es decir, tiene que tener claro qué es lo que busca en el texto, para así tener un control acerca de lo leído, lo que por consiguiente permitirá ir superando aquellos problemas que se presenten antes, durante y después de la lectura. Lo anterior no se refiere a una organización estricta y rígida, sino que es algo que se produce de manera implícita mientras se efectúa la lectura de un texto cualquiera. Esto es señalado desde la perspectiva de Solé: “El tema de los objetivos que el lector se propone lograr con la lectura es crucial, porque determina tanto la estrategias responsables de la comprensión como el control de forma inconsciente que va ejerciendo sobre ella, a medida que lee” (35).

Así mismo, es importante considerar, durante la etapa inicial de formación de un lector, aquello que guarda relación con la motivación que este tenga frente al texto, es decir, el primer acercamiento o lectura impresionista debe ser una experiencia positiva, en la cual la persona pueda acceder a una nueva información llamativa y novedosa. Por tanto, al seleccionar un texto no se deben olvidar los intereses y características propias de una persona, pues esto será el nexo fundamental para conseguir que la lectura se transforme en algo motivante. Respecto a lo anterior, la autora señala que: “Creo que una actividad de lectura será motivadora para alguien si el contenido conecta con los intereses de la persona que tiene que leer, y desde luego, si la tarea en sí responde a un objetivo” (Solé 36).

Hasta ahora se ha considerado el rol activo del lector, quien para efectos de esta investigación será el estudiante, no obstante, es fundamental hablar de quien cumple con la responsabilidad de apoyar a este en dicho proceso: el profesor. Claramente se puede identificar la presencia de un trabajo autónomo por parte del lector, sin embargo y según Isabel Solé, quien centra su investigación en el área escolar, el docente se transforma en un soporte, prestando la ayuda necesaria al estudiante, lo cual genera que el proceso de comprensión lectora sea algo compartido, tal como lo señala la autora “La idea que preside las tareas de lectura compartida es, en realidad, muy simple: en ellas, el profesor y los alumnos asumen unas veces uno y otras veces los otros la responsabilidad de organizar la tarea de lectura, y de implicar a los demás en ella” (Solé 104).

### **3. Competencia literaria**

Para dar inicio a este apartado, resulta necesario señalar que se abordará el concepto de competencia lecto-literaria desde la perspectiva del español Antonio Mendoza Fillola. Es relevante señalar también, que antes de plantearse el desarrollo de dicha competencia, primero se piensa en aquellos avances relacionados con una buena comprensión lectora, entendiéndose esta como aquella que rompe con los esquemas de lo estrictamente literal y que delega una gran responsabilidad al lector, quien se transforma en una especie de crítico literario, que pone en discusión la lectura con su forma de concebir el mundo; solo de este modo, es posible establecer el nexo con la competencia literaria que será explicada a continuación.

Para lograr la competencia literaria, en primer lugar es fundamental considerar lo que cada lector entiende por literatura, desde qué perspectiva es vista y qué tan significativa resulta para cada sujeto, ya que desde esa base se forma alguna idea (por muy vaga que sea) sobre qué tan involucrado se encuentran los lectores con el mundo literario, específicamente narrativo, y de este modo, tomar la vía más propicia para trabajar el propósito ya mencionado. No obstante, existen, algunos estudios que, incluso, hacen referencia a la presencia innata de la competencia literaria, es decir, que no sería una labor del lector/profesor/mediador.

En conexión con lo explicitado, también resulta necesario hacer mención al trabajo de intertextualidad, pues este funciona como la base para la conformación de la competencia literaria, es decir, la integración que el lector realiza en función de la comprensión de nuevos textos y cómo él crea un tejido de conocimientos, formando un acumulado de lecturas que permiten una progresión frente a cada nueva recepción de un texto, no tan solo literario, sino de cualquier índole, así lo plantea Mendoza Fillola:

La competencia literaria se construye con la progresiva acumulación de conocimientos aportados, entre otros factores, por el sucesivo enriquecimiento de otras competencias, activadas por el intertexto lector. Junto con esto, el autor también hace mención sobre la capacidad que posee el hombre tanto para producir como interpretar textos literarios, y ello, se resumiría en un nombre: competencia literaria. (137).

Por otra parte, luego de nombrar algunas características de aquel lector que se encuentra en vías de concretar el logro de la competencia literaria, el autor también genera una especie de definición de competencia literaria, apegada a aquellos “requisitos” que debe cumplir el lector “[...] una suma de saberes de diversa índole, necesarios para la recepción y para la producción de obras literarias. En los procesos de producción y de recepción, intervienen las diversas aptitudes y actitudes del autor y del lector ante los usos literarios manifiestos en la obra de creación” (Mendoza 38). A partir de estas palabras, podemos decir que se plantea la idea de una relación indisoluble entre texto (estímulo) y lectura (respuesta), atendiendo así, a la siempre compleja tarea de que el texto cumpla con el horizonte de expectativas de quien lee, y que, de ese modo, este último también entregue una correcta interpretación y comprensión de lo leído, ya que la competencia literaria permite reconocer, identificar, diferenciar producciones del signo estético-literario.

Pues bien, dentro de los aportes de Mendoza Fillola, también se hallan algunos planteamientos que son específicos, ya que para él, la única forma de corroborar el logro de la competencia en cuestión, es mediante los efectos, lo que en otras palabras dice relación con la actitud del lector frente a la comprensión, valoración estética, actitud lúdica, goce/placer artístico y/o intelectual que el texto ha provocado en este, lo que, pese a ser muy claro, específico y multidimensional, también se transforma en un trabajo complejo de concretar debido a los múltiples factores internos y externos que aquí inciden.

Para continuar con lo consignado, resulta necesario enfocar la atención en aquellos elementos primordiales que inciden en el desarrollo de la competencia literaria, ello, desde los postulados del autor español, quien entrega un listado de conocimientos/saberes que se activan al momento que el lector se pone en contacto con un texto, antes, durante y después de la lectura. Dichos elementos, por su parte, responderían a una especie de “lector modelo”, dentro de los cuales se encuentran:

- Saberes lingüísticos, textuales y discursivos para la decodificación.
  - Saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto.
  - Conocimientos de uso literario, de estructuras retóricas y saberes metaliterarios.
  - Saberes intertextuales, referidos a las correlaciones que los textos literarios mantienen entre sí.
  - Saberes semióticos para organizar la comprensión definitiva del texto.
  - Dominios relativos a estrategias para interactuar con el texto.
  - Conocimientos referidos al saber cultural-enciclopédico.
  - Conocimientos referidos a modalidades del discurso.
  - Dominio de habilidades lectoras.
  - Saberes estratégicos: desde la activación de diversas lógicas.
- (Mendoza 139).

Entregado este detalle, es posible establecer con total claridad que la base más sólida para la construcción de la competencia literaria es leer, pero leer en el sentido de comprender, interpretar, inferir, relacionar y valorar el mensaje, y la forma de lograr esto, es mediante la relación de todos los saberes, conocimientos y dominios antes reseñados.

Pues bien, realizada la especificación individual de comprensión lectora y competencia literaria, es momento de esclarecer aquellos puntos de convergencia entre estos dos grandes conceptos, los cuales terminan por dar vida a la competencia lecto-literaria, y dicho conceptos también estarán sustentados en los estudios de Antonio Mendoza Fillola y pensados, además, para un potencial lector/estudiante.

### **3.1. Competencia lecto-literaria**

En primer lugar, Mendoza Fillola menciona que, para que el estudiante alcance la competencia lecto-literaria, debe haber una praxis guiada y construida por el profesor, es decir, se debe preparar al estudiante para ser un lector sobre todas las cosas activo, autosuficiente, autónomo y original a la hora de establecer sus propias interpretaciones de un texto, considerando que cada receptor verá en él un mundo distinto del resto. Junto con esto, cabe hacer mención del rol del docente, quien actúa como mediador entre el texto literario y sus estudiantes, accionando un puente que se construye desde el momento en que este selecciona los textos a trabajar, plantea, decide e implementa el repertorio de actividades hasta el instante en que esto es recepcionado por el estudiante/lector.

En cuanto a competencia lecto literaria, resulta determinante el dominio y conocimiento que posee el lector, primordialmente las características propias de cada individuo, es decir, su visión de mundo, pues esta competencia debe desarrollarse de forma procesual, en la cual paso a paso el lector logre integrarse, relacionando distintos conocimientos y disciplinas; dicha competencia literaria se logra constatar, según lo siguiente: “[...] a partir de a partir de los efectos -

comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce artístico e intelectual... - que el mensaje provoca en el lector” (Mendoza 138).

Se debe considerar la importancia del intertexto lector dentro del desarrollo de la competencia lecto-literaria, pues es un elemento esencial que incide directamente en la relación texto - lector, por tanto, interviene en el proceso de recepción de este último, y a su vez, influye en la adquisición de la competencia lecto-literaria, siendo un factor determinante para la construcción de interpretaciones y percepciones de un texto, lo que permite la mejora progresiva en las habilidades lectoras de los estudiantes, en palabras de Mendoza Fillola:

El intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria; los distintos elementos que lo componen se activan en la recepción, en la interacción entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias re-creadas entre textos diversos, a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través de reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias del signo cultural. (141).

En relación a la elección del texto a trabajar, lo cual constituye una acción clave y pertinente, ya que esta es la que permite la llamada comunicación literaria, es decir, la relación establecida entre: lector y texto. Para ello, resulta fundamental considerar el interés por la temática, los recursos expresivos, la posible conexión con otras obras y, por sobre todo, la probable comprensión e interpretación que el lector pueda obtener de un texto. Así lo plantea Mendoza Fillola “En cuanto a la adecuación, es de suma importancia, la selección de los textos que van a utilizar los estudiantes. La selección que aquí se refiere se refiere al conjunto de textos que permita la formación lectora (aportando una síntesis de exponentes para enriquecer la competencia literaria del alumno)” (128).

De acuerdo a lo antes planteado, se puede entender competencia lecto-literaria, como el proceso que implica el desarrollo de habilidades lectoras, situando el rol del lector específicamente en el proceso de comprensión e interpretación, por tanto es posible destacar la importante relación de coexistencia entre estas y el vínculo que posee con el bagaje cultural que ha ido adquiriendo el lector por medio de diferentes textos, a lo largo de los años de escolaridad:

La formación de la CL está vinculada muy estrechamente con la lectura, pues leer (lo que quiere decir comprender, interpretar y valorar el mensaje en sí mismo) es la actividad de base que hace germinar la competencia literaria. En la interpretación convergen los saberes que integra la CL; de lo contrario, interpretar sería sólo aventurar juicios. La adecuada interpretación enlaza con la valoración, y esta es la actividad más compleja que realiza la competencia literaria porque la valoración requiere necesariamente comprender, integrar e interpretar los componentes del discurso literario. (Mendoza, Cervantes Virtual).

Con la finalidad de comprender el concepto de competencia lecto-literaria, es necesario saber que este es el resultado del importante nexo, entre la competencia lectora y competencia literaria, es decir ambas coexisten entre sí, generando un proceso de retroalimentación mutuo, permitiendo al lector comprender de manera global un texto. A lo largo de dicho proceso se requiere de habilidades cognitivas y saberes, para ayudar a la decodificación y comprensión del mismo. Lo anterior permite al lector asignar una valoración a la literatura, puesto que es capaz de comprender lo que está leyendo y a su vez relacionar los diferentes conceptos y contenidos, para así construir significados a partir del texto leído, sin obviar la importante relación de interdependencia y complementación de ambas competencias.

#### **4. Teoría de la recepción**

Desde el momento que esta investigación traza sus lineamientos hacia la importancia del proceso receptor de textos literarios, en complemento con la comprensión lectora, se vuelve necesario incorporar la noción que proporciona la Teoría de la Recepción respecto a la relevancia que ésta le otorga al receptor al momento de realizar el proceso lector. En este apartado se utilizará como apoyo un cuaderno correspondiente a una serie de estudios que forma parte de una Colección que comprende Ensayos, Antologías y Entrevistas del año 1993, reconociendo a los profesores Federico Schopf y Carmen Foxley como principales actores en este número. Esta edición, principalmente, como lo dice su introducción, corresponde a una selección de textos fundamentales de carácter general e introductorio, junto a otros específicos y cuyo tema central, nos lo adelanta su título: La teoría de la Recepción.

La perspectiva de Robert Hans Jauss (1971) en La historia literaria como desafío de la ciencia literaria, plantea que se debe hacer un cambio al momento de valorar la obra literaria, considerando esta vez al destinatario o lector, en este caso, como punto de referencia histórica al momento de estudiar la obra. Particularmente Jauss, realiza un recorrido por las principales teorías literarias y reconoce las características de estas al momento del análisis de la obra, centrándose en el dilema de dos diferentes teorías: la formalista y la marxista. El autor, desprendiéndose de las concepciones que ambas corrientes postulan, pretende fundirlas exponiendo que:

Resumiendo el doble dilema de las teorías formalista y marxista, llegamos a una conclusión considerada por ninguna de ellas. Si podemos, por un lado explicar la evolución de la literatura a través del cambio histórico de sistemas, y por otro, la historia general a través de la independencia dinámica de las formaciones de la sociedad, debe ser

posible también establecer una relación entre la «sucesión de los hechos dentro de la historia de la literatura» y «fuera de la historia de la literatura» que incluya los contactos entre literatura e historia, sin privar a la primera de su carácter artístico, y sin reducirla a ser un mero reflejo de movimientos sociales. (37).

En síntesis, Jauss (1971) destaca que: “[...] entre conocimiento histórico y estético, se aprovecha de los resultados finales de ambas escuelas” (37). Mas, reflexiona que a estos resultados dados su carácter estético y su función social, precinden de una dimensión: “[...] la dimensión de su recepción y los efectos que ella ocasiona” (38). Jauss (1971), razona en torno a la función del lector, diciendo que:

Las dos teorías conceden al público un papel muy secundario. Incluso cuando la teoría marxista se interesa por el lector, lo ve desde la misma perspectiva que al autor: lo encuentra entre los niveles de la sociedad representada en la obra. Para la escuela formalista, el lector no es nada más que el individuo que percibe, que, según las instrucciones que le da el texto, distingue las formas o descubre el procedimiento. Le impone la introspección del filólogo, al que su conocimiento de los instrumentos artísticos permite una reflexión más profunda. (38).

Esta reflexión, permite a Jauss precisar acerca de la función del receptor o lector, no sólo concibiendo a éste como público que lee y/o consume la obra literaria, sino, y esto es trascendental, como una parte “indispensable para la exactitud de los conocimientos estéticos e históricos: el lector es el primer destinatario de la obra literaria (Jauss 1971 38)”. A partir de esta concepción es que la Teoría de la Recepción toma fuerzas, mostrando un nuevo enfoque de la obra literaria.

Dicho lo anterior, es posible entender que el enfoque de Robert Hans Jauss, establece la idea de que un texto se encuentra incompleto hasta que alguien lo lee, pues en el proceso de lectura la comprensión no sólo actuará como la historia particular y diacrónica de los textos literarios, sino que además aquellos efectos que causan los escritos en el lector, desde un estilo activo, lo que concede una parte trascendental al destinatario, que desde su concepción de fuerza histórica y creadora, es tan o más importante que las concepciones que representan tanto el autor como el texto. Con esto queremos decir que, la Teoría de la recepción no se enfoca en la o las consecuencias que ejercen las obra o cómo se encuentran escritas, sino que los efectos que ejerce el lector en la producción de dichas obras.

Se debe agregar, que tanto Jauss (1986) en *Experiencia Estética y Hermenéutica Literaria* como Iser Wolfgang (1987) en su obra *El acto de leer* (Teoría del efecto estético), destacan y valoran los factores de goce, disfrute y creatividad personal ante la experiencia estética. Por una parte, Jauss establece que ubicarse, como lector, en el plano reflexivo daría paso a la obtención de esta experiencia estética, en palabras del mismo autor:

Solo el plano reflexivo de la experiencia estética, el observador saboreará o sabrá saborear estéticamente situaciones de la vida que reconoce en ese instante o que le afectan personalmente, siempre que, de manera consciente, se introduzca en el papel de observador y sepa disfrutarlo. (1986 34).

Además es necesario agregar que: “El rango de una historia de la literatura basada en la estética recepcional dependerá del grado de participación activa en la totalización perdurable de lo pasado a través de la experiencia estética” (Jauss 1971 40). En complemento con esta idea, Iser plantea que: "La lectura se convierte sólo en placer allí donde nuestra productividad entra en

juego" (176). Así es como también para dicho autor, las significaciones e interpretaciones de las obras literarias sólo podrán generarse al momento de llevar a cabo el proceso de lectura.

Por lo que respecta a la Teoría de la recepción, se debe agregar que el autor distingue entre dos horizontes: "El literario interno, implicado por la obra y el entornal, aportado por el lector de una sociedad determinada" (Jauss 1986 17). Jauss plantea, el horizonte literario interno, al desprenderse del texto mismo ocasiona menos conflictos que la organización del horizonte de expectativa social. Así mismo, en complemento con lo que ya se mencionó, el libro *Lenguajes expresivos y juegos de autoría* de Marisa Andrea Douat y María Eugenia Ortega, ofrece una perspectiva en relación a la función social de la obra artística, diciendo que: "La función social de la obra artística está en relación con las expectativas que transmite" (1986 18).

Finalmente, para dar sentido a este apartado, el autor convierte el "horizonte de preguntas" de Gadamer (1993) en el denominado "horizonte de expectativas", el cual es uno de los conceptos más importantes dentro de la Teoría de la recepción Jauss lo concibe como aquellas ideas preconcebidas en los lectores que se enfrentan a una obra en el momento de su aparición, ideas por las que esta obra será apreciada y/o valorada, por ende, crean los elementos previos que influyen en una percepción nueva. En otras palabras, el horizonte de expectativas, fundamentalmente apunta a la suma de comportamientos, conocimientos, experiencias e ideas preconcebidas que posee una obra literaria al momento de su publicación, variables que permiten determinar el carácter artístico de esta, por el grado y el tipo de reacción que produzca en el lector, por lo tanto, son aquellos factores que inciden también en el proceso de valoración por parte de él o los lectores.

Además, plantea que dicho horizonte no debe condicionar la significación y sentido mismo del texto. El horizonte de expectativas no tan sólo establece la confirmación de un texto sino también la decepción del lector ante él. De manera

que, podemos admitir que las obras literarias no sólo son las representaciones de la identidad cultural de un contexto específico de producción, sino que por sí misma crea identidad en correlación con los lectores. Por lo que, mediante el presente trabajo, se busca que los estudiantes durante el proceso de lectura de la narrativa breve, cuenten con las herramientas necesarias, ya sea antes, durante y después, para que cumplan con sus expectativas, permitiendo alcanzar la competencia lecto-literaria y sus subcompetencias y potenciar un posible acercamiento a la literatura, puesto que de lo contrario el estudiante se alejaría aún más de esta. Estableciéndose como papel fundamental, el rol activo del estudiante en este proceso de aprendizaje, con el propósito que su proceso de lectura se centre, por sobre todo en la recepción que este tenga, considerando intereses y cultura en la que se encuentren inmersos, entre otros factores relevantes para hallar una actitud comprensiva por parte del lector, la cual se pretende generar a medida que este relacione críticamente su realidad, experiencias previas con la época y/o periodo que cada obra literaria posee, en este caso, la producción contextual que el corpus de la convocatoria anual de “Santiago en 100 palabras” representa en su cotidianidad.

## **5. Elipsis y Vacíos del Texto**

Al abordar la lectura de microcuentos, es importante tener en cuenta las cualidades que brinda éste, ya que estas son un factor primordial a la hora de motivar al lector a realizar un trabajo activo frente a un texto literario. Por consiguiente, se desarrollarán los conceptos de Elipsis desde el autor Gerard Genette en su obra *Figuras III* (1989) y en concordancia con el mismo, se explicarán los vacíos del texto que plantea Roland Barthes en *El placer del texto* (1974).

Gerard Genette plantea que la elipsis es una técnica narrativa que consiste en prescindir de información dentro del relato, como también en

segmentos pertenecientes al tiempo de la historia, en otras palabras, el fenómeno de la elipsis corresponde a la omisión de datos los cuales se pueden comprender dentro del relato como acontecimientos que ya han pasado en un margen de tiempo determinado o indeterminado.

Lo anterior se puede ver reflejado en palabras propias del autor, quien explica y ejemplifica el concepto de elipsis a través de la obra *En Busca del Tiempo Perdido*, de Marcel Proust (1908), además de los diferentes tipos y variaciones que surgen del mismo:

Desde el punto de vista temporal, el análisis de las elipsis se reduce al examen del tiempo de historia elidido y lo primero que hay que preguntarse es si esa duración está indicada (elipsis determinadas) o no (elipsis indeterminadas). Así entre el final de Gilberte y el comienzo de Balbec, se sitúa una elipsis de dos años claramente determinada: “ Había llegado a sentir una casi completa indiferencia hacia Gilberte, cuando dos años después marché con mi abuela a Balbec” 44; en cambio, como se recordará, las dos elipsis relativas a las estancias del héroe en ;una casa de reposo son (casi) igualmente indeterminadas (“largos años”, “muchos años”) y el analista se ve reducido a inferencias a veces difíciles.(Genette 161).

El autor, además de explicar el concepto de elipsis como el tiempo que se ha elidido de la historia, y dar algunas claves al lector de cómo poder identificarlo dentro del texto, plantea también que la tarea del lector no será del todo fácil, pues existen dos tipos de elipsis. Estas son; elipsis determinadas e indeterminadas. Las elipsis determinadas se pueden entender como aquellos lapsus donde se indica la duración de los períodos de tiempo que se suprimieron, mientras que las indeterminadas son aquellas en las que la duración de estos períodos de tiempo no se señalan de manera exacta y solo se hacen aclaraciones

ambiguas sobre el posible transcurso de este período de tiempo. Para ello, el autor utiliza frases breves como “largos años” o “pasó mucho tiempo”, recurso que se utiliza habitualmente en textos literarios.

Existen también, otros tipos de elipsis que serán nombrados y definidas brevemente, siguiendo los postulados o ideas propuestas por Genette:

- Elipsis explícita: Se indica el lapso de tiempo que fue elidido en el texto o relato.
- Elipsis implícita: Es el lector quien debe deducir el tiempo que transcurrió para poder esclarecer la laguna cronológica que se ocasiona producto de esa falta de información.
- Elipsis hipotética: Es aquella en que resulta imposible definir cuál fue el período de tiempo en que aconteció el relato.

En vínculo con las ideas expuestas anteriormente, es necesario referir a Roland Barthes (1974), quien desarrolla la idea de los vacíos presentes en el texto. El autor los entiende como la supresión de información dentro del texto, en otras palabras, es la falta de información que permite al lector desarrollar y aplicar otro nivel de cercanía con la lectura, pues le brinda las herramientas necesarias para que el lector se conecte con el texto. De esta manera, el receptor puede extraer y desarrollar diferentes ideas con respecto al relato, lo que genera que estos alcancen un goce a partir de la libertad y autonomía que le brinda el texto.

Rafael Núñez (1983) también se refiere a los vacíos del texto desde Barthes, manifestando que estos resultan estimulantes para el lector, ya que son elementos que le permiten a éste asumir un rol activo y potenciar su gusto por los textos literarios. Es por esta razón, que el autor en su artículo R. Barthes y el análisis del texto literario destaca lo siguiente:

El texto procede, y faculta al lector para formular, descubrir en toda su generalidad. Se realiza una actividad cooperativa, en virtud de la cual el

destinatario extrae del texto, aquello que no dice, (sino que, presupone, promete, entraña e implica lógicamente), llena espacios vacíos, conectando lo que surge en el texto con el tejido de la intertextualidad, desde donde proviene el texto en sí, permitiendo que el lector experimente el placer y también el goce del texto. (Núñez 150).

A partir de lo planteado, es posible relacionar elipsis y vacíos del texto, ya que ambos poseen la característica de suprimir, omitir o elidir información, guardando una estrecha relación aun siendo planteadas desde distintos autores. Ello permite dimensionar la importancia que dichas características tienen en la minificción, y lo fundamental que resulta a la hora de interactuar con el lector, pues esto facilita el proceso de inferencia y suposición. De esta manera se desarrollan distintas capacidades que serán de vital importancia, no solo en el ámbito de la comprensión lectora, sino también en la oportunidad de crear e imaginar libremente, otorgando al lector una amplia gama de posibilidades para conectarse con la literatura.

## **6. Intertextualidad**

Cabe mencionar, además, como característica fundamental del concepto de minificción lo que se entiende por intertextualidad, pues este constituye uno de los aspectos que más se potencia en este tipo de narrativa, dada su breve extensión. Dicho lo anterior, se explicará intertextualidad, desde lo postulado por Roland Barthes en su libro *El susurro del lenguaje* (2009), quien lo describe como una especie de tejido o entramado que se construye a partir de lineamientos e ideas propuestas en otros textos, aludiendo al razonamiento de que ningún texto se comienza desde la nada, ya que siempre responderá de manera implícita a lo afirmado en otros escritos, así lo señala el autor : “[...] no hay una gramática del

texto), y no obstante está enteramente entretejido de citas, referencias, ecos: lenguajes culturales (¿Qué lenguaje puedo no serlo?), antecedentes o contemporáneos, que lo atraviesan de lado a lado en una amplia estereofonía” (2009 77,78).

De acuerdo con lo indicado, la intertextualidad está presente en todo escrito, puesto que un texto contiene otros textos en él. A esta particularidad el mismo autor la denomina como entretexto, este aclara que dicha condicionante no quiere decir que sea posible encontrar el origen o referente principal al interior del texto, ya que si bien se habla de citas, estas no son literales, pues se ven modificadas en el proceso de escritura, siendo imposible identificarlas por parte del lector. Respecto a lo descrito, Barthes explica: “La intertextualidad en la que está inserto todo texto, ya que el mismo es el entretexto de otro texto, no debe confundirse con ningún origen del texto: buscar las fuentes, la influencia de una obra es satisfacer el mito de la filiación, las citas que forman un texto son anónimas, ilocalizables y, no obstante, ya leídas antes: son citas sin entrecomillado” (2009 78).

Es importante destacar también que Barthes supone el texto desde una visión metafórica, en la cual sostiene que este tiene vida propia, obviando la imagen del autor como “el padre” de su escrito, puesto que al ser el texto un entretexto (se conforma de otros textos), se omite o desplaza la figura del autor, logrando según el mismo Barthes, que este no sea reconocido por el lector, dado que este se encuentra implícito en la construcción del texto:

[...] el texto puede leerse sin la garantía del padre; la restitución del entretexto anula la herencia, paradójicamente, no es que el autor no pueda aparecerse en el texto, en su texto; sino que lo hace, entonces, por decirlo así, a título de invitado, si es novelista, se inscribe en la novela como uno de los personajes, dibujado en el tapiz; su inscripción ya no es privilegiada, paternal, alética, sino lúdica [...]. (2009 79).

Con el propósito de complementar lo mencionado hasta ahora sobre el concepto de intertextualidad, es que se abordará lo manifestado por Julia Kristeva en su libro llamado *Semiótica I* (1981), en el que, para definir dicho aspecto, toma como referente principal lo planteado por Bajtin y lo que este describe como dialogismo. Dichos estudios Kristeva los define de la siguiente manera: “esta dinamización del estructuralismo no resulta posible más que partir de una concepción según la cual la “palabra literaria” no es un punto (un sentido fijo), sino un cruce de superficies textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario (o del personaje), del contexto cultural anterior o actual” (188).

En primera instancia, el diálogo descrito anteriormente, entre escritor/destinatario, fue denominado por Bajtin como intersubjetividad, en el que se explica que cualquier autor fue también antes un lector (o receptor), en otras palabras, según lo dicho por el autor el texto se conformaría a partir de una pluralidad de voces, es decir, de otros textos ya leídos por el lector. A partir de lo establecido por Bajtin, Kristeva realiza ciertas modificaciones, entre las más importantes se destaca el hecho de que la significación de un texto no se produce solamente entre la relación escritor/ lector, sino que también se ve involucrado el concepto de contexto, así lo explica a continuación: “Se fusiona, pues, con ese otro discurso (ese otro libro) con respecto al cual escribe el escritor su propio texto; de suerte que el eje horizontal (sujeto destinatario) y el eje vertical (texto-contexto) coinciden para desvelar un hecho capital, la palabra (el texto) es un cruce de palabras (de textos) en que se lee al menos otra palabra (texto)”(190). Debido a dichas modificaciones, la autora cree propicio cambiar ciertos aspectos, es decir, dar un giro a los estudios realizados por Bajtin, reemplazando lo que se conocía como intersubjetividad, por lo que hoy entendemos como intertextualidad. Kristeva, por su parte, así lo describe: “todo texto es un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la

noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje poético, se lee, al menos como doble” (190).

## **7. Goce y placer estético**

La literatura produce múltiples sensaciones, para efecto de esta investigación es preciso destacar dos que se consideran fundamentales, estas son; el placer y el goce estético. Para definir ambos conceptos es necesario realizar una distinción, puesto que son muy similares entre sí. Para ello se considera pertinente basarse en los postulados de Ronald Barthes, específicamente en lo descrito en su libro, el placer del texto (1993).

En este último el autor hace una profunda diferenciación entre lo que es el placer del texto y el goce del texto, aunque aclara que ambos tienen una estrecha relación:

(placer / goce: en realidad, tropiezo, me confundo; terminológicamente, esto vacila todavía. De todas maneras habrá siempre un marco de indecisión no podrá ser fuente de seguras clasificaciones, el paradigma, el sentido será precario, revocable, reversible, el discurso será incompleto) (1993 11).

El placer del texto según dicho autor, se produce a partir de su estructuración, finalidad, contenido, los cuales tienen que ser adecuados y precisos, ya que este debe ser diseñado con el propósito de causar la sensación de placer en el lector, así lo señala este mismo: “El placer del texto. Clásicos, cultura (cuanto más cultura, más grande y diverso será el placer). Inteligencia, ironía, delicadeza, euforia y maestría” (Barthes 1993 83). Mientras que para ocasionar goce en el lector, no es necesario presentar una justificación, una

construcción planificada, por lo cual se considera en ocasiones carente de profundidad, es decir, es incierto o impredecible: “El placer en pedazos, la lengua en pedazos, la cultura en pedazos. Los textos de goce son perversos en tanto están fuera de toda finalidad imaginable” (Barthes 1993 83)

El autor explica también que lo verdaderamente cautivante para lector, no es la estructuración de un texto, por el contrario, son las significaciones que puede obtener de este, es decir, lo que pretenden relatar o transmitir, así lo explica Barthes “no es la extensión (lógica) que la cautiva, el deshojamiento de las verdades sino la superposición de los niveles de la significancia” (22). Es por ello que se destaca el concepto de goce, puesto que según el autor solo este permite alcanzar un espacio interpretativo más profundo y libre.

Según Barthes los textos de placer, son medidos mediante su utilidad, se caracterizan por obedecer a ciertos cánones y principios que son básicos a través de la historia: “texto de placer: el que contenta, colma da euforia, proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable de lectura” (1993 22). Contrariamente el texto de goce rompe con aquello que está establecido, propone una perspectiva más crítica para el lector, desplazando la preocupación por lo forma, es decir, “Hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje” (Barthes 1993 25). El autor manifiesta una clara inclinación por el concepto de goce, puesto que este permitiría un mayor desarrollo, siendo posible la liberación de las sensaciones y emociones del lector: “El brío del texto (sin el cual no hay texto) sería su voluntad de goce: allí mismo donde excede la demanda, sobrepasa el murmullo y trata de desbordar” (Barthes 1993 24). Sin embargo, es enfático al decir que debe existir un equilibrio entre el placer y goce, dado que la unión de ambos conceptos generaría un mayor desarrollo lecto-literario, permitiendo que el lector pueda desplazarse desde lo cultural, histórico, medido, hasta lo desbordante, oscuro y sorprendente, así lo menciona Barthes:

Aquel que mantiene los dos textos y en su mano las riendas del placer y del goce es un sujeto anacrónico, pues participa al mismo tiempo y contradictoriamente del hedonismo profundo de toda cultura (...) y en la destrucción de esa cultura: goza simultáneamente de la consistencia de su yo (es su placer) y de la búsqueda de su pérdida es (es su goce). (1993 25).

En consecuencia, lo que hace el autor es contraponer dos sensaciones interpretativas por medio de un método de contraste, en el cual se genera una contradicción, ya que estos conceptos son totalmente opuesto entre sí, tal como lo señala Barthes: “cada vez que intento analizar un texto que me ha dado placer no es mi “subjetividad” la que reencuentro, es mi individuo, el dato básico que separa mi cuerpo de los otros cuerpos y hace suyo su propio sufrimiento, su propio placer; es mi cuerpo de goce el que reencuentro” (1993 102).

Es decir, como se dijo anteriormente hay una sobreposición del concepto de goce, aun así el autor deja claro que sin las características o efectos del placer el lector no podría llegar a gozar de la literatura.

## **8. Minificción**

Para abordar la minificción se dará lugar a las investigaciones de Lauro Zavala, particularmente a su trabajo La minificción bajo el microscopio, considerando sus características, propuestas, análisis y elementos principales.

La minificción nace a principios del siglo XX, en México. Son textos eminentemente breves, pues no sobrepasan una página de extensión, y a pesar de su complejidad y riqueza literaria, es un género de naturaleza silenciosa, como lo cataloga Lauro Zavala, pues no frecuenta el ‘barullo de los premios literarios,

los géneros convencionales y la publicidad recibida por los grupos del poder cultural” (Zavala 7).

En lo particular, la extensión de éste tipo de género influye profundamente en su estructura, pues sugiere la intervención o aplicación de ciertos recursos literarios, tales como la elipsis, la alusión, la anáfora e incluso la condensación, entre otros. Además de ello, se destaca por su carácter fractal, en otras palabras, el hecho de que cada texto vaya acompañado por otros de similar extensión.

De esta manera, Lauro Zavala, señala que al hablar de minificción, además de considerar su extensión, se debe abordar su carácter extraliterario, pues nos referimos a textos que se "hibridizan" con materiales extraliterarios de condición breve.

El autor antes mencionado, plantea que la minificción tiende a asumir diferentes formas: minicuento, microrrelato y texto breve que enlaza elementos del relato posmoderno.

En relación al primer caso, se habla de una narración breve con características del cuento clásico. El microrrelato, en tanto, comparte la brevedad del minicuento, sin embargo adopta elementos del relato moderno. Por último, se halla el texto narrativo, que en palabras del autor mexicano:

Comparte los elementos del relato posmoderno: hibridación genérica, autoironía de la voz narrativa, metaparodia, simulacro de epifanía, intertextualidad extraliteraria.

Éste es el caso de algunos textos de Augusto Monterroso, Guillermo Samperio, Eduardo Galeano y Jorge Luis Borges. (Zavala 9).

## 8.1. Minificción: una distinción genérica del cuento breve

Destacando la característica fundamental de la minificción, como lo es su brevedad, Zavala realiza una comparación con otro tipo de formas escriturales con valor literario, tales como el haiku, la poesía fractal y el epigrama. Para el análisis de los cuentos breves, como él los llama, propone un modelo de estudio, entregando además una serie de ejemplos de la literatura mexicana contemporánea.

En base al resurgimiento del interés por la minificción, parece pertinente preguntarse cuántos tipos de cuentos breves hay. El autor que nos atañe, considera la existencia de 3 tipos, los cuales hallan en su extensión la diferencia genérica que los distingue.

En primer lugar, se encuentra el cuento corto. Para definir este tipo de cuento, Zavala se apoya en los estudios de Irving Howe, otorgando una mayor importancia a la tipología del género de minificción propuesta por éste, relevando para ello cuatro posibilidades narrativas:

- Un acontecimiento repentino que produce epifanías durante un período corto de tiempo. Al carecer de contexto, el lector se ve obligado a desarrollar una situación por sí mismo. Un ejemplo de ello es El ramo azul de Octavio Paz.
- La condensación de toda una vida gracias a una imagen paradigmática. En este caso, Lauro Zavala nos presenta como ejemplo Winesburg, una serie de cuentos escritos por Sherwood Anderson.
- En tercer lugar se menciona la posibilidad de una imagen que proyecta un monólogo interior o flujo de la memoria. Esto se da, por ejemplo, en Amargura para tres sonámbulos de Gabriel García Márquez.
- Estructura alegórica, caracterizada por una belleza superficial. Como por ejemplo Chacales y árabes de Franz Kafka.

Luego encontramos los cuentos muy cortos, caracterizados por una extensión que va desde las doscientas a las mil palabras. Considera compilaciones de microhistorias y narraciones urgentes escritas por mujeres. Además, el escritor mexicano, Lauro Zavala, otorga especial importancia al título que posea el cuento:

Los títulos de los cuentos muy cortos suelen ser enigmáticos, y en ellos puede haber ambigüedad temática y formal, hasta el grado de alterar las marcas de puntuación. Los finales suelen ser también enigmáticos o abruptos. Pero siempre se requiere que el lector participe activamente para completar la historia (Zavala 43).

Finalmente, se halla el cuento ultra corto. Se caracterizan por no sobrepasar las doscientas palabras. Destaca su ambigüedad semántica y la intertextualidad literaria (o extraliteraria). Zavala, propone un nuevo planteamiento del de canon literario para encasillar este tipo de cuento breve, destacando para ello su complejidad:

Estos textos constituyen el conjunto más complejo de materiales de la narrativa literaria. Está formado por los fragmentos narrativos seleccionados por Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares en su libro *Cuentos breves y extraordinarios* (1953), y por Edmundo Valadés en *El libro de la imaginación* (1976). También a esta categoría pertenecen los minicuentos del concurso creado por la revista *El Cuento*, los microcuentos de la compilación hecha por Juan Armando Epple en *América Latina*, los casos de Enrique Anderson Imbert y los llamados textículos de Julio Cortázar (especialmente los incluidos en su *Último Round* y en *La vuelta al día en ochenta mundos*). (Zavala 44).

A pesar del atractivo que puede sugerir la minificción, considerando su economía del lenguaje, su brevedad y por qué no la inclusión de temáticas que forman parte de nuestro imaginario, los cuentos breves deben ser lo suficientemente atractivos para atrapar al lector. Esto pues en tiempos de ajetreo y vertiginoso vivir, la economía textual emerge como una gran oportunidad de promover la lectura, y fomentar los espacios de disfrute a través de la literatura. Es tal la riqueza literaria de la minificción, que incluso es considerado uno de los géneros más representativos del tercer milenio. En base a esto, Lauro Zavala propone la existencia de un panorama que otorga al cuento breve 6 desafíos (u oportunidades) centrales a la hora de develar los elementos que definen la naturaleza de la minificción.

Cabe destacar que dichos problemas emergen del estudio de antologías y concursos de minificción del siglo XX. Estos problemas son:

- Brevedad: La economía textual se presenta como una "paradoja literaria", pues su limitada extensión puede parecer un problema a la hora seleccionar elementos que doten al cuento breve de complejidad. Sin embargo, la reducida extensión de la que se habla, emerge como una oportunidad de alcanzar una profunda capacidad de evocación y complemento con el lector. Prueba de ello es la presencia de la minificción como una productiva estrategia de enseñanza, considerando claro está, su basta tradición oral.
  
- Diversidad: Evidentemente, uno de los elementos más característicos de la minificción es su hibridez. Ello, no solo en su estructura interna o cantidad de palabras, como se consideró anteriormente, sino también en los múltiples géneros a los que se acerca. En esa línea, es posible hablar de poemas en prosa (y su compleja distinción con el cuento breve), la

mini-historieta, la fábula e incluso la idea de relacionar cuentos breves con títulos que den cuenta de su carácter minificcional:

Es evidente la reciente tradición de antologar cuentos muy breves de carácter policiaco o de ciencia ficción, con títulos ligados a su naturaleza genérica y breve, como *Microcosmic Tales* (Microhistorias cósmicas) o *100 Dastardly Little Detective Stories* (100 relatos policiacos cobardemente pequeños). (Zavala 61).

- Complicidad: Parece ser que el primer enlace entre el texto y el lector es el título. Partiendo de esa base, la importancia de escoger un título envolvente o llamativo es obvia. El nombre del relato breve genera expectativas, capta la atención e incluso es capaz de influir en la decisión de leer o no el cuento por parte del receptor.
- Fractalidad: la idea de tomar un libro y abrirlo en cualquier página, para posteriormente leer de forma enérgica, sin reparos ni sobresaltos temáticos, parece ser una de las oportunidades de la minificción. Lo que ayer era un problema, pues la lógica racional implicaba enlazar irrevocablemente el texto a su situación contextual, hoy se presenta como una posibilidad de lectura.
- Fugacidad: uno de los elementos que genera mayor controversia en relación a la minificción es su carácter estético. Anteriormente hemos considerado su hibridez, sin embargo, si es posible situar los relatos breves como parte de la literatura per se o no, es un tema que despierta bastante interés. Prueba de ello son las antologías, concursos de minificción o revistas que nos acercan a lo que es considerable o

valorable en términos literarios, es decir, lo que vale la pena estudiar o analizar.

- Virtualidad: La minificción es un tipo de relato transversal. Aborda no solo elementos de la narrativa tradicional, sino también de la narrativa moderna. De ahí su naturaleza trascendente, pues es considerado el "género del tercer milenio", lo que se explica en su oportunidad de presentar una realidad de manera autónoma, es decir, que carece de referentes externos.

Por lo anteriormente mencionado, es natural considerar a la minificción como un género introductorio o bien, facilitador de una relectura de los distintos tipos de géneros literarios, principalmente por su carácter didáctico y lúdico. Su hibridez propicia el posicionamiento de la intertextualidad, elemento que viene a proponer una cercanía instantánea con el receptor, sobre todo teniendo presente que considera características no solo de la literatura moderna, sino también, posmoderna. Y es que lo bueno, si breve, dos veces bueno.

## **9. Estrategia didáctica**

En el presente apartado se tratará el concepto de estrategia didáctica desde la perspectiva de la profesora argentina Cecilia Bixio y, para ello, lo planteado en su libro Enseñar a aprender, en donde la autora señala: “Llamamos estrategias didácticas al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica” (Bixio 35). Si bien es cierto, en esta aseveración se entiende que toda acción pedagógica con intencionalidad explícita sería una estrategia didáctica, hay que considerar también aquellas acciones, sucesos y acontecimientos que no se enmarcan en un objetivo estrictamente formativo, es decir, aquellas situaciones que no estaban consideradas al momento de pensar en

el modo de abordar tal o cual contenido, pero aun así, se consiguió el objetivo de enseñanza aprendizaje, y ello, se considera parte del currículum oculto, y, por tanto, pese a no estar intencionada, también es una estrategia didáctica, y ambas circunstancias forman parte de lo que llamamos situación de aula.

También es importante señalar que al seleccionar y hacer uso de algún tipo de estrategia didáctica, se crea una especie de mediación entre los contenidos por enseñar-aprender, y las metas-reflexiones por lograr, las cuales siempre están dotadas de sentido.

Aquellos elementos que se consideran y componen una estrategia didáctica diseñada e implementada por los docentes (algunos pensados exclusivamente como guía para la planificación, y otros visibles para los estudiantes), Cecilia Bixio (1998) señala los siguientes:

1. Estilo de enseñanza.
2. Estructura comunicativa.
3. Modo de presentar los contenidos de aprendizaje.
4. Consigna.
5. Objetivos e intencionalidad educativa.
6. Relación entre materiales y actividades.
7. Relación entre planificación, proyecto institucional y Currículum.
8. Funcionalidad práctica de los aprendizajes.
9. Evaluación.
10. Representaciones cognoscitivas y afectivas. (36-37).

A sabiendas de que una estrategia didáctica al momento de ser formulada debe considerar los elementos reseñados, es que se entenderá esto como una especie de mediación en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, la transposición didáctica (forma en que el profesor transforma un saber sabio: contenido, en un saber enseñado: aprendizaje del estudiante), siendo este el modo

en que el docente acerca a los educandos al contenido, siempre pensando en la forma más significativa para ellos y en búsqueda de un aprendizaje interiorizado y provechoso.

En efecto, para los fines de este trabajo resulta pertinente destacar la idea que propone la autora en relación a mediación social: “Implica atender a los aspectos sociales que se ponen en juego en las situaciones de enseñanza-aprendizaje” (Bixio 42), y para apoyar esta idea, se sustenta en el planteamiento de David Ausubel (1976) respecto de su teoría sobre el aprendizaje significativo:

La teoría de Ausubel supone una contundente defensa del aprendizaje significativo por recepción, y por tanto de los métodos de exposición tanto oral como escrita [...] en los ciclos superiores las clases expositivas y la lectura de los textos, no solo son las modalidades más usuales, sino que, a su vez, tienen un valor importante en la medida en que se combinen con otras modalidades y se utilicen adecuadamente. Por otra parte [...] el lenguaje es el instrumento de mediación semiótica por excelencia, en tanto juega un papel determinante en el proceso de interiorización puesto que regula tanto la acción como el pensamiento. (Bixio 43).

Por último, para hacer un nexo entre estrategias didácticas y aprendizaje significativo, la autora argentina sintetiza lo siguiente: “Las estrategias didácticas deben ser capaces de orientar la construcción de conocimientos lo más significativos posibles, y presentar los materiales de aprendizaje de manera tal que sean potencialmente significativos” (Bixio 40).

## **9.1. Códigos para el análisis de textos literarios presentes en el trabajo de Roland Barthes**

Pues bien, ha sido necesario hacer el breve recorrido antes expuesto, a través de las ideas de la profesora argentina Cecilia Bixio (1998), pues su concepción de estrategia didáctica ha servido como guía para exponer la estrategia didáctica, de la cual se desprenden aquellos elementos que se consideran más pertinentes para la realización del presente estudio de caso, ello, basado en la teoría del estructuralista y semiólogo francés Roland Barthes (1964), la cual forma parte de la recopilación realizada por los doctores Jaime Blume y Clemens Franken en su texto *La crítica literaria del siglo XX: 50 modelos y su aplicación*.

Se recurre a la utilización y adaptación de este modelo debido a la flexibilidad con que puede ser trabajado, dado que, Barthes se ocupa de las formas de representación, la manera de concebir el mundo y el placer que genera la lectura de un texto; todo esto, presente en la literatura.

Para la comprensión de este sistema de lectura literaria, existen algunos elementos clave que se presentaran a continuación, sin embargo, se hará especial énfasis en aquellos que llevan por nombre código, pues estos son los de mayor relevancia:

- a. Lengua/palabra.
- b. Significante.
- c. Sintagma.
- d. Denotación.
- e. Código hermenéutico: Se preocupa del “enigma” que se presenta en la obra.

- f. Código sémico: Se ocupa de los significados conativos, de las connotaciones evocadas en la caracterización de personajes y descripción de lugares y cosas.
- g. Código simbólico: Da cuenta de las polaridades y antítesis, de los símbolos que permiten la polivalencia en el texto.
- h. Código de acciones: Se preocupa de la lógica en las secuencias de acciones.
- i. Código cultural: Comprende las referencias a los diversos conocimientos (científicos, literarios, etc.) universales o específicos. (Blume y Franken 98, 99).

Junto con lo anterior, como nota anexa, los autores entregan la siguiente información que permite comprender la relevancia del tratamiento de los códigos antes establecidos:

Los cinco códigos presentes en el texto se van encadenando para jugar con las expectativas del lector y su conocimiento previo de ciertos convencionalismos tanto en el habla coloquial como en un evento social, poniendo en tela de juicio la significación cerrada que se suele atribuir a esos mismos signos. (Blume y Franken 100).

En concordancia con el sustento teórico referido, es que se lleva a cabo la formulación de la propuesta didáctica basada en el trabajo de lectura, análisis e interpretación de microcuentos. Como ya ha sido argumentado anteriormente, se decide trabajar con minificción por sus múltiples particularidades, dentro de las que podemos destacar el uso de recursos como intertextualidad y elipsis, ello, sin dejar de hacer mención a su breve extensión. Además, otro motivo que motivó esta decisión (probablemente el más importante) es la vínculo de este tipo de textos con el lector, sus experiencias y su contexto, pues el hacer referencia a otros textos y sus constantes vacíos, generan como consecuencia un lector activo

y vivaz, conforme avanza la lectura del texto, elemento fundamental, pues no estamos hablando solamente de una lectura literal, sino que también de una comprensiva, analítica, inferencial e interpretativa.

Otro aspecto que no podemos olvidar es el papel de los títulos, quienes funcionan como anticipadores temáticos, ampliando el horizonte de expectativas del lector, quien además de magnificar su visión de mundo, también puede alcanzar el goce o placer estético mediante la lectura de una obra literaria y su nivel de conexión con ésta.

## Capítulo II: Marco metodológico

### 1. Introducción

A continuación, se detalla la metodología de este estudio, considerando los elementos que definen el tipo de investigación, su propósito y utilidad.

Para comenzar, es importante señalar que esta investigación corresponde a un estudio de caso, pues se centra en un problema o desafío concreto, como lo es la adquisición de la competencia lecto-literaria a través de la minificción. Por tanto, es pertinente señalar que este trabajo se enmarca en el Liceo industrial Ignacio Domeyko, entendiendo las variables o las circunstancias que se manifiestan en dicho lugar de manera exclusiva.

Por su parte, en el presente trabajo se realiza una investigación cualitativa, en el que se implementan distintas técnicas de recogida de información, específicamente: entrevistas, notas de campo y un *focus group*. Sobre este último, cabe mencionar que, de los cinco investigadores, uno de ellos solo formará parte de dicha actividad, mientras que los otros cuatro se dedicarán al trabajo directo en aula con los estudiantes, considerando que no todos estarán encargados de la exposición y supervisión, más bien, se irán intercambiando los roles, clase a clase (siendo estas un total de siete). En estricto rigor, habrá un integrante encargado de las notas de campo, otro de la coordinación de las actividades, y otro de las entrevistas para recoger las percepciones de distintos estudiantes al finalizar cada sesión.

En relación a las notas de campo, estas son de gran ayuda para generar un esquema organizacional de la clase mediante observaciones y así, establecer estrategias y propuestas de acción para mejorar el desarrollo de las actividades orientadas hacia el logro de los objetivos establecidos.

Pues bien, en lo que respecta al *focus group*, este se encuentra planificado para la última reunión con los estudiantes (clase ocho), y será llevada a cabo por la investigadora que no trabajó con los estudiantes y, por tanto, desconocida para ellos. Esto pensando en la imparcialidad y objetividad de la información que se necesita obtener.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, se hace uso de ciertas herramientas de recogida de información relacionadas al ámbito cuantitativo, a fin de analizar resultados estadísticos considerando guías de diagnóstico, de trabajo y pruebas. En relación al ámbito cualitativo,

Finalmente, en lo que refiere al alcance de esta investigación, corresponde al tipo exploratorio, pues su propósito es examinar un tema poco estudiado acerca del cual existen muchas dudas, como lo es lo concerniente al logro de la competencia lecto-literaria en el contexto escolar, más aún, de la educación industrial. Su utilidad, además, radica en generar cercanía con una estrategia que eventualmente facilita el desarrollo de la competencia mencionada, estableciendo prioridades para estudios futuros.

## **2. Estudio de caso**

Para dar inicio a este apartado, resulta necesario hacer hincapié en la importancia de esta metodología de investigación experimental, pues se opta por realizar un estudio de caso debido a que es la estrategia que más se acerca al objetivo de este trabajo y, por tanto, es el que más facilita la obtención de la información requerida.

En primer lugar, compete hacer referencia a la definición de estudio de caso como un tipo de investigación cualitativa, en palabras de Stake (1999): “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”

(11). Al abordar estas palabras, es posible incluir esta definición dentro del caso específico a estudiar: El primer año medio E, del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko; es decir, se analizará un número específico de estudiantes durante la clase de Lenguaje y comunicación, con sus propias características y en un contexto específico.

Por otra parte, es trascendental saber que existen diferentes tipos de estudios de caso de acuerdo al interés del o los investigadores, dentro de los cuales encontramos el intrínseco e instrumental, siendo este último el que guiará la presente investigación, definido por Stake (1999) con las siguientes palabras:

Es frecuente que al investigador le interese más una propuesta temática que el propio caso. No es simplemente una pregunta temática, es la pregunta temática. Y, como ya sabemos, es estos estudios los llamamos estudio instrumental de casos. Naturalmente, en cualquier estudio de casos se pueden desarrollar temas destacados. (27).

Por lo tanto, en concordancia con lo expuesto, podemos decir que en este trabajo se examinará un fenómeno contemporáneo, el cual dice relación con la desmotivación de los estudiantes de primer año medio frente a la lectura de textos literarios, específicamente de índole narrativa, con la intención de identificar y entender sus necesidades dentro de este ambiente educativo, a través del análisis y comprensión de la problemática y su contexto, para así aportar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Debido a lo anterior, es fundamental precisar que para lograr lo antes descrito se utilizará el método de investigación de casos instrumental, pues como explica Stake (1999) se está tomando una situación o hecho singular, para comprender un fenómeno general, que en este caso tiene directa relación con aspectos educativos y sociales.

Otro aspecto breve, dice relación con las generalizaciones, pues el estudio de caso tiene símil con estas y por tanto puede considerarse una de ellas, sin embargo, lo clave de esta metodología es que se estudia un caso, o unos cuantos casos puntuales, pero se analizan en profundidad y extensión, esperando de este modo obtener la mayor riqueza de datos posible.

Para dar por finalizado este apartado, no podemos dejar de referirnos a las palabras de Stake (1999) acerca del valor e importancia de aquellas investigaciones que se realizan mediante estudio de caso, y que servirá para complementar las ideas anteriores:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (20)

### **3. Clasificación del diseño**

Esta investigación propone un diseño de carácter experimental, pues a través de la aplicación de los diversos instrumentos de medición, se podrán analizar tres diferentes variables independientes (manipulables por los investigadores): En primer lugar, La distribución intencionada de los estudiantes, organización que se realizará a partir de las observaciones y el resultado obtenido en la prueba diagnóstico. Otra variable, corresponde al trabajo en equipo desarrollado tanto dentro del aula, como fuera de esta. Por último, la utilización de microcuentos como principal herramienta narrativa. Junto con ello, Hernández, Fernández y Baptista (2006) indican que las variables independientes

deben tener una relación causal con la variable dependiente de la investigación, en palabras simples, corresponde al efecto que se pretende causar, el cual en este caso consiste en la adquisición de la competencia lecto-literaria por parte de los estudiantes de primer año medio del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko.

#### **4. Enfoque cualitativo**

Mediante el objeto de investigación en la tesis “La minificación como estrategia para alcanzar la competencia lecto-literaria en estudiantes de primer año medio” se denota, además de la recolección de datos empíricos en el apartado cuantitativo, un análisis subjetivo e individual de la realidad siendo, de esta forma, una investigación con carácter interpretativo. En este sentido además, debido al objetivo del presente seminario, cabe señalar que, se intenta la búsqueda de una solución a los vacíos detectados de investigaciones anteriores, es por esto que se justifica la utilización de un estudio de caso, precisamente con los estudiantes de primer año medio del Liceo Industrial y de minas Ignacio Domeyko.

##### **4.1. Técnicas e instrumentos de recogida de información**

Para recolectar la información, en el caso del desarrollo de la competencia lecto-literaria de los estudiantes, será necesaria la aplicación de diferentes pruebas, las que serán validadas por profesionales del área, que a su vez se llevarán a cabo de forma presencial en el aula y serán realizadas secuencialmente. Lo anterior, implicaría un pre-test diagnóstico, una prueba de proceso, y un post test. Todos estos instrumentos, medirán diferentes

subcompetencias, la cuales se encuentran detalladas y segmentadas en diferentes niveles: inicial, intermedio y avanzado.

Los instrumentos de recolección antes mencionados tienen por propósito, medir inicialmente el nivel que poseen los estudiantes, luego el nivel que han desarrollado a partir del trabajo que se realizará por medio de la minificción, y finalmente, la última prueba proporcionará información fundamental que hará posible afirmar o refutar la hipótesis inicial, la cual señala que la minificción se considera un medio adecuado para generar una estrategia didáctica que permita a los estudiantes de primer año medio alcanzar la competencia lecto-literaria.

Es importante destacar que la cuantificación de algunos resultados responde a la consideración de herramientas relacionadas a la metodología cuantitativa, con la intención de dar mayor sustento y credibilidad a los resultados obtenidos, pues, como lo explican los mismos autores el propósito del paradigma cuantitativo es el siguiente: “La recolección de los datos se fundamenta en la medición (se miden variables o conceptos contenidos en las hipótesis). Esta recolección o medición se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica” (Hernández, Fernández y Baptista 5). No obstante, el paradigma preponderante en esta investigación es el naturalista, y por tanto una metodología cualitativa, en que la subjetividad, aunque rigurosa, emerge como un elemento fundamental. Considerando lo anterior, se utilizarán las siguientes técnicas de recogida de información:

**a) Entrevistas:**

Se realizaron entrevistas a los estudiantes con los peores y mejores resultados hallados en los instrumentos que evaluaban las distintas subcompetencias propuestas que se desprenden, para poder alcanzarla, de la competencia lecto-literaria. Ello, permitirá recoger información puramente cualitativa para así

lograr profundizar en los datos analizados e interpretados por medio del *focus group*. Aquí, se pretende hallar la percepción de los estudiantes de primer año medio, respecto a la metodología de trabajo en aula que vivenciaron durante la aplicación de esta investigación. Las entrevistas serán de carácter abierto y de carácter semi estructurado, estas, además se basarán en los vacíos encontrados en otras investigaciones, como también en el trabajo mismo ejecutado por los investigadores y permitirán obtener información cualitativa de este seminario.

**b) Notas de campo:**

La construcción de notas de campo permitirá desarrollar un bosquejo conceptual de revisión de evidencias del proyecto de investigación. Principalmente, esta técnica se utilizará para establecer relaciones entre los datos reunidos desde distintos enfoques, de la situación investigativa para luego compararlos y contrastarlos, garantizando así un análisis fundamentado en las similitudes y diferencias detectadas. Este instrumento otorga mayor riqueza y, por sobre todo, una mayor objetividad al análisis. Para esta investigación, las notas de campo darán pie justamente para comparar y analizar tanto los documentos de recogida de información referidos a lo cuantitativo, es decir, pre test, prueba de proceso y post test como también los aportes, ubicaciones e interés de los estudiantes.

**c) *Focus group*:**

Esta técnica posee tres pasos de gran importancia para su exitosa realización. Por una parte, se halla la etapa denominada el reclutamiento, la cual, como su palabra sugiere, corresponde al reclutamiento de los participantes del grupo focal, y debe atender cuidadosamente los criterios de inclusión y exclusión del estudio como también debe preocuparse de la distribución equitativa para cada

sesión. Si no existe un adecuado reclutamiento, existe el riesgo de que el grupo sea muy homogéneo o, por el contrario, muy heterogéneo; lo cual no permitirá una extracción apropiada y confiable de la información obtenida y por sobre todo, del establecimiento y posible fundamentación de lo relacionado con el objetivo del estudio. En este sentido, para efectos de esta investigación se considerará tanto a los mejores como a los peores resultados de las evaluaciones cuantitativas. Es importante señalar que estas serán además avaladas por las notas de campo recogidas. Por otra parte, se encuentra la moderación del *focus group*; para ello es esencial el espacio donde sea realizada esta actividad, por lo general, se buscan espacios amplios, con una gran mesa en donde el moderador ocupe la cabecera. Los momentos iniciales de la moderación se encuentran centrados en la bienvenida de los participantes y en la explicación de lo que se realizará en la sesión, en los términos más claros, amigables y confiables posibles. Para ello, el moderador o en nuestro caso la moderadora, dará la bienvenida a los participantes del *focus group*, invitándolos a ubicarse, presentándose y explicar la tarea, además generar una auto presentación de los participantes para que de este modo obtenga los nombres de estos. Esta etapa se generará a partir de no más de tres o cuatro preguntas. Y por último, encontramos la etapa de confección del informe, el cual debe responder a interrogantes antes ya determinadas y que, para el caso de esta investigación, atienden al motivo de realización del *focus group*. En este apartado, el informe del presente seminario de investigación será tomando en cuenta la tabulación de información que se registra en grabaciones de audio como también los aportes y datos de la moderadora agregue.

## 5. Generadores temáticos

1. Falta de actualización en las prácticas docentes respecto de la selección de textos narrativos para trabajar en aula.
2. Sobrecarga de lecturas domiciliarias para los estudiantes, teniendo como consecuencia la minimización de las lecturas que se realizan en las clases de lenguaje y comunicación.
3. Lejanía de los estudiantes de enseñanza media con la lectura de textos literarios.
4. Falta de hábitos lectores en los estudiantes, lo cual tiene su génesis en el comienzo de la lectura, pues el foco estuvo en la formación de analfabetos funcionales, que logran realizar una lectura literal, dejando de lado la comprensión lectora y, por tanto, el disfrute.

Finalmente, en lo que refiere a la consideración de la entrega anual de Santiago en 100 palabras como material de trabajo en el área de la minificción, es necesario señalar que ello responde al vínculo que dicho concurso busca generar entre la literatura y la ciudadanía, mediante un proyecto integrador que considera elementos del recorrido cotidiano de los transeúntes. En otras palabras, la idea general de utilizar estos cuentos nace desde la ambición de acercar a la población a la minificción, la cual, por lo demás, corresponde al género utilizado de modo estratégico durante la presente intervención.

Por otro lado, en lo estrictamente conceptual, los microcuentos que forman parte de la convocatoria suponen un amplio alcance temático, pues en ellos se abordan distintas realidades, situaciones y elementos de la vida cotidiana, acercando a potenciales lectores de una cultura caracterizada por su diversidad. En lo particular, entonces, los microrrelatos seleccionados para el proyecto de intervención emergen como idóneos para el Liceo Industrial y de minas Ignacio Domeyko, pues poseen temáticas atingentes a la realidad de sus estudiantes.

En síntesis, el factor que despierta la atracción de los lectores y que por tanto permite destacar los relatos breves de Santiago en 100 palabras como textos a usar en este proyecto, es la dualidad complementaria existente entre su brevedad y su contundencia informativa, lo que se ve potenciado con el título de cada cuento como anticipador temático.

## **6. Justificación de la tabla de Subcompetencias**

Tal como hemos revisado hasta este instante, la presente investigación está pensada como una investigación aplicada mediante un estudio de caso, con el fin de constatar el logro de la competencia lecto-literaria en estudiantes del primer año medio E del Liceo Industrial y de minas Ignacio Domeyko.

Previo a la construcción de las planificaciones clase a clase, resultó imperante analizar y desglosar lo planteado por Antonio Mendoza Fillola como competencia lecto-literaria, entendiéndola como la competencia que entregará la base a los estudiantes para producir análisis crítico de textos literarios, considerando características del texto/objeto de recepción, logro de placer estético y pacto de lectura. Siguiendo esta misma línea, es que se concretó la realización de la “Tabla de sub-competencias”, la cual consiste en la segmentación de la competencia mencionada, para dar paso a tres nuevas: Dominio analítico, interpretativo, y participativo-reflexivo; las que, a su vez, se corresponden con los niveles de logro planteados por el MINEDUC (Ministerio de Educación): Inicial, intermedio y avanzado.

En efecto, el propósito de la creación de esta tabla, además de ser el esquema a seguir, fue la segmentación de la competencia señalada, con el fin de trabajar progresiva y detalladamente el logro de esta, partiendo desde lo más simple, llegando a lo más complejo (de ahí el trabajo con niveles de logro). Cabe

mencionar, además, que este instrumento funcionó como pauta para la construcción de las clases, y, sobre todo, para la elaboración de los instrumentos de evaluación junto con sus respectivas escalas de apreciación para las correcciones.

### 6.1. Tabla de subcompetencias lecto-literarias

<b>Competencia lecto-literaria</b>	Producir análisis crítico de textos literarios, considerando características del texto/objeto de recepción, logro de placer estético y pacto de lectura.			
<b>Subcompetencias</b>	<b>Descripción</b>	<b>Nivel inicial</b>	<b>Nivel intermedio</b>	<b>Nivel avanzado</b>
<b>Subcompetencia 1: Dominio analítico</b>	Criticar textos literarios breves (minificción) distinguiendo las características del texto/objeto de recepción.	El estudiante reconoce la temática central del texto literario leído (minificción), extrayendo información explícita de este.	El estudiante desprende información implícita del texto, identificando las principales características de este, apoyándose en lecturas que ha realizado antes.	El estudiante propone una lectura analítica sustentada en todos los elementos mencionados en los niveles inicial e intermedio.
<b>Subcompetencia 2: Dominio interpretativo</b>	Proponer interpretación de textos literarios breves (minificción), identificando aquellos elementos	El estudiante reconoce elementos propios en la lectura impresionista del texto literario (minificción).	El estudiante expone una interpretación fundamentada en la temática central y la composición del texto literario leído (minificción).	El estudiante presenta una interpretación global, basada en lecturas anteriores, experiencia

	que permiten al lector alcanzar el goce estético.			s propias (mayores significaciones que podría tener el texto), y aquellos elementos que han ampliado su bagaje cultural.
<b>Subcompetencia 3: Dominio participativo y reflexivo</b>	Reflexionar a partir de un diálogo participativo o sobre textos literarios breves (minificción), teniendo en cuenta el pacto de lectura.	El estudiante reconoce elementos que son potencialmente vinculables con su propia vida y el texto literario leído (minificción).	El estudiante dialoga sobre el trabajo interpretativo propio, y el realizado por sus pares de manera crítica y fundamentada, con el propósito de que estos reflexionen sobre sus lecturas.	El estudiante destaca la importancia e influencia de la propia visión de mundo en la configuración de una interpretación y posterior crítica de los textos literarios leídos (minificción), estableciendo una relación dialógica entre objeto de recepción y lector.

## **Capítulo III: Planificaciones de clase**

### **1. Introducción**

El formato utilizado para la elaboración de planificaciones, responde al estipulado por la unidad técnica pedagógica del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko. En él, se encuentran características como la visión constructivista que posee el establecimiento, dando paso a un currículo flexible que permite a los docentes gozar de cierta autonomía a la hora de abordar los contenidos.

En lo referido al tiempo de ejecución, dicho modelo de planificación supone una unidad didáctica, puesto que es más breve que la planificación anual. Esto se refleja en las planificaciones elaboradas para la unidad narrativa de primer año medio. Más aún, las siguientes planificaciones se enmarcan bajo un modelo pedagógico de trayecto, que contempla el desafío de la clase, su duración, inicio, desarrollo y cierre, además de los recursos de aprendizaje utilizados y la forma de evaluación. Cabe destacar que la forma de plantear el desafío de la clase es de manera interrogativa, a fin de interpelar a los estudiantes y propiciar en ellos una autoevaluación de su proceso de aprendizaje. Además de esto, se torna pertinente señalar que el modelo utilizado en las guías de aplicación fue elaborado pensando en la realidad educativa del establecimiento, es decir, teniendo presente una estructura similar a la utilizada por la docente titular. En ella, los docentes incorporan un cuadro en que se puede identificar si el trabajo a realizar será de manera individual, en parejas o mediante un trabajo en equipo, de manera que los estudiantes tengan una orientación acerca de la modalidad de trabajo. En relación al título del material a utilizar, este corresponde a los desafíos planteados en las planificaciones, con la intención de

dar a conocer el contenido y objetivo de las guías y acercar a los estudiantes al propósito pensado para cada clase.

Finalmente, las imágenes motivadoras utilizadas corresponden a íconos pictogramas, en otras palabras, imágenes monocromáticas que no afectan el color de la impresión, además de representar diversas actividades y acciones que realizan cotidianamente las personas. Esto último, permite a los docentes utilizar dichos elementos como motivación, pues contribuyen a la orientación del estudiante, facilitando la comprensión de las actividades a realizar.

## 2. Planificaciones clase a clase



### Primero Medio Lenguaje y Comunicación: Noviembre

#### Unidad: Narrativa

#### Objetivos:

- Identificar temática central de textos literarios breves leídos.
- Reconocer información explícita de textos literarios breves leídos.
- Extraer información implícita de microcuentos leídos.
- Interpretar microcuentos leídos, integrando: información explícita e implícita identificada previamente.
- Relacionar interpretaciones con su vida personal y contexto social.
- Generar opiniones sobre microcuentos leídos, sustentándose en el análisis previo y su propia visión de mundo.
- Criticar textos literarios breves, sustentándose en el análisis previo y su propia visión de mundo.
- 

#### Aprendizajes Esperados:

- Lee comprensivamente textos literarios breves (microcuentos).
- Responde preguntas de análisis e interpretación sobre textos literarios breves.
- Genera tanto de forma escrita, como dialógica, opiniones y críticas argumentadas de forma adecuada a su nivel educativo.

**Contenidos:** Lectura comprensiva, analítica, interpretativa, inferencial y crítica de textos narrativos breves (minificción)

**Clase 1 (dos horas pedagógicas): martes 03/11.**

**Desafío:** ¿Puedo reconocer las diferencias entre un cuento y un microcuento?

**Inicio:** Los estudiantes, a partir de sus conocimientos, reconocen las formas narrativas pertenecientes tanto al cuento como al microcuento. En base a ello, explican de manera dialógica las diferencias entre ambos (esto guiado por preguntas de los profesores). Además, se les solicita que opinen acerca de cuál de los dos les parece más atractivo. Posteriormente, se realiza de forma colaborativa un esquema-resumen con las características de los tipos de textos narrativos mencionados (de acuerdo a la información que ellos han entregado).

**Desarrollo:** Los estudiantes responden un test diagnóstico individual, en el cual deberán leer el cuento “Historia de un computador” y el microcuento “Cruz pal Facebook”. Luego de la lectura, responderán preguntas de comprensión literal e interpretativa. Finalmente, deberán argumentar cuál de las dos modalidades narrativas disfrutaron más, así como también cuál les fue más cercana, y para ello podrán considerar las características vistas a al principio de la clase y aquellos aspectos propios de las temáticas que cada narración posee.

**Cierre:** Al finalizar la prueba se resuelven dudas o dificultades que se presentaron (en términos de instrumento, procesuales y de contenido) y se enfatiza en la última pregunta (asociada a la interpretación y al disfrute de la lectura), con el propósito que puedan compartir y debatir respecto a sus respuestas.

**Recursos de aprendizaje:** Prueba diagnóstica.

**Evaluación:** Formativa.

**Clase 2 (dos horas pedagógicas): miércoles 04/11**

**Desafío:** ¿Puedo identificar el tema central y la información que nos entrega un microcuento?

**Inicio:** Los estudiantes recuerdan las actividades de la clase anterior, las cuales corresponden a una evaluación diagnóstica. Posteriormente, comparten sus impresiones respecto a las lecturas realizadas (cuento y microcuento) en términos genéricos y temáticos. Junto a lo anterior, se mencionan nuevamente las características del microrrelato, ya que será el tipo de texto narrativo que se trabajará durante las siguientes clases.

**Desarrollo:** Los estudiantes, junto con los profesores, leen en voz alta tres microcuentos: Los chicos que nunca lloran, Paseo ahumada e Intimidación pasajera. Luego de la lectura, se comentan elementos generales relacionados con lo leído, además de posibles dudas. Por consiguiente, conformarán parejas de trabajo, estas deberán identificar la temática central de cada texto, y a continuación redactarán sus primeras impresiones frente a cada microrrelato. Finalmente, tendrán que seleccionar uno de los tres textos leídos. Dicha elección debe considerar aspectos o elementos del microcuento que puedan relacionarse con su propia vida, a fin de justificar la elección.

**Cierre:** Al término de la clase, se revisan las actividades y resuelven dudas. Para finalizar, se comparten las elecciones de microcuentos, enfatizando en la fundamentación de cada selección.

**Recursos de aprendizaje:** Guía de aprendizaje, proyector, computador.

**Evaluación:** Formativa.

**Clase 3 (dos horas pedagógicas): lunes 09/11**

**Desafío: ¿Puedo encontrar la información “oculta” dentro de los textos narrativos?**

**Inicio:** Los estudiantes, a través de preguntas introductorias, construyen una breve síntesis de forma oral y colaborativa acerca de las actividades realizadas la clase anterior, destacando la identificación de información explícita y relaciones que se pueden establecer entre la lectura y su propia vida. Posteriormente, se da a conocer el desafío de la clase el cual consiste en el reconocimiento de información implícita del texto y el vínculo con sus experiencias.

**Desarrollo:** Los estudiantes desarrollan una guía de trabajo de manera individual, en esta deberán realizar cuatro lecturas de microcuentos: “Campos de memoria”, “Escrito hallado en un respaldo de asiento de micro”, “Azar”, “Perfecta”. Luego tendrán que responder preguntas de la guía orientadas a la extracción de información implícita que el texto narrativo y sus conocimientos previos les proporcionen. Posteriormente, darán a conocer sus ideas de manera oral justificando sus respuestas. Finalmente, los estudiantes en grupos infieren distintas situaciones y acontecimientos que los microrrelatos presentan, además, deberán vincular dicha información con sus experiencias previas y bagaje cultural.

**Cierre:** Los estudiantes comentan de forma oral lo trabajado durante el desarrollo de la clase, además se responden dudas y/o consultas respecto de las actividades.

**Recursos de aprendizaje:** Guía de aprendizaje, proyector, computador.

**Evaluación:** Formativa

#### **Clase 4 (dos horas pedagógicas): martes 10/11**

#### **Desafío: ¿Puedo poner en práctica lo aprendido hasta ahora?**

**Inicio:** Los estudiantes realizan una síntesis, mediante preguntas abiertas, de los contenidos y actividades realizadas la clase anterior de forma oral y colaborativa, para luego construir un mapa semántico en torno a los conceptos abordados, destacando aquellos que consideren relevantes para el proceso de interpretación y análisis de los microcuentos; esto, con la ayuda de los profesores.

**Desarrollo:** Luego de realizar la breve actividad inicial, se les hace entrega de la guía de proceso, con las respectivas indicaciones correspondientes a una evaluación. Antes de comenzar con la actividad se procede a leer en conjunto la guía. Simultáneamente esta será proyectada en la pizarra, de manera tal que todos puedan ir siguiendo las instrucciones y a la vez, ir despejando sus dudas.

La guía está orientada a medir el proceso llevado a cabo en las clases anteriores, por lo que, para su realización deberán leer los microcuentos “Un día más”, “Ella” y “Moonwalker”, y a partir de la lectura de ellos deberán contestar preguntas que apuntan a la extracción de información explícita e implícita, además de reconocer aquellos elementos propios de esta modalidad narrativa.

En cuanto a la fase interpretativa, se destaca la importancia de su impresión ante la lectura, identificación de elementos vinculados con su vida, y la exposición y explicación de su interpretación personal, lo cual decanta en una reflexión final sobre el trabajo, ya que en esta fase se mide la autonomía de aplicación y aprendizaje.

**Cierre:** Los estudiantes hacen entrega de la guía de proceso, se les consulta sobre cuáles fueron los aspectos que consideraron más complejos y aquellos que resolvieron con mayor facilidad.

**Recursos de aprendizaje:** Prueba de proceso, proyector, computador.

**Evaluación:** Sumativa.

## **Clase 5 (dos horas pedagógicas): lunes 11/11**

### **Desafío: ¿Puedo interpretar un microcuento?**

**Inicio:** Los estudiantes activan (o reactivan) sus conocimientos respecto al concepto de microcuento por medio de un intercambio de ideas acerca de su experiencia de trabajo en clases anteriores (esto referido a contenido, lecturas, forma narrativa, metodología de trabajo, entre otros).

**Desarrollo:** Mediante un trabajo guiado por los profesores, los estudiantes analizan el microcuento “Cara o sello” determinando la información explícita presente en la historia, así como también la implícita inferida o decodificada por ellos. Posteriormente, los estudiantes, ahora en parejas, realizan una lectura analítica del microcuento “El parque”, a fin de desarrollar una interpretación/juicio valórico de dicho relato. Además de ello, se les solicita elaborar una crítica en torno a los principios morales o códigos culturales que presenta el microcuento, además de señalar hasta qué punto ello se relaciona con el diario vivir.

**Cierre:** Para concluir, los estudiantes realizan en su cuaderno un mapa semántico que resume las principales características vistas en clase sobre el microrrelato. Posteriormente, exponen ante sus compañeros las distintas interpretaciones y perspectivas críticas desprendidas del relato, con la intención de contrastar sus apreciaciones y evidenciar la importancia que tiene la propia visión de mundo en la comprensión y decodificación literaria, entendiendo que la literatura genera nuevas cosmovisiones en el lector. Finalmente, los profesores realizan una síntesis de lo visto en clases a través de una retroalimentación.

**Recursos de aprendizaje:** Ppt, microcuentos a utilizar, cuaderno del estudiante, computador, proyector.

**Evaluación:** Formativa.

## Clase 6 (dos horas pedagógicas): miércoles 16/11

**Desafío:** ¿Cómo puedo relacionar las temáticas de los microcuentos con la vida cotidiana?

**Inicio:** Los estudiantes, a través de preguntas abiertas, realizan una breve recapitulación de lo visto durante las clases anteriores (nivel inicial e intermedio) y se les consulta sobre aquellos elementos que han sido de su mayor agrado dentro de este proceso y que también mencionen aquellos que no han sido muy interesantes. Posterior a dicho diálogo, los estudiantes conocen la dinámica de la clase, la cual consiste en trabajo grupal, flexibilizándose la utilización de distintos espacios del establecimiento.

**Desarrollo:** Los estudiantes conforman grupos de 4 integrantes (Eventualmente habrá alguno con más integrantes), luego reciben la guía correspondiente a la clase, cuya actividad principal se centrará en la lectura de dos microcuentos: “Madre hay una sola” y “Cansancio”, los cuales poseen un nivel de complejidad mayor a los de clases anteriores. Los estudiantes reconocen lo siguiente:

- Antecedentes literales del micro relato.
- Infieren e interpretan aquello que creen que puede decir el escrito, pero que no aparece explícito en el texto.
- Discusión acerca de la o las temáticas que se aborden, intercambiando opiniones y relacionándolo con la vida cotidiana.
- Identifican la crítica y/o moraleja que el microcuento entrega, y, como grupo, presentan una postura clara frente a esto.

Los estudiantes dejan por escrito toda la información obtenida a través del trabajo anterior.

**Cierre:** Para globalizar la actividad, los estudiantes reingresan al aula, y comparten de manera voluntaria y sintética con el curso aquellos elementos extraídos de la lectura realizada, con el fin de abrir una conversación con todos los presentes e intercambiar perspectivas; ello, con el propósito de generar un clima de trabajo propicio y relajado, logrando que los estudiantes generen una reflexión al respecto.

**Recursos de aprendizaje:** Guía de aprendizaje.

**Evaluación:** Formativa

**Clase 7 (dos horas pedagógicas): martes 17/11**

**Desafío: ¿Puedo poner a prueba todo lo aprendido?**

**Inicio:** Los estudiantes realizan la activación de conocimientos previos por medio de preguntas abiertas sobre los contenidos vistos en la clase anterior, con el objetivo de también retomar todo lo que se vio progresivamente desde la primera clase.

**Desarrollo:** Los estudiantes reciben la guía final, junto con ello conocen las instrucciones disciplinares básicas de una instancia de evaluación. Para el desarrollo de esta, los estudiantes deberán leer tres microcuentos: “Metro los héroes”, “Escuela de maniqués” y “133”. A partir de dicha lectura, responderán preguntas que buscan asociar los conocimientos previos con su propia visión de mundo, elaborando una opinión crítica sobre los microcuentos leídos, aportando en sus respuestas información explícita e implícita que se desprende del texto, además de exponer su interpretación de lo leído, basada en experiencias previas en torno a la lectura y las posibles significaciones que surgen a partir de ella. También identificarán la relación entre texto-lector y la importancia de ésta para la decodificación e interpretación de los textos leídos, ello directamente ligado al plano oscilante de lo denotativo a lo connotativo.

**Cierre:** Los estudiantes hacen entrega de la guía final, luego comentan cuales fueron las mayores dificultades que se presentaron al desarrollar la guía. Para finalizar, resuelven dudas y comentan sobre lo aprendido.

**Recursos de aprendizaje:** Post test.

**Evaluación:** Sumativa.

**Capítulo IV: Módulo didáctico**

**Módulo didáctico aplicado  
en 1er año medio “E” del  
Liceo Industrial y de Minas  
Ignacio Domeyko,**

**2015**



Departamento de Lenguaje y Comunicación

Nivel: Primer año medio

## Módulo Didáctico:

¿Puedo relacionar  
los microcuentos  
con mi vida?



Nombre: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_



# Bienvenida



Las palabras son elementos fundamentales para la comunicación humana. A través de ellas manifestamos lo que sentimos, defendemos nuestra manera de pensar y expresamos nuestras necesidades; en fin, nos damos a conocer como personas. Es por esto que los textos literarios juegan un papel importante, pues podemos sentirnos identificados en la medida que los comprendamos y además logremos establecer una conexión con ellos.

Pero ¿Qué pasa cuando nos enfrentamos a un texto que no comprendemos o que muchas veces nos resulta demasiado extenso y, por ende, aburrido?. Para que esto no te vuelva a ocurrir, mediante las siguientes actividades presentes en este módulo podrás ir acercándote poco a poco a los textos narrativos, específicamente, a los microrrelatos, los cuales te ayudarán a facilitar el proceso de comprensión, análisis, interpretación y finalmente lograr una posible vinculación con tu realidad.

## Recomendaciones para realizar el trabajo



- Las guías que se te presentarán a continuación debes utilizarlas al máximo, ¿Qué queremos decir con esto?, puedes subrayarlas, realizar notas observaciones y tomar apuntes en ellas.
- En todo momento puedes consultar a los profesores, cualquiera de ellos te puede brindar su ayuda. Si tienes temor o vergüenza de realizar la pregunta, puedes acercarte personalmente a alguno de ellos.
- En las guías de aprendizaje habrán algunos cuadros con vocabulario clave para que comprendas los textos. Pon especial atención en ellos, si no conoces las palabras, relaciona su significado con la temática del texto.
- Cuida tu ortografía, escribe con letra legible y utiliza lápiz pasta.
- Las guías serán retiradas al término de la clase, así que deberás utilizar bien el tiempo (no te distraigas).
- Recuerda tener tus materiales al momento de desarrollar la guía (lápiz pasta, corrector, goma, lápiz mina).
- Durante la clase no se admite el uso de celulares, o cualquier otro distractor.



Lo más importante es que debe existir el respeto hacia tus compañeros y los profesores.





Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko

Departamento de Lengua Castellana y Comunicación

Profesora: Teresita Antolín S.

Profesores practicantes: Paula Astudillo S. - Mariajesús Carrasco A. - María José Núñez S. - Carolina Reyes R. - Diego Zamorano.



Trabajo individual

- **Contenido:** Género Narrativo
- **Objetivo (s):** - Identificar temática central de textos narrativos leídos.  
- Interpretar textos narrativos leídos, integrando su contexto social y cultural.

**Guía de aprendizaje:**

**¿Puedo reconocer las diferencias entre un cuento y un microcuento?**

**Nombre:** \_\_\_\_\_

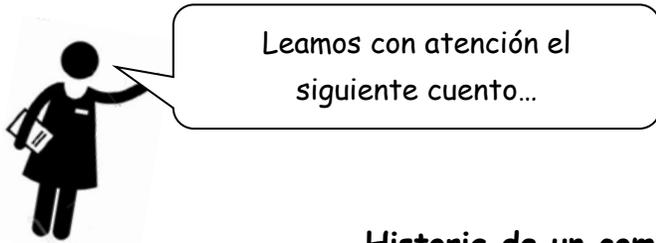
**Curso:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Instrucciones:**



Lee atentamente cada pregunta. Recuerda utilizar lápiz pasta para el desarrollo de la guía, evita el uso de corrector y consulta por las dudas que puedan surgir durante el desarrollo del trabajo.



### Historia de un computador

Fue comprado el 15 de marzo del año 2000, en cuatrocientos ochenta mil pesos, pagaderos en doce cheques que Max llenó con impaciencia, como si obedeciera a un impulso y no a una decisión responsable. Trató de acomodar las cajas en el maletero de un taxi, pero no había espacio suficiente, por lo que hubo que usar pitillas y hasta un aparatoso pulpo para asegurar la carga. Vivía en el centro de Santiago, a diez cuadras de la multitienda, en un departamento oscuro y estrecho de dos ambientes. Arrinconó como pudo la pesada CPU bajo la mesa del comedor y tendió los cables de forma más o menos armónica.

Desde entonces el teclado, el monitor, el mouse y los parlantes compartieron mesa con peligrosas tazas de café y ceniceros vaciados sólo de tarde en tarde.

Al comienzo Max ocupaba únicamente el procesador de texto y la verdad es que no demasiado: ni siquiera llenaba los renglones, pues escribía breves líneas que él llamaba versos libres. Los versos libres crecían de dos en dos, aunque era frecuente que Max los borrara y comenzará de nuevo. Se valía, simultáneamente, de un cuaderno y de una pluma que al primer descuido regó de tinta el sector inferior derecho del teclado. Además de esa mancha, el teclado debió soportar una persistente lluvia de cenizas.

Max casi nunca alcanzaba el plato que usaba para fumar, y fumaba mucho mientras escribía, o más bien escribía poco mientras fumaba mucho, pues su velocidad como fumador era notablemente mayor que su velocidad como escritor. Años más tarde la acumulación de mugre causaría la pérdida de la vocal a y de la consonante t, lo que naturalmente condujo, tras varios días de caos, al reemplazo del teclado. Pero eso sucedió después, y lo mejor será respetar, de ahora en adelante, la secuencia de los hechos. La llegada del invierno aumentó

considerablemente el uso del computador. Incluso a veces, a falta de una estufa, Max evadía el frío

acariciando, de rodillas, la cpu, cuyo leve rugido muy pronto constituyó un sonido hogareño, que tendía a encontrarse y a confundirse con la ronquera del refrigerador y con las voces y bocinas que llegaban desde afuera. Max ya no usaba solamente el procesador de texto: con torpeza y constancia había descubierto programas muy sencillos que permitían resultados para él asombrosos, como la grabación de voces -mediante un escuálido micrófono que, en un comienzo, había desatendido- o la programación de rebuscadas sesiones de música. Seguía, en todo caso, con las líneas a medias de sus poemas, que nunca imprimía, tal vez porque nunca los consideraba terminados. Las pocas mujeres que durante esos meses visitaron el departamento se iban antes del amanecer, sin siquiera ducharse o tomar desayuno y en general no regresaban. Pero de pronto hubo una que sí se quedó a dormir y luego también a desayunar. Llamémosla Claudia. Una mañana, al salir de la ducha, Claudia se detuvo ante la pantalla apagada, buscando arrugas incipientes u otras marcas o manchas esquivas. Era bella, sin duda: la cara morena, los labios ni delgados ni muy gruesos, el cuello fino, los ojos verdes y oscuros. El pelo le llegaba hasta los hombros mojados: las puntas parecían numerosos alfileres clavados en los huesos. Su cuerpo cabía dos o tres veces en una toalla inmensa que ella misma había llevado a casa de Max. Semanas más tarde Claudia llevó también un espejo para el baño, pero igualmente conservó la costumbre de mirarse en la pantalla, a pesar de lo difícil que era encontrar, en el reflejo, información suficiente. Después de tirar toda la mañana, Max solía quedarse dormido. A Claudia le costaba dormir con luz de día, de manera que iba al computador y jugaba veloces solitarios o cautelosos buscaminas o partidas de ajedrez en nivel intermedio. Ya casi al anochecer él despertaba y se quedaba a su lado, aconsejando la jugada siguiente o simplemente acariciando el pelo y la espalda de la jugadora desnuda. Con la mano derecha Claudia atenazaba el mouse, pero dejaba caer una sonrisa que autorizaba, que pedía más caricias. Tal vez jugaba mejor cuando él la acompañaba. Al terminar la partida se sentaba encima de Max para empezar un polvo lento y largo.

Las extrañas luces del protector de pantalla dibujaban líneas inconstantes en los hombros, en la espalda, en las nalgas y en los casi perfectos muslos de Claudia. A veces hacían sitio en la mesa para tomar, decía ella, un desayuno como la gente. El teclado y el monitor pasaban al suelo, expuestos a los pisotones y al impacto de minúsculos restos de pan, pero sumando y restando la presencia de Claudia favorecía al computador: no era ella una maniática del aseo, pero cada tanto lo limpiaba con líquido para vidrios y paños de cocina. El comportamiento de la máquina era, por cierto, ejemplar. No le exigían mucho, ni siquiera se conectaban a internet, pero hay computadores que fallan a la menor provocación. Durante ese tiempo la verdad es que Windows siempre se inició correctamente. El 30 de diciembre de 2001, a casi dos años de su adquisición, el computador fue embalado y trasladado a un departamento un poco más grande en la comuna de Ñuñoa. El entorno era ahora bastante más decoroso, pues le asignaron una habitación individual y habilitaron un escritorio gracias a una antigua puerta y dos caballetes medio cojos pero eficaces. Fue aquella, si cabe la expresión, una época dorada, en especial por el renovado interés de Claudia, que de los solitarios y las interminables partidas de ajedrez pasó a actividades más sofisticadas. Conectó una cámara digital, por ejemplo, que contenía decenas de fotos de un viaje reciente. En esas imágenes Claudia posaba con el mar de fondo o en el interior de una habitación de madera. Un sombrero mexicano y un inmenso crucifijo caían contra la única almohada de una cama sin respaldo, muy estrecha, flanqueada por dos veladores atiborrados de botellas de cerveza y conchas que cumplían la función de ceniceros. Claudia aparecía seria o conteniendo apenas la risa, con escasa o ninguna ropa, fumando hierba, bebiendo, tapándose los pechos o enseñándolos con tímida malicia.

Había también algunas fotos que mostraban únicamente el roquerío o el oleaje o el sol apagándose en el horizonte, como si el fotógrafo hubiera intentado postales en vez de recuerdos. Sólo en dos fotos aparecía Max. Sólo en una salían ambos, abrazados, sonriendo con el típico fondo de un restaurante costero. Pasó días ordenando esas imágenes: renombraba los archivos con frases tal vez demasiado largas, que solían terminar en signos de exclamación o puntos suspensivos, y enseguida las agrupaba en varias carpetas, como si correspondieran a viajes distintos. Ahora Max y Claudia vivían juntos, pero no

siempre coincidían: él trabajaba de noche y ella vendía seguros y también estudiaba una especie de postítulo o posgrado o diplomado o quizás el último año de alguna eterna licenciatura. Volvía a casa cuando Max se disponía a partir y el poco tiempo en común lo destinaban a tirar, aunque a veces solamente reían frente a las tazas de café. Antes de acostarse Claudia lo llamaba al trabajo y hablaban largo, pues al parecer el trabajo de Max consistía, justamente, en hablar por teléfono, o en esperar urgentes y remotas llamadas telefónicas que nunca llegaban. Tu verdadero trabajo es hablar por teléfono conmigo, le dijo Claudia una noche, con el auricular apenas equilibrado en el hombro derecho. Luego rió con una especie de resuello, como si quisiera toser y la tos no saliera o se entrelazara con la risa.

**Alejandro Zambra, Chileno.**



**Ahora, a partir de la lectura, responde las siguientes preguntas:**



- 1. ¿Cuál es la temática central del cuento leído? Fundamenta tu respuesta a partir de la información explícita que puedas extraer del texto.**

---

---

---

---

---

2. De acuerdo con la historia, ¿Cuáles son los cambios que puedes identificar en la relación de pareja compuesta por Claudia y Max? Justifica tu respuesta.

---

---

---

---

---

3. En relación a lo leído, ¿por qué crees tú que el cuento se titula "Historia de un computador"? Justifica tu respuesta a partir de lo que comprendiste del texto y de aquellos elementos que puedas complementar.

---

---

---

---

---

4. ¿Qué opinas al ver que la historia de Claudia y Max es narrada con un computador entre medio? Argumenta tu opinión.

---

---

---

---

---



Ahora, leamos con atención el siguiente microcuento

**"Cruz pal Facebook"**

Se le quedó el Facebook abierto y me volví loquita. Los mensajitos dulces con su amiguita amarga. Tragué saliva y como cien lágrimas bañadas en rímel me chorrearon por la cara como en la comedia del siete. Las hice todas letras y se las escupí en la cara junto con una lapa. El último cigarrito me calentó hasta el alma, y me tragué como cien pastillas que me dejaron pálida.

**Francisca Muñoz, 20 años Puente Alto**



A partir de la lectura, responde las siguientes preguntas:

5. Según lo leído, sintetiza en palabras simple de qué trata el microcuento.

---

---

---

---

---

6. ¿Qué crees que se quiere decir con la expresión: "*Los mensajitos dulces con su amiguita amarga*"? Fundamenta tu respuesta de acuerdo a tu experiencia.

---

---

---

---

---

7. Describe otra problemática que se pueda provocar por la utilización inadecuada y desmedida de las redes sociales.

---

---

---

---

---

8. ¿Consideras que el uso del computador, celular u otro medio de comunicación ha interferido en que sea más difícil que las personas quieran conversar en vivo? Si es así ¿Por qué?

---

---

---

---

---



De acuerdo a las lecturas que acabas de experimentar, te invitamos a responder lo siguiente:

9. ¿Cuál de las dos modalidades narrativas disfrutaste más leer? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

10. ¿Cuál de los dos textos narrativos te parece más cercano a tu realidad, gustos o intereses? Fundamenta tu respuesta.

---

---

---

---

---

11. ¿Alguna vez habías leído un microcuento? (Si la respuesta es afirmativa, señala cuál, cuándo y en qué circunstancia)

---

---

---

---

---

12. Según tu parecer, ¿qué características positivas posee el microcuento por sobre el cuento? Argumenta tu respuesta.

---

---

---

---

---

*Con esfuerzo y perseverancia podemos alcanzar nuestras metas...*



Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko

Departamento de Lengua Castellana y Comunicación

Profesora: Teresita Antolín S.

Profesores practicantes: Paula Astudillo S. - Mariajesús Carrasco A. - María José Núñez S. - Carolina Reyes R. - Diego Zamorano.



Trabajo en parejas

- **Contenido:** Género Narrativo
- **Objetivo (s):** - Identificar temática central e información explícita de los microcuentos.

**Guía de aprendizaje:**

**¿Podemos identificar el tema central y la información que nos entrega un microcuento?**

**Nombres integrantes:**

\_\_\_\_\_

**Curso:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_



**Instrucciones:**

Lean atentamente los siguientes microcuentos y luego realicen cada actividad.



**Ítem 1: Lean atentamente**

**“Los chicos que nunca lloran”**

Venden aspirinas, helados, libros piratas, agujas, pañuelos, imaginación es lo que venden. Se suben como gacelas a las micros, cantan tres frases cortadas de una canción, por el amor de Dios te dicen, deme una monedita, se bajan sobrecorriendo. Huyen de los carabineros, gritan sus mercancías, viven con el saquito a cuestras, son chacoteros, siempre con un chiste entre los labios, son los chicos de las calles de Santiago, curtidos por el clima y la vida, van de un extremo a otro, se mueven entre pobres y ricos, hacen piruetas y acrobacias entre los autos, lavan parabrisas y nunca lloran.

**María Angélica Muñoz.**



1. De acuerdo a la lectura realizada, identifiquen aquella información que ayude a construir una caracterización de “los chicos que nunca lloran”. Apóyense en el siguiente recuadro:

<p><b>¿Cuáles son las características de “los chicos que nunca lloran”</b></p>	

2. A partir de la información incorporada en el recuadro: ¿Quiénes son “los chicos que nunca lloran”? Argumenten dando algún ejemplo de personajes de nuestra realidad.

---

---

---

---

---

3. ¿Qué significado creen que tiene la frase “Los hombres nunca lloran”? Y, ¿Qué relación podrían establecer con el título del microcuento?

---

---

---

---

---

**Ítem 2: Lean atentamente**

**“Paseo Ahumada”**

Corres sin un rumbo definido, corres para lograr salvar lo que llevas en tus manos, corres para cuidar tu libertad y continuar el nuevo día. Corres, corres y te pierdes en medio de la gente y mientras tú corres yo estoy parada en medio del Paseo Ahumada mirándote cómo te llevas mi cartera.

**Daniela Montesino, Santiago.**

4. Luego de la lectura de los microcuentos "Los chicos que nunca lloran" y "Paseo Ahumada", identifiquen la temática principal de estos y luego establezcan una relación entre ambos.

Temática principal "Los chicos nunca lloran"	Temática principal "Paseo ahumada"
Relación entre ambos microcuentos: 	

5. ¿Cuál creen que es la relación que tiene el microcuento "Paseo Ahumada" con nuestra vida cotidiana?

---

---

---

---

---

6. ¿Han sido testigo o les ha ocurrido algo similar a lo narrado en el microcuento "Paseo Ahumada"? Si es así ¿Cuál (es) fue (ron) su (s) reacción (es)?

---

---

---

---

---



**Ítem 3: Lean atentamente**

**"Intimidación pasajera"**

Se llama Juana Catrilqueo Peña. Nació hace 63 años en Mantilhue, una localidad rural ubicada a 70 kms de Osorno. A los 15 se vino a Santiago a trabajar como nana. Tuvo un hijo que murió atropellado en la Alameda el año 86. Desde entonces vive sola en una pieza que arrienda en Quilicura. Es callada, sigilosa y muchas veces pasa desapercibida. Viaja en micro todos los días a la casa de sus patronos y aprovechándose del tumulto y los apretones de una intimidación obligada, acurruca su cabeza en el hombro de otro pasajero sin que nadie se dé cuenta.

**Gonzalo Andrade, La Florida**



7. Luego de la lectura del microcuento "Intimidación pasajera", identifiquen aquellos hechos que impulsan a Juana Catrilqueo a buscar afecto en una situación tan cotidiana como el viaje en micro. Apóyense en el siguiente recuadro:

	Hechos identificados
<p data-bbox="423 936 570 1010"><b>Juana Catrilqueo</b></p>	

8. Expliquen con sus palabras cuál es el tema central del microcuento "Intimidación pasajera".

---

---

---

---

---

9. ¿Por qué creen que el texto lleva ese título?

---

---

---

---

---

10. ¿Qué otro título podría llevar este microcuento?

---

---

---

---

---



Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko

Departamento de Lengua Castellana y Comunicación

Profesora: Teresita Antolín S.

Profesores practicantes: Paula Astudillo S. - Mariajesús Carrasco A. - María José Núñez S. - Carolina Reyes R. - Diego Zamorano.



Trabajo en grupo

- **Contenido:** Género Narrativo
- **Objetivo (s):** - Identificar temática central e información implícita de los microcuentos.  
- Interpretar microcuentos, integrando información explícita e implícita identificada en los textos literarios.

**Guía de aprendizaje:**

**¿Podemos encontrar la información "oculta" dentro de los textos narrativos?**

**Integrantes:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Curso:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_



**Instrucciones:** Lean atentamente los siguientes microcuentos y luego realicen cada actividad.



A menudo, el autor no te dice directamente quién está relacionado con quién, dónde y cuándo sucede la historia, qué está sucediendo o por qué. Sólo da pistas de modo que tú puedes imaginar. Lo implícito o inferencia es una suposición razonada de la respuesta, usando las pistas provistas por el narrador.



### Actividad

1. Lee con atención el siguiente microcuento:

#### "Campos de memoria"

Mi padre era un hombre de campo. Pero no araba ni sembraba la tierra. Tampoco criaba animales ni tomaba leche de vaca. Sin ser deportista o fan de algún grupo de rock, durmió en el Estadio Nacional. Sin quererlo transitó más de tres meses por el desierto de Atacama, además de pasar alguna noche en el Estadio Chile. Mi padre dejó el campo viajando sin voluntad al extranjero. Pero volvió para enseñarme que los campos no son sólo donde se siembra y se crían vacas.

**Miranda Montealegre, 26 años, La Reina**

2. A partir de la lectura realizada, encierra en un círculo la letra de la alternativa correcta:

I. El padre del narrador durmió en:

- a. La habitación de su casa.
- b. La banca de un parque.
- c. La playa.
- d. El Estadio Nacional.
- e. La orilla del Río Mapocho.

II. Una vez realizada la lectura, el título "Campos de memoria" hace referencia a:

- a. Un lugar ameno en donde el padre sembraba y araba la tierra.
- b. Los campos de concentración existentes durante la dictadura militar en Chile.
- c. El lugar donde vivía el padre del narrador.
- d. El campo en el que el padre del narrador trabajó.
- e. El campo en que creció el padre del narrador.

III. ¿Qué pregunta creen que es más fácil de responder? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

Sin duda alguna, la pregunta I es más fácil, ya que los elementos que debes considerar para responder están presentes de manera **explícita** en el texto (son textuales)

Por el contrario, la pregunta II se torna un poco más compleja porque la información está **implícita**, esto quiere decir que existen "pistas" que nos permiten inferir para sacar conclusiones y llegar a la comprensión.



3. Las adivinanzas son una forma de inferir. ¡Juguemos a las adivinanzas!



Adivinanza	Respuesta	Clave
Dulce, blanca y amarilla, a todo el mundo agrada ¿Te cuento quién es? Entonces ¡espera!		
Oro no es Plata no es. ¿Qué es?		



Las adivinanzas son juegos que te permitan desarrollar tu capacidad para formular inferencias.

4. ¿Quiéren saber cómo reconocer una idea implícita en la lectura?  
Entonces, juguemos a hacer inferencias en oraciones.

AFIRMACIÓN	CLAVES	INFERENCIAS
María <u>sonrió y saludó</u> cuando vio a su amiga.	Sonrió y saludo.	María está alegre
La mamá de Claudia está preparando un viaje.		
No tiene televisión, ni teléfono.		
Arriendan casa.		
Dedicados a la producción lechera.		
Pedro golpeaba puertas y tiraba las cosas.		
Juan andaba con paraguas y abrigo.		

Como ya sabes el carácter abierto y retórico, la situación narrativa incompleta, el final imprevisible y abrupto de los **microcuentos** son características clave que estimulan una actividad lectora que permite un constante ejercicio de interpretación desde el cual el lector (tú) tendrá que realizar sus propias inferencias de la narración.



5. Lean atentamente y respondan las preguntas que aparecen luego de realizada la lectura:



**"Escrito hallado en un respaldo de asiento de micro"**

*No se me ocurrió otra forma de ubicarlos para que lo supieran.  
Mamá, papá: estoy bien y los perdono.*

*Julio Gutiérrez, 21 años.*

- I. Comenta junto a tu grupo y luego respondan: ¿Cuál, según lo conversado, es la temática central del microcuento "Escrito hallado en un respaldo de asiento de micro"?

---

---

---

---

---

II. ¿Por qué creen que el narrador decide enviar el mensaje a su padre y a su madre de esta manera?

---

---

---

---

---

III. ¿Les ha tocado leer mensajes en los asientos de transporte público, baños, paraderos de micro, etc.? Si la respuesta es sí, comenten y respondan ¿por qué cree que la gente utiliza este medio para escribir mensajes?

---

---

---

---

---

**"Azar"**

En este país, la moneda toma las decisiones.



IV. ¿Qué vinculación podrían establecer entre el título "Azar" y el contenido del microcuento? Argumenten.

---

---

---

---

---

V. ¿Qué crítica pueden desprender de la narración?

---

---

---

---

---

**"Perfecta"**



Cada vez que papá me va a dejar a la escuela es como un ritual. Nos levantamos muy temprano, temiendo a cualquier eventualidad que nos pudiese retrasar. Él demora nada, yo en cambio, demoro una vida. Cuando dejo los platos lavados, papá ya está tintineando las llaves de la casa; una sonrisa y su maletín en la mano me anuncian que nuevamente nos hemos adelantado demasiado. Ninguno de los dos se atreve a decir que la extraña, pero ambos sabemos que con ella aquí nos levantaríamos más tarde, solo para darle tiempo que mamá decía necesitar para ser perfecta.

**Camila Arenas. 20 años. La Reina.**

**VI. ¿Por qué creen que el papá y el narrador de la historia se levantan tan temprano?**

---

---

---

---

---

**VII. ¿Qué creen que sucedió con la mamá?**

---

---

---

---

---

**VIII. ¿Cuáles creen que son los sentimientos del narrador de la historia? ¿Por qué?**

---

---

---

---

---

Luego de realizar las actividades propuestas en esta guía de aprendizaje, te invitamos a reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

¿Qué fue lo que aprendí hoy?

---

---

---

---

---

¿Qué fue lo que más me gustó de la clase?

---

---

---

---

---



Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko

Departamento de Lengua Castellana y Comunicación

Profesora: Teresita Antolín S.

Profesores practicantes: Paula Astudillo S. - Mariajesús Carrasco A. - María José Núñez S. - Carolina Reyes R. - Diego Zamorano.



Trabajo individual

Nota

Puntaje:  
38 pts. /

- **Contenido:** Género Narrativo
- **Objetivo (s):** - Interpretar microcuentos, integrando información explícita e implícita identificada en los textos literarios, relacionándolos con su vida cotidiana.

**Guía de aprendizaje:**

**¿Puedo poner en práctica lo aprendido hasta ahora?**

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Curso:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

**Instrucciones:**



Lee atentamente las preguntas, cada una de ellas tiene un valor de dos puntos. Recuerda utilizar lápiz pasta para el desarrollo de la guía, evita el uso de corrector y consulta por las dudas que puedan surgir durante el desarrollo del trabajo.

Lee  
atentamente



"Un día más"

Me levanto y camino sigilosamente hacia tu dormitorio. No quiero despertarte. Tu puerta. Te veo, te huelo, te tapo y te beso. Micro y metro. Empujones y of Pantalla. Mails. Órdenes y apuro. Café y pienso en ti. Teléfono. Teléfono. Teléfono. Hot-dog y trámite. Papeles. Miradas. Me rasco la cabeza. Reunión. Un pucho. Reunión y galletas. Un chiste, un amigo y el reloj. Apagar equipo. Metro y micro. Empujones y casa. Camino *sigilosamente* hacia tu dormitorio. No quiero despertarte. Abro tu puerta. Te veo, te huelo, te tapo y te beso. Mañana será otro día.

Daniel Carrasco Ruiz-Tagle, Vitacura

**Sigiloso - Sigilosa:**

Que se realiza en secreto o que se comporta con discreción.



**ÍTEM 1:**

1. A partir de la lectura del texto completa la información que se requiere en el recuadro. (6 puntos)

¿Qué información te entrega el título?	¿Cuál es la temática del texto?	¿Te parece interesante la temática del texto? Justifica

2. Según tu opinión, ¿crees que la situación relatada en el microcuento es recurrente en nuestra sociedad? Argumenta tu respuesta. (2 puntos)

---

---

---

---

---

3. Qué crees que quiso expresar el autor en el siguiente extracto del texto:

*"Apagar equipo. Metro y micro. Empujones y casa. Camino sigilosamente hacia tu dormitorio. No quiero despertarte. Abro tu puerta. Te veo, te huelo, te tapo y te beso. Mañana será otro día".*

Justifica tu respuesta. (2 puntos)

---

---

---

---

---



Lee el siguiente texto y responde las preguntas que se presentarán a continuación.

**"Ella"**

Se sentó junto a mí tapando su rostro con ambas manos. Lloraba con unos fuertes sollozos que hacían temblar todo su cuerpo. Su largo cabello se humedecía con las lágrimas. Me pidió un pañuelo y se lo alcancé. Se llevó también mi reloj y mi billetera.

**Alejandro Medina.**

**ÍTEM 2:**

**Responde las siguientes preguntas a partir de la lectura. Marca con una "x" la letra de la alternativa correcta.**

**1. ¿Qué mensaje pretende entregar el microcuento titulado "Ella"? (2 puntos)**

- a. Que hay que desconfiar de las mujeres que lloran.
- b. Las personas que están tristes son peligrosas
- c. No importa la situación, siempre hay que ayudar.
- d. Cualquier persona puede terminar sorprendida y engañada.
- e. Ninguna de las alternativas es correcta.

**2. ¿Cómo describe el narrador al personaje principal de este microrrelato? Fundamenta tu respuesta. (2 puntos)**

---

---

---

---

---

3. ¿Por qué crees que el autor tituló el microcuento como "Ella"? Justifica tu respuesta. (2 puntos)

---

---

---

---

---

---

---



4. Realiza un breve comentario y/o crítica acerca de la temática que trata el microcuento "Ella" y su vinculación con la realidad. Para ello puedes considerar alguna situación similar que hayas vivido o presenciado. (2 puntos)

---

---

---

---

---

---

---



Recuerda consultar cualquier duda y volver a leer si es necesario.

### **"Moonwalker"**

El Maikol es bien conocido en la población. Su mamá era fanática del rey del pop, por eso el nombre. Claro que al Maikol le gusta el reggaetón, igual que a su vecina, la Britney. Pero a la mamá del Maikol le cae mal la Britney. Le dice que mejor invite a salir a la Madonna, para no *desperfilarse*. Cada vez que le dice eso, él se encoge de hombros, hace un sonido agudo con la voz y sale de la pieza caminando hacia atrás.

**Desperfilarse (del verbo desperfilar), bajar de perfil o nivel social.**



### **ÍTEM 3:**

**Responde las siguientes preguntas a partir de la lectura del Microrrelato "Moonwalker". Marca con una "x" la letra de la alternativa correcta.**

- 1. Según el texto, en la población: (2 puntos)**
  - a. La Britney y la mamá del Maikol escuchan reggaetón.
  - b. Al Maikol no le interesa lo que digan de él.
  - c. La Madonna y el Maikol son pololos.
  - d. La mamá del Maikol no quiere que él baje su rango social al salir con la Britney.
  - e. Ninguna de las anteriores.

2. ¿Por qué crees que en el texto aparecen los nombres: Madonna, Britney y Maikol? ¿Tienen relación entre sí? (2 puntos)

---

---

---

---

---

3. ¿Asocias la temática del texto con la actitud *aspiracional* de algunas personas? (2 puntos)

**Aspiración:**  
Acción y efecto  
de pretender o  
desear algún  
empleo, dignidad u  
otra cosa.



---

---

---

---

---

4. ¿Existe una relación entre la temática expuesta en el microrrelato "Moonwalker" y los textos anteriores de esta guía? Fundamenta tu respuesta. (2 puntos)

---

---

---

---

---

5. Según tú, ¿Qué quieren expresar los siguientes enunciados? (2 puntos cada uno)



a) *"Te veo, te huelo, te tapo y te beso..."*

---

---

---

---

b) *"Se sentó junto a mí tapando su rostro con ambas manos"*

---

---

---

---

c) *"Cada vez que le dice eso, él se encoge de hombros, hace un sonido agudo con la voz y sale de la pieza caminando hacia atrás..."*

---

---

---

---

d) *"Camino sigilosamente hacia tu dormitorio. No quiero despertarte. Abro tu puerta..."*

---

---

---

---

e) *"Claro que al Maikol le gusta el reggaetón, igual que su vecina, la Britney..."*

---

---

---

---

6. Desde tu perspectiva, ¿crees que los temas de los microcuentos "Un Día más", "Ella" y "Moonwalker" son contingentes en la sociedad chilena actual? Redacta una breve crítica en relación a esto. (2 puntos)

---

---

---

---

---





Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko

Departamento de Lengua Castellana y Comunicación

Profesora: Teresita Antolín S.

Profesores practicantes: Paula Astudillo S. - Mariajesús

Carrasco A. - María José Núñez S. - Carolina Reyes R. -

Diego Zamorano.

- **Contenido:** Género Narrativo
- **Objetivo (s):** - Generar opiniones y críticas sobre microcuentos leídos, sustentándose en el análisis previo y su propia visión de mundo.

¿Puedo interpretar un microcuento?



## ***Características principales***

- **Los acontecimientos se presentan de manera sintética**, sin descripción de detalles, ya que la idea es que el lector vaya construyendo su sentido y develando la “problemática” o situación principal que en él se plantea.

- **Presenta una sola situación inicial que cambia rápidamente**, dando un giro sorpresivo e inesperado a la historia.

- **Presenta pocos personajes**, es común que haya uno solo.

- **La descripción del ambiente es mínima**, apenas lo necesario para que el lector construya y comprenda la historia.

- Plantea un **final o desenlace sorprendente** y muchas veces inesperado para el lector.

## Cara o Sello

Tengo el listado, pero el fin de semana no lo pude mirar. Sé que debo reducir el personal, pero a quién corto. Al guatón Sanhueza, a la chica Teresa, a mi compadre Juan o al narigón Castro. Quizás a la vieja Elena, que le queda poco para jubilar. A Susanita ni pensar, espera guagua y la dejaron bota. Cómo lo hago, a quién elijo. Todos somos amigos, cómo se los voy a decir. Debo ser profesional, los sentimientos deben quedar fuera. Una moneda. Sí, una moneda.

Pía Bustos, 40 años, La Cisterna.



## El parque

Un día, como a los ocho años, caminaba con mi padre hacia el parque O' Higgins. Me sentía muy alegre, porque él no acostumbraba sacarme a pasear. Cruzando San Ignacio, se detuvo un auto con un señor de bigotes. A su lado, una rubia princesa. Ella me sonrió, después se alejaron. Mi padre me dijo: ¿Qué miras? Olvídalo. No son como nosotros. Y me apuró del brazo. Después se desvió al primer bar que encontramos, pidió una cerveza para él y una Bilz para mí. Luego se tomó otra y otra. Nunca llegamos al parque.

Alex Peraita, 40 años, San Miguel.



## Actividad



En parejas, analicen el microcuento "El parque", señalando:

- Temática principal del relato
- Información explícita e implícita
- Relación del microcuento con el título



Finalmente, elaboren una crítica del tema abordado en la historia, entregando para ello al menos dos argumentos.

Realicemos la siguiente actividad:



### Mapa Semántico

Un mapa semántico es la representación visual de una palabra o idea, rodeada de palabras similares. El propósito de un mapa semántico es permitir a las personas explorar las relaciones entre las palabras relacionadas y los conceptos de modo que puedan verse en vez de conceptualizarse. Los mapas semánticos sirven para que las personas puedan expandir su vocabulario y descubrir métodos originales de pensamiento nuevos.

## Ejemplo mapa semántico



## Actividad Final

Ahora deberás realizar un "Mapa Semántico" en tu cuaderno. Para la elaboración de éste, debes tener en cuenta los conceptos que se han abordado en las clases anteriores, estos deben ser aquellos que consideres relevantes al momento de entender las principales características del microcuento o microrrelato.



Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko

Departamento de Lengua Castellana y Comunicación

Profesora: Teresita Antolín S.

Profesores practicantes: Paula Astudillo S. - Mariajesús Carrasco A. - María José Núñez S. - Carolina Reyes R. - Diego Zamorano.



Trabajo en equipo

- **Contenido:** Género Narrativo
- **Objetivo (s):** - Generar opiniones y críticas sobre microcuentos leídos, sustentándose en el análisis previo y su propia visión de mundo.

**Guía de aprendizaje:**

**¿Cómo puedo relacionar las temáticas de los microcuentos con la vida cotidiana?**

**Integrantes:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Curso:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_



**Instrucciones:**

Para realizar este trabajo, reúnanse en equipos de 4 estudiantes. Lean comprensivamente cada texto, comenten y contesten la guía con lápiz pasta. Podrán resolver dudas con ayuda de los profesores.

- I. Lean con atención el siguiente microcuento, luego comenten y respondan las preguntas que aparecen a continuación:

**"Madre hay una sola"**

A los 6 años mi mamá traía hombres a la pieza. A los 7 mi padrastro me dio varias palizas. A los 8 mi mamá me pegaba con una correa. A los 9 me orinaba en la cama. A los 10 se fue y me dejó encargado. A los 11 abandoné la escuela y me fui a la calle. A los 12 aprendí a fumar. A los 13 robé una billetera en el metro Baquedano. A los 14 le pegué un puntazo a un viejo degenerado. A los 15 visité a mi mamá con una navaja en la mano.

**Carlos F. Reyes, 65 años Santiago**

1. ¿Cuál es el tema central del microcuento "Madre hay una sola"?

---

---

---

---

---

2. ¿Cuál creen ustedes es la función que cumplen los elementos de la vida real que aparecen en este microcuento?

---

---

---

---

---

3. ¿Cuál creen que es el propósito del autor al escribir esta historia? En base a esta respuesta, ¿este propósito podría conectarse con el lector, o en este caso, con ustedes? ¿De qué modo?

---

---

---

---

---

---

Comenten y discutan el tema central del micro relato, junto con lo que ustedes piensan acerca del objetivo del autor, luego respondan las siguientes preguntas:

4. ¿Cuál es su reflexión en torno al microcuento "Madre hay una sola"?

---

---

---

---

---

5. ¿Cuál es la opinión del equipo frente a la problemática presente en el microcuento "Madre hay una sola"? Fundamenten su respuesta considerando todos los elementos que ya han sido revisados en preguntas anteriores.

---

---

---

---

---

---

- II. Lean con atención el siguiente microcuento. Luego comenten y respondan las preguntas que aparecen a continuación:

**"Cansancio"**

Todos los días lucho con el sueño para estar despierto cuando mi papá llegue. Aunque hablamos poco, me basta con mirarlo cuando se saca la chaqueta y saca de su bolso su vianda para lavarla, mientras yo le pongo la tetera. Se sienta y, en silencio, coloco en la mesa la bolsita de té, el pan y la jamonada. Luego le echo los fideos con salsa a la vianda y la dejo en el refrigerador. Cuando siento que me va a decir algo, el pito de la tetera invade la cocina. El pito nos salva de llorar.

**Fernando Mena, Valparaíso**

En relación al título del microrrelato "Cansancio", respondan:

1. ¿Por qué creen que el autor lo denominó de esta manera? ¿Se relaciona con lo que aparece a lo largo de la historia? Justifiquen ambas respuestas basándose en la lectura del microcuento y las ideas que surgen luego de haber leído.

---

---

---

---

---

---

2. ¿Quiénes son los personajes de esta historia? ¿Cómo se relacionan entre sí?

---

---

---

3. **¿Cuál creen que es la función del pito de la tetera en esta narración? Argumenten sus respuestas intercambiando ideas entre todos los integrantes del equipo.**

---

---

---

---

---

---



**Antes de continuar, es importante saber que...**

Una crítica social tiene por objetivo cuestionar al ser humano por la forma de relacionarse con sus pares y hacerlo reflexionar en base a ello.

6. **¿Por qué podrías afirmar que este microcuento realiza una crítica social? Argumenta.**

---

---

---

---

---

**III. Luego de la lectura y análisis de los microcuentos “Cansancio” y “Madre hay una sola”, comenten, reflexionen y respondan lo siguiente:**

**a. ¿Existe similitud entre los temas de ambas historias? Justifiquen.**

---

---

---

---

---

**b. ¿Conoces alguna situación similar a la planteada en estos microcuentos?**

---

---

---

---

---



No olvides que al terminar el trabajo grupal, deberán compartir con el curso sus respuestas.



Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko  
 Departamento de Lengua Castellana y Comunicación  
 Profesora: Teresita Antolín S.  
 Profesores practicantes: Paula Astudillo S. - Mariajesús Carrasco A. - María José Núñez S. - Carolina Reyes R. - Diego Zamorano.

 Trabajo individual	
Nota:	Puntaje: 34 pts. /

- **Contenido:** Género Narrativo
- **Objetivo (s):** - Analizar críticamente microcuentos considerando las características de este tipo de texto narrativo considerando logro de placer estético y pacto de lectura.

**Guía final:**  
**¿Puedo poner a prueba todo lo aprendido?**

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Curso:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_



**Instrucciones:**

Lee atentamente cada pregunta. Recuerda utilizar lápiz pasta para el desarrollo de la guía, evita el uso de corrector y consulta por las dudas que puedan surgir durante el desarrollo del trabajo.

### Metro Los Héroes

Aquí llega el metro, atestado de gente como todas las mañanas. Escojo con la mirada desde el andén a mi víctima, mientras repaso mentalmente el plan. Se abren las puertas. El último en bajar es un hombre todavía somnoliento. "Mi víctima", digo para mis adentros. Él me mira de reojo y entonces ataco: "Hola, ¿cómo está?", le digo, mientras subo y avanzo por el carro. Él gira. Las puertas se cierran y veo con satisfacción su cara de *incertidumbre*. Pobre hombre, pensará todo el día quién lo saludó, y yo, no puedo esperar hasta mañana a mi siguiente víctima.

Michel Montecinos, 23 años.

**Incertidumbre:**  
Inseguridad, duda  
sobre algo o alguien



**ÍTEM I:** A partir de la lectura, responde las siguientes preguntas:

1. ¿De qué trata el texto leído? Resume la idea central con tus propias palabras. (2 puntos)

---

---

---

---

---

---

2. **¿Cuál fue tu impresión al leer el microrrelato "Metro los Héroeos"? Justifica tu respuesta. (2 puntos)**

---

---

---

---

---

---

Consulta tus dudas, y vuelve a leer los textos si te resultan difíciles.



3. **Según tu perspectiva, ¿existe conexión entre el título del microcuento y la historia misma? Fundamenta tu respuesta. (2 puntos)**

---

---

---

---

---

---

4. **¿Cómo es tu disposición cada día al utilizar el transporte público? ¿Te has sentido como lo narrado en el relato "Metro los Héroeos"? Justifica respuestas. (2 puntos)**

---

---

---

---

---

---

**ÍTEM 2: A partir de la lectura, responde las siguientes preguntas:**

**Escuela de maniqués**

Los maniqués van a una escuela de maniqués, ahí les enseñan ramos como dejar de respirar durante el día, dejar de pestañar sin llorar, cómo aguantarse el estornudo y la tos o cómo evitar rascarte si te pica. En esta escuela de maniqués son exigentes, algunos reprueban algunos ramos, así que solo logran ser maniqués de cabeza. Lo que nadie sabe es que en plena Plaza de Armas existe un bar de maniqués. En las noches, después de bajar las cortinas de las tiendas, los maniqués llegan a este lugar para conversar... y para llorar, toser y estornudar libremente.

**Nancy Carrasco, 36 años, Santiago.**

1. ¿A qué crees que refiere la expresión: "*Sólo logran ser maniqués de cabeza*"? Argumenta tu respuesta. (2 puntos)

---

---

---

---

---

2. ¿Qué puedes inferir sobre la temática expuesta en el microcuento "*Escuela de maniqués*"? Fundamenta tu respuesta. (2 puntos)

---

---

---

---

---

3. ¿En otras oportunidades has leído textos que entreguen alguna reflexión sobre la vida? ¿Cuál (es)? Justifica tu respuesta. (2 puntos)

---

---

---

---

---

4. ¿Cuál crees tú que es la intención del autor en este microrrelato? Argumenta. (2 puntos)

---

---

---

---

---



**Maniquí:**  
Figura con forma humana que sirve para mostrar o exhibir prendas de vestir.



5. En este contexto, ¿qué significa ser un maniquí? ¿Alguna vez te has sentido uno de ellos? Justifica tu respuesta. (2 puntos)

---

---

---

---

---

**Monotonía:**  
Regularidad, uniformidad, igualdad, invariabilidad, aburrimiento, rutina



**ÍTEM 3: A partir de la lectura, responde las siguientes preguntas:**

**"133"**

Finalmente ella decidió denunciarlo. Lo primero que hizo, cuando volvió de la comisaria, fue abrazar a sus hijos. Más tarde, llena de esperanzas, quiso mirarse al espejo.

**Raúl Larrea, 63 años, Santiago**

1. De acuerdo a lo que comprendiste del microcuento "133", ¿Qué tipo de relación puedes establecer entre el título del microcuento y la historia en sí misma? Fundamenta. (2 puntos)

---

---

---

---

---

2. ¿Cuál es tu opinión frente a la historia que se relata en el microcuento "133"? Justifica tu respuesta (recuerda que una opinión nunca estará mal). (2 puntos)

---

---

---

---

---

3. ¿Has conocido situaciones similares a la experimentada por "Ella"?  
Comenta brevemente. (2 puntos)

---

---

---

---

---

---

4. Luego de haber leído, comprendido y criticado lo expuesto en el microcuento, ¿qué crees que intenta hacer el autor de "133" mediante su microcuento? ¿Estás de acuerdo con su postura frente a la problemática? Argumenta tu respuesta. (2 puntos)

---

---

---

---

---

---

5. Seguramente te diste cuenta de que este último microcuento es más corto que los anteriores... ¿Cuáles crees tú que habrían sido las razones del autor para la brevedad de este relato? ¿Fue más difícil comprenderlo? Justifica tus respuestas. (2 puntos)

---

---

---

---

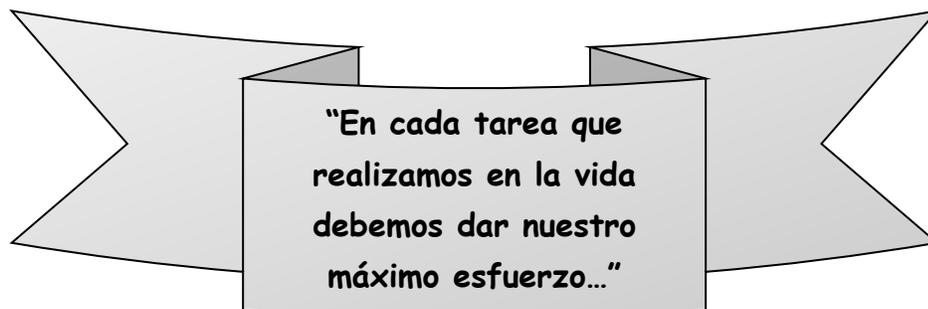
---

---

6. En el siguiente cuadro deberás escribir aquella información que no está presente de forma explícita en los microrrelatos anteriores. ("Metro los Héroes", "Escuela de maniquís", "133"). (6 puntos).



<i>Metro los héroes</i>	<i>Escuela de Maniqués</i>	<i>133</i>





Hasta un próximo trabajo



**¡Muchas Gracias por tu  
buena disposición y ganas de  
aprender!**



**¡Felicidades por  
tu participación!**



## Capítulo V: Análisis de resultados

### 1. Análisis cuantitativo

El presente apartado tiene como objetivo complementar la información obtenida mediante el desarrollo del *focus group*, de manera tal de sustentar el análisis cualitativo, pero esta vez, con los resultados cuantitativos, es decir, las calificaciones. Dichas cifras serán respaldadas con los registros de campo correspondientes a cada una de las clases, además de cuatro entrevistas que se hicieron a estudiantes del mismo curso en cuestión, los cuales fueron seleccionados aleatoriamente y, con quienes, al final de estas entrevistas se hizo *focus group*. Otro aspecto importante de señalar, es que a lo largo de este segmento se encontrarán en más de una ocasión los nombres de ciertos estudiantes, lo que se debe a su constante participación en clases e incremento en notas.

Pues bien, como ya fue señalado anteriormente, la intervención realizada para efectos de esta investigación, constó de un período comprendido entre el 02/11/2015 al 25/11/2015, con nueve sesiones de trabajo en total, dentro de las cuales, tres fueron evaluaciones (pre test diagnóstico, prueba de proceso y post test), cinco clases con guías de aprendizaje, y una expositiva, de trabajo colaborativo con el profesor, a fin de retroalimentar y recapitular el proceso.

Seguido de lo anterior, las tres evaluaciones señaladas, fueron corregidas mediante escalas de apreciación basadas en la tabla de subcompetencias (ver página 72) y realizadas conforme a los criterios: logrado, por lograr y no logrado. Fue de este modo, que teniendo las tres evaluaciones revisadas, se construyó una tabla con las calificaciones de todos los estudiantes del curso, con el propósito de evidenciar si efectivamente hubo un progreso desde la primera evaluación hasta

la última; y de este modo, seleccionar a quienes iban a ser partícipes del *focus group*, considerando a aquellos que presentaron un mayor incremento en sus notas.

En efecto, es necesario referirnos a estas cifras antes indicadas, constatando que, dentro de los 36 estudiantes del curso, 21 mostraron un amplio ascenso desde la primera evaluación a la tercera, considerando que, estos estudiantes partieron con nota inferior a 5, es decir, desde un 3.3 a 4.8. Cabe indicar, además, que en la evaluación diagnóstica la dinámica consistió en poner en contraste dos textos que tratan temas similares, con la distinción que el primero corresponde a un cuento y el segundo a un microcuento; ello, con el fin de saber si los estudiantes conocían esta forma narrativa, si alguna vez habían realizado ejercicios de interpretación e inferencia, saber sus gustos a la hora de leer (o no leer), y si eran capaces de vincular un texto literario con la vida cotidiana. Las otras dos evaluaciones solo consideraban el trabajo con microrrelatos; la prueba de proceso, por su parte, incluyó nivel inicial e intermedio (de acuerdo a la tabla de subcompetencias), y el post test estuvo abocado a los dos niveles mencionados, agregando el avanzado; con el fin de medir el logro de la competencia lecto-literaria.

En lo que respecta a las notas de campo, estas fueron de suma importancia, ya que, luego de haber construido la tabla de notas, se puso en contraste estos registros narrativos, y fue posible verificar la equivalencia entre resultados numéricos y participación en clases, lo que decanta en otra evidencia de los niveles de avance de los estudiantes. Esto fue observable en la medida en que los estudiantes, además de tener una mejor disciplina y disposición en las clases, también comenzaron a intervenir activamente y en masa, lo que se traduce en que, durante la primera clase eran cinco estudiantes los que aportaban, y conforme avanzó el tiempo, la mayoría contribuía con sus interpretaciones y

análisis de textos, haciendo preguntas y complementando la información entregada por compañeros y profesores.

Estudiantes como Isaías Cifuentes, Nicolás Cádiz, Benjamín Vallejos y Sebastián Torres, fueron quienes demostraron una participación destacada de principio a fin, por lo que, dos de ellos obtuvieron notas similares en las tres pruebas (sobre nota 5). Del mismo modo, hubo otros 31 estudiantes que durante la primera clase no participaron en voz alta, pero en su mayoría incrementaron sus notas y en paralelo su cooperación, dentro de los cuales destacamos a Nicolás Rodríguez, Sebastián Escobar, John Jiménez, Joan Rodríguez, Neguip Moya, Manuel Salazar y el ya mencionado Benjamín Vallejos, entre otros.

De forma semejante, hubo quienes ascendieron pero no en los dos ámbitos, por ejemplo, Paul Zeballos tuvo un destacado progreso cuantitativo, empero su participación fue nula, y su actitud de clase no siempre fue la mejor, mostrándose, en algunas ocasiones, agresivo (rompiendo material y tirándolo al suelo). Por su parte, Daniel Soto no destacó en términos numéricos, pero sí demostró un gran avance en su forma de trabajo, ya que accedió a la posibilidad de trabajar junto con los profesores, se enfocó en hacer preguntas y resolver sus dudas, demostrando dominio e interés por lo leído.

En consecuencia, la información corroborada mediante los registros de campo deja de manifiesto el clima de aula que se generó durante nuestra intervención, considerando que, los profesores al momento de construir estos registros, se ubicaron de manera estratégica en sectores donde había grupos con una disciplina más débil, utilizando esta instancia como una forma de incentivar el trabajo personal, individual y grupal. Por otra parte, la organización interna del equipo de profesores permitió que las tareas fuesen asignadas de manera equitativa y dinámica, con el fin de que cada uno tuviese la oportunidad de desempeñarse en diferentes labores, y de este modo, optimizar el trabajo de los estudiantes, generando un clima propicio para el aprendizaje de todos.

En la misma línea de lo ya expuesto, es necesario hacer mención a las cuatro entrevistas no estructuradas, realizadas a mitad de proceso, con cuatro estudiantes seleccionados de manera aleatoria, respondiendo a criterios de participación y progreso en el ámbito de comunicación oral (pues en aquel momento aún no se tenía conocimiento de los resultados cuantitativos), ello con el fin de adelantarnos a lo que podría suceder durante el desarrollo del *focus group*.

Otros aspectos importantes son los ejes temáticos con los que se corresponden las preguntas de dicha entrevista, las cuales estuvieron orientadas a:

- a. Relación con los profesores en aula y sus metodologías de trabajo.
- b. Trabajo con guías de aprendizaje (módulo didáctico).
- c. Trabajo de lectura, interpretación y análisis de microcuentos.

Por añadidura, es importante establecer que la información recopilada mediante las entrevistas no estructuradas, funciona de manera complementaria a lo que se analizó con anterioridad, dado que, desde los diferentes perfiles de estudiantes entrevistados (algunos más tímidos, otros más extrovertidos), las conclusiones que ellos mismos entregaron fueron provechosas, destacando la relevancia del trabajo en equipo por parte de los profesores, y la sincronía que había en el apoyo que estos entregaron al curso. Junto con ello, los jóvenes en su conjunto realizan un balance positivo en relación a la metodología de trabajo con guías de aprendizaje, ya que esto les permitió concentrarse en el desarrollo del trabajo y no en copiar materia. En lo que compete directamente a las aristas que conducen al logro de la competencia lecto-literaria, ellos mismos son quienes indican no leían antes de comenzar con este proceso, y que, desde el primer momento hubo una buena disposición (implícita y voluntaria) al enfrentarse a la lectura, sobre todo de minificción, destacando las principales características de estos: brevedad, título como anticipador temático, cercanía con la realidad,

vinculación con sus contextos, posibilidad de múltiples interpretaciones y finales inesperados.

En suma, lo aludido en este segmento, se concluye con una evaluación de cada estudiante, para lo cual, dos evaluaron al equipo con nota 7.0 y los otros dos con 6.0, uno argumentando que faltaba por aprender y el siguiente porque prefiere que siempre estén los cuatro profesores en aula. Junto con esto, otro de los aspectos que benefició de gran manera el desarrollo de este proceso de intervención, fue la cercanía generada entre los estudiantes y las profesoras y profesores practicantes, esto debido a lo que ellos señalaron en relación a la motivación que causó, tanto la disposición que presentaron los profesores, como también la manera en que fue abordado el contenido. En sus propias palabras uno de los estudiantes manifestó lo siguiente: “Yo antes nunca leía y no participaba en las clases de Lenguaje y comunicación porque no eran entretenidas ni interesantes como las de ustedes, antes lo único que hacíamos era copiar lo que la profe dictaba”.

## **2. Análisis resultados *focus group***

El grupo focal es una técnica que tiene su centro en la diversidad de respuestas que se obtienen de un grupo de personas, y es definido como una técnica perteneciente al área de la investigación cualitativa cuyo propósito es la obtención de información por medio de la percepción, sentimientos, actitudes y opiniones de grupos de personas.

El objetivo de llevar a cabo esta técnica de recolección de datos es que los entrevistados, en nuestro caso particular, estudiantes de Primer año medio del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko ubicado en la comuna de Recoleta, expresaran a través de su propio lenguaje, desde su propia estructura y

empleando sus propios conceptos, la experiencia de trabajo antes, durante y posterior a la aplicación del módulo didáctico correspondiente a la presente investigación.

El motivo con el que surge la utilización de esta técnica es comprobar si a través de la implementación de este modelo didáctico se logra reafirmar o refutar la hipótesis que se presenta en esta investigación, la cual señala que la minificción puede ser considerada un medio adecuado para generar una estrategia didáctica que permita a los estudiantes de primer año medio alcanzar la competencia lecto-literaria.

### **3. Descripción del proceso**

A continuación, se señalan los principales pasos a seguir para la construcción del *focus group*, y la posterior aplicación de esta técnica:

1. Planteamiento de los objetivos de la investigación. En este sentido, tener en cuenta el propósito de la investigación, permitió reflexionar sobre el tema desde la exploración y comprensión del asunto.
2. Selección de la moderadora. La moderadora no formó parte del proceso de evaluación, con el fin de evitar interferir o inhibir las respuestas de los entrevistados; remitiéndose básicamente a dirigir las preguntas. En relación a este mismo punto, para la elección de la moderadora se tomaron en cuenta cualidades comunicativas y empáticas, con el fin de lograr que los entrevistados se entusiasmaran, relajaran y respondieran de manera adecuada las preguntas.
3. Realización y planificación de las preguntas respecto al tema de investigación. En este punto, se preparó un guion con preguntas abiertas de tipo general y también específico para que los entrevistados pudiesen

responder ya sea de modo general o profundamente, y obtener así la información necesaria para nuestra investigación; las preguntas se prepararon en una secuencia lógica con el fin de guardar concordancia con los objetivos de nuestra investigación.

4. Selección de la audiencia y número de participantes. La selección de los integrantes del *focus group* no fue una tarea simple, pues además de los criterios utilizados para esta implicó la selección de las personas adecuadas; es decir, de sujetos que poseían ciertas características, pues ellos aportarían la información requerida. Los resultados de esta investigación están condicionados por fuentes de información, que en este caso son los entrevistados.
5. Selección del lugar. Se escogió un lugar alejado de ruidos para que los integrantes no perdiesen la concentración y entendieran las preguntas que realizaba la moderadora. Se pensó, además, en un lugar conocido por los integrantes y equipado con el mobiliario requerido para la ocasión.
6. La moderadora realizó una breve introducción sobre el tema a discutir. Esta breve presentación sobre el tema a discutir motivó a los estudiantes a la reflexión y a que expresarán sus respuestas.
7. La moderadora escuchó a los entrevistados; esto teniendo en cuenta que ella, no debía hacer ninguna objeción ni censura ante las respuestas de los entrevistados pues esto disminuiría la fluidez de sus comentarios. La moderadora se concentró en mantener la imparcialidad ante las respuestas y comentarios, y en escuchar a todos los entrevistados por igual, pues de las respuestas de los entrevistados dependía una parte importante de la investigación.
8. Término de la sesión. Una vez terminada la serie de preguntas, la moderadora concluyó la sesión y agradeció la participación y asistencia de los integrantes, señalándoles la importancia de sus comentarios y respuestas.

9. Análisis de resultados. Se realizó una revisión exhaustiva de toda la sesión desde su inicio hasta su finalización.
10. Redacción del informe final. Una vez analizados los resultados se realizó un reporte final sobre el caso; el reporte consistió en dar cuenta de cómo se llevó a cabo la investigación, quiénes fueron los participantes, y cuáles fueron los resultados, las conclusiones y hallazgos de la investigación.

#### **4. Ficha técnica**

Para contextualizar el desarrollo y posterior análisis de la intervención pedagógica de esta investigación, es importante señalar, como ya se ha dicho en apartados anteriores, que se utilizó la técnica de *focus group*, la cual consistió en una dinámica conversacional, guiada mediante una pauta de preguntas generales o de apertura, preguntas específicas y preguntas de cierre, efectuada a nueve entrevistados, en nuestro caso particular nueve estudiantes del nivel primer año medio “E” pertenecientes al Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko. Esta técnica fue dirigida por la integrante que, de manera consensuada, se ocupó de permanecer ajena al desarrollo de la intervención que comprende el período del 2 de noviembre hasta 21 de noviembre del 2015, estableciéndose como fecha de término de este proceso el día 23 de noviembre del 2015 con la realización del *focus group*, el cual tuvo una duración de 23 minutos aproximadamente.

## 5. Detalle integrantes del *focus group*

<b>Listado de participantes del <i>focus group</i></b>
<b>1. Francisca Díaz</b>
<b>2. Nicolás Cadiz</b>
<b>3. Sebastián Escobar</b>
<b>4. Luis Games</b>
<b>5. John Jiménez</b>
<b>6. Jesse Martell</b>
<b>7. Neguip Moya</b>
<b>8. Joan Rodríguez</b>
<b>9. Benjamín Vallejos</b>

La selección de los participantes del *focus group* estuvo a cargo de los integrantes de la investigación que estuvieron presentes en la aplicación del módulo didáctico, cabe mencionar que el contexto social que envuelve a este establecimiento educativo es de un 97% de vulnerabilidad, dentro del cual una suma importante de estudiantes proviene de familias monoparentales.

Los criterios de selección de los estudiantes responden prioritariamente a:

1. El progreso de los estudiantes respecto a la aplicación de instrumentos de evaluación, específicamente: pre test, prueba de proceso y post test.
2. Las cualidades particulares de los estudiantes, las cuales se recogen a través de la observación en el aula (ver anexo n°3: notas de campo), destacando: género de los participantes, decidiendo incorporar al menos a una de las dos mujeres que conformaban el grupo curso, considerando también participación y aportes en clases.
3. El universo seleccionado para esta dinámica, es decir nueve participantes, se decide para obtener mayor diversidad en cuanto a los intereses como

también a respuestas, comentarios y opiniones de las preguntas guiadas por la moderadora.

4. Es importante señalar que esta selección se realizó de la forma descrita para evitar el riesgo de obtener resultados limitados, incompletos y/o sesgados, que conducirían, inexorablemente a conclusiones erróneas.

## **6. Comportamiento de los espectadores**

Los estudiantes seleccionados para ser entrevistados durante la realización del *focus group* desde el comienzo demostraron interés por el proceso o intervención educativa implementada, lo cual se evidencia en la fluidez con la cual se llevó a cabo el diálogo dirigido por la moderadora, en el que además, siempre primó el respeto, la participación y el entusiasmo por compartir las experiencias vividas en el aula, específicamente, las relacionadas con la aplicación del módulo didáctico y el desempeño del grupo de profesores que dirigió dicha labor. Cabe destacar, que en ningún momento se observó una actitud indiferente por parte de los estudiantes, tampoco instancias de silencio, ya que permanentemente fueron activos, dado que contestaron a cada pregunta planteada por la moderadora permitiendo así abrir la conversación a múltiples temas.

## **7. Percepción emocional**

Los estudiantes manifiestan motivación ante la sesión de *focus group*, quizás en una primera instancia solo por el hecho de salir de su rutina diaria; sin embargo, al conocer el objetivo de la reunión, se mostraron algo nerviosos, pues

creían que se debía mantener un nivel estricto de formalidad, lo cual generó cierta incomodidad. Conforme se fue conversando y creando un ambiente adecuado, olvidaron sus preocupaciones iniciales, estableciéndose no solo una modalidad de pregunta-respuesta, sino que también un diálogo entre ellos. Por otra parte, fue notorio un lazo de unión entre los participantes, el cual no necesariamente es reflejo de una amistad entre ellos, pero sí un evidente compañerismo, ya que existía un atmósfera de confianza que permitió que se efectuara de manera efectiva el *focus group*.

## **8. Percepción de la mini ficción y desarrollo de subcompetencias**

Luego del análisis del *focus group*, logramos distinguir que los estudiantes alcanzaron tres dominios que se desprenden de la tabla de subcompetencias propuesta a lo largo de nuestra investigación:

### **8.1. Dominio Analítico**

El microcuento suele ser definido según las características que los estudiantes consideran más importantes. Entre ellas se halla lo breve y específico de su contenido. Esto último responde a lo directo que es el mensaje o crítica del micro relato. Además, destacan que al dar pocos detalles permite analizar con mayor profundidad.

Los estudiantes fueron capaces de evidenciar características del texto utilizado señalando la necesidad de generar una interpretación (crítica u opinión personal):

**Moderadora** (...) me gustaría saber qué les pareció trabajar con micro cuentos en la clase.

<b>Estudiante</b>	Se nos hacía más fácil para responder y entender.
<b>Estudiante</b>	Sí, igual era más bueno porque la idea estaba más centrada así, al tiro.
<b>Estudiante</b>	Es que igual al ser corto igual el texto te hace pensar po' porque hay que interpretar (...).

**Estudiantes primer año medio E - Liceo industrial y de minas Ignacio Domeyko (2015)**

## **8.2. Dominio interpretativo**

Se considera que el microrrelato presenta dos tipos de información: una que se encuentra explícita en el texto y otra que debe ser decodificada e interpretada. Los integrantes del *focus group* señalaron que al realizar este proceso, se encontraron con situaciones que se manifiestan de forma cotidiana en sus vidas, lo que genera un atractivo para ellos.

Dentro de las características “más importantes” del micro cuento existen algunas más llamativas que otras. El título como anticipador temático se considera un elemento importante en la comprensión del texto en cuestión. Sumado a esto, se añade lo repentino del desenlace que emerge como un elemento fundamental en el interés que este tipo de narraciones genera.

Se visualiza una interpretación global, considerando experiencias propias. Además se destaca los elementos que han aprendido y que enriquecen su proceso de análisis:

- Moderadora** si les presentará un micro cuento, sería tan diferente el trabajo que harían? o sea, lo aprendido lo podrían aplicar ahora en el microcuento?
- Estudiante** Sí, porque ahora se hace mucho más fácil sabiendo lo aprendido.
- Estudiante** Y también se aprendió que ahora no todo está explícito en el cuento, que también hay cosas implícitas.
- Estudiante** Hay cosas que no están escritas, pero que también se pueden inferir.

**Estudiantes primer año medio E - Liceo industrial y de minas Ignacio Domeyko (2015)**

### **8.3. Dominio participativo**

Se cree que la minificción sirve para proyectar una crítica. Esto la hace una gran herramienta a la hora de expresar una opinión personal sustentada en las experiencias del sujeto, visión de mundo y contexto social que lo envuelve, generando así el diálogo entre los participantes.

Se considera la relación entre el texto y el lector desde la cercanía con la realidad.

- Moderadora** ¿A ustedes les interesó, por ejemplo, los temas de los microcuentos, sentían que eran cercanos a ustedes?
- Estudiante** Sí, algunos...
- Estudiante** Sí, porque la mayoría de los microcuentos era sobre lo que pasaba en la vida real.

**Estudiantes** Vida cotidiana...

**Estudiantes primer año medio E - Liceo industrial y de minas Ignacio Domeyko**  
**(2015)**

**Estudiantes** Y es una crítica social introduciendo, digamos, introduciendo nuestro día a día

**Estudiantes** Y uno se siente identificado con el microcuento o con el texto si se puede decir

**Moderadora** Y cuando te sientes identificado, ¿te es más fácil comprender, ejemplo, lo que quiere decir el texto?

**Estudiante** Si también

**Estudiante** Si porque uno muestra más interés en lo que está haciendo, viendo no se po' sea que el protagonista tenga la misma edad que uno, o que sufra los mismos cambios

**Estudiantes primer año medio E - Liceo industrial y de minas Ignacio Domeyko**  
**(2015)**

## **9. Hallazgos del grupo focal**

Durante el transcurso de esta intervención surgieron elementos y/o situaciones, que además de no estar consideradas desde un comienzo, alcanzan un importante protagonismo, pues destacan como factores que permiten potenciar el trabajo realizado.

Por un lado, se identificó la ventaja que los estudiantes consideraron al encontrarse con cuatro profesoras y profesores. Ellos mismos fueron los

encargados de destacar la relevancia de que exista más de un docente en aula durante esta intervención, pues esto propicia un monitoreo constante de las actividades, así como también una atención “personalizada” a la hora de resolver dudas y entregar información. En esa misma línea, emerge la actitud de los profesores como un factor fundamental en el desempeño de los estudiantes, pues estos fueron los primeros en señalar que la manera en que los practicantes se plantearon frente al curso condiciona positiva o negativamente la participación de los jóvenes.

Además de esto, los estudiantes señalaron que la extensión de las guías realizadas no garantiza una mayor calidad de la misma, aludiendo a que en ocasiones se presentaban actividades de modo reiterado, estancando el avance. Esto surge como una posibilidad de optimizar los instrumentos de trabajo, pues al haber sido puestos en práctica, se facilita la detección de errores o elementos a mejorar.

Finalmente, se encuentra la posibilidad de utilizar los aprendizajes obtenidos durante este proyecto en materias que consideran disciplinas diferentes a la trabajada. Es decir, el alcance de la competencia lecto-literaria propicia un desarrollo de destrezas aplicables en otras áreas de trabajo.

## **10. Conclusión del grupo focal**

Como conclusión, el diálogo que cerró este proceso de intervención pedagógica permite constatar a través de las experiencias de los propios estudiantes que participaron en este proyecto, el logro de la competencia lecto-literaria mediante el desarrollo gradual de las subcompetencias que se desprenden de esta. Si bien, los estudiantes no reconocen la definición técnica de lo aprendido, son conscientes que luego de la implementación del módulo

didáctico lograron alcanzar ciertas habilidades que antes no poseían, las cuales tienen relación con el análisis, la interpretación, vinculación de los textos con su cotidianidad y además la manifestación argumentada de críticas y opiniones.

Por otra parte, resulta trascendental decir que el micro cuento, según los propios estudiantes, dadas sus características y la cercanía que tiene con su realidad, se constituye como una estrategia adecuada para trabajar en aula, no solo por los conocimientos que se logran desarrollar a partir de la lectura de este tipo de texto, sino también permite la comprensión y gracias a esta la valoración y goce de la lectura de textos literarios breves, tanto individualmente como con sus pares.

## 11. Conclusiones

Para dar inicio a este último apartado de la tesis, correspondiente a las conclusiones de nuestra investigación, resulta necesario remitir al problema que guió este trabajo, el cual hace referencia al modo en que la minificción se constituye como una estrategia propicia para que estudiantes de primer año medio alcancen la competencia lecto-literaria. Este problema se logró evidenciar gracias al proceso de práctica profesional de los investigadores, en donde se constató la distancia de estudiantes de dicho nivel educativo con textos narrativos de ficción, por lo cual esta propuesta pedagógica se configuró con el fin de tratar esta problemática en miras de un aprendizaje constructivo, integral y significativo. De acuerdo a lo anterior, es que determinamos llevar a cabo la implementación de un estudio de caso instrumental aplicado en el Primer año medio “E” del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko.

La problemática expuesta en el párrafo anterior, encuentra su respuesta en las siguientes afirmaciones:

La minificción se constituye como herramienta propicia para trabajar en el aula, dada sus múltiples características, entre las cuales no solo destaca su brevedad, sino que también otras cualidades que fueron apreciadas por los estudiantes que participaron en la intervención pedagógica llevada a cabo. Entre ellas se debe mencionar: su diversidad temática, la relación que se puede establecer con otros textos (intertextualidad), y el proceso de abstracción que debe realizar el lector, ya que es propio del microrrelato el poseer un final inconcluso e inesperado, lo cual permitió, en este caso, a los estudiantes desarrollar su habilidad inferencial e interpretativa.

Por otra parte, es importante señalar el vínculo que logra establecer el microcuento con la realidad y el contexto de los estudiantes, convirtiendo

gradualmente a este tipo de texto en un medio adecuado para propiciar un acercamiento entre estos y la literatura, puesto que tal relación generó que el proceso de lectura fuese significativo para cada lector. En definitiva, por medio de la minificción se logra concretar lo señalado a lo largo de nuestra investigación, es decir, una relación dialógica entre los estudiantes y el objeto de recepción, en otras palabras, se genera lo que se reconoce como un el pacto de lectura.

En esa misma línea, es importante mencionar como la minificción logra ocasionar en el lector, en este caso en los estudiantes, lo conceptos de placer y goce estético. Si bien, se ha señalado anteriormente que dicha vinculación se debe a las múltiples características que posee dicha forma narrativa, entre la cuales prima su brevedad, espontaneidad y cercanía temática, no son estos los únicos factores que inciden en el desarrollo del placer y el goce estético, ya que ellos solo refieren a su estructura y composición. De acuerdo a lo antes descrito, cabe destacar, que sumado a sus variadas cualidades lo que genera que finalmente los estudiantes alcancen tales sensaciones por medio de la minificción, es precisamente aquello que no dice o no narra el microcuento, en otras palabras, la imprecisión o inconclusión con la que se presenta la historia. Lo anterior, permite al lector inferir entre líneas, además, de fomentar su capacidad interpretativa. Pues, es justamente el nivel de involucramiento y participación que requiere la lectura de minificción, lo que permitió a los estudiantes, en este caso, disfrutar del texto, es decir, implícitamente alcanzar el placer y el goce estético mediante la conexión texto-lector.

El goce estético se logra con mayor facilidad, dadas las principales características de la minificción, permitiendo así que los estudiantes desarrollen implícitamente distintas habilidades, capacidades y vínculo entre texto, lector y realidad, teniendo en consideración la disposición con que estos se enfrentaron a

la lectura de los microrrelatos conforme avanzó el tiempo, es decir, el horizonte de expectativas, lo cual es posible extrapolar a textos literarios más extensos.

Otros aspectos que ayudó al cumplimiento del objetivo general planteado a lo largo de nuestra investigación es la selección del corpus de textos literarios breves, pues desde el momento en que los microcuentos alcanzaron una cercanía temática con los estudiantes, estos lograron primero que todo, darse cuenta, que la minificción es también literatura y que han tenido contacto con ella, más de alguna vez, como por ejemplo; al momento de viajar en metro, pues reconocían la existencia de los microcuentos del concurso “Santiago en 100 palabras”; lo cual facilitó que sean capaces de comprender en mayor profundidad y poder conectarse con la lectura, puesto que al tener una relación más próxima con los estudiantes lograron interiorizar lo leído con sus experiencias de vida y con el entorno del que forman parte, produciendo así una resignificación de su propia lectura. Es importante señalar que, esta selección solo se logró a través de la previa relación que sostuvieron los investigadores con el contexto sociocultural y educativo que envuelve a los estudiantes del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko.

Otro punto importante de abordar dentro de este segmento final, se corresponde con aquellos referentes conceptuales que fueron transversales dentro del desarrollo de esta investigación, dentro de los cuales destacamos comprensión lectora, teoría de la recepción y competencia lecto-literaria, por su alto vínculo con los objetivos propuestos al comienzo.

En primer lugar, destacamos el concepto de comprensión lectora desde una perspectiva socio-crítica por su pertinencia dentro del contexto educativo en que se llevó a cabo la intervención pedagógica, puesto que, se parte desde la premisa del distanciamiento que existe entre los estudiantes como lectores que leen y solo reproducen lo leído sin ninguna decodificación debido al modelo con que han sido formados sus hábitos lectores, lo cual decanta en lecturas vacías,

que no tienen tendencia a la reflexión, análisis y crítica, lo que por consiguiente impediría que el receptor genere un pacto de lectura y, mucho menos, un placer por la lectura. Como respuesta a esta idea, podemos señalar que hubo un gran progreso en el ámbito de comprensión lectora (al menos de textos literarios), debido a que se produjo un cambio en la forma de recepcionar la información, en otras palabras, el horizonte de expectativas y de impacto no era el mismo al evidenciado al comienzo de nuestra propuesta didáctica; ello, corroborado con su forma de trabajar las guías de aprendizaje, y su participación oral en clases, considerando el incremento de su motivación y amplitud de argumentos al momento de construir una crítica o elaborar interpretaciones o análisis fundamentados, lo cual se conecta directamente con lo planteado en el concepto de teoría de la recepción, dado que uno de los factores más importantes que aquí inciden, se relaciona con aquellos referentes de la vida real que aparecen en los textos literarios, teniendo como resultado una mayor cercanía con los lectores/estudiantes al sentirse identificados o interpelados con las historias que se les están contando.

En efecto, con el propósito de que los estudiantes de primer año medio del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko logaran la competencia lecto-literaria, fue necesario seguir lo planteado en los dos conceptos antes reseñados (Por Solé y Jauss, respectivamente), además de desglosar lo establecido por Antonio Mendoza Fillola en relación a dicha competencia, creando una tabla de sub-competencias, lo que sirvió de guía para crear la propuesta didáctica, los instrumentos de evaluación y sus respectivas escalas de apreciación.

Por otra parte, el cuento breve, como tipo de texto, presenta una serie de características que lo posicionan como una herramienta idónea para alcanzar la competencia lecto-literaria, particularmente en primero medio. Ello se debe, en primer lugar, a que prescinde de cierta información dentro de la narración, lo que genera una oportunidad de interacción con el estudiante, permitiéndole a este

comprender elementos que ya han ocurrido en el transcurso del relato, sin necesidad de ser señalados. Es decir, el microcuento genera una cercanía con el estudiante desde la complicidad, lo que se ve potenciado con la existencia de vacíos que invitan al lector a desarrollar una mayor conexión con el texto, pues se propicia un proceso de interpretación personal, mediante la extracción y decodificación que presente la historia. Considerando lo anterior, la intertextualidad emerge como una característica de vital importancia en el interés que el estudiante pueda sentir por la literatura. Esto, pues al tratarse de relatos que nos invitan a conjugar lo que hemos leído con nuestras experiencias literarias, e incluso, con nuestro propio bagaje cultural, se produce un trabajo mucho más activo y autónomo.

En consecuencia, es necesario señalar que la opción operativa de la metodológica referente a la utilización del corpus de trabajo, es decir, la selección de un listado de microcuentos pertenecientes a distintas convocatorias del concurso anual “Santiago en 100 palabras”, responde principalmente a al interés de los investigadores, como estudiantes de pedagogía y futuros docentes, de generar en los estudiantes una visión crítica-reflexiva del acontecer actual del que son parte, mediante la adecuada comprensión e interpretación que esta forma literaria ofrece, demostrando además a lo largo de esta investigación la máxima (re) significación que los estudiantes/lectores podían encontrar en pocas líneas y con temáticas que permitían hacerlos conscientes de problemáticas sociales que aquejan a la sociedad chilena. Junto con lo anterior, que la selección minuciosa de los microcuentos utilizados en este proyecto de intervención, fue motivada por la diversidad temática que dichos relatos contienen; se consideraron microcuentos que abordaran situaciones o acontecimientos totalmente atingentes a nuestra realidad, y en particular, a la de los estudiantes. Así, se presentan relatos que tratan problemas familiares, cuestiones históricas, sucesos cotidianos y dificultades sociales. En estricto rigor, los microcuentos seleccionados fueron:

- El parque (2001)
- Cara o sello (2002)
- Paseo ahumada (2004)
- Escrito hallado en un respaldo de asiento de micro (2005)
- Ella (2006)
- Intimidad pasajera (2008)
- Moonwalker (2009)
- Azar (2009)
- Cansancio (2012)
- Los chicos que nunca lloran (2012)
- Escuela de Maniquíes (2013)
- Cruz pal Facebook (2014)
- Perfecta (2013)
- Un día más (2010)
- Madre hay una sola (2014)
- Campos de memoria (2014)
- Metro los HéroeS (2001)
- 133 (2013)

Otro aspecto a mencionar, es el rol mediador del profesor o profesora. En concordancia con lo propuesto en esta investigación, la importancia de hacer

mención respecto a esta particularidad del docente radica en que esta mediación no comienza al momento de iniciar una clase sino más bien desde el instante en que los investigadores son capaces de seleccionar un corpus adecuado para trabajar con estudiantes de este tipo de establecimiento educativo, tomando en cuenta las capacidades reales o virtuales de estos en relación a su condición etaria, su madurez emocional, socio cognitiva, realidad sociocultural, entre las cualidades que destacan al momento de aterrizar el contenido y contextualizarlo, en este caso en particular, a los estudiantes de primer año “E” del Liceo Industrial y de Minas Ignacio Domeyko. A lo anterior, se debe agregar que el rol como docentes mediadores no podría haberse concretado de la forma en que se hizo, sin la excelente disposición que tuvo tanto el establecimiento educativo como la docente a cargo del nivel en que se realizó esta intervención, gracias al trabajo colaborativo entre todos aquellos actores involucrados es que el resultado de esta investigación fue adecuado y acorde a lo que se intentaba comprobar.

Finalmente, con el fin de evidenciar el logro de la competencia lecto-literaria en términos cuantitativos, fue necesaria la realización de un análisis cuantitativo de los resultados, en donde se evaluó la progresión de las notas de los estudiantes desde el test diagnóstico al post test. Como ya se especificó dentro de dicho apartado, más del 50% de los estudiantes demostró un alto progreso en términos numéricos, muchos de ellos iniciando el proceso con nota inferior a cuatro, y concluyendo con notas que oscilaron entre seis y siete.

### **11.1. Hallazgos**

A partir de todo lo expuesto, dentro de los principales hallazgos evidenciados a lo largo de la investigación se encuentran los siguientes:

- El primero, tiene relación con la experiencia significativa y la valoración que tuvieron los estudiantes de esta intervención. Esto debido a la actualización temática de los textos literarios utilizados, es decir, el corpus de microcuentos seleccionado se adaptaba a la realidad actual de cada estudiante e implicaba una interrelación constante tanto con su cotidianidad como sujetos pertenecientes a la sociedad chilena y a la cultura metropolitana, así como también con su vida y experiencias personales.
- Por otra parte, durante el proceso de intervención pedagógica, se evidenció que aquellos ítems que conllevaban un trabajo en equipo resultaban más motivadores para los estudiantes pues, según su propia opinión y reflexión, estos generaban un aprendizaje colaborativo, en el cual todos aportaban a complementar la idea de una respuesta y para según los estudiantes esto es de gran importancia debido que al saber lo que el otro piensa potencia lo que ellos mismos ya saben de alguna temática en particular.
- También se encontró el logro de dos importantes dominios establecidos dentro del “Marco para la buena enseñanza”, realizado por el MINEDUC, los cuales corresponden a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, lo que lleva a la conclusión de que esta metodología de enseñanza con guías de aprendizaje, monitoreo de varios profesores en aula, y el trabajo en equipo y colaborativo entre compañeros, resultó ser mucho más fructífero y significativo para los estudiantes, entendiendo esto como un incidente crítico que, sin lugar a dudas, potenció y favoreció nuestros objetivos, y, por supuesto, entregó nuevas perspectivas de trabajo a los jóvenes, por lo

cual se infiere que es mucho más enriquecedor el aprendizaje cuando se comparten los saberes.

- Otro aspecto importante de mencionar es que, al momento de la intervención práctica de este proyecto se logró generar entre estudiantes, profesores-investigadores, docente a cargo del nivel seleccionado, establecimiento educativo, una comunidad de aprendizaje que se vinculó de manera constante para enriquecerse mediante la retroalimentación que se producía gracias a los resultados tanto particulares, es decir, clase a clase, como de manera global, lo que sin lugar a dudas aportó significativamente tanto al colegio, a la docente a cargo como a los investigadores y futuros docentes.
- Y para finalizar, resulta trascendente dar cuenta de aquellos hallazgos que se logró identificar gracias a la técnica de *focus group* utilizada para la obtención de información. Dentro de estos destacan: la ventaja que los estudiantes manifestaron al encontrarse con cuatro profesoras y profesores dentro del aula, pues ellos mismos destacaron que gracias a esto su aprendizaje era de cierto modo “personalizado”, por ejemplo, al momento de resolver dudas. Así mismo, los estudiantes reflexionaron en torno a la actitud de la profesora o el profesor como un factor esencial al momento de iniciar, desarrollar y concluir una clase, pues esta al ser positiva o negativa condiciona la disposición del trabajo y participación que ellos mantengan durante esta instancia educativa. Para terminar, se hace mención al aprendizaje transversal que lograron obtener gracias a esta intervención pedagógica, ya que argumentaban que no sólo era posible utilizar lo aprendido en el área de Lenguaje y Comunicación sino que también en otras asignaturas pues, por ejemplo, sabrán reconocer y

obtener información que no se encuentra explícita en los textos y que se relaciona con su realidad y con el entorno del que forman parte.

## **11.2. Proyecciones**

Dados los resultados que se lograron constatar del estudio de caso realizado, es posible proyectar esta investigación a otros ámbitos o áreas que tienen relación con la temática tratada. En primer lugar, al haber sido capaz los estudiantes que participaron de la investigación, avancen en la adquisición de la competencia lecto-literaria, es posible modificar el módulo didáctico implementado de tal manera que se puedan trabajar otros géneros literarios, como por ejemplo: el género lírico. Lo anterior, se plantea, principalmente, pensando en la descontextualización con que en ocasiones se trata estas lecturas en el aula, por lo cual resultaría beneficioso que a través del análisis, interpretación y el desarrollo de espacios que permitan generar opiniones o críticas, los estudiantes también puedan vincular dichos textos con su realidad, permitiendo que estos, al igual como sucedió con los textos narrativos presentados, gocen y valoren la lectura de otro tipo de textos literarios.

Otra modificación que se podría realizar, con el fin de dar continuidad a este estudio, tiene relación con el nivel al cual pertenecen los estudiantes. Si bien esta investigación estaba centrada en estudiantes de primer año medio, es factible también que la propuesta didáctica presentada sea utilizada en otros niveles, específicamente, nos referimos a séptimo y octavo básico. Para ello, sería necesario la creación de un corpus literario adecuado y pertinente a sus intereses, motivación y desarrollo cognitivo. Además, disminuir o aumentar la complejidad de las subcompetencias y de esta manera incluir a otros niveles de enseñanza con pretensiones de lograr obtener, de acuerdo a sus capacidades, la competencia lecto-literaria, o por lo menos (en el caso de niveles inferiores a

primer año medio), desarrollar una base que les permita una posterior profundización en el tema. Asimismo, es posible incorporar el trabajo con los niveles estéticos que posee el texto.

Por último, esta investigación también puede ser útil como material de nivelación, lo cual en ciertos contextos educativos, puede ser de gran ayuda para fortalecer determinadas competencias que por algún motivo los estudiantes no lograron desarrollar, evitando que finalmente exista un distanciamiento entre estos y la literatura.

## 12. Bibliografía<sup>1</sup>

### Primaria

Bixio, Cecilia. *Enseñar a aprender*. Rosario santa fe, Argentina: Homo sapiens ediciones, 1998. Impreso.

Blume, Jaime, y Franke, Clemens. *La crítica literaria del siglo XX 50 modelos y su aplicación*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile, 2006. Impreso.

Calderón Bárbara, Cárdenas Luis, Marlene Fuentes, Bárbara Guerrero, y Andrés Mejías. *El microcuento chileno en el aula: una herramienta didáctica para la recuperación del valor estético de la obra literaria. Estrategias para la comprensión lectora de textos ficcionales*. Tesis Universidad Católica Silva Henríquez, 2011. Impreso.

Colomer, Teresa. *La formación del lector literario, narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid, España: El árbol de la memoria, 1998. Impreso.

Durán, Felipe, Loyola, María Teresa, Molina, Osvaldo, Mora, Muriel, Sánchez, Ricardo. *Propuesta didáctica a partir de una antología inédita de textos literarios breves, chilenos y contemporáneos*. Tesis Universidad Católica Silva Henríquez, 2012. Impreso.

Jauss, Hans. *El lector como instancia de una nueva historia de la literatura*. Madrid, España: Arcos, 1987. Impreso.

Marchese, Angelo. y Forradellas, Joaquin. *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona, España: Ariel S.A., 1998. Impreso.

---

<sup>1</sup> Tanto las citas presentes dentro del corpus de esta investigación, como los referentes bibliográficos responden a lo establecido por la norma MLA (Modern Language Association).

Mendoza Fillola, Antonio. *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid, España: Pretince Hall, 2003. Impreso.

Mendoza Fillola, Antonio. "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria". *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes* (2008): s.p. Web. 17 junio. 2015.

Mendoza Fillola, Antonio. "El intertexto lector". *Biblioteca virtual miguel de cervantes* (2001): s.p. Web. 17 junio. 2015

MINEDUC. *Marco para la buena enseñanza*. Santiago, Chile. 2008. Impreso.

MINEDUC. *Programa de estudio 1° Medio Lenguaje y comunicación*. Santiago, Chile. 2011. Impreso.

Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. España, Barcelona: Graó, 1998. Impreso

Stake, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata, 1999. Impreso.

Zavala, Lauro. *La minificción bajo el microscopio*. México: Difusión cultural UNAM, 2006

## **Secundaria**

Bajtín, Mijail. *Estética de la creación verbal, trad. de Tatiana Bubnova*. México: Siglo XXI, 1999. Impreso.

Barthes, Roland. *Elementos de semiología*, Madrid, España: Alberto corazón, 1964. Archivo pdf.

Barthes, Roland. *El placer del texto*. España: Siglo XXI, 1974. Impreso.

Barthes, Roland. *El susurro del lenguaje*. España: Paidós, 2009. Impreso.

Beugrande, Robert, Dressler, Wolfgang. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, España: Ariel S.A, 1997. Impreso.

Bianchi, Sandra. “La minificción en juego: un reto escolar. Literatura y juegos de rol: una propuesta didáctica basada en el minicuento.” *Revista Folios*. 30 (2009): 139-142. Impreso.

Bixio, Cecilia. *Enseñar a aprender*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 1998. Impreso.

Blume, Jaime, Franken, Clemens. *La crítica literaria del siglo XX: 50 modelos y su aplicación*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile, 2006. Impreso.

Capdevila, Pol. *Experiencia estética y hermenéutica un diálogo entre Immanuel Kant y Hans-Robert Jauss*. Tesis Universitat Autònoma de Barcelona, 2005. Archivo pdf.

Fernández, José Luis. “Hacia la conformación de una matriz genérica del microcuento hispanoamericano.” *Revista Literatura y Lingüística*. 16 (2005): 107-134. Impreso.

Foxley, Carmen y Schopf, Federico, comps. *Teoría de la Recepción*. Santiago, Chile: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de literatura, 1993. Impreso.

Gadamer, Hans Georg. *Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica*. México: UNAM, 1993. Impreso.

Gallegos, Angel. *Sobre la elipsis: cuadernos de lengua española (en papel)*. Madrid, España: Arco libros, 2011. Impreso.

Genette, Gérard. *Figuras III, Volumen 3*. España: Lumen, 1989. Impreso.

Hernández, Roberto, Fernández, Carlos, Baptista, Pilar. *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana, 2006. Impreso.

Howe, Irving. *An Anthology of the Shortest Stories*. New York, Estados Unidos: Bantam Books, 1983. Impreso.

Jauss, Hans Robert. *Experiencia Estética y Hermenéutica Literaria*. Madrid, España: Taurus, 1986. Impreso.

Kristeva, Julia. *Semiótica I*. Madrid: Fundamentos, 1981. Impreso.

Lagmanovich, David. *La otra mirada: Antología del microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto, 2005. Impreso.

Larrea, María I. "Estrategias lectoras en el microcuento". *Estudios filológicos*. N°39 (2004): 179-190. Web. 10. Ago. 2015

Marinkovich, Juana. "Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico". *Revista signos*. Vol. 33 n° 39 (2000): 117-128. Impreso.

Núñez, Rafael. "R. Barthes y el análisis del texto literario". *Fundación Dialnet* (2001): s. p. Web. 5 de Sept. 2015.

Proust, Marcel. *En busca del tiempo perdido*. Francia: Éditions Grasset, 1913. Impreso.

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

Zavala, Lauro. *La minificción bajo el microscopio*. D.F., México: Difusión cultural UNAM, 2006. Impreso.

## **13. Anexos**